

Departamento de Traducción e Interpretación
Doctorado en Teoría de la Traducción
Facultad de Traducción e Interpretación
Universidad Autónoma de Barcelona

**ENSEÑAR A LEER EN CHINO
A ESTUDIANTES HISPANOHABLANTES
DE TRADUCCIÓN**

针对母语为西班牙翻译专业
学生的对外汉语阅读教学

Tesis doctoral presentada por:
María del Carmen Espín García

Dirigida en régimen de cotutela por:
Dra. Maria Luïsa Presas Corbella
Dr. Zheng Zhenfeng

Bellaterra – Shijiazhuang, Junio 2013

**ENSEÑAR A LEER EN CHINO
A ESTUDIANTES HISPANOHABLANTES
DE TRADUCCIÓN**

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer a la Universidad Autónoma de Barcelona y a la Universidad Normal de Hebei la confianza que han depositado en mí al firmar el acuerdo para la realización de una tesis en cotutela en China ya que para las dos universidades suponía un proyecto nuevo. Quiero agradecer también a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) la beca que me otorgó porque me ha permitido llevar a cabo mis estudios de doctorado en China y finalizar la investigación para poder redactar esta tesis.

Desde el inicio de esta tesis ha habido muchas personas que me han ayudado y han estado a mi lado a lo largo de este camino. En primer lugar quiero agradecer de forma muy especial a la Dra. Marisa Presas, directora de esta tesis su ayuda, su paciencia y todo el tiempo dedicado a la lectura y a la dirección de la tesis. También quiero agradecerle que siempre me animase a hacer la tesis sobre la enseñanza de la lectura y que me animase también a hacerla en régimen de cotutela. Sin su constante apoyo y ánimo esta tesis no se hubiese podido realizar con éxito.

Quiero agradecerle al Dr. Zheng Zenfeng, director de esta tesis también, que aceptase el reto de dirigir una tesis en cotutela y que haya apoyado este proyecto desde el principio hasta ahora. A la Dra. Wang Hua, miembro del equipo de investigación del Dr. Zheng Zenfeng, quiero agradecerle su ayuda, sus comentarios, sus palabras de ánimo y el tiempo dedicado a la lectura de mi tesis.

Gracias a los profesores de la Facultad de Filología China Dr. Su Baorong, Sun Wenhui por ayudarme a profundizar en mi estudio de la lexicología y la lingüística china, a la Dra. Li Zhi y al Dr. Tian Hengjin por sus sugerencias sobre cómo mejorar la tesis. También quiero agradecer a los profesores de la Oficina de investigación de la facultad Bai Ming, Li Na y Tan Donghui por su apoyo en la realización de los trámites para el depósito y la tramitación del título de doctor y al personal administrativo de la Escuela de Posgrado de la UNH por ayudarme a resolver todos los problemas técnicos que surgieron durante el depósito de la tesis.

Gracias a mis compañeros del Instituto para el Intercambio Internacional de Cultura y en especial al Secretario del Partido Zhang Yanjun, al Decano Zhao Jinguang y a los vicedanos Guo Lijun y Yang Tongyon por haberme animado a hacer mi doctorado en la Universidad Normal de Hebei, por haberme ayudado a contactar con los líderes y profesores de la Facultad de Filología china y por su ayuda durante las negociaciones y la firma del convenio de cotutela.

Gracias también a la Sra. Carme Tost, gestora de la Escuela de Postgrado y a su equipo por haber apoyado la firma del acuerdo de tesis de cotutela con una universidad china, ya que era el primer acuerdo de este tipo que firmaba la UAB con una universidad de la RPC y suponía un gran reto y trabajo.

Gracias a la socióloga Laura Díaz por su ayuda con el análisis de los datos de los libros de texto y por sus comentarios sobre los resultados del análisis.

Gracias a Violeta Rodríguez, compañera del Centro de Formación de Español, por escucharme cuando estaba agobiada, darme ánimo y ayudarme con mi trabajo en el centro cuando más ocupada estaba con la tesis.

Gracias también a Wang Guanling, Juliana y Lluvia por ayudarme con la versión china de la tesis, su ayuda ha sido muy valiosa.

Gracias a mi compañera y amiga Cecilia Lozano por su tiempo, su apoyo y su buen humor durante la maquetación final de la tesis.

Gracias a mi familia y a la familia de mi esposo por haberme apoyado y animado a hacer esta tesis aún sabiendo que esto iba a suponer estar varios años alejados de ellos. Gracias también a mi hermana por escucharme y animarme cuando no le veía fin a la tesis.

Y por último, muchísimas gracias a Abel, mi esposo, que ha estado a mi lado desde que esta tesis era sólo un proyecto. Le quiero agradecer su paciencia, su compañía, que me haya hecho reír cuando la desesperación y el desánimo llamaban a la puerta y que se haya trasladado a China para estar conmigo y compartir este mundo y esta lengua que a mí tanto me gusta.

Muchas gracias a todos por haber formado parte de esta etapa de mi vida que para mí ha sido tan importante por todo lo que he aprendido sobre mi especialidad, mi profesión y, sobre todo, sobre mí misma.

ÍNDICE

Índice de gráficos	x
Introducción	1
I. Perfiles de lector y didáctica de la lectura	9
1. Definiciones de lectura	9
2. Objetivos del lector y tipos de lectura	12
3. El proceso de lectura: factores y modelos	14
3.1 Factores del proceso lector	14
3.2 Modelos del proceso de lectura	16
4. Didáctica de la lectura: modelos, métodos, estrategias y ejercicio	24
4.1 Modelos de lector	24
4.1.1 Modelos de experto y novato	24
4.1.2 La adquisición de la experticidad lectora: modelos de lector experto y novato	27
4.1.3 El lector experto en lengua materna, un lector novato en lengua extranjera: diferencias entre el contexto de lectura y los lectores en lengua materna y lengua extranjera	30
4.1.3.1 Diferencias lingüísticas y de procesamiento de conocimientos	31
4.1.3.2 Diferencias individuales y experimentales	33
4.1.3.3 Diferencias socioculturales e institucionales	34
4.2 Modelos didácticos y perfiles de lector	35
4.2.1 El modelo ascendente (Bottom-up model)	35
4.2.2 El modelo descendente (Top-down model)	36
4.2.3 El modelo interactivo (Interactive model)	38
4.3 Métodos de enseñanza de la lectura	40
4.3.1 Métodos sintéticos	41
4.3.2 Métodos analíticos	42
4.3.3 Métodos combinados	43
4.4 Estrategias de lectura	43
4.5 Ejercicios de lectura	50
5. Conclusiones del capítulo	57
II. La enseñanza de las lenguas extranjeras: teorías del aprendizaje, concepciones de la lengua y metodologías	60
1. Teorías del aprendizaje	60
1.1 Teoría conductista	61
1.1.1 Conductismo y aprendizaje	63
1.1.2 El conductismo y la enseñanza de lenguas extranjeras	65

1.2 Teoría cognitiva	66
1.2.1 Cognitivismo y aprendizaje	66
1.2.2 Cognitivismo y educación	68
1.2.3 El cognitivismo y la enseñanza de lenguas extranjeras	69
1.3 Teoría constructivista	70
1.3.1 Constructivismo y educación	72
1.3.2 El constructivismo y la enseñanza de lenguas extranjeras	74
2. Concepciones de la lengua	74
2.1 Concepción tradicional de la lengua	75
2.2 Concepción estructural de la lengua	76
2.3 Concepción cognitivista o innatista	76
2.4 Concepción socio-interaccionista	77
3. Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras	78
3.1 El método de gramática traducción	78
3.2 El método directo	79
3.3 El método de lectura	82
3.4 El método audio-lingüístico o audiolingual	82
3.5 El método situacional	84
3.6 El método de respuesta física o método basado en la comprensión	86
3.7 El método por tareas	87
3.8 El método comunicativo	89
4. La enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos	95
5. Conclusión del capítulo	99
III. La enseñanza del chino como segunda lengua	101
1. La enseñanza del chino como lengua extranjera: antecedentes históricos e institucionales	101
1.1 La enseñanza del chino como lengua extranjera en la RPC	102
1.2 La enseñanza del chino como lengua extranjera en España	107
2. Currículum para la enseñanza del chino como lengua extranjera: descripción y análisis	110
2.1 Objetivos y contenidos	115
2.2 Evaluación: HSK	121
3. Manuales para la enseñanza de la lectura en chino como lengua extranjera: descripción y análisis	132
3.1 Objetivos del estudio	133
3.2 Selección del corpus e instrumentos del análisis	134
3.3 Resultado y discusión del análisis	136
4. Conclusiones del capítulo	146

IV. La enseñanza de la lectura en chino como lengua extranjera	147
1. Reflexión e investigación sobre la lectura	147
2. La enseñanza de la lectura en la RPC.....	151
2.1 La enseñanza de la lectura en chino como lengua materna	152
2.2 La enseñanza de la lectura en chino como lengua extranjera	154
3. Materiales para la enseñanza de la lectura en chino como lengua extranjera: descripción y análisis	158
3.1 Objetivos del estudio	159
3.2 Selección del corpus e instrumentos del análisis	159
3.3 Resultado y discusión del análisis	161
4. Conclusión del capítulo	169
V. La enseñanza de la lectura en chino para traductores hispanohablantes	171
1. Marco educativo para la formación de traductores	172
1.1 Espacio Europeo de Educación Superior	172
1.2 Marco de Cualificaciones del EEES	177
1.3 Marco Común de Referencia de las Lenguas	179
1.4 Currículo de la Facultad de Traducción e Interpretación de la UAB y perfil del estudiante de traducción	184
2. La lectura y el proceso traductor	201
2.1 Modelos del proceso traductor	202
2.2 El proceso de lectura en traducción	206
2.3 La competencia lectora del traductor	209
3. Propuesta de un modelo didáctico para la enseñanza en chino Traducción	212
3.1 Perfil de los estudiantes al que va dirigido	213
3.2 Bases teóricas	214
3.3 Objetivos de la enseñanza de la lectura en chino para traductores	215
3.4 Metodología: estrategias, actividades de lectura y materiales	217
4. Conclusión del capítulo	224
Conclusiones de la tesis	225
Bibliografía	233
Anexo I	248
Anexo II	301

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Modelos del proceso de lectura	16
Gráfico 2. Modelo comprensivo de lectura	17
Gráfico 3. Modelo comprensivo de lectura	19
Gráfico 4. Modelos integrado de lectura	20
Gráfico 5. Modelo propio del proceso lector	21
Gráfico 6. Resumen de las metodologías para la enseñanza de las lenguas extranjeras.....	92
Gráfico 7. Tabla de los niveles del HSK de 1984 a 2010	123
Gráfico 8. Niveles del HSK relacionados con el MCERL	132
Gráfico 9. Ficha de recogida de datos	135
Gráfico 10. Clasificación de los autores por nacionalidades	137
Gráfico 11. Clasificación de los manuales por lugar de publicación	137
Gráfico 12. Clasificación de los manuales por año de publicación	138
Gráfico 13. Destrezas que se desarrollan en los manuales	139
Gráfico 14. Tipos de materiales complementarios	140
Gráfico 15. Tipos de concepciones de la lengua	140
Gráfico 16. Metodologías de enseñanza empleadas en los manuales	141
Gráfico 17. Ficha de recogida de datos	160
Gráfico 18. Clasificación de los autores por nacionalidades	162
Gráfico 19. Clasificación de los manuales por lugar de publicación	162
Gráfico 20. Porcentajes por fecha de publicación	163
Gráfico 21. Porcentajes por década de publicación	163
Gráfico 22. Materiales complementarios	164
Gráfico 23. Tipos de materiales complementarios	165
Gráfico 24. Tipos de concepciones de la lengua	165
Gráfico 25. Métodos de enseñanza de la lectura	166
Gráfico 26. Tipos de lectura	166
Gráfico 27. Tipos de textos	167
Gráfico 28. Tareas de lectura	168
Gráfico 29. Resultados de aprendizaje generales de cada uno de los niveles del MCERL	181
Gráfico 30. Resultados de aprendizaje de comprensión lectora	183
Gráfico 31. Síntesis de los contenidos del Plan de Estudios de la Facultad de Traducción e Interpretación de la UAB	187
Gráfico 32. El proceso de traducción	205
Gráfico 33. Modelo del proceso de lectura con fines específicos	206

INTRODUCCIÓN

1. Motivaciones de la tesis

El tema de esta tesis surgió durante el periodo de docencia del doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona, tras cursar la asignatura *Procesos cognitivos y traducción* y estudiar los conceptos de experto y novato aplicados a la traducción y a la lectura. Durante la elaboración del trabajo de final de curso de esta asignatura pude constatar que el traductor era un lector experto y me empecé a plantear cómo adquiere el traductor su experticidad lectora para poder disfrutar de un texto como lo haría cualquier lector, y además adentrarse en él para traducirlo a otra lengua. Me interesaba especialmente ese proceso cuando el traductor tenía una lengua materna alfabética y quería adquirir esa experticidad lectora en una lengua ideográfica como es el chino.

Así pues, partiendo de mi propia experiencia como estudiante de chino y traducción y viendo como mis compañeros y mis alumnos intentaban aprender a leer en chino y tenían dificultades a causa de las características de la lengua, la metodología empleada, los materiales utilizados, los pocos conocimientos que tenían los estudiantes sobre el mundo chino y el poco tiempo que se tenía para aprender lengua antes de comenzar a traducir, empecé a investigar sobre esta cuestión.

La primera parte de mi reflexión sobre el aprendizaje de la lectura corresponde con la realización del trabajo de investigación *Aprender a leer en una lengua ideográfica y en una lengua alfabética* presentado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA)¹. En este trabajo describí y analicé cómo se aprende a leer en lengua materna en primaria y secundaria en España y en la RPC.

¹ Los estudios de doctorado en España hasta el año 2010 estaban divididos en dos etapas, la etapa de docencia y la etapa de investigación. Al finalizar la etapa de docencia había que presentar un trabajo de investigación para obtener el Diploma de Estudios Avanzados. Una vez obtenido este diploma se pasaba un examen que conducía a obtención de la Suficiencia Investigadora que permitía comenzar el periodo de investigación y la elaboración de la tesis doctoral.

La segunda parte de mi reflexión sobre esta materia es esta tesis que pretende reflexionar sobre las dificultades que existen para enseñar a leer en chino a unos estudiantes con unas necesidades específicas como son los estudiantes de traducción y mostrar algunas opciones para intentar optimizar la enseñanza de esta destreza.

Aparte de mi interés por el tema otro motivo importante que me ha llevado a realizar esta tesis es que me permite unir tres aspectos de mi formación que encuentro muy interesantes: la didáctica de las lenguas, la traducción y la lengua china.

Otra motivación importante de esta tesis ha sido el reto de elaborarla con dos tutores de diferente nacionalidad, en dos países distintos y en dos lenguas distintas y convivir durante toda su redacción con dos realidades educativas muy diferentes e intentar cumplir con los requisitos y las condiciones de la dos.

2. Justificación del tema

La traducción y la interpretación están consideradas profesiones con un gran futuro ya que cada vez más empresas trasladan sus negocios a países extranjeros, los países acogen a personas de nacionalidades diversas a los que hay que ayudar y cada vez existe una mayor necesidad de crear entornos de trabajo multilingües tanto en las empresas privadas como en los organismos públicos.

Una de las lenguas que estos momentos está despertando más interés en todo el mundo es el chino. La necesidad de traductores de esta lengua es muy grande porque apenas hay. La formación de estos traductores es muy importante pero aún no existe una didáctica específica para la enseñanza de la lengua china para la traducción ni en la RPC ni en España.

Como expondremos en nuestra tesis, tanto la investigación sobre traducción como la investigación sobre la didáctica del chino son muy recientes. La primera se inicia de manera formal a principios de los años 60 y la segunda a partir de los 80.

La investigación sobre la enseñanza de la lengua china hasta ahora se ha centrado principalmente en la enseñanza de la lengua general y no en la de la lengua con fines específicos. Y los colectivos de estudiantes que más se han tenido en cuenta a la hora de investigar los problemas de enseñanza y aprendizaje han sido los de habla inglesa, japonesa, coreana y rusa.

Así pues la investigación sobre la enseñanza de la lengua china para estudiantes de habla hispana y la investigación sobre la didáctica del chino para traductores son dos áreas por descubrir y en las que hay mucho trabajo que hacer. No hay que olvidar que actualmente en el mundo hay 22 países donde se habla español y donde el interés por el chino aumenta sin cesar. Además, el número de universidades en estos países que quieren ofrecer estudios de traducción de chino va en aumento y necesitan profesionales preparados para llevar a cabo esta formación, materiales adecuados y una didáctica que se ajuste las necesidades de esta instrucción y que aún no se ha elaborado.

Por estos motivos consideramos que nuestra tesis está justificada y aunque sólo sea una pequeña gota de agua en el inmenso océano de la investigación que se abre ante nosotros, es adecuado llevarla a cabo.

3. Objetivos y preguntas de la investigación

El objetivo último de esta tesis es hacer una propuesta de modelo didáctico para la enseñanza de la lectura en chino para estudiantes hispanohablantes de la carrera de traducción teniendo en cuenta el contexto educativo, el perfil de lector-traductor que se quiere conseguir y los materiales de los que se dispone para hacerlo. Para alcanzar este objetivo nos hemos planteado los siguientes subobjetivos:

1. Definir diferentes perfiles de lector experto en función de la metodología empleada en su formación
 - 1.1 Caracterizar los diferentes modelos del proceso de lectura
 - 1.2 Caracterizar los diferentes modelos para la enseñanza-aprendizaje de la lectura
 - 1.3 Caracterizar el concepto de lector experto en contraste con el de lector novato
2. Describir y analizar las teorías del aprendizaje, las concepciones de la lengua y las metodologías que sustentan la enseñanza de lenguas.
 - 2.1 Explicar las tres principales teorías del aprendizaje y su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjera.
 - 2.2 Definir las principales concepciones de la lengua y los métodos que de ellas se desprenden.

- 2.3 Exponer la diferencia entre la enseñanza de las lenguas extranjeras con fines generales y la enseñanza de las lenguas con fines específicos.
3. Describir y analizar las bases de la enseñanza del chino en la República Popular de China y en España.
 - 3.1 Describir los antecedentes históricos de la enseñanza del chino en la RPC y en España.
 - 3.2 Describir y analizar los objetivos, los contenidos y la evaluación de éstos en los currículos que rigen la enseñanza del chino en la RPC.
 - 3.3 Analizar los materiales utilizados con el fin de extraer las líneas metodológicas dominantes y los conceptos sobre lengua y enseñanza en los que se basan.
4. Describir y analizar las bases de la enseñanza de la lectura en chino como segunda lengua en la República Popular China
 - 4.1 Revisar las principales investigaciones sobre la enseñanza de la lectura en chino como segunda lengua
 - 4.2 Recopilar los materiales elaborados para la enseñanza de la lectura del chino como segunda lengua
 - 4.3 Analizar todos los materiales representativos de la enseñanza de la lectura de chino como segunda lengua con el fin de extraer sus principales características.
5. Proponer los fundamentos para la enseñanza de la lectura de chino como segunda lengua para traductores
 - 5.1 Proponer un modelo de lectura específico para la traducción
 - 5.2 Caracterizar los principales criterios metodológicos en función del marco pedagógico del sistema universitario español

Pensamos que nuestra propuesta metodológica necesariamente tiene que contemplar las siguientes cuestiones: a) las diferencias entre la lengua china y la lengua española y cómo dotar a los alumnos de herramientas para superarlas, ya que muchos estudiantes hispanohablantes se sienten abrumados, especialmente, por el sistema de escritura chino y ven la escritura y la lectura de caracteres como una meta casi inalcanzable; b) el choque de metodologías al que se puede enfrentar el alumno al empezar a estudiar chino, ya que los planteamientos sobre la enseñanza de lenguas

extranjeras en España y en la RPC son muy diferentes; c) la experiencia previa de los estudiantes de traducción aprendiendo lenguas extranjeras dado que todos ellos antes de estudiar chino han estudiado al menos otra lengua extranjera; d) las expectativas de los estudiantes de traducción al aprender chino, que no siempre tienen en cuenta las condiciones concretas de tiempo; e) la enseñanza de la lectura en traducción tiene unas finalidades específicas que la diferencian de la enseñanza de la lectura en las clases de lengua china general.

4. La investigación y la redacción de la tesis

La investigación de esta tesis está enmarcada en dos programas de doctorado diferentes. Uno, el doctorado en Teoría de la Traducción y el otro, el doctorado de Filología China. Esto es relevante porque el contenido de la tesis tiene que cubrir aspectos de las dos materias y porque la investigación se ha llevado a cabo en dos países diferentes. La primera parte de la investigación se ha hecho en España y se ha centrado en los temas relacionados con el proceso lector, el proceso traductor, los modelos didácticos de lenguas extranjeras y el marco administrativo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa y en España. La segunda parte se ha llevado a cabo en la RPC y se ha centrado en la enseñanza de la lengua china, la enseñanza de la lectura en chino como lengua extranjera y el marco que regula la enseñanza del chino para extranjeros. Estas dos fases han sido necesarias porque en España no es posible encontrar libros escritos en chino que traten los temas que aborda la tesis y en la RPC no es posible tener acceso a documentos sobre la enseñanza de la traducción en España y el marco administrativo de la enseñanza de lenguas extranjeras en España y en la carrera de traducción.

La investigación se inició con la búsqueda y la lectura de documentos que presentaban el estado de la cuestión de la enseñanza de lenguas extranjeras en traducción y la enseñanza de la lengua china en general. Después la búsqueda y lectura de documentos se fue ampliando hasta cubrir todos los puntos que se describen en el índice de la tesis.

La investigación continuó con la selección de los libros de texto que iban a formar parte del corpus del análisis, la preparación de las fichas para analizar la información

que contenían y el trabajo realizado con la socióloga para familiarizarnos con las herramientas que se han utilizado para el análisis estadístico.

Una vez que toda la información estuvo preparada empezó la redacción de la tesis que se ha ido haciendo en español y en chino. Aunque en China sólo se entrega la versión en chino, en España se presentan las dos versiones, la española y la china.

5. Estructura de la tesis

La tesis doctoral está estructurada en cinco capítulos y dos anexos para cumplir con los objetivos descritos en párrafos anteriores. A continuación explicamos el contenido de cada uno de los capítulos y de los anexos.

En el primer capítulo *Perfiles de lector y didáctica de la lectura* se presentan las diversas definiciones de lectura. Se describen los distintos modelos de proceso lector, los diferentes modelos de enseñanza de la lectura, las estrategias de lectura que se pueden desarrollar y los distintos tipos de ejercicios que se pueden realizar para aprender a leer y mejorar esta destreza. Se abordan los conceptos de experto y novato, se aplican a la lectura y se define el concepto de lector experto. El perfil de lector experto que se define en este capítulo es el de un estudiante que ha acabado el bachillerato, que va a iniciar sus estudios de traducción y que aún no ha recibido formación en esta área.

En el segundo capítulo *La enseñanza de lenguas extranjeras: teorías del aprendizaje, concepciones de la lengua y metodologías* se describen las teorías del aprendizaje y las concepciones de la lengua más representativas de los siglos XX y XXI y las metodologías que se desprenden de estas concepciones. También se explican las características de la enseñanza de lenguas específicas y sus diferencias con la enseñanza de lenguas con objetivos generales.

En el tercer capítulo *La enseñanza del chino como segunda lengua*, escribimos sobre la enseñanza del chino como lengua extranjera en la RPC y en España y describimos y analizamos los currículos que regulan la enseñanza del chino para extranjeros en la RPC. En el último apartado de este capítulo presentamos un análisis de los libros de texto utilizados para las clases de chino como lengua extranjera.

En el cuarto capítulo *La enseñanza de la lectura en chino como lengua extranjera*, hacemos una reflexión sobre la investigación de la enseñanza de la lectura en chino en

la RPC. Describimos los objetivos de la enseñanza de la lectura en lengua materna en este país porque consideramos que estos objetivos son la base para el diseño de los currículos de la lectura en chino para extranjeros y reflexionamos sobre las clases de lectura, sus contenidos y sus objetivos. En el último apartado del capítulo analizamos los manuales para la enseñanza de la lectura en chino como lengua extranjera.

En el quinto y último capítulo, *La enseñanza de la lectura en chino para traductores hispanohablantes*, describimos el marco educativo para la formación de traductores, explicamos el papel que tiene el proceso lector dentro del proceso traductor y proponemos un modelo didáctico para la enseñanza de la lectura en chino para la traducción, que es el objetivo de esta tesis.

En el anexo I hemos incluido las fichas con la información de los manuales que se han analizado en el capítulo III y los resultados estadísticos del vaciado de los datos. Estos resultados son importantes porque son en los que nos hemos basado para hacer el análisis y los gráficos que aparecen en la tesis.

En el anexo II se encuentran las fichas con la información de los manuales para la enseñanza de la lectura que se han analizado en el capítulo IV y los resultados estadísticos del vaciado de estos datos.

Somos conscientes de que esta tesis no sigue la estructura estándar de una tesis doctoral china pero la hemos considerado la más adecuada por tres razones. La primera es que nos permite tratar todos los factores que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar un modelo didáctico para la enseñanza de la lectura en chino para la traducción. La segunda es que sabiendo que la tesis se tenía que presentar en China y que era posible que no se conociera muy bien la realidad de la enseñanza de lenguas extranjeras y de la traducción en España hemos querido describirla de la forma más exhaustiva posible. La tercera es que durante la presentación del proyecto de tesis en China, algunos miembros del tribunal comentaron que parecía que el tema elegido no tenía una base teórica sólida que lo avalara. Por este motivo, hemos querido presentar las teorías y las investigaciones sobre las que nos basamos de forma detallada. Esperamos haber conseguido este objeto.

6. Cuestiones formales

En la versión española de la tesis los nombres de autores chinos se han escrito en pinyin. Los nombres de instituciones chinas y los títulos de los libros chinos que aparecen en el cuerpo de la tesis están traducidos al español y entre paréntesis se ha añadido su transcripción en pinyin. Los títulos de los libros y nombres de editoriales que aparecen en inglés y en chino no se han traducido al español ni se han transcrito en pinyin. Esta norma se ha seguido también en la bibliografía.

En la versión china de la tesis los nombres de los autores que se citan se han escrito en lengua extranjera. Los nombres de instituciones extranjeras se han escrito en caracteres acompañados del nombre en inglés escrito entre paréntesis.

Siguiendo las instrucciones del tribunal, el título con el que originalmente se presentó la versión en chino de esta tesis «翻译在西语系学生汉语阅读课程教学之作用» (Fanyi zai xiyuxi xuesheng hanyu yuedu kecheng jiaoxue zhi zuoyong) se ha sustituido por «针对母语为汉语西班牙语翻译专业学生的对外汉语阅读教学» (Zhen dui muyu wei xibanyayu fanyi zhuan ye xuesheng de duiwai Hanyu yuedu jiaoxue) al considerar éste que se ajusta más al contenido de la misma.

I. PERFILES DE LECTOR Y DIDÁCTICA DE LA LECTURA

En este capítulo presentamos diversas definiciones de lectura. Describimos los distintos modelos del proceso lector y los diferentes modelos de enseñanza de la lectura. Abordamos los conceptos de experto y novato aplicados a la lectura y definimos el concepto de lector experto. El concepto de lector experto que definimos correspondería al perfil de lector que, una vez finalizada la enseñanza secundaria, iniciaría sus estudios de traducción y que aún no habría recibido ninguna formación en esta área.

El proceso lector es el mismo sea cual sea la lengua. Los modelos del proceso de lectura enfatizan diferentes factores, como por ejemplo, el código, la formulación de hipótesis o ambos a la vez añadiendo un componente contextual. Nosotros proponemos un modelo que recoge los aspectos que consideramos más relevantes para la didáctica de la lectura en traducción y que enfatiza los procesos de integración de la información y la construcción

El proceso de aprendizaje de la lectura y el proceso de adquisición de la experticia lectora pueden variar según las lenguas y sus características. Así se explica en los estudios que hizo Gray (1969) sobre el aprendizaje de la lectura en 14 países y que Nyssen (2001) recoge en su estudio sobre el aprendizaje de la lectura en Europa. Desarrollaremos esta idea en el capítulo IV de esta tesis cuando tratemos los modelos pedagógicos que se podrían aplicar para la enseñanza de la lectura en chino para traductores.

1. Definiciones de lectura

Leer es una actividad tan normal en nuestra sociedad que en general no se reflexiona demasiado sobre lo que implica. En nuestras sociedades (la china y la española) la lengua escrita tiene un papel muy importante porque nos proporciona «la posibilidad de construir una memoria colectiva y una comunicación mucho mayor entre los seres humanos por el hecho de poder superar los límites que la necesidad de la presencia física de los interlocutores impone» (Colomer, 1992:11). El aprendizaje de la lecto-escritura en los niños es una de las actividades que más preocupa a los adultos

porque, como es por todos aceptado, leer y escribir es fundamental para la plena integración en la sociedad actual.

Expertos en esta materia definen la lectura de formas distintas. Las definiciones que aparecen a continuación no se excluyen las unas a las otras sino que se centran más o menos en distintos aspectos del proceso lector. Los modelos del proceso lector que se presentan en el apartado 3.2 de este capítulo se corresponden con las definiciones que se dan a continuación.

Algunos autores como Adams y Star (1982) o Cassany (2010) definen la lectura como un proceso de percepción y decodificación. Cuando leemos interpretamos las letras y las palabras que contiene el texto y creamos un significado en nuestra mente. En Díez de Ulzurún (1990:119) se define el proceso lector como «el dominio de un conjunto de símbolos que siempre se han de segmentar en unidades pequeñas que faciliten el aprendizaje y que es necesario conocer y dominar antes de utilizarlos». Según Clemente y Domínguez (1999), leer no es sólo el dominio de un código de escritura sino que también supone el dominio de un lenguaje entendido como producto cultural y sociohistórico, y por lo tanto aprender a leer no se reduce únicamente a una simple técnica sino que supone la asimilación de una herramienta o instrumento cultural.

Siguiendo esa línea, Schmidt (1982) define la lectura como la percepción de una serie de signos visuales (al igual que la audición percibe signos sonoros); añade que este acto aparentemente tan elemental puede presentar problemas de comprensión: el ojo percibe signos escritos o caracteres impresos no uno por uno, sino un grupo, por lo que puede confundirlos. Además, para la persona que aprende a descifrar, esta percepción se corresponde con un significado tras un esfuerzo de abstracción considerable.

Zeng Xiangqin define la lectura de la siguiente manera: «Leer es comprender un texto escrito pero también es ser capaz de leerlo en voz alta i darle la entonación y la pronunciación adecuadas». ² En su libro *Nuevas teorías sobre la lectura* (1999:67), la define como el proceso mediante el cual se consigue comprender todos los

² Comunicación personal. Henan, junio de 2005.

significados de un texto y en el que el contexto tiene una gran importancia para su total comprensión.

Otras autoras, como Solé (1992) o Català y Agràs (1996), definen la lectura como proceso de interacción entre el lector y el texto. Estas autoras consideran que cuando el lector empieza a leer un texto tiene unas perspectivas que desea satisfacer mientras lee, y además durante la lectura del texto el lector establece unas hipótesis a partir de los conocimientos que ha ido adquiriendo y quiere saber si esas hipótesis son correctas o no.

Clemente y Domínguez (1999) consideran la lectura como un proceso múltiple, complejo y sofisticado, que exige coordinar una serie de procesos de naturaleza diversa, la mayoría de los cuales son automáticos e inconscientes para el lector. Así pues, es necesario identificar las palabras escritas y acceder a su significado y después asignar un significado a cada palabra en una oración y construir una proposición. Posteriormente, se tendrá que comprender cada oración dentro de un texto y construir la estructura del texto, es decir, integrarlo dentro de los conocimientos que se poseen. Según esta definición el lector es un sujeto activo y creativo que cuando lee recibe información, la contrasta con la que ya tiene y así obtiene una nueva información (Cabrera, 1994).

Sea cual sea la definición de lectura, se está de acuerdo en que el principal objetivo al leer un texto es entenderlo y extraer toda la información necesaria según los objetivos del lector. Teniendo en cuenta nuestro propósito, la formación de traductores, pensamos que para leer es importante ser capaz de descifrar y reconocer un código, pero además consideramos que leer forma parte de un proceso intelectual interpretativo a través del cual se construyen significados y en el que hay que saber cómo extraer la información y entenderla. Cuando se lee, el lector tiene que tener un papel activo si quiere conseguir con éxito su objetivo, que es comprender el texto. Tanto la lectura como la escritura son procesos interpretativos a través de los cuales se construyen significados. Eso quiere decir que leer y escribir son primordialmente actividades a través de las cuales construimos y ampliamos nuestro conocimiento del mundo (Díez de Ulzurún, 1999:11).

2. Objetivos del lector y tipos de lectura

¿Para qué leemos? Responder a esta pregunta es muy importante. Los lectores no leen todos los textos con el mismo objetivo, y según el objetivo que tengan activarán habilidades y estrategias diversas.

La intención de la lectura determinará la manera de abordar el texto y el nivel de comprensión que se exigirá para darla por buena. Según lo que se espere del texto lo podremos abordar de diversas formas. Una manera de abordarlo es leerlo en voz alta (lectura oral) o en silencio (lectura silenciosa). La práctica de la lectura silenciosa desde los primeros estadios del aprendizaje está mucho más extendida en España que en China, donde la lectura oral ocupa la mayor parte del proceso de aprendizaje de esta habilidad. En este caso la lectura se utiliza con fines fonéticos. Se enfatiza más en este aspecto por la dificultad que presenta el aprendizaje del chino mandarín para muchos chinos cuya lengua materna es un dialecto del chino y no el mandarín estándar. Como veremos en el capítulo III, los objetivos del lector y los tipos de lectura se tienen en cuenta tanto en la investigación sobre la enseñanza de la lectura como en la creación de materiales. Un ejemplo son los libros de texto para principiantes en los que se incluyen muchos ejercicios para reconocer caracteres y para practicar la lectura en voz alta.

La lectura silenciosa se puede clasificar de formas diversas. Silberstein (2002) clasifica la lectura silenciosa en cuatro tipos según el objetivo y la velocidad de lectura del texto:

- Lectura silenciosa integrada: lectura lenta de textos enteros por placer o por interés personal.
- Lectura selectiva o intensiva: el propósito es extraer la idea global del texto. Se combina la lectura rápida de algunas partes del texto y la lectura atenta lenta de otras.
- Lectura lenta: se requiere este tipo de lectura para analizar aspectos formales del texto, como por ejemplo, sus características fónicas o sintácticas.
- Lectura informativa: suele ser rápida. Se busca información puntual.

En White (1983) también encontramos una clasificación de la lectura en 4 grupos según el objetivo del lector:

- Extensiva: se lee por placer o por interés
- Intensiva: se quiere extraer información concreta del texto
- Rápida y superficial: se quiere obtener información sobre el texto y se eligen únicamente las partes del texto que más interesan.
- Involuntaria: textos e información que nos envuelve

En Cassany (2010) encontramos una clasificación que tiene en cuenta la velocidad y el objetivo del lector, pero añade el grado de comprensión del texto. Según su punto de vista dividiremos la lectura en dos tipos:

- Lectura integral: la lectura integral implica que leemos un texto entero, y por tanto la velocidad de la lectura es lenta y el grado de comprensión del texto es elevado. Si el objetivo es un análisis exhaustivo del texto para después hacer una síntesis o utilizar la información para escribir un artículo o un informe, hablaremos de lectura integral reflexiva. En este caso el grado de comprensión es de un 80%, aproximadamente. Otra modalidad es la lectura integral media que es la más habitual entre los lectores. Se consigue entre un 50 y un 70% de la comprensión del texto y es así como suele leer un novato, y como un lector experto lee un informe, una carta o carteles publicitarios. La velocidad en el caso de la lectura reflexiva es de unas 250 palabras por minuto y en el caso de la lectura integral media es de unas 300 palabras.
- Lectura selectiva: comporta elegir sólo las partes del texto que contienen información relevante según los objetivos del lector, y por tanto se han de desarrollar estrategias para buscar información específica. Las dos estrategias que apunta Cassany son la estrategia del vistazo y la de la lectura atenta. La primera permite separar la información relevante de la que no lo es y la segunda ayuda a encontrar información puntual como podría ser una fecha o el nombre de una persona. La velocidad en este caso es alta pero el grado de comprensión del texto es, en general, bajo.

En la tradición de la enseñanza de lenguas extranjeras en la RPC se hace una clasificación de la lectura según el papel que ésta juega en la enseñanza: lectura intensiva y lectura extensiva. La lectura intensiva se utiliza como herramienta para

explicar la gramática y los diferentes usos de la lengua y la lectura extensiva se utiliza únicamente para desarrollar la comprensión lectora.

En el capítulo IV veremos el papel de la lectura extensiva y la lectura intensiva en el desarrollo de la experticidad lectora en chino y cómo en esta lengua la enseñanza de la comprensión lectora está vertebrada a partir de estos dos tipos de lectura pero con algunas variaciones.

De todo lo expuesto hasta ahora se desprende que la enseñanza de la lectura debería proporcionar las estrategias necesarias para poder elegir el tipo de lectura que esté más acorde con el objetivo de los lectores y con el tipo de texto en cada momento. Por otra parte, según el modelo didáctico con el que se aprenda a leer se dará más o menos prioridad a uno u otro tipo de lectura, y los diferentes tipos de lectura se abordarán de forma distinta. Como veremos también en el capítulo IV, a la hora de elegir un modelo de lectura para formar traductores, no solamente nos centraremos en los modelos que enfatizan el código sino en modelos más complejos que se fijan en la construcción de significados y en el lector activo que al final de su formación sabrá elegir el tipo de lectura que se ajuste más a sus necesidades. De hecho, como veremos, se trata de una enseñanza de la lectura con fines específicos.

3. El proceso de lectura: factores y modelos

Los modelos de lectura pretenden explicar diferentes maneras de tratar, organizar, almacenar y transformar la información por la intervención de tres factores: percepción, memoria y esquemas de conocimiento. Los modelos se caracterizan por la importancia que se da al código, al significado de las palabras o a ambos a la vez.

3.1 Factores del proceso lector

Al leer un texto se pasa por un proceso de interpretación o comprensión de la información en el que intervienen distintos factores. Según Mayer (1985) estos factores son tres: la percepción, la memoria y la representación del mundo o los esquemas de conocimiento que el lector va forjando a lo largo de su vida.

La percepción es la recepción de estímulos a través de los sentidos, que en el caso de la lectura son mensajes escritos que el lector va encontrando por todas partes: los

carteles que lee mientras va por la calle, los artículos del periódico, los mensajes de correo electrónico, etc. Toda esta información es procesada por la memoria.

Respecto a la memoria, se considera que hay dos tipos: la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo. La memoria a corto plazo es la memoria de trabajo y se caracteriza por su capacidad de almacenar una cantidad limitada de información durante un breve periodo de tiempo. La memoria a corto plazo permite manipular la información que se necesita durante el proceso de lectura. Según García Madruga (1999:21) es un espacio común donde se van depositando los resultados parciales y totales de diferentes fases del procesamiento; en estas fases se coordinan las restricciones simultáneas que los diferentes procesos imponen a la información compartida. La memoria a largo plazo se caracteriza porque puede retener mucha información durante un largo periodo de tiempo. De este modo, el lector puede almacenar información que haya sido organizada de manera comprensible y que sea relevante para él, dado que esta información pasará a instalarse dentro de los esquemas de conocimiento que ya posee.

La representación del mundo y los esquemas de conocimiento se van creando en el transcurso de la vida y sirven para prever, contrastar e interpretar cualquier información que una persona reciba. El conjunto de esquemas mentales que cada uno posee forman parte de su manera de ver el mundo. Todos los seres humanos, según la psicología cognitiva, tienen unas estructuras mentales construidas y relacionadas con su entorno, y que les sirven para organizar y aplicar sus conocimientos. Para poder llegar a comprender una información es necesario que esté integrada en estos esquemas mentales. De esta manera se establecen todas las conexiones pertinentes entre la información nueva y la que ya se posee. Cada nueva información causa una reestructuración del sistema de conexiones anterior.

La activación de los esquemas mentales depende del contexto y sirve para dar una interpretación plausible de aquello que se está leyendo, según los conocimientos previos del lector y los objetivos de la comprensión. Así pues, la comprensión y el recuerdo de la información dependerán de las estructuras de conocimientos pertinentes para procesar la información que se recibe y de las habilidades que se hayan desarrollado para ello.

Aparte de estos tres factores, el tipo de texto al que se enfrente el lector y sus expectativas y objetivos de lectura también influirán en la comprensión del texto.

3.2 Modelos del proceso de lectura

Tras haber descrito los factores que intervienen en la comprensión de un texto, nos disponemos a explicar el proceso lector. En este apartado vamos a dividir los procesos de lectura en tres grupos para poder relacionarlos con más facilidad con los modelos didácticos que se describirán en el apartado 4.2 de este capítulo siguiendo el ejemplo de Cabrera (1994), Solé (1987), Carrell (2006) entre otros expertos en esta área. Como hemos visto, podemos entender la lectura como un proceso perceptivo, como un proceso comprensivo o como un proceso creativo. Los tres modelos se sintetizan de manera esquemática en el gráfico 1.

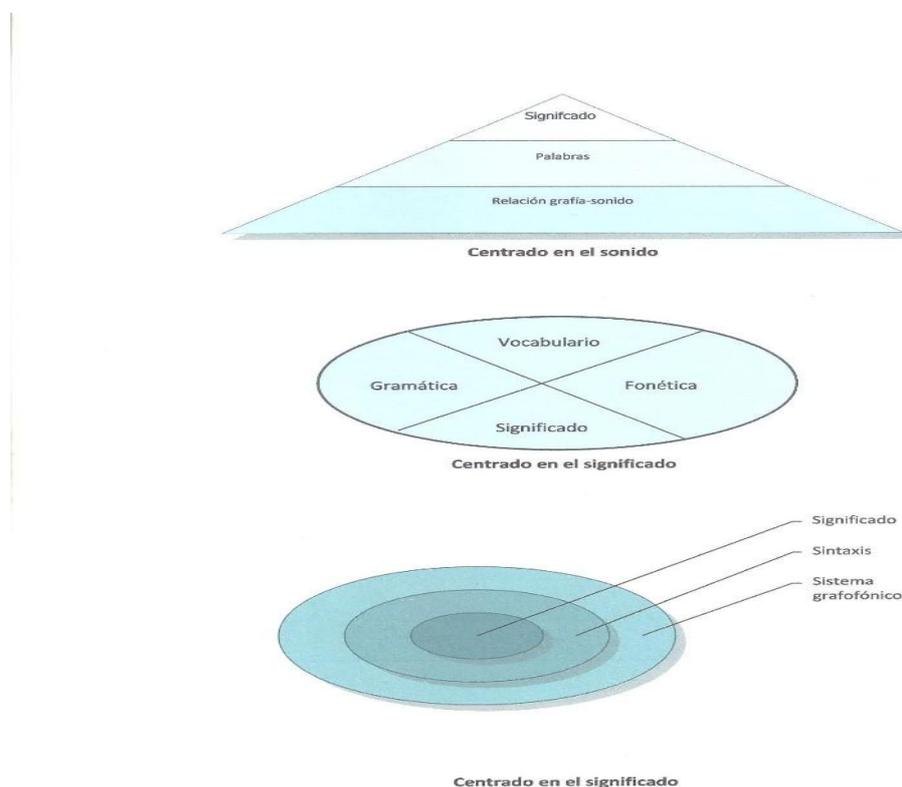


Gráfico 1. Modelos del proceso de lectura (adaptados de Harste y Burke, 1977: 32, 37, 38)

Si consideramos que la lectura es un proceso perceptivo, estamos considerándola como un proceso de descodificación y de utilización de habilidades mecánicas:

identificar signos gráficos y traducirlos a sus respectivos signos acústicos. Este tipo de proceso se corresponde con los modelos de lectura ascendentes o *bottom-up*. Teóricos destacados de este modelo son Chall (1996), que resalta la habilidad de descodificar o de leer en voz alta un texto, Gough (1972) y Laberge y Samuels (1974). Como veremos en el capítulo III, el modelo *bottom-up* es el más utilizado en China para la enseñanza de la lectura tanto en chino lengua materna como en chino lengua extranjera.

Si la lectura se ve como un proceso comprensivo, los procesos de interpretación son esenciales. En este caso el lector reconoce las palabras y las relaciona con su significado para conocer el significado del texto. Este proceso se corresponde con los modelos de lectura descendentes o *top-down*. Los modelos de Goodman (1966) y de Schmith (1971) son un ejemplo de proceso descendente de lectura. Estos modelos se basan en la premisa de que leer un texto consiste en construir el significado de éste con el menor tiempo y esfuerzo posible, seleccionando los elementos del texto más relevantes que ayuden a construir su significado (Adams, 1982). Goodman describe de la siguiente manera la comprensión del texto según su modelo:

Mediante la lectura el lector obtiene el significado del lenguaje escrito. Esto significa que el lector va del lenguaje escrito visiblemente perceptivo hacia el reconocimiento de un mensaje que ha sido codificado en el lenguaje escrito del autor. En esencia, el grado en que el mensaje reconstruido corresponde al mensaje del autor sirve como indicador de que éste ha sido comprendido (Goodman, 1966:180).

Estos modelos recalcan la importancia del proceso de recodificación del texto para su comprensión y se oponen a las teorías que consideran que la comprensión lectora es un mero proceso de descodificación.

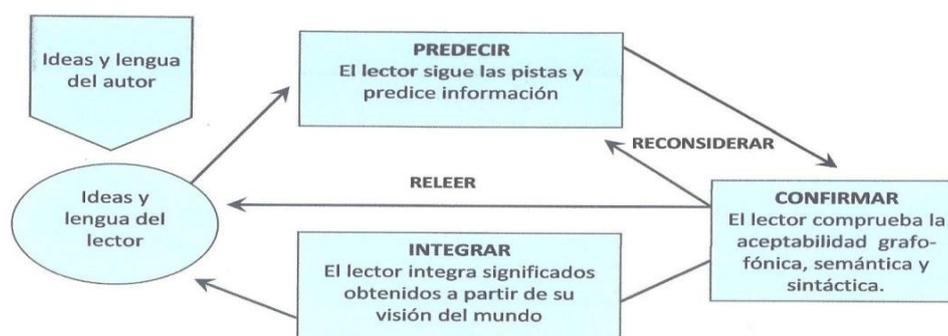


Gráfico 2. Modelo comprensivo de lectura (Goodman, 1980)

En el gráfico 2 vemos todos los componentes que intervienen en el proceso de lectura *top-down*. Goodman desarrolló su modelo con una perspectiva psicolingüística de la lectura en la que ésta se considera como un proceso activo. Los lectores desarrollan predicciones o hipótesis sobre el texto que se van confirmando a partir de la información que seleccionan. Estas predicciones se confirman o se descartan. Si se confirman, se integra su significado en la red de conocimientos del lector. Si se descartan, se vuelve de nuevo al texto y se relee con más atención, se hacen nuevas predicciones y se revisan de nuevo.

Si los lectores leen el texto una única vez y se confirman sus predicciones el proceso sigue una estructura lineal: el lector recibe un input, predice a partir de los conocimientos que se encuentran en su memoria a largo plazo, las confirma y el proceso finaliza. Si las predicciones se descartan, el proceso se convierte en recurrente porque el lector puede repetirlo una y otra vez hasta que ha comprendido el sentido del texto.

Los modelos de lectura como proceso creativo destacan que la lectura se entiende como un proceso interactivo mediante el cual la información que se va generando durante el mismo proceso entra en contacto con la información almacenada en los esquemas cognitivos del lector, se transforma y se combina para producir nueva información (Guilford, 1967, citado en Solé y Cabrera). Los modelos interactivos o la teoría del esquema describen este tipo de proceso. Algunos de los teóricos que defienden este modelo son Rumelhart (1977) y Stannovich (1980). Para estos autores, en los modelos de procesamiento de información lineales descritos en los párrafos anteriores, la información se procesa de forma independiente en cada estadio y no se permite que la información contenida en un estadio avanzado del proceso influya en un estadio más bajo (Samuels y Kamil, 1984).

El núcleo de la teoría del esquema para explicar el proceso de lectura es la idea constructivista de que la percepción consiste en representar u organizar información de forma significativa de acuerdo con los conocimientos adquiridos previamente. A través de las interacciones entre los procesos ascendentes y descendentes de la lectura, fluye la información y se consigue comprender un texto (Adams, 1982).



Gráfico 3. Modelo comprensivo de lectura (Rumelhart, 1977)

Tal y como muestra el gráfico 3, el proceso lector según Rumelhart se inicia con el input gráfico que pasa a través del almacén de impulsos visuales y acaba en el sintetizador de esquemas o mensajes. Entre este centro de mensajes y el almacén de impulsos visuales hay un dispositivo que permite extraer la información antes de procesarla en el centro de mensajes. El procesamiento de la información del texto y su interpretación final se ven influenciados por la información de tipo ortográfico, léxico, semántico y sintáctico que ya posee el lector. El centro de mensajes tiene varias funciones: almacena la información recibida en la memoria a corto plazo; abre el acceso de las distintas fuentes de información para el análisis y confirma, niega, elimina o añade las hipótesis de las respectivas áreas de conocimientos, según los resultados de los análisis. El proceso continúa hasta que se alcanza una decisión, que se supone es la correcta (Rumelhart, 1977:589-590, citado en Carrell, 2006:29-31).

El modelo de Rudell y Singer (1977), tal y como se muestra en el gráfico 4, ofrece una visión más comprensiva de los subsistemas psicolingüísticos, cognitivos y afectivos que subyacen bajo el proceso de comprensión lectora así como las interrelaciones entre los elementos que los configuran. Los autores distinguen en su modelo cuatro grandes sistemas que a su vez se dividen en subsistemas: sistema lingüístico, sistema afectivo, sistema cognitivo y sistema de feed-back contextual.

El sistema lingüístico está formado por cuatro subsistemas: el input auditivo y visual, la estructura superficial que comprende el sistema grafémico, el sistema fonémico, el sistema morfonémico, el sistema estructural y semántico en el que se encuentran la memoria a corto plazo, las reglas de transformación y de reescritura y

un nivel de estructura profunda que permite la interpretación semántica a largo plazo. En el sistema afectivo, se encuentran los valores e intereses del lector que intervienen en todas las fases de valoración de la información. El sistema cognitivo influye en la organización del proceso de decodificación, análisis y recodificación de la información. El sistema de feedback, un sistema que los restantes modelos top-down no tienen, permite que el lector a medida que lee vaya adecuando la información de acuerdo con el mensaje escrito (Cabrera, 1994).

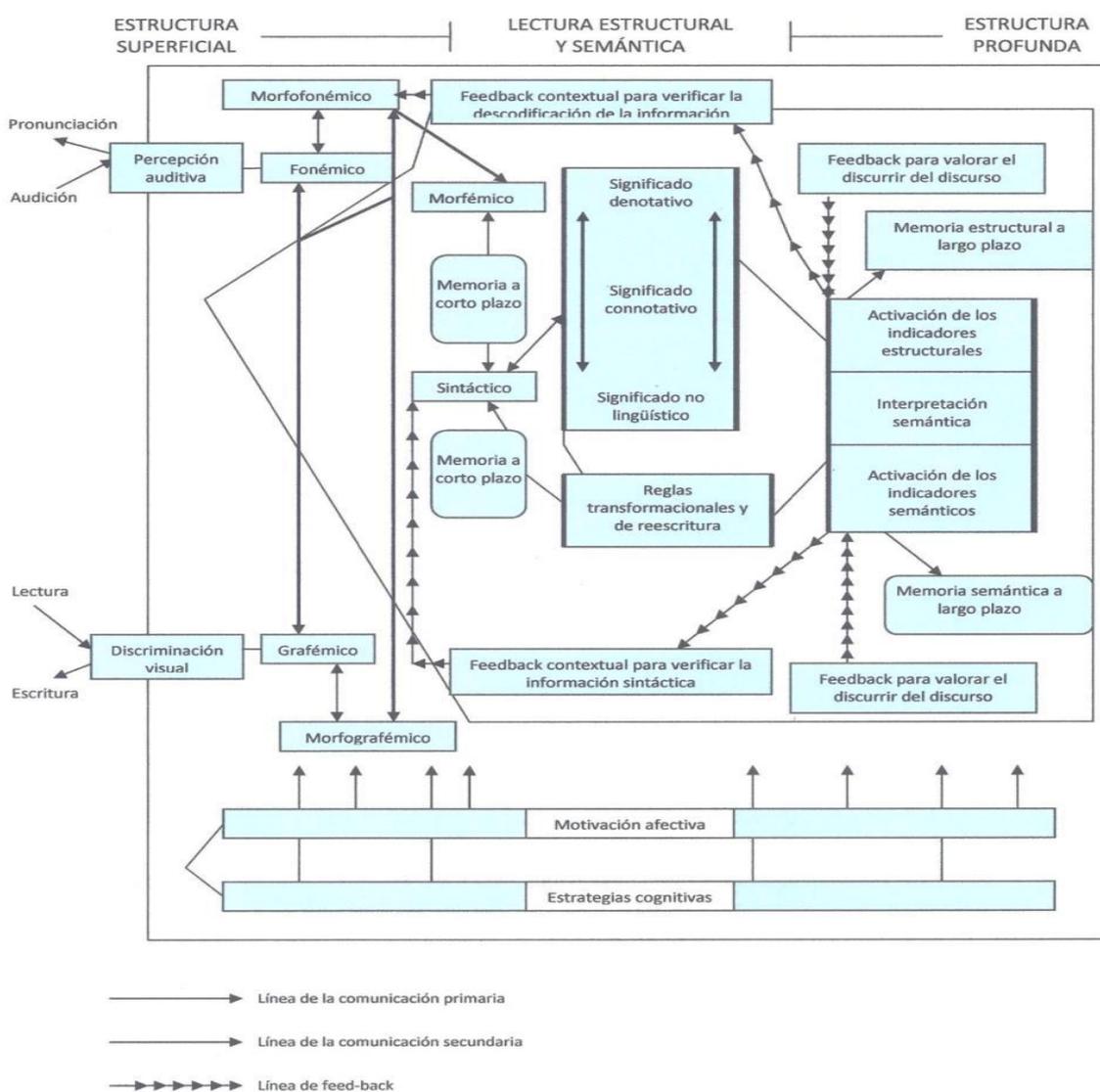


Gráfico 4. Modelo integrado de lectura (adaptado de Rudell y Singer en Cabrera, 1994)

A modo de conclusión de este apartado queremos proponer nuestro propio modelo creativo del proceso de lectura junto con el esquema que lo representa (gráfico 5). En él se recogen los aspectos de los otros modelos que consideramos

fundamentales para que puedan ser aplicados en nuestra propuesta metodológica para la enseñanza de la lectura en chino para estudiantes de traducción.

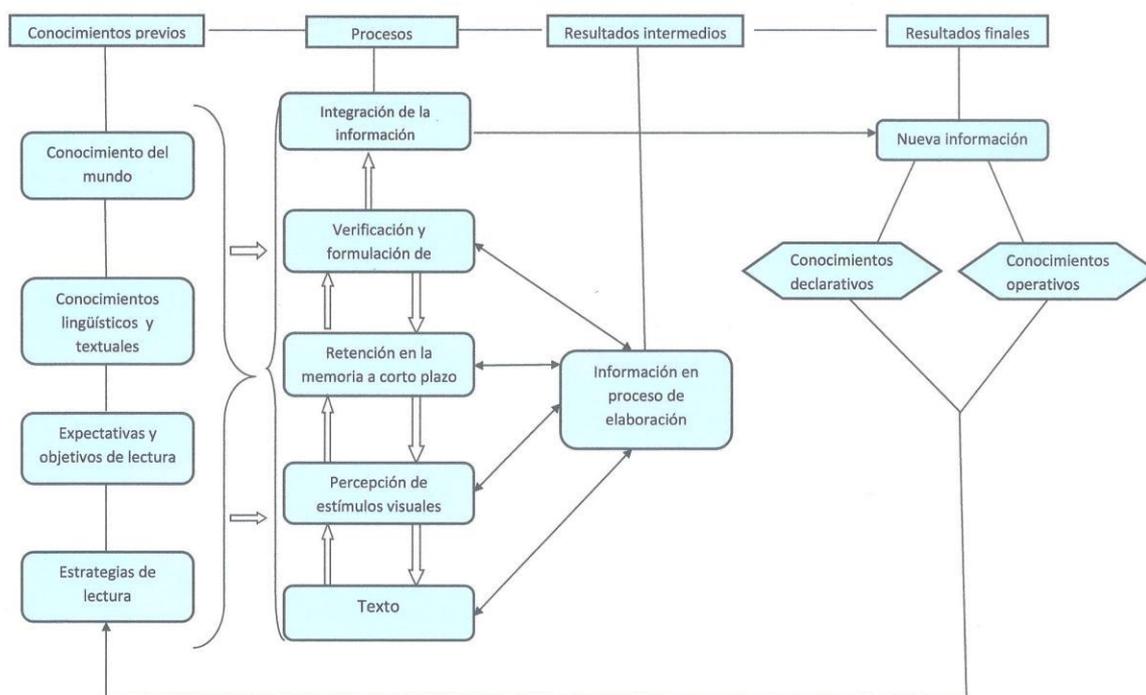


Gráfico 5. Modelo propio del proceso lector.

El modelo creativo del proceso lector se divide en cuatro partes: los conocimientos previos, el proceso de lectura, los resultados intermedios del proceso y los resultados finales.

Consideramos conocimientos previos todos aquellos conocimientos integrados en los esquemas de conocimiento del lector adquiridos con anterioridad a la lectura de un texto concreto. Estos conocimientos son declarativos o proposicionales, condicionales, procedimentales o operativos y funcionales (Biggs, J., 1989). Siguiendo la clasificación y definiciones de los diferentes tipos de conocimiento de Biggs, consideramos el conocimiento declarativo el referido al saber sobre las cosas que aumenta con la formación formal de la persona; el conocimiento procedimental es el relacionado con las destrezas, es decir, las acciones que hay que llevar a cabo para enfrentarse a una situación de forma efectiva; el conocimiento condicional incluye los dos anteriores, es decir, que la persona saber cuándo, por qué y en qué circunstancias se lleva a cabo una acción y no otra; el conocimiento funcional se basa en las actuaciones basadas en la

comprensión. Este conocimiento requiere un fuerte conocimiento declarativo para saber cómo desarrollar procedimientos y aplicar destrezas cuándo estas sean necesarias.

Consideramos que el proceso lector se inicia con la captación o percepción de estímulos visuales. En un texto hay una serie de elementos contextuales que activan los esquemas de conocimiento del lector y que lo conducen a formular hipótesis o anticipaciones sobre el reconocimiento de caracteres, estructuras morfológicas, sintácticas, semánticas y el contenido del texto. Los estímulos seleccionados a partir de la intención del lector respecto al texto se conservan en la memoria durante un periodo de tiempo muy corto a menos que se integren en la red de conocimientos mediante mecanismos diversos.

Todos los estímulos que se perciben se almacenan en la memoria porque si se quiere entender la información primero hay que retenerla. Mientras se verifican las hipótesis, la información se encuentra en la memoria a corto plazo. Para poder verificar las hipótesis, o lo que es lo mismo, para controlar la comprensión del texto que se lee, se recurre a los indicios gráficos del texto: letras, caracteres, marcas morfológicas o sintácticas e incluso a elementos tipográficos y de distribución de párrafos.

En lo que respecta a las hipótesis realizadas, se tienen que confirmar y no con cualquier información, sino únicamente con la que encaje según las reglas adecuadas para cada tipo de texto. Para conseguir respuestas a todas las preguntas que formulamos mientras leemos y darle un significado al texto se generan una serie de hipótesis o expectativas respecto a las motivaciones de los personajes, las causas de las acciones, el encadenamiento lógico de las ideas, las capacidades que se poseen, el contexto en que se desarrollan las acciones descritas i las ambigüedades que se puedan encontrar en algunas palabras o frases del texto entre otras.

Después de formular las hipótesis y verificarlas llegamos a la última etapa del proceso lector, la integración de la información. Para entender el significado general del texto el lector ha de elaborar una interpretación global durante el transcurso de la lectura. Lo que hace el lector es tomar consciencia de la macroestructura del texto que corresponde a la semántica abstracta de su contenido, es decir, hace un resumen del contenido y de las ideas principales del texto (Van Dijk 1982).

Debemos tener en cuenta que el sistema cognitivo tiene unas limitaciones estructurales que impiden retener la totalidad del texto en la memoria. Por ese motivo se construye la macroestructura del texto, es decir, que por regla general el lector almacena el significado global del texto en la memoria a largo plazo. El resto de la información se olvida para obtener información nueva. Los procesos de construcción de la macroestructura parece que se activan automáticamente. La formación de la macroestructura y la selección de elementos fundamentales para establecer una estructura representacional del texto son componentes básicos para su comprensión.

Mientras se realizan estos procesos hay también una actividad metacognitiva de autoevaluación constante respecto a la construcción del sentido que permite aceptar o rechazar la información que se va recibiendo y procesando y se continúa así con la lectura tal y como se estaba llevando a cabo o se adopta una nueva estrategia que permita rehacer el proceso con la finalidad de reconstruir el significado. El proceso finaliza cuando la información queda almacenada en la memoria a largo plazo y pasa a formar parte de la red de conocimientos del lector. Si no se verifican las hipótesis será necesario iniciar el proceso lector nuevamente.

Los resultados intermedios, según el modelo creativo, se refieren a la información que está en proceso de elaboración, a la información que está retenida en la memoria a corto plazo y sobre la que se están formulando y verificando hipótesis.

Los resultados finales corresponden a la información que se ha integrado en la memoria a largo plazo, y por tanto, en la red de conocimientos del lector. Esta información formará parte de los conocimientos previos en futuras lecturas de textos y, concretamente en el proceso de traducción, servirá como base para la búsqueda léxica y la formulación del texto meta.

4. Didáctica de la lectura: modelos, métodos, estrategias y ejercicios

Para enseñar a leer hay diferentes aproximaciones didácticas que tienen como objetivo ayudar al aprendiz a conseguir la experticidad lectora. En este apartado vamos a describir los modelos de novato y experto, primero desde un punto de vista general y después aplicándolos a la lectura y a los modelos didácticos. Describiremos varios métodos de enseñanza de la lectura y las estrategias de lectura que se pueden desarrollar para llegar a comprender un texto y, por último, veremos cómo todos estos factores conducen a la experticidad lectora.

4.1 Modelos de lector

4.1.1 Los modelos de experto y novato

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva el aprendizaje se hace mediante la integración y la asociación de ideas, es decir, que existen cambios continuos como consecuencia de la práctica acumulada bajo ciertas condiciones (Pozo, 1989). Esto significa que la práctica es una de las condiciones más importantes de la experticidad en una materia concreta.

¿Qué consideramos que es un experto? Según Gruber (1994:10): «la persona que en un campo determinado produce aportaciones destacables de manera constante (no por azar ni esporádicamente)». Como destaca el mismo autor, el único rasgo en el que hay consenso acerca del conocimiento experto es el de una producción destacable en el campo que sea. En contraposición, el novato es una persona que, por falta de experiencia, no es capaz de producir resultados destacables en un campo. Es decir, que un experto es aquella persona que domina una materia concreta y un novato es aquella persona que se está iniciando en un área y que aún no tiene la experiencia y la práctica suficientes. Así pues, consideraremos que la diferencia entre un experto y un novato se basa en los conocimientos que poseen, pero no en los procesos cognitivos básicos o generales de procesamiento.

Los actuales modelos del conocimiento experto, según expresa Gruber, tienen dos rasgos fundamentales: que el conocimiento experto es el que se aplica a la resolución de problemas y que el conocimiento experto no es «transversal», sino específico de un

dominio, si bien los expertos de diferentes dominios presentan características comunes.

Las principales características del conocimiento experto son (Anderson, 1996):

- El conocimiento experto es fundamentalmente operativo: en contraposición a los novatos, los expertos confían más en su conocimiento procedimental y lo aplican de manera automática, es decir, sin recurrir explícitamente a su conocimiento declarativo. Se supone que los procedimientos de que dispone el experto guían incluso su análisis de los problemas. Esto significa que en el experto sólo puede hablarse de conocimiento declarativo y conocimiento operativo en la teoría. Por otra parte, los expertos constituyen unidades con secuencias de procedimientos que se repiten en la práctica. Incluso en ámbitos complejos, donde los problemas como tales no se repiten, pero sí algunos de sus componentes, los expertos disponen de procedimientos para resolver problemas parciales. Por ello los expertos resuelven los problemas con mayor rapidez.
- El conocimiento experto es abstracto: en contraposición a los novatos, los expertos poseen la capacidad de relacionar los rasgos superficiales de un problema con los principios subyacentes. Ello implica que el experto posee categorías o constructos que le permiten representar los aspectos más relevantes del problema. Estas categorías constituyen el punto de partida para la aplicación de los procedimientos adecuados. Además, estas categorías están jerarquizadas y relacionadas entre ellas. Por otra parte, el desarrollo de estas categorías está relacionado con el desarrollo de una terminología amplia, que permite describir y representar internamente el problema de manera económica. Es decir, que las diferencias cualitativas entre un novato y un experto tienen que ver con el número de categorías que poseen, los contenidos de las categorías y las estructuras conceptuales y su organización. Los novatos tienen categorías básicas cuyo contenido está basado en aspectos superficiales de la situación ante la que se encuentran. Contrariamente, los expertos tienen menos categorías básicas pero más capacidad de discriminación y pueden establecer más relaciones entre las diferentes categorías. El novato organiza los conocimientos de forma secuencial mientras que los expertos los clasifican en unidades de condición y acción, de

manera que disponen también de información sobre el momento en que es necesario activarlas.

- El conocimiento experto es estratégico: en contraposición a los novatos, la aplicación de estrategias es prospectiva, es decir, en relación con un plan global de solución de todo el problema; ello implica también que los expertos evalúan la adecuación de las estrategias aplicadas en relación con el objetivo global. Ello es así porque los expertos son capaces de construir representaciones del estado final más adecuadas y precisas que las de los novatos. De esta manera los expertos organizan el proceso de resolución de problemas de manera más eficaz.
- El conocimiento experto es reflexivo: en contraposición a los novatos, los expertos poseen la capacidad de evaluar su propio proceso de resolución de problemas; de esta manera pueden modificar su comportamiento si los resultados obtenidos no se adecuan a sus expectativas (Putz-Osterloh 1988: 251); de ahí que el proceso de los expertos sea más flexible.

De todo ello se desprende que las diferencias entre expertos y novatos no sólo son cuantitativas sino también, y sobre todo, cualitativas: los expertos no sólo saben «más» que los novatos, sino que estructuran su conocimiento de «otra manera»; de ahí que sus procesos de resolución de problemas sean más rápidos, más económicos, más eficaces y más flexibles. Larkin (1980) destaca respecto a las diferencias cuantitativas, que los novatos cometen más errores y pueden tardar hasta cuatro veces más para resolver un problema que un experto. El motivo de esta tardanza son las estrategias que utiliza para resolver el problema. Los novatos suelen resolver los problemas de forma inmediata mientras que los expertos pasan por una fase previa o fase de representación. Además, mientras van resolviendo el problema utilizan una parte importante del tiempo para pensar cuál será la estrategia que utilizarán y planifican los pasos que irán siguiendo. Se puede afirmar que los expertos toman decisiones sobre la manera de resolver problemas de forma automática mientras que los novatos utilizan su tiempo para encontrar la vía más adecuada para llegar a su resolución. Cuando los problemas son de fácil solución los expertos trabajan hacia adelante, es decir, que utilizan datos desconocidos para encontrar soluciones desconocidas. Si los problemas se complican, tanto los expertos como los novatos retroceden.

El paso necesario para dejar de ser un novato y convertirse en un experto consiste, básicamente, en un proceso de automatización del conocimiento, de manera que no haya que tomar decisiones mientras se resuelven problemas porque se parte directamente de los datos sin hacer aquello que necesita hacer un novato, acercamientos progresivos al objetivo final (Pozo, 1989). Como veremos en el apartado 4.1.2, el acercamiento progresivo a la experticidad lectora se divide en diferentes estadios. En el apartado 4.2 veremos que los diferentes conceptos didácticos de la lectura se orientan a la formación de diferentes tipos de lector experto.

4.1.2 La adquisición de la experticidad lectora: modelos de lector experto y lector novato

Leer es un proceso que mejora progresivamente a medida que se ejercita. El aprendizaje de la lectura se da al pasar por una serie de estadios interdependientes y que conducen a una misma finalidad, la adquisición de la experticidad lectora, normalmente en el marco de una formación reglada.

Chall (1979) divide los estadios del aprendizaje de la lectura en:

- Pre-lectura

Se inicia con la educación formal del niño que vive en el seno de una cultura letrada y que acumula conocimientos sobre el texto, las palabras y los caracteres, que juntamente con el desarrollo de las habilidades perceptivas y lingüísticas, suponen una preparación de primer orden para el aprendizaje de la lectura.

Durante este periodo el niño dispone de conocimientos previos sobre el lenguaje que ha obtenido por imitación o por observación del entorno. Tanto en España como en China los niños reciben una educación pre-escolar antes de incorporarse a la primaria. Durante este periodo el niño empieza a establecer relaciones entre la realidad y los signos gráficos de su entorno, además empieza a construir de forma progresiva la noción de sistema lingüístico, sus reglas y ordenaciones (Currículum educación infantil, 1992).

- Reconocimiento global de las palabras

Es una aptitud que permite fusionar fonemas dados por separado y establecer correspondencias adecuadas entre la tira fónica y la tira gráfica. Descifrar el código

es un primer paso para la comprensión sin la ayuda de un tercero. Pero para que esto se convierta en lectura se ha de comprender lo que se ha descodificado.

▪ Lectura

Es un estadio de eficiencia lectora en el que el lector es capaz de interactuar con el texto. En este caso el lector está capacitado para utilizar la lectura según sus propias necesidades, tanto personales como profesionales. La eficiencia está directamente relacionada con la práctica de la actividad lectora. En este estadio el lector tras percibir los estímulos visuales, es decir, leer el texto, es capaz de formular y verificar hipótesis utilizando diferentes estrategias de lectura que ha ido adquiriendo a lo largo de su formación como lector, así como de integrar información. Verificación de hipótesis e integración de información serán más rápidas cuanto más práctica y conocimientos previos (lingüísticos, culturales, técnicas y estrategias de lectura) tenga el lector.

Desde el punto de vista expresado por Chall, “lectura” sería sinónimo de “comprensión”. Es decir, que llegaríamos a procesar toda la información transmitida por el texto y por tanto lo comprenderíamos. Cuanto mayor es la experticidad lectora mejor se distingue la información fundamental de la accesorio; se organiza y estructura la información extraída de la lectura de los textos; se reconocen los aspectos textuales que facilitan o dificultan la comprensión del texto y se adquieren destrezas metacognitivas que regulan la comprensión.

Durante el proceso de aprendizaje, el lector adquiere las siguientes habilidades que le permiten llevar a cabo el proceso que hemos descrito más arriba en nuestro modelo de lectura:

- 1) Ampliar el campo de visión para así poder anticipar información y formular y verificar hipótesis con rapidez.
- 2) Utilizar conocimientos contextuales y estructurales y usar diccionarios y glosarios de forma eficaz para reconocer el significado de las palabras que aparecen en el texto.
- 3) Jerarquizar la información según su importancia y no como en los estadios iniciales, cuando las informaciones se acumulan en forma de lista siguiendo el orden de aparición en el texto.
- 4) Seleccionar la información según su importancia y no según el orden de aparición en el texto.

- 5) Integrar sus conocimientos con los del texto de forma que pueda obtener un significado que permita crear, modificar, elaborar e integrar conocimientos nuevos en sus esquemas mentales.
- 6) Sintetizar la información utilizando palabras y frases que la engloben.

Las habilidades 1 y 2 se utilizan para conseguir un mejor input, la 3 y la 4 para realizar hipótesis y 5 para integrar la información en la memoria a largo plazo que se reutilizará al leer otro texto y, en nuestro caso, al traducir.

De todo lo expuesto hasta ahora podemos inferir con Cassany (2010) que el perfil del buen lector o lector experto ideal correspondería a un lector que lee o percibe un escrito de una manera determinada, es eficaz con el movimiento de los ojos durante la lectura de un texto. Coincidimos con él al considerar que el lector competente lee habitualmente en silencio aunque, si es necesario, puede oralizar el texto. No cae en los defectos típicos de la lectura: oralización, subvocalización, regresiones, etc. Lee con rapidez y de forma eficaz. Se fija en unidades superiores del texto: frases, palabras, etc. No resigue el texto letra a letra y, además, compartimos la idea que un lector competente o experto no lee siempre de la misma manera, sino que se adapta a cada situación y elige las estrategias adecuadas según el texto y la situación de lectura.

Los lectores novatos tienen menos herramientas y estrategias de comprensión textual. Acumulan la información en forma de lista porque leen palabra por palabra y están concentrados en descifrar el código y en la pronunciación de éste. Les cuesta mucho jerarquizar la información y destacar cuáles son las ideas principales y cuáles las secundarias. Suprimen la información que les parece repetitiva y no la sintetizan. Seleccionan la información según su colocación en el texto y no según su importancia.

Para que un lector pueda realizar la tarea de seleccionar las ideas principales que conforman el núcleo semántico de un texto, es necesario que recurra al texto y al propósito del autor como criterio para tomar decisiones. Sin embargo, los lectores novatos o menos experimentados, realizan esta selección dejándose llevar por sus creencias y conocimientos previos y sus objetivos de lectura personales, que determinarán lo que consideran importante (Echevarría, 2000).

Al hablar de jerarquización de la información del texto en lectores expertos y lectores novatos, es importante tener en cuenta la distinción establecida por Van Dijk (1983) entre la relevancia textual y la relevancia contextual. Van Dijk define la

relevancia textual como la importancia que se asigna a los contenidos de un texto en función de su estructura y las señales que el autor utiliza para marcar lo que él considera más importante. Estas señales pueden ser palabras, frases, repeticiones, síntesis, recapitulaciones, señales gráficas, etc. La relevancia contextual sería la importancia que el lector atribuye a determinada información del texto en función de su atención, su propio interés, conocimientos, creencias, deseos, etc. Relevancia textual y relevancia contextual marcan la diferencia entre extraer las ideas principales del texto desde una perspectiva objetiva o desde una perspectiva subjetiva del lector. Van Dijk (1983) propone una serie de reglas que permiten acceder a las ideas principales de un texto y que los lectores expertos son capaces de aplicar de forma automática o inconsciente. Estas reglas guían la omisión o supresión de palabras que constituyen información trivial o redundante del texto, la sustitución que permite integrar conceptos, la selección que permite identificar las ideas explícitas del texto y la elaboración mediante la que se construyen o generan ideas relevantes implícitas en el texto.

4.1.3 El lector experto en lengua materna, lector novato en lengua extranjera: diferencias entre el contexto de lectura y los lectores en lengua materna y en lengua extranjera

En esta tesis tratamos el tema de la enseñanza de la lectura en chino como lengua extranjera para estudiantes universitarios, por lo tanto adultos que cuando llegan a la universidad ya son lectores expertos en su lengua materna y, como mínimo, en una lengua extranjera, que generalmente suele ser el inglés. Al ser lectores expertos, deberían ser capaces de reconocer diferentes tipos de texto, leer un texto de acuerdo a sus necesidades y objetivos y haber desarrollado estrategias de lectura en su lengua materna que les conduzcan a la comprensión del texto. En este apartado veremos las diferencias que hay entre los lectores de L1 (lengua materna) y los de L2 (lengua extranjera) desde varios puntos de vista.

Aunque los procesos de lectura en L1 y en L2 son esencialmente iguales, estos últimos poseen tres características específicas (Grabe y Stroller, 1991; Koda, 1994, 1) Los lectores en L2 tienen experiencia como lectores en L1 o en otras lenguas

extranjerías; 2) los lectores en L2 desarrollan su competencia lectora antes de tener un nivel adecuado de lengua oral en L2; 3) la lectura en L2 es intercultural.

Grabe y Stroller (2006) describen 14 diferencias entre el lector de L1 y L2 y, como veremos en los siguientes apartados, las dividen en tres grupos: lingüísticas y de procesamiento de conocimientos, individuales y experienciales y socio-culturales e institucionales.

4.1.3.1 Diferencias lingüísticas y de procesamiento de conocimientos

Según estos autores, las diferencias lingüísticas y de procesamiento de la información están relacionadas con el conocimiento léxico, gramatical y discursivo del que se dispone en los niveles iniciales del aprendizaje de la lengua materna y la lengua extranjera, los niveles de competencias y la base de conocimiento en lengua extranjera, las diferencias lingüísticas entre las dos lenguas, la conciencia metacognitiva y metalingüística en la lengua extranjera y las transferencias entre las dos lenguas y la influencia de trabajar con dos lenguas distintas.

Los aprendices de L2 suelen tener experiencia como lectores en su lengua materna cuando aprenden a leer en lengua extranjera y disponen de habilidades cognitivas y metacognitivas para resolver problemas de lectura. Además, los lectores en L2 suelen ser mayores que los lectores en L1 cuando empiezan a leer en L2 y tienen un conocimiento mucho más amplio del mundo que los lectores de L1, que generalmente, son niños. A pesar de toda esta experiencia previa de los lectores en L2, cuando estos empiezan a leer en la lengua extranjera tienen una competencia lingüística mucho más reducida que los de L1. Cuando el lector en lengua materna aprende a leer de manera formal, ya conoce las estructuras básicas de la lengua que irá ampliando a lo largo de su formación y un vocabulario básico que le permite comunicarse bien en su entorno. En los contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras, los aprendices, al iniciar su formación, suelen tener un conocimiento nulo de la gramática y del vocabulario básico de la nueva lengua.

Los lectores de L1, antes de empezar a leer ya han desarrollado la competencia oral. Un lector en L2 no tiene por qué desarrollar su competencia oral en lengua extranjera para poder desarrollar la competencia lectora en esa lengua. La relación gráfica-sonido, que hace que los lectores de lengua materna conozcan la pronunciación

de la palabra antes de conocer su escritura, no es una de las ventajas con las que cuentan los lectores en L2, que, a veces, aprenden primero cómo se escribe y más tarde cómo se pronuncia. Los aprendices de L2 necesitan recibir la instrucción necesaria para construir una buena base gramatical que les permita conocer el funcionamiento de la lengua, su estructura y la organización de los textos con el objetivo de llegar a tener una buena comprensión lectora. Las características de algunos textos como los artículos periodísticos, las biografías, los memorandos o los resúmenes pueden variar de una lengua a otra y los lectores necesitan conocerlas para poder identificarlos y comprenderlos. Según Koda (1994), los conocimientos discursivos difieren de una cultura a otra. Los conocimientos sobre el discurso que los lectores de L2 han obtenido en lengua materna influyen en la comprensión del texto en lengua extranjera.

Las diferencias lingüísticas entre la lengua materna y la lengua extranjera influyen en el proceso de adquisición de la experticia lectora. La lectura en L2 se ve influenciada por las diferencias de procesamiento entre la L1 y la L2. Las interferencias que el lector de L2 puede tener pueden ser ortográficas, léxicas, sintácticas o discursivas (Koda, 1996). Las diferencias ortográficas son el resultado de sistemas de escrituras distintas (ideográficas, silábicas, alfabéticas) o de estructuras ortográficas diferentes (correspondencias grafofonéticas regulares o irregulares). Las diferencias ortográficas pueden ser un obstáculo para acceder al léxico, especialmente en los primeros estadios del aprendizaje. En el caso del chino, por ejemplo, al ser una lengua ideográfica, el reconocimiento visual de los caracteres es holístico, mientras que una lengua alfabética como el español, se pasa por un reconocimiento fonológico para tener un acceso al significado de las palabras. Del mismo modo, las diferencias sintácticas—orden de las palabras, oraciones de relativo, estructura de los sintagmas y estructuras sintácticas— pueden dificultar la comprensión de un texto.

Respecto a las diferencias de procesamiento de conocimientos, los lectores en lengua materna y lengua extranjera difieren en su conciencia metalingüística y metacognitiva. Como la mayoría de conocimientos en lengua extranjeras se adquieren en el aula, los alumnos desarrollan una mayor conciencia lingüística porque tienen que racionalizar los conocimientos relacionados con la nueva lengua. En el caso de la lengua materna, todo se aprende automáticamente y no es hasta que se inicia la

formación reglada que los hablantes empiezan a reflexionar sobre ella. La reflexión sobre la lengua extranjera se inicia desde el principio mismo de la formación. En el caso de la conciencia metacognitiva, se desarrolla porque los lectores en L2 son conscientes del tipo de actividad y del tipo de procedimiento que han de seguir para poder leer un texto dado que ya han desarrollado habilidades y estrategias de lectura en su lengua materna.

4.1.3.2 Diferencias individuales y experienciales

Las diferencias individuales están relacionadas con el nivel de comprensión lectora que se posea en la lengua materna, las motivaciones para aprender a leer en lengua extranjera, los tipos de textos en L2 y los recursos lingüísticos para lectores en L2.

Como ya hemos mencionado, los lectores en L2 suelen ser mayores que los lectores en L1 y ya tienen experiencia como lectores. Si tienen problemas de comprensión lectora en L1, es muy probable que se conviertan también en problemas de comprensión en L2. Del mismo modo, todas las habilidades, estrategias que hayan desarrollado al aprender a leer en lengua materna, los podrán transferir a la L2.

Las motivaciones que los lectores de L2 tengan para aprender a leer en lengua extranjera suelen ser muy variadas: interés propio, necesidades profesionales o académicas, adquirir o ampliar conocimientos sobre otras culturas, etc. En el caso de los lectores de L1, tiene que ver el proceso de aprendizaje del código escrito de la lengua de su comunidad lingüística. La mayoría de los estudiantes de L2 tienden a tener una actitud muy práctica hacia el aprendizaje de la lengua extranjera, esperan aprender mucho en poco tiempo. En algunas ocasiones esta actitud puede limitar su voluntad para dedicarse al aprendizaje de la lectura en L2 hasta conseguir la experticia lectora (Grabe y Stroller, 2006)

En general el abanico de textos al que los lectores de L2 tienen acceso hasta que consiguen convertirse en lectores expertos suele ser más restringido que el de los lectores de L1. Una de las razones es su competencia lingüística: falta de vocabulario, de estructuras sintácticas y de conocimiento sobre las características de los textos en L2; otra razón es el desconocimiento de aspectos sociales y culturales relacionados con la lengua extranjera y una tercera es que los textos que suelen leer se encuentran en manuales de lengua o son materiales adaptados para no-nativos.

Los recursos que se utilizan en L2 y en L1 son distintos. En L2 se utilizan diccionarios bilingües, glosarios, traducciones y materiales para ampliar el conocimiento de la cultura y la sociedad a la que pertenece la lengua extranjera, en L1 no. En L1 se utilizan diccionarios monolingües y, en algunas ocasiones, los glosarios para dar información sobre vocabulario especializado que aparecen en los libros de texto especializados.

4.1.3.3 Diferencias socioculturales e institucionales

Las diferencias socioculturales e institucionales entre lectores de L1 y L2 se dan a causa de sus orígenes socioculturales, las distintas maneras de organizar los textos y el discurso y las distintas expectativas en las instituciones educativas que ofrecen formación en lengua extranjera.

En algunas culturas, el aprendizaje de la lectura es poco común, en otras, como la china o la española, es muy importante. Estas sociedades son sociedades alfabetizadas en las que la lengua escrita es de vital importancia porque permite conservar el conocimiento humano y transmitirlo a través del tiempo y conduce a estructurar las ideas de una cierta manera, ya que para leer y comprender un texto es necesario activar una serie de procesos mentales que permiten reconocer la información que transmite el texto y clasificarla.

En cada cultura, las consideraciones sobre el uso de los textos escritos y el aprendizaje de la lectura tienden a variar. En algunos grupos los textos se consideran escritos sagrados que no pueden sufrir ninguna modificación, en otros, los textos son vistos como herramientas que no poseen ningún valor especial y en otros, como representaciones de la realidad y de los hechos que pueden ser cuestionados y modificados. Según la sociedad en la que lector de L1 recibe su educación, tendrá uno u otro concepto sobre el papel de los textos escritos y esta visión afectará la manera de leerlos, interpretarlos y comprenderlos tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera. (Lundberg, 1999; Grabe y Stroller, 2006).

En la sociedad occidental la lectura tiene un uso práctico, permite adaptarse a la sociedad moderna y urbana en la se usa en todos los ámbitos de la vida cotidiana (Colomer, 1992:9). La lectura se considera una herramienta para el conocimiento. Si no se sabe leer no se tiene acceso a muchísima información sobre materias diversas. «La

lectura, como sucede con otros contenidos, presenta la característica de ser a la vez un objeto de aprendizaje y un objeto de enseñanza en sí mismo y un medio muy poderoso para la realización de aprendizajes nuevos: este rasgo hace que socialmente esté muy valorada» (Solé, 1992:21). La lectura también se considera una actividad de ocio. Cada vez hay más actividades para enseñar a la población a disfrutar de la lectura. La visión de los lectores de L2 sobre la lectura está estrechamente relacionada con la de la sociedad en la que fue escolarizado y en la que ha crecido como lector.

Todas estas visiones sobre la lectura se reflejan en las maneras de enseñar a leer en las distintas organizaciones educativas. El currículum, los tipos de exámenes, la actitud de los profesores, la organización de las clases, etc. de los centros educativos donde se aprende L1 y donde se aprende L2 pueden contrastar y las disparidades pueden ser una fuente de dificultades para adquirir la experticia lectora si no se canalizan adecuadamente. Esta idea la abordaremos más ampliamente en el capítulo IV.

4.2 Modelos didácticos y tipo de lectura

Los modelos didácticos de lectura se derivan de los modelos del proceso lector, de los tipos de lectura y de los conceptos pedagógicos o psicológicos del aprendizaje. De los modelos descritos en el apartado 3.2 de este capítulo que resaltan la habilidad de descodificar el texto se deriva el modelo ascendente. De los modelos que ven la lectura como un proceso comprensivo y para los que los procesos de interpretación son esenciales, surge el modelo descendente y de los modelos de lectura que la ven como un proceso creativo en el cual el lector y el texto interactúan, resulta el modelo interactivo.

4.2.1 El modelo ascendente (bottom-up)

Como hemos visto en el apartado 3.2 de este capítulo, el modelo ascendente considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de los trazos gráficos que forman las letras o los caracteres y se procede progresivamente y en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más largas: palabras, oraciones y frases (Gove, 1983 citado en Solé, 1987:22). Este modelo está basado en paradigmas psicológicos conductistas según el cual el conocimiento se

adquiere a través de los sentidos y mediante asociaciones sucesivas. Estas asociaciones responden a la relación estímulo-respuesta.

En este modelo es muy importante el conocimiento del código porque la lectura depende de la descodificación del texto. El modelo ascendente sigue el paradigma conductista de la relación entre estímulos y respuestas. La idea es que cuando leemos un texto recibimos estímulos visuales y la respuesta a estos estímulos son las emisiones de palabras. Siempre se parte de la unidad más pequeña, la letra, para llegar a la unidad más compleja, la palabra, la frase o el texto. La lectura se considera un proceso que se lleva a cabo paso a paso, se reciben estímulos visuales y se empieza por analizar la información nivel a nivel, desde el más simple al más complejo.

En el caso de las lenguas alfabéticas, los profesores que siguen este modelo suelen utilizar abecedarios y silabarios para iniciar a los principiantes en la práctica de la lectura, porque el aprendizaje de las correspondencias sonido-grafía es una condición indispensable para poder seguir todos los pasos necesarios para la comprensión de un texto. Éste es un modelo mecánico y muy estructurado que se inicia en los niveles más bajos (letras y palabras) y que se va ampliando hasta llegar a los niveles más altos (frases, párrafos y textos).

Un lector experto, según este modelo, puede descodificar y comprender de manera simultánea porque tiene el código interiorizado y el proceso de descodificación automatizado. En cambio, los lectores novatos, mientras leen dedican la mayor parte del tiempo a la descodificación y a causa de esto, a veces, no llegan a comprender bien el texto.

Uno de los principales problemas que tiene este modelo es que considera que toda la información se procesa de forma jerarquizada y no tiene en consideración ni los conocimientos que aporta el lector durante el proceso de lectura ni el contexto en que se encuentran las palabras y las relaciones sintácticas que hay entre ellas. En este modelo el lector queda relegado a un plano secundario, lo importante no es él y sus conocimientos previos, son los estímulos que percibe del exterior, el texto.

4.2.2 El modelo descendente (top-down)

Como hemos visto en el apartado 3.2 de este capítulo, el modelo descendente se centra en el lector y en el significado del texto. El proceso de lectura se inicia cuando el

lector hace hipótesis sobre el significado de alguna unidad del texto. La verificación de las letras o de las palabras del texto tiene la función de verificar las hipótesis realizadas (Solé, 1987).

El modelo descendente parece el opuesto del ascendente respecto a la lectura. Ambos modelos son jerárquicos pero inversos. El modelo descendente va de los niveles más complejos, el texto, a los más simples, las letras y las palabras. El conocimiento del mundo que posea el lector es relevante porque le permitirá diferenciar lo que es comprensible de lo que no lo es. Lo más importante en este modelo es la comprensión del texto.

El modelo descendente se basa en las teorías cognitivas y gestálticas. Según los gestaltistas no se perciben detalles sino la globalidad. Así pues, al leer lo más importante no es la decodificación del texto, es su significado. El concepto de estímulo es diferente del de las teorías conductistas. En el caso de la lectura, «cuando se recibe un input gráfico no se da una sucesión de asociaciones mecánicas entre los estímulos (grafemas) y una respuesta (fonema), sino que el lector, a partir del contexto, de sus conocimientos previos y de los indicios semánticos, hará una hipótesis sobre el significado de la configuración gráfica de que se trate» (Solé, 1987:33).

Un lector experto, según este modelo, sabe utilizar la información visual, el texto, y la información no visual y su conocimiento del mundo. Está acostumbrado a tratar la información en los distintos estadios del proceso lector y puede reconocer las palabras con errores ortográficos y fuera del contexto. El lector novato, cuenta con conocimientos sobre el funcionamiento lógico de la lengua y sobre el mundo, y además posee vocabulario adquirido gracias a la lengua oral, pero tiene problemas para trabajar con los niveles bajos del proceso: el reconocimiento de palabras impresas.

La enseñanza de la lectura siguiendo este modelo tiene en cuenta el contexto. No es necesario leer todas las palabras a la perfección. Los errores de lectura se consideran parte del aprendizaje, por tanto no hay que evitarlos. Si alguien que aprende a leer no reconoce alguna palabra aislada no se le puede considerar un mal lector.

Los problemas que presenta este modelo suelen ser que olvida la importancia del reconocimiento y la decodificación de las letras y las palabras. Este modelo se basa en

las hipótesis que hace el lector, pero no puede explicar claramente las relaciones entre el texto y el lector, cómo el lector construye las hipótesis e incluso a qué nivel de análisis es necesario llegar para confirmarlas (Solé, 1987:35).

4.2.3 El modelo interactivo

Como hemos visto en el apartado 3.2 el modelo interactivo o creativo no se centra únicamente en el texto y en el lector sino también en las estructuras cognitivas adquiridas previamente al acto lector (Solé, 1987:35). Según este modelo, el proceso puede dividirse en tres fases. En la primera fase se extraen los trazos distintivos de las letras a partir de la información almacenada en la memoria visual. En la segunda fase, se elaboran hipótesis a partir de la información visual que recibe el lector y los conocimientos adquiridos anteriormente. Estos conocimientos son ortográficos, léxicos, sintácticos y semánticos. La tercera fase se corresponde con la gestión de las hipótesis y consiste en almacenar información y verificar las hipótesis para ver cuáles son necesarias eliminar en caso que haya algunas que no sean compatibles.

Según Fayol (1985) la información del texto está organizada en cinco categorías o niveles: los trazos distintivos de las letras, la forma global de las letras, el nivel léxico, el nivel sintáctico y el nivel semántico. Durante el proceso de lectura se verificarán las hipótesis y se generarán nuevas. La información que se almacena o se descarta corresponderá a una o varias de las cinco categorías que acabamos de enumerar. El funcionamiento de este sistema de hipótesis radica en las conexiones que se van generando entre la información nueva y la que ya está integrada en las redes de conocimientos del lector. Desde otro punto de vista, la comprensión del texto puede entenderse como la construcción de relaciones de coherencia local, la microestructura o estructura lineal de un texto, y relaciones de coherencia global, la macroestructura o estructura global del un texto (Van Dijk y Kintsch, 1983).

El modelo interactivo es una combinación de los modelos ascendente y descendente. El proceso ascendente se inicia cuando el lector empieza a leer un texto. Las letras despiertan expectativas en el lector que se irán verificando cuando se pasa a niveles superiores (palabra, frase, texto) siguiendo un proceso ascendente. Cuando esta nueva información se contrasta con la que ya se tiene almacenada se sigue un proceso descendente. El proceso ascendente asegura que el lector está alerta respecto

a las informaciones que satisfacen sus expectativas en lo que concierne al contenido del texto. El proceso descendente procura que la información que se corresponde con las expectativas del lector se almacene correctamente.

El modelo interactivo se basa en las teorías constructivistas según las cuales el aprendizaje es un proceso interactivo y social (Vygotsky, 1979). Según los constructivistas los individuos generan conocimiento a partir de la interacción de sus experiencias, sus ideas y de sus conocimientos previos. Piaget (1950) considera que el conocimiento se construye mediante repetidas interacciones con el medio en que se encuentra el individuo. La perspectiva constructivista del aprendizaje se opone a la idea conductista de instrucción. El constructivismo considera que el aprendizaje puede facilitarse, pero cada persona lo construye a partir de su propia experiencia interna. Contrariamente, el conductismo postula que la enseñanza de conocimientos puede programarse, de modo que pueden fijarse de antemano los contenidos, el método y los objetivos en el proceso de enseñanza. En los contextos educativos, la instrucción suele tener más relevancia a pesar de que cada vez más ambos enfoques de la enseñanza se mezclan.

En términos generales, el lector experto según el modelo interactivo es capaz de procesar el texto de forma ascendente y descendente y de utilizar la información adquirida con anterioridad para formular hipótesis sobre el contenido del texto; es capaz de usar de forma óptima la información textual, contextual y los aspectos redundantes del texto. El procesamiento descendente de la información garantiza que si ésta se corresponda con las hipótesis del lector será rápidamente asimilada; el procesamiento ascendente le ayuda a localizar los datos que no cumplen sus expectativas sobre el contenido del texto y a estar atento a las nuevas informaciones que puedan ir apareciendo en el texto (Solé, 1987).

Si aplicamos las características del conocimiento experto a las aportaciones del modelo didáctico interactivo de la lectura, un lector experto se puede caracterizar por los siguientes los siguientes tipos de conocimiento:

- a) El conocimiento procedimental: consiste en ampliar el campo de visión, reconocer las palabras y las estructuras sintácticas y textuales interiorizadas previamente, anticipar información y formular y verificar hipótesis con rapidez y de forma automática.

- b) El conocimiento abstracto: permite utilizar conocimientos contextuales y estructurales, reconocer el significado de la información que aparece en el texto y jerarquizarla según su importancia.
- c) El conocimiento estratégico: este tipo de conocimiento es propio de los expertos y permite aplicar distintas estrategias para asegurar la comprensión del texto como utilizar las herramientas que se ponen a su alcance (diccionarios, glosarios, etc.) de forma eficaz para reconocer el significado de la palabras que desconocen del texto; ser lectores flexibles que adecuan su velocidad y su manera de leer según los textos y sus objetivos y avanzan o retroceden en el texto para asegurar su comprensión.
- d) El conocimiento reflexivo: permite integrar los conocimientos del lector con los del texto de forma que el lector pueda obtener un significado que le permita crear, modificar, elaborar e integrar conocimientos nuevos en sus esquemas mentales y así sintetizar la información utilizando palabras y frases que la engloben.

Este modelo de lector experto nos servirá de base para la elaboración del perfil del lector experto para la traducción (cf. Cap V).

4.3 Métodos de enseñanza de la lectura

Como mencionábamos en el capítulo 1, vivimos en sociedades donde leer es vital para poder funcionar en ellas y por tanto la enseñanza de la lectura es un tema que preocupa mucho tanto a nivel personal como a nivel institucional. Por este motivo, desde la antigüedad se han desarrollado métodos distintos para conseguir que los niños desde edad muy temprana desarrollen esta destreza.

Según Lebrero (1990:13) definimos método como la estrategia elegida por el docente para organizar y estructurar las tareas que ha de realizar el alumno con el propósito de conseguir el objetivo de la forma más directa y eficaz posible. Incluye todo el planteamiento didáctico, tanto de las técnicas como de les formas los procedimientos, los recursos, etc. En líneas generales responde a la manera de llevar a cabo la enseñanza.

Respecto a la lectura, cuando hablamos de métodos de enseñanza, nos referimos a los métodos utilizados durante la adquisición de la lectoescritura y durante el perfeccionamiento de las habilidades y las estrategias lectoras adquiridas.

En el punto 3.2 de este capítulo se describen tres modelos diferentes del proceso lector que se plasman en los modelos didácticos de la lectura (punto 4.2). Los métodos de lectura parten de estos modelos. Como hemos visto de manera muy resumida en los puntos 4.2.1, 4.2.2 y 4.2.3, según la concepción que se tenga sobre el aprendizaje de la lectura se elegirá un modelo u otro, una metodología u otra. Según el estudio que hizo Nyssen para la Unión Europea (Nyssen, 2001), la naturaleza de la lengua también influye a la hora de elegir un método. Para las lenguas con alto grado de transparencia ortográfica la utilización de métodos que integren la conversión grafema-morfema puede ser pertinente, mientras que lenguas como el inglés, con una ortografía menos transparente, el reconocimiento visual es más aconsejable. El estudio también constata que en las fases posteriores de la lectura, cuando el objetivo es leer rápido y comprender el texto, las estrategias utilizadas por los lectores de los diferentes tipos de lenguas son muy parecidas.

A continuación dividiremos los métodos de enseñanza de la lectura en tres grupos, métodos sintéticos, métodos analíticos y métodos combinados, que responden a los diferentes modelos de lectura.

4.3.1 Métodos sintéticos

Cuando se trabaja desde una perspectiva ascendente o *bottom-up* del aprendizaje de la lectura se da más importancia al aprendizaje del código y a su decodificación. Tal y como explica Solé (1987), las actividades que eligen los docentes que tienen que enseñar a leer siguiendo este modelo de lectura están focalizadas en el reconocimiento y la codificación y además están organizadas de acuerdo a un esquema de dificultad creciente. Primero se abordan las unidades más pequeñas (letras, palabras, caracteres), progresivamente se aumenta el nivel de dificultad y después se abordan unidades más grandes (frases, párrafos y textos).

Los métodos que siguen el modelo ascendente son los métodos sintéticos. Estos métodos se pueden dividir en 3 grupos diferentes (Lebrero, 1990): los métodos alfabéticos, los fonéticos y los silábicos. Los métodos alfabéticos tienen en cuenta las

letras aisladas de su valor fonético. Los métodos fonéticos proponen la segmentación y la discriminación fonológica. Los métodos silábicos tienen como base la sílaba y siempre presentan las sílabas de forma descontextualizada y acompañadas de algún dibujo o fotografía.

Según los métodos sintéticos, una vez que se ha conseguido automatizar el código, la lectura es muy rápida, se cometen pocos errores y es posible centrarse en la comprensión del texto. Cuando todo esto se ha conseguido, significa que se ha alcanzado la experticidad lectora (Solé, 1987:75).

4.3.2 Los métodos analíticos

Los métodos basados en el modelo descendente de lectura, tal y como explica Solé (1987), enfatizan en la comprensión y rechazan una aproximación a la lectura a través de la descodificación. Si los métodos sintéticos se aproximan a la lectura a partir de las unidades más pequeñas (letras o caracteres y palabras), los métodos analíticos, basados en la concepción descendente de la lectura, se aproximan ésta a partir de las unidades más grandes (frases, textos, párrafos) y desde una perspectiva global.

Segers (1967) apunta que el método global busca la asociación constante entre la fórmula escrita y la acción que se enuncia porque, según este autor, el lector novel no se encuentra ante signos abstractos sin significado, sino delante de fórmulas que expresan pensamientos, es decir, que las palabras se transforman en una especie de dibujos que evocan significados.

El objetivo final del método global es la lectura silenciosa (Segers, 1967:90) que se opondría a la lectura oral de los métodos fonológicos. Este método contempla tres fases (Segers 1967:3): la percepción global de la frase, la percepción global de la palabra y el análisis y la síntesis global. Es muy importante trabajar el movimiento de los ojos para llegar a conseguir una lectura comprensiva.

Para conseguir este objetivo se realizan actividades que parten de la frase. Al principio las frases son cortas y se alargan a medida que los alumnos van aprendiendo. También se utilizan textos cortos que se van introduciendo progresivamente teniendo en cuenta la situación de aprendizaje de los lectores. Las frases que se eligen suelen ser significativas y pertenecen a la realidad vivida por los alumnos. Una vez que un alumno tiene un buen dominio de la frase se empieza a trabajar el léxico con más

profundidad. Cuantas más palabras conozca el aprendiz de lector más comparaciones podrá establecer y analizar, ya sea porque reconoce palabras dentro de otras palabras (Ramona - mona), porque identifica sílabas (*ma* de mamá), porque identifica elementos de las palabras (el sufijo «-ero» para los nombres de oficios: zapatero, carpintero, panadero...) o porque descubre analogías entre palabras (bollo - bollería).

4.3.3 Los métodos combinados

Si hasta ahora hemos hablado de métodos que siguen una trayectoria ascendente o descendente, ahora nos detendremos en los métodos basados en el modelo interactivo que combina las dos trayectorias según convenga. Así lo explica Solé (1987:92):

Según esta concepción el lector eficiente es el que puede utilizar y combinar adecuadamente los índices contextuales, semánticos y sintácticos, con los índices grafofónicos en la construcción de una hipótesis interpretativa y su consiguiente verificación. La comprensión desde esta perspectiva es el resultado de la interacción constante entre las estructuras de conocimiento del lector y el texto con el que el lector se ve confrontado.

Según esta concepción del aprendizaje, la lectura, la metodología utilizada consiste en la enseñanza de estrategias de lectura comprensiva que permiten al lector novel establecer unos objetivos, unas hipótesis y poder verificarlas (Solé, 1992).

Los métodos combinados pretenden utilizar aquello que se considera positivo de los métodos sintéticos y analíticos según las necesidades de los alumnos.

4.4 Estrategias de lectura

Si entendemos la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto (Anderson, 2004; Solé, 1992; Grabe and Stroller, 2005), entendemos también la importancia de la adquisición de estrategias para poder combinar todos los conocimientos adquiridos con los contenidos del texto para comprenderlo y aprovechar la información que se transmite a través de él.

Como hemos visto en el apartado 2, los tipos de lectura se pueden clasificar sólo teniendo en cuenta el objetivo y la velocidad lectora o teniendo en cuenta estos dos elementos y la comprensión. Así pues, vemos que hay diferentes niveles de comprensión lectora que podemos relacionar con la lectura integral y la lectura selectiva. Hay diferentes niveles de comprensión lectora: comprensión literal,

comprensión interpretativa, comprensión inferencial, comprensión crítica o evolutiva, comprensión apreciativa y comprensión creadora (Gagné, 1985; Parra, 1992).

A través de la comprensión literal se recupera la información textual explícita; se reorganiza la información mediante clasificaciones, resúmenes y síntesis; implica el reconocimiento de la información tal y como aparece en el texto. Es la comprensión propia de los primeros estadios del aprendizaje de la lectura. Si hablamos de la enseñanza de lengua materna corresponderían con el primero y el segundo ciclo de educación primaria. Si hablamos de la enseñanza de lenguas extranjeras, correspondería al nivel inicial y a la primera etapa del nivel medio.

La comprensión interpretativa supone reconstruir el significado que se ha extraído del texto y relacionarlo con el conocimiento previo. Se suele dar en el tercer ciclo de primaria y primero de secundaria. En la enseñanza de lenguas extranjeras se da en el nivel medio.

La comprensión inferencial permite realizar conjeturas e hipótesis utilizando los datos explicitados en el texto, el conocimiento previo (teórico o práctico) y la intuición del lector.

La comprensión crítica evaluativa es propia de los lectores expertos. Permite emitir juicios valorativos teniendo en cuenta la información extraída del texto y supone la formación y expresión de opiniones personales a cerca del texto leído. Se enseña en el segundo ciclo de la secundaria obligatoria y el bachillerato y en las lenguas extranjeras, en el nivel avanzado.

La comprensión apreciativa representa la respuesta emocional o estética del texto leído, el grado de afectación del lector respecto al contenido, a los personajes. Al igual que la comprensión crítica, es propia de lectores expertos.

La comprensión creadora incluye todas las creaciones personales o grupales a partir de la lectura del texto.

Estos niveles de comprensión se van adquiriendo a medida que se obtiene la experticidad lectora y para ello se desarrollan diferentes estrategias de lectura. Puente (1994:115) define estrategia de lectura como un proceso interno del individuo para adquirir, elaborar, organizar y emplear la información del texto. Anderson (1991) las define como prácticas cognitivas que se pueden adoptar y ayudan a adquirir, almacenar y recuperar información. Cuando se quiere formar a lectores expertos, ya

sea en lengua materna o en lengua extranjera, es necesario enseñar a los alumnos estrategias de lectura.

Según Solé (1992) se deben enseñar estrategias de lectura que permitan comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura, es decir, saber qué hay que leer y con qué propósito; activar y aportar a la lectura los conocimientos previos del lector (contenido, autor, tipo de texto, etc.); centrarse en la información fundamental de acuerdo con los objetivos que se persiguen; evaluar la consistencia del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo; comprobar si se comprende el texto, si se puede seguir el hilo de los distintos argumentos del texto; elaborar inferencias, interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones sobre el texto y, si fuese necesario, revisar y cambiar la manera de leer el texto para conseguir comprenderlo.

Solé considera que se han de enseñar estrategias que permitan abordar la lectura durante todo el proceso, es decir, antes de leer el texto, durante su lectura y al final de ésta. Las estrategias que se pueden aplicar antes de la lectura son las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relacionados con el texto. Durante la lectura, las estrategias deben permitir al lector establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la comprensión lectora y detectar errores de comprensión. Al final de la lectura, el lector ha de poder resumir el contenido y extraer los conocimientos que ha obtenido a través de ésta. Comparten su punto de vista Paris et al. (1991) que las agrupan del mismo modo. Anderson (1991) adopta una clasificación dividida en cinco categorías que nosotros adoptamos también en nuestra tesis por considerarla muy completa ya que incluye estrategias de pre-lectura, estrategias aplicadas durante la lectura y estrategias de evaluación de la comprensión lectora. A continuación enumeramos y explicamos las cinco categorías según Anderson.

- a) Estrategias de control o supervisión: se utilizan para establecer los objetivos de la lectura e hipótesis sobre el contenido e ir comprobando si se cumplen o no; permiten reconocer las pérdidas de concentración, consignar la incapacidad o la capacidad de comprender una porción del texto, ajustar la lectura para mejorar la comprensión del texto, formular preguntas sobre éste, hacer predicciones sobre el significado del texto o sobre una palabra en ese contexto,

localizar términos que impiden la comprensión, confirmar o descartar las hipótesis sobre elementos del texto y responder de forma efectiva al contenido del texto.

- b) Estrategias de apoyo: regulan el proceso de comprensión; posibilitan saltarse palabras desconocidas, ojear el texto para una comprensión general de su contenido y reconocer la necesidad del uso de materiales de apoyo (diccionarios, listas de vocabulario, textos paralelos),
- c) Estrategias de interpretación del contenido: optimizan al procesamiento de la información a través del análisis o parafraseado de palabras. Esto se consigue al establecer relaciones entre la L1 y la L2, al traducir las palabras de la L2 a la L1 o parafrasearlas, especular más allá de la información que aparece en el texto.
- d) Estrategias de coherencia textual: ayudan o refuerzan el procesamiento global del texto a través de la relectura, el uso de las pistas que ofrece el contexto, la reflexión sobre la estructura o el estilo del autor, los conocimientos previos y las relaciones que se establecen entre los estímulos que ofrece el texto y la experiencia personal del lector.
- e) Estrategias de evaluación: permiten al lector lleva a cabo tests de evaluación de la comprensión lectora de forma satisfactoria. Estas estrategias posibilitan que el lector elija la respuesta sin ninguna consideración especial; que busque la respuesta siguiendo el orden cronológico del texto; que elija la respuesta adecuada no porque ésta sea correcta sino porque las demás opciones no lo son; que seleccione las respuestas correctas a través de razonamientos deductivos; que seleccione la respuesta correcta porque aparece en el texto y comprende su contenido; que cambie su respuesta tras haber elegido una; identificar pistas mientras responde las preguntas sobre el texto; se salte las respuestas que no conozca y regrese a ellas más adelante; que marque una respuestas a pesar de no haberse leído el texto en su totalidad o de forma parcial; que reconozca las respuestas que ha respondido incorrectamente al repasar las opciones que ha seleccionado

Para estructurar la enseñanza de estrategias nosotros vamos a dividir las en tres grupos, al igual que Solé: estrategias de pre-lectura, estrategias aplicadas durante la lectura del texto y estrategias aplicadas al finalizar la lectura del texto.

a) Estrategias de pre-lectura

Antes de empezar a leer un texto se debe identificar el tipo de texto que se va a leer. Para ello se deben conocer las estructuras globales o superestructuras que caracterizan cada tipo de texto (Van Dijk, 1983:142). La clasificación de textos se puede hacer teniendo en cuenta diversos criterios. Los criterios más obvios son los que los clasifican como orales y escritos, dialogados o monologados, formales o informales, públicos o privados, subjetivos u objetivos, etc. Siguiendo criterios más elaborados, tradicionalmente, la clasificación de los textos se ha hecho teniendo en cuenta categorías retóricas, como narración, descripción y argumentación. Sin embargo, el número de categorías varía según la orientación y la preferencia lingüística. Algunos ejemplos son la clasificación de Werhlich (1976) que analiza los textos en cinco categorías: narración, descripción, exposición, argumentación e instrucción, la de De Beaugrande y Dressler (1981) que propone siete tipos de textos: descriptivo, narrativo, argumentativo, científico, didáctico, literario y poético, y otra tipología es la que se basa en los trabajos de Bronckart y Van Dijk y analiza cinco tipos de textos: narrativos, descriptivos, argumentativos o expositivos, inductivo o explicativos y dialogados y considera también textos menos convencionales como los predictivos y retórico-poéticos.

Una vez que el lector identifica el tipo de texto al que se va a enfrentar debe saber cuáles con los objetivos de la lectura y realizar hipótesis sobre el texto activando sus conocimientos previos. Según Solé, estos objetivos pueden ser: leer para seguir instrucciones, leer para obtener una información de carácter general, leer para aprender, leer para revisar un estilo propio, leer por placer, leer para comunicar un texto a un auditorio, leer para practicar la lectura en voz alta o leer para dar cuenta de lo que se ha aprendido. Cada uno de estos objetivos conducirá a un tipo de lectura diferente y a su vez a la activación de unas estrategias distintas. Los diferentes tipos de lectura se describen en el apartado 4.1.3 de este capítulo.

Activar los conocimientos previos del lector influye en la comprensión de un texto. Entendemos por conocimientos previos las experiencias de vida y de aprendizaje del lector, su conocimiento sobre la tipología y las estructuras de los textos, su conocimiento de la lengua materna y de una o más lenguas extranjeras, el bagaje

cultural, su conocimiento sobre diferentes temas (Anderson, 2004:11). En el caso que nos ocupa en esta tesis, como los estudiantes son universitarios, consideraremos conocimientos previos también la experiencia lectora en lengua materna y en lenguas extranjeras distintas al chino.

McNeil (1987) sugiere que la activación de los conocimientos previos puede iniciarse al marcar los objetivos de lectura, haciendo preguntas sobre el texto y haciendo predicciones sobre éste. Esto es lo que hacen los lectores expertos al afrontar las tareas de lectura de manera activa, estratégica y flexible. La lectura en el caso de los lectores novatos es más pasiva, no hacen predicciones sobre el texto, no identifican los objetivos de lectura y tampoco se hacen preguntas sobre éste. Es importante constatar que en ocasiones no es posible activar los conocimientos previos relacionados con el texto porque el lector no los posee o porque a pesar de poseerlos, el texto no da ninguna pista que permita conectar con estos.

b) Estrategias aplicadas durante la lectura

Durante la lectura del texto es necesario autoevaluar la comprensión y evitar los errores de interpretación y las lagunas de comprensión. Estos pueden ser causados por problemas de comprensión de palabras, frases, las relaciones que se establecen entre las frases o estructuras más globales del texto. También se pueden encontrar problemas de imposibilidad de identificar el tema del texto o las ideas principales o secundarias.

Las estrategias que pueden utilizar los lectores para solucionar estos problemas son varias:

- concentrarse en la gramática para entender mejor construcciones lingüísticas desconocidas o con las que el lector no está familiarizado.
- aventurar una interpretación para una palabra desconocida o seguir leyendo e intentar encontrar su significado durante la lectura.
- analizar el tema, el estilo y las conexiones para mejorar la comprensión.
- distinguir entre opiniones y hechos expuestos en el texto.
- desmembrar las construcciones largas y complicadas en partes más pequeñas y sencillas para superar las dificultades de comprensión.
- relacionar los conocimientos que se tienen en lengua materna o en otra lengua extranjera y los referidos en el texto.
- crear mapas conceptuales o esquemas para relacionar las ideas y las relaciones que hay entre ellas y algunas palabras del texto.

- trabajar con otros lectores para desarrollar habilidades lectoras.
- apoyarse en los conocimientos que el lector posee para comprender mejor el texto.
- tomar notas para recordar los detalles importantes del texto.
- clasificar las palabras significativas en grupos temáticos que ayuden a recordarlas y comprenderlas con más facilidad.
- revisar las ideas principales del texto.

c) Estrategias al finalizar la lectura del texto

Al finalizar la lectura, para comprobar si se ha podido identificar el tema del texto y sus ideas principales y secundarias se puede hacer mediante la realización de resúmenes y también sobre la reflexión que permite relacionar los objetivos de la lectura y la idea principal del texto. Los resúmenes ayudarán a los alumnos transformar el conocimiento adquirido durante la lectura, a sintetizar la estructura global del texto del que procede y se convertirán en una herramienta para ser conscientes de lo que se ha aprendido y de lo que es necesario aprender. El resumen es una estrategia de elaboración y organización del conocimiento (Pozo, 1990).

Otras estrategias que se pueden tener en cuenta son:

- hacer listas de vocabulario significativo para utilizarlas en futuras lecturas.
- Considerar que temas hay que mejorar para leer con más efectividad
- revisar y practicar lo que ya se conoce para progresar como lectores.
- evaluar lo que se ha aprendido y ver como se puede aplicar en futuras lecturas.
- intentar recordar la información que se ha extraído durante la lectura del texto y aplicarla para mejorar las habilidades lectoras.
- revisar las ideas principales y los detalles del texto para recordarlas y mejorar las habilidades lectoras.

Las estrategias que hemos expuesto en este apartado, se van construyendo durante la lectura y se concretan al finalizarla. Al acabar de leer un texto seguimos procesamos los conocimientos que hemos adquirido durante la lectura y aprendiendo de ellos. La lectura no es un proceso aislado que depende únicamente de la comprensión de un sólo texto sino que es un proceso global en el que se interrelacionan las lecturas de muchos textos sobre muchas temáticas. No es un proceso lineal, sino un proceso en espiral que se enriquece cuanto más se lea, más

vocabulario se conozca, más estructuras lingüísticas se dominen y más se automaticen las estrategias de lectura.

Hay una relación directamente proporcional entre la adquisición de estrategias de lectura y la adquisición de la experticia lectora. El lector experto cuenta con un amplio repertorio de estrategias que utiliza de forma automática y le permiten resolver todos los problemas que le impidan comprender el texto de acuerdo con sus objetivos de lectura y el tipo de texto ante el que se encuentra.

A modo de conclusión de este apartado queremos reflexionar sobre las estrategias de lectura en L2 aplicadas al chino para traductores. En la formación universitaria de traductores de chino tenemos que tener en cuenta que los estudiantes ya son lectores expertos en lengua materna y en otras lenguas extranjeras; que si no han estudiado chino previamente, van a desarrollar su competencia lectora antes de tener un nivel adecuado de lengua oral y que la lectura que realicen en chino va a ser intercultural.

Todo esto implica que los futuros traductores ya disponen muchas de las estrategias de lectura descritas en este apartado y muchas de ellas las aplican consciente o inconscientemente. Consideramos que una de las primeras estrategias que habría que desarrollar es la transferencia de estrategias de una lengua a otra.

Dada la dificultad de la lengua china escrita para los hispanohablantes por sus características, el desarrollo de estrategias para familiarizarse con los caracteres, con el aspecto de los textos y sus estructuras son esenciales. Respecto a las estrategias de que permitan reconocer las estructuras globales del texto, identificar los objetivos de lectura, realizar hipótesis para activar los conocimientos previos y autoevaluar el proceso lector, son comunes para todas las lenguas.

4.5 Ejercicios de lectura

Las principales áreas de trabajo en las clases de lectura en lengua extranjera son la construcción del vocabulario para desarrollar la lectura, la organización del discurso y la comprensión del texto, identificación y comprensión de las ideas principales, lectura extensiva y motivación de la lectura, temas específicos de la lengua extranjera que se aprende, influencia social y cultural sobre la lectura (Grabe y Stoller, 2006).

Al trabajar todas estas áreas se adquieren diferentes habilidades lectoras. Estas habilidades lectoras tienen que ver con el sistema de escritura, el vocabulario, la

gramática y la sintaxis y el texto en sí y el mensaje que transmite. Si se quiere formar a lectores expertos es necesario ayudar a los alumnos a adquirir todas estas habilidades. Para conseguir este objetivo se dispone de los siguientes materiales: libros de texto, prensa, literatura, materiales reales, materiales de consulta y escritos de los alumnos. Pueden llevarse a cabo ejercicios de tipología diversa que permiten trabajar todos los tipos de lectura descritos en el punto 4.1.3 de este capítulo, así como las microhabilidades o estrategias de la lectura—la percepción, la memoria, la anticipación, la lectura atenta y lectura puntual, la inferencia, reconocer las ideas principales, la estructura y la forma del texto, lectura entre líneas y la autoevaluación (Cassany, 2010).

El aprendizaje de la lectura se hace a través de tareas con formas diversas: preguntas, rellenar huecos, composición de parejas, transferencias de información, etc. A continuación vamos a hacer una enumeración y descripción de tareas de lectura que recogeremos en el capítulo III para hacer el análisis de los libros de texto para la enseñanza de la comprensión lectora en chino. Nuestra enumeración está basada en los trabajos de Cassany (2010), Colomer y Camps (1991), Nuttall (2003) y Grabe y Stroller (2006).

Como tareas de lectura encontramos:

a) Preguntas

Las preguntas se suelen emplear como un elemento evaluador de la lectura pero también se pueden utilizar para guiar a los alumnos en cada uno de los estadios del proceso lector y desarrollar diferentes tipos de estrategias (cf. 4.4). A través de preguntas se puede ayudar reflexionar y explicitar la intención de la lectura y los conocimientos previos sobre el tema de ésta; identificar el tipo de texto que se pretende leer o localizar y explicitar la información implícita que transmite el autor. Las preguntas tienen diferentes formatos: elección múltiple, afirmaciones verdaderas o falsas, preguntas abiertas o cerradas o preguntas intercaladas en el texto. Como veremos estos formatos aparecen en los libros de texto que analizaremos en capítulos posteriores.

b) Tareas de rellenar huecos

Dependiendo de cómo estén planteadas estas tareas, su realización necesitará de la activación de conocimientos generales de la sociedad y la cultura, la gramática, la

sintaxis, el léxico o la semántica. Para realizar este tipo de actividades hay que formular hipótesis para descartar las respuestas correctas de las que no lo son, por lo tanto se trata de un tipo de actividad constructiva y comprensiva. Con este tipo de textos también se puede mejorar la velocidad lectora.

Estos ejercicios consisten en rellenar los espacios en blanco que aparecen en textos completos, fragmentos de textos, frases o palabras. En el caso que se trate de textos completos o fragmentos de textos la información omitida se puede presentar en un cuadro en la parte superior o inferior del texto para disminuir el grado de dificultad de la actividad. Es posible que los alumnos al realizar este tipo de actividades den respuestas correctas que difieran con las del texto original o el solucionario si lo hubiese, éstas deberían ser tomadas en cuenta siempre y cuando sean coherentes.

c) Relacionar

Las tareas de relacionar se pueden utilizar tanto para practicar la comprensión lectora como para practicar diferentes tipos de lectura, según la información que haya que relacionar. Por ejemplo, si se relacionan preguntas y respuestas hay que leer con atención el texto pero si se relacionan títulos y fragmentos breves, una lectura selectiva y rápida puede ser suficiente.

Este tipo de actividades tienen también formatos diversos. Se pueden relacionar preguntas y respuestas, títulos y textos cortos, fragmentos con temática similar, frases con significados parecidos o iguales, textos y dibujos, gráficas, tablas, etc.

d) Transferencia de información

La transferencia de información requiere de una lectura atenta que se centre en el contenido del texto porque hay que utilizar la información que se extrae de éste para realizar otras actividades por ejemplo hacer un resumen, un dibujo, marcar rutas en un mapa, seguir las instrucciones para poder llevar a cabo acciones (poner en marcha un aparato electrónico, cocinar un plato, participar en un juego, etc.) La transferencia de información ayuda identificar la estructura de un texto y a localizar la información explícita que en él se presenta. Eso implica que hay que reconocer los diferentes apartados y las relaciones lógicas que componen el texto.

e) Marcar textos

Las marcas que se hacen en el texto ayudan al estudiante a guiar la lectura del texto, a concretarlo o a recordar aspectos importantes. Estas tareas se pueden llevar

a cabo a lo largo de todo el proceso lector: al inicio para buscar palabras claves e intentar identificar el tema del texto, para indicar las palabras desconocidas y para destacar los aspectos que despiertan interés en el lector; durante la lectura para destacar la información relevante del texto: ideas, temas, subtemas, marcadores textuales o sinónimos; al finalizar la lectura del texto para destacar aquellas partes del texto que no se comprenden o que carecen de coherencia.

f) Juegos lingüísticos

Los juegos lingüísticos se usan cada vez más en los libros de texto y ayudan a desarrollar la percepción visual, la concentración y el razonamiento lógico. Se presentan en muchísimos formatos, los más habituales son las sopas de letras, los crucigramas, el juego del ahorcado o los anagramas. Para convertir la lectura de un texto completo en un juego se dispone de lecturas interactivas o de historias con enigmas.

g) Recomposición de textos

Estas tareas ayudan a practicar los diferentes tipos de lectura. Para realizar estas actividades de forma óptima el alumno reconocer el tipo de lectura que le permitirá cumplir los objetivos de la actividad. Los formatos de estas tareas suelen ser: separar historias o frases que están mezclados; ordenar las palabras de una frase, los párrafos de un texto o las letras de una palabra y añadir o extraer frases o palabras de un texto.

h) Comparación de textos

La comparación de textos diversos y el análisis de las diferencias y las similitudes que hay entre ellos ayudan al alumno a desarrollar sus capacidades de análisis y observación y a discriminar el sentido y la estructura de los textos. Estas tareas son la base para realizar trabajos académicos en los que es necesario leer, analizar y comparar materiales antes de escribir un texto, preparar exámenes o leer noticias de forma crítica. En la formación de traductores estos ejercicios son muy necesarios porque para llevar a cabo su trabajo el traductor compara textos constantemente.

i) Títulos o subtítulos o hacer resúmenes

Estas tareas son muy típicas de la enseñanza de la lectura, especialmente en España. Estas tareas requieren una lectura comprensiva del texto para reconocer su estructura significativa y la jerarquización de las ideas que en él se exponen. Los formatos en que se presentan estas actividades son: elección de títulos o subtítulos a

partir de unos listados, poner títulos o subtítulos al texto y a sus apartados sin tener ninguna información previa, poner títulos diferentes teniendo en cuenta los temas tratados en el texto, cambiar el título de un texto manteniendo el mismo significado. Con los dos primeros formatos se practica la comprensión lectora y con el último el léxico. Respecto a los resúmenes, a los alumnos les suele parecer muy complicado, especialmente en los primeros estadios del aprendizaje de la lengua sintetizar la información que se lee, por este motivo, al empezar a hacer este tipo de tareas se les pueden dar modelos de resúmenes para que los lean, los analicen, los comenten y los usen como modelo al realizar el suyo. El resumen se inicia con un buen subrayado que posibilita destacar la información relevante y su jerarquización en el texto, una vez localizada la información se pueden practicar varios tipos de actividades: resúmenes jerarquizados, resúmenes de pequeños relatos, resúmenes en los que con el mínimo número de palabras hay que dar la máxima información, escribir telegramas, presentar o realizar varios resúmenes para un mismo texto, dar guías de evaluación de resúmenes y analizar los resúmenes realizados basándose en ellas.

Coincidimos con Arroyo (1987), en que según sus objetivos las tareas de lectura pueden ser divididas en tres grupos: la adquisición de la velocidad lectora, la adquisición de la lectura crítica y creativa y el desarrollo de la comprensión lectora. Las tareas que hemos enumerado y descrito en párrafos anteriores se centran, principalmente, en la adquisición de la lectura crítica y creativa y en la comprensión lectora. Aunque algunas como los juegos lingüísticos o rellenar huecos también pueden emplearse para mejorar el conocimiento del código.

A continuación queremos centrarnos en tareas que optimizan la velocidad lectora y por tanto contribuyen a mejorar la percepción y la familiarización con el nuevo código, a ampliar el campo de visión y a mejorar la agudeza visual y la memoria. Este tipo de tareas son especialmente importantes en los primeros estadios del aprendizaje de la lectura en chino porque se trata de una lengua muy alejada de la española con un sistema de escritura no alfabético y los alumnos necesitan desarrollar estrategias distintas a las que han desarrollado para la lectura en inglés, francés, alemán o cualquier otra lengua que comparta el uso del alfabeto latino con el español. Además, en la formación de lectores expertos, la comprensión lectora, la velocidad lectora y la adquisición de la lectura crítica y creativa son igual de necesarios.

Para conseguir ganar velocidad lectora las actividades más adecuadas son: la lectura de listas de palabras o caracteres, la lectura de textos con formas diversas (media luna, X, Y, etc.), la invención de palabras que contengan las mismas sílabas o letras o invención de caracteres que contengan los mismos radicales o los mismos trazos, la formación de palabras o caracteres a partir de ciertos grupos de letras o radicales, la complejión de palabras o textos, lectura de textos en columnas, lectura de versos de un solo golpe de vista, lectura de un texto con ventanilla —se utiliza una cartulina con una ventanilla para leer una sola línea del texto a través de ella y así centrar la atención de la lectura—, tapar frases o palabras de un texto con una cartulina e intentar seguir la lectura, localizar palabras o detalles —sopas de letras, las diferencias—, crucigramas, preguntas, ordenar historias que aparecen en viñetas o completar textos o cómics.

La realización de las tareas se hace a partir de la lectura de materiales diversos. Aunque durante el proceso de aprendizaje se utilizan materiales creados exclusivamente con fines didácticos, el objetivo final del aprendizaje es poder leer cualquier tipo de material y comprender su contenido e utilizar la información que se ha leído.

Respecto a los materiales vamos a hablar de los libros de texto, la prensa, los textos literarios, los materiales de consulta, y las realias o materiales auténticos. Los libros de texto son materiales creados con un propósito didáctico. Por ello, suelen tener una estructura estándar con la que están familiarizados los alumnos ya que son la base para la adquisición de conocimientos durante toda la enseñanza reglada. La prensa es una fuente inagotable de materiales de lectura que presenta unas características propias y que trata temas muy diversos, en más o menos profundidad según su grado de especialidad. En lenguas como la china, las características gramaticales, sintácticas, léxicas y estructurales de los textos periodísticos han conducido a los expertos a proponer que la enseñanza de la comprensión de estos textos se enseñe como una asignatura aparte de la de comprensión lectora o lectura extensiva. Los textos literarios, auténticos o adaptados a los diferentes niveles del aprendizaje, ofrecen la oportunidad de acceder a conocimientos estéticos, éticos e históricos de una cultura, además de los propiamente lingüísticos. Las realias o materiales auténticos son textos que no se han creado con fines didácticos, sino que

cumplen funciones distintas en el ámbito social, algunos ejemplos son horarios de transporte público, mapas, anuncios, informes técnicos, contratos, etc. Estos materiales son muy prácticos porque reflejan el lenguaje de la calle, los diferentes registros de la lengua (formal, familiar, vulgar...), el aspecto de físico real, introduce la realidad de la sociedad que los crea y la acerca al aprendiz. Como vemos, la prensa, los textos literarios y las realias permiten tratar aspectos lingüísticos, textuales o gramaticales. La lectura intensiva de estos textos, permite desarrollar aspectos lingüísticos, textuales y gramaticales. La lectura extensiva de estos textos es una fuente para obtener conocimientos generales sobre la sociedad en que son creados. Por último, los materiales de consulta—diccionarios, enciclopedias, bases de datos, gramática—, son una herramienta muy importante para cualquier disciplina. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, y en especial en el ámbito de la traducción, son fundamentales porque de una lengua a otra varía la organización interna de estos materiales, la manera como buscar términos o palabras, y hasta que no se ha conseguido un nivel avanzado de la lengua no se puede comprender bien la información que hay en ellos. Por tanto es importante hacer un trabajo específico en este tipo de textos para que el alumno pueda utilizarlos de forma óptima. A parte de todos estos textos, en la formación de traductores habría que añadir una tipología de textos especializados en diferentes áreas del conocimiento porque en los últimos cursos del grado hay asignaturas de traducción especializada y en ellas el alumno se enfrenta a documentos médicos, jurídicos, científicos y técnicos.

Tradicionalmente, las teorías sobre la lectura en lenguas extranjeras están basadas en las teorías sobre la enseñanza de la lectura en lengua materna y estas teorías quedan plasmadas en la organización y los objetivos descritos en los currículos de los centros educativos donde se aprende la lengua materna.

En el capítulo IV, para el análisis de los libros de texto utilizados para la enseñanza de la lectura hemos utilizado las clasificaciones de tareas que hemos expuesto en este apartado. Mediante el análisis comprobaremos qué tipos de ejercicios se utilizan con más frecuencia en los manuales. Veremos que en su mayoría se prefieren ejercicios de lectura con formatos de elección múltiple, afirmaciones que pueden ser verdaderas o falsas, cuestionarios de respuestas cerradas, cuestionarios de respuesta abierta y personal en niveles avanzados y en asignaturas en que la lectura es una herramienta

para obtener información y frases que hay que ordenar, corregir o completar según la información del texto. También veremos el tipo de experto que se pretende formar con cada tipo de manual. Los modelos de lector experto, los modelos didácticos de lectura y los métodos que de ellos se derivan se recogen en los sistemas educativos chino y español como parte del currículo y se plasman en los manuales que los estudiantes utilizan mientras estudian una lengua extranjera. Como es importante tenerlos en cuenta porque estos modelos didácticos han marcado y aún siguen marcando la metodología de la lengua china para traductores, en el capítulo IV analizaremos las principales características de la enseñanza de la lectura en chino como lengua materna. el capítulo V analizaremos las principales características de la enseñanza de la lectura en español como lengua materna porque definen el perfil de traductor novato/estudiante de traducción que aprende lengua china.

Como desarrollaremos de forma más extensa en el capítulo IV y hemos apuntado ya en el apartado 4.1.2, el alumno que estudia chino tiene sus propias experiencias como lector en lengua materna que han sido definidas por la formación que ha recibido durante su educación primaria, secundaria y bachillerato. A su vez va a tener que hacer frente a una nueva lengua, a una nueva visión de la enseñanza de lenguas y a una nueva manera de aprender una lengua extranjera que no es alfabética, sino ideográfica y en la que la pronunciación no es tan transparente como la de la lengua española. En el capítulo III, se darán más detalles sobre las características de la lengua china.

Para poder ofrecer una visión global de la situación educativa respecto a la lectura de la que parte el alumno de traducción que elige chino como segunda lengua extranjera, vamos a describir en términos generales las etapas, las bases metodológicas y los objetivos del aprendizaje de la lectura en China y en España en los capítulos IV y V respectivamente.

5. Conclusiones del capítulo

A modo de conclusión de este capítulo, queremos enumerar las principales ideas que en él se recogen. Hemos repasado diversas definiciones de lectura según la perspectiva desde la que se aborda el proceso lector y hemos propuesto un modelo propio de lectura para la traducción. Hemos abordado modelos didácticos para la

enseñanza de la lectura desde el punto de vista de la decodificación del texto, desde el punto de vista de la comprensión y desde el punto de vista de la interacción entre el lector y el texto. Cada uno de estos modelos didácticos forma a lectores expertos con enfoques diferentes ante la lectura pero con el mismo objetivo, comprender la información que transmite el texto y controlar el proceso de lectura. Los lectores expertos que produce cada modelo y que se describen en este capítulo son lectores expertos ideales y el objetivo de estos modelos didácticos es conseguir estos lectores ideales. Por lo tanto, hemos concretado también las características del lector que experto que nos servirán de base para definir nuestro perfil de lector experto para la traducción.

Hemos descrito el lector experto como un lector que es capaz de construir mentalmente el texto y crear una estructura que soporte la interacción entre los elementos procedentes del texto y los que recupera de su memoria, y es capaz de resolver los problemas de coherencia que puedan darse en la microestructura del texto y aquellos que puedan plantearse al intentar conseguir la coherencia global a partir de la formación de la macroestructura. El lector experto puede crear un modelo situacional y relacionarlo con la macroestructura del texto que está leyendo.

Hemos enumerado y descrito tareas de lectura y materiales que consideramos necesarios para la adquisición de la experticia lectora. Consideramos que tras la realización de éstas tareas los alumnos deberían dominar las estrategias de anticipación o predicción de los contenidos del texto; explicitar las intenciones de lectura, buscar información específica en el texto, inferir el significado de las palabras a través del contexto, de los derivados, de conocimientos culturales y evitar lagunas de comprensión. También deberían ser capaces de identificar la información relevante del texto, la implícita y la explícita y de autoevaluar y controlar el propio proceso de lectura desde el inicio de la lectura hasta el final, es decir, ser consciente de la situación de la lectura, los objetivos de ésta, las características del texto, etc., adaptar la lectura a estas necesidades y conocer el código de la lengua que están aprendiendo y por tanto haberse convertido en lectores expertos.

Se ha desarrollado también la idea de que el lector experto en lengua materna puede ser un lector novato en lengua extranjera y se han descrito las diferencias entre los lectores en lengua materna y en lengua extranjera. Se ha expuesto que estas

diferencias pueden afectar al aprendizaje de la lectura en lengua materna y que se tendrían que tener en cuenta al enseñar a leer en una lengua extranjera. Recordemos que las diferencias se pueden dividir en tres grupos: las diferencias lingüísticas y de procesamiento, las individuales y experienciales y las socioculturales e institucionales.

En este capítulo aportamos también una clasificación propia de las estrategias de lectura que tiene en cuenta tres fases del proceso lector: pre-lectura, lectura y evaluación de la lectura. Tratamos también la relación entre la adquisición de estrategias y la adquisición de la experticia lectora y cómo a través de ejercicios y tareas diversas se puede obtener la práctica necesaria para convertirse en un lector experto.

Hemos creado un modelo propio del proceso lector pensado para aplicarlo en la formación de traductores. En este modelo se tienen en cuenta muchos factores, la percepción, la memoria, el conocimiento del mundo, la formulación y verificación de las hipótesis, la integración de la información y el control de la comprensión, la intención de la lectura y los conocimientos previos que aporta el lector.

II. La enseñanza de lenguas extranjeras: teorías del aprendizaje, concepciones de la lengua y metodologías.

A lo largo de la historia se han desarrollado diferentes metodologías para enseñar lenguas extranjeras de acuerdo con las teorías del aprendizaje que imperaban en la sociedad del momento y las concepciones que se tenían sobre la lengua.

En este capítulo vamos a describir las teorías del aprendizaje y las concepciones de la lengua más representativas de los siglos XX y XXI y las metodologías que se desprenden. Se trata de teorías y metodologías que han tenido influencia y relevancia en la enseñanza de las lenguas a lo largo de estos siglos y que actualmente aún se siguen utilizando en las aulas. Como veremos, estas teorías y metodologías se han aplicado también a la enseñanza de lenguas extranjeras más concretamente a la enseñanza del chino como lengua extranjera.

1. Teorías del aprendizaje

Definimos teoría como un conjunto sistemático de explicaciones que dan cuenta de los distintos componentes de un fenómeno, constituyendo un corpus coherente que fundamenta el por qué de cada uno de estos componentes engarzándolos con otros fenómenos evidentes.

Aplicado a la educación, se puede definir teoría del aprendizaje como las estructuras de pensamientos constituidos por valores, creencias y supuestos que permiten al profesor interpretar situaciones, conceptuar su experiencia, sistematizarla, investigarla, transformarla y construir la praxis pedagógica. De esta manera la teoría enriquece el discurso pedagógico. En educación, hay tres grandes teorías del aprendizaje: la teoría conductista, la teoría cognitivista y la teoría constructivista. El conductismo se basa en los cambios observables en la conducta del sujeto. Se enfoca hacia la repetición de patrones de conducta hasta que estos se realizan de manera automática. El cognitivismo se basa en los procesos que tienen lugar detrás de los cambios de conducta. Estos cambios son observados para usarse como indicadores para entender lo que está pasando en la mente del que aprende. El constructivismo se sustenta en la premisa de que cada persona construye su propia perspectiva del mundo que le rodea a partir de sus propias experiencias y esquemas mentales que

desarrolla. El constructivismo se enfoca en la preparación del que aprende para resolver problemas en condiciones ambiguas (Schuman, 1996).

1.1 Teoría conductista

La teoría conductista es una corriente de la psicología que se desarrolló a partir de la primera mitad del siglo XX y permaneció vigente hasta mediados de ese siglo, cuando empezaron a surgir las teorías cognitivas. El conductismo se centra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir y ve la mente como “una caja negra”: las respuestas a estímulos pueden observarse cuantitativamente ignorando la posibilidad de que el proceso pueda darse en el interior de la mente.

Esta teoría tiene sus raíces en el asociacionismo de los filósofos ingleses, en la escuela psicológica estadounidense del funcionalismo y en la teoría darwiniana de la evolución. Todas estas corrientes coinciden en que el individuo es un organismo que se adapta al medio en el que se encuentra por su capacidad de aprender. La base del conductismo es su concepción del ser humano y cómo este aprende. Según esta teoría la inteligencia es hereditaria, estática y no tiene posibilidad de mejora. Las personas que tienen capacidad aprenden y las que no aprenden es porque no tienen capacidad

El conductismo se divide en dos variantes: el condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental. La primera describe una asociación entre estímulo y respuesta contigua. Si se procuran los estímulos adecuados, se obtiene la respuesta deseada. Esta primera variante explica únicamente comportamientos muy elementales. La segunda variante persigue la consolidación de la respuesta según el estímulo y busca la manera de plantear los estímulos necesarios para instaurar esta relación en el individuo. Los teóricos más importantes vinculados al conductismo son Pavlov, Thorndike, Watson y Skinner.

Pavlov es conocido por sus estudios sobre el comportamiento reflejo y sus trabajos sobre fisiología del corazón, el sistema nervioso y el aparato digestivo. Sus estudios más famosos son los que realizó con perros en 1898 y que demostraron la existencia de reflejos condicionados y no condicionados y le llevaron a postular la teoría de que la conducta humana no es más que una cadena de reflejos, algunos innatos y otros, la mayoría de ellos, adquiridos o condicionados. Sus estudios han tenido una gran influencia en el desarrollo de las teorías conductistas. Watson

contribuyó al análisis de la psicología como una ciencia de la conducta, ha sido considerado el fundador del conductismo como corriente psicológica.

Las principales aportaciones de Watson son considerar la conducta como objeto de estudio de la psicología; considerar que la única manera de poder penetrar en las acciones humanas es el análisis de éstas y que la única manera de hacerlo es seguir el método propio de las ciencias naturales, el método científico, y aplicarlo a la psicología. Basa sus estudios en el paradigma estímulo-respuesta de Pavlov y en los estudios de Thonrdike.

Watson rechaza la introspección porque la considera un método subjetivo ya que nadie puede ver los pensamientos y los sentimientos de una persona, aunque no niega la existencia de un mundo íntimo y privado. Considera que la creación del pensamiento puede reducirse a un conjunto de hábitos de laringe, es decir, considera la adquisición del lenguaje como la relación entre el sonido que oye el niño, los movimientos que acompañan la articulación del sonido y el objeto al que se refiere el sonido. En el plano teórico, la actividad de pensamiento se considera el resultado de los aprendizajes comunicativos y no tiene ningún interés cognitivo en sí mismo.

Thorndike complementó la investigación del condicionamiento clásico estudiando la conducta adaptativa y no sólo los reflejos instintivos. Thonrdike veía el aprendizaje como una serie de conexiones entre un estímulo y una respuesta que se fortalecían cuando se generaba una situación satisfactoria. Su principal aportación fue el aprendizaje por desarrollo/error y la ley del efecto. Según esta ley, un sujeto tendrá más posibilidades de repetir las formas de conducta que conlleven refuerzos positivos, y menos probabilidades de repetir las que conlleven refuerzos negativos. Esta teoría originó las bases sobre las que Skinner construyó su condicionamiento operante.

Skinner es el gran propulsor del conductismo contemporáneo. Al igual que sus predecesores creía en los patrones estímulo-respuesta de la conducta condicionada. Su historia tiene que ver con cambios observables de conducta ignorando la posibilidad de cualquier proceso que pudiera tener lugar en la mente de las personas. El libro de Skinner publicado en 1948, *Walden Two*, presenta una sociedad utópica basada en el condicionamiento operante. También escribió *Ciencia y conducta humana*, publicado por primera vez en 1958, en el cual resalta la manera en que los principios

del condicionamiento operante funcionan en instituciones sociales tales como, el gobierno, el derecho, la religión, la economía y la educación (Dembo, 1994).

El trabajo de Skinner difiere de sus predecesores (condicionamiento clásico), en que él estudió la conducta operatoria (conducta voluntaria usada en operaciones dentro del entorno). Skinner describe su visión de la educación en su libro *The Technology of Teaching* (1968) y sugiere que se puede enseñar cualquier destreza a cualquier edad y que sólo es necesario seguir los siguientes pasos: explicar con claridad lo que el estudiante tiene que aprender, dividir los conocimientos en pequeñas partes fáciles de aprender y organizarlas siempre en sentido ascendente, de las más simples a las más complejas, permitir al estudiante que aprenda paso a paso y premiarle cuando haga las tareas de forma correcta, adaptar el contexto de aprendizaje para que los estudiantes se sientan cómodos hasta que consigan su objetivo, reforzar de forma constante el aprendizaje del alumno para mantener su rendimiento.

1.1.1. Conductismo y aprendizaje

Los conductistas definen el aprendizaje como la adquisición de nuevas conductas o comportamientos. Consideran que las conductas están determinadas por eventos externos al aprendiz, es decir, por estímulos que producen respuestas o por refuerzos que mantienen esas relaciones o estímulos. De esto se desprende que el aprendizaje se produce cuando hay una asociación apropiada entre los estímulos del profesor y la respuesta del estudiante.

Sus principios básicos respecto a la enseñanza son el énfasis en producir resultados observables y medibles, evaluación previa de los estudiantes para determinar el punto de partida de la instrucción, la importancia de dominar los niveles básicos antes de progresar y llegar a niveles más complejos y el uso de refuerzos para corregir los errores y el uso de indicios o pistas para asegurar la asociación de estímulo-respuesta.

Para que se produzca esta asociación existen los mecanismos de refuerzo que pueden ser positivos o de recompensa, negativos y de extinción o no refuerzo. Las respuestas que son recompensadas positivamente suelen repetirse, las que permiten evitar o escapar de situaciones negativas suelen repetirse también, las que se ignoran y no son reforzadas se abandonan. Un ejemplo de refuerzo positivo es premiar a los

alumnos cuando han hecho bien una tarea dándoles puntos positivos, un refuerzo negativo puede ser tener que repetir un ejercicio porque no se hizo bien, la ausencia de refuerzo puede ser ignorar a los alumnos que no levantan la mano antes de hablar. El castigo se considera necesario para conseguir que se abandonen repuestas negativas. A través del castigo, los alumnos perciben las consecuencias dolorosas o indeseables.

El conductismo en educación se caracteriza por no tomar en cuenta los procesos mentales del estudiante por la imposibilidad de hacerlos visibles; por evaluar a los alumnos de forma cuantitativa a través de su grado de avance. El docente es la persona clave del proceso. Es el que transmite conocimientos, monopoliza la palabra y la acción. Tiene todo el poder, la autoridad y es el que toma las decisiones, es decir dice cuándo, cómo y qué se hace. El estudiante es considerado como un receptor pasivo. Su mente es una tabula rasa que recibe la información del profesor, recibe sus órdenes y las obedece, depende del maestro, requiere su constante aprobación y realiza todas las tareas que permiten observar y evaluar su progreso y su comportamiento. Suele ser competitivo pero nada crítico ni creativo.

El objetivo de la educación según el conductismo es gestionar el medio en el que el aprendizaje sea más óptimo, garantizar el control de la conducta a través de refuerzos positivos y negativos o la ausencia de estos. Su función también es la de transmitir pautas culturales y conseguir que el alumno dé la respuesta adecuada según el estímulo que se le presente. Para ello se sirve de un currículum cerrado y obligatorio. Sus objetivos están jerarquizados de los más generales a los más específicos. Los contenidos son vistos como conductas que hay que aprender, almacenar y aprobar. El método ha de ser bueno y garantizar el aprendizaje. La evaluación se centra en el producto evaluable cuantitativamente. Los criterios de evaluación coinciden con los objetivos de aprendizaje.

Los conocimientos se adquieren a través de la memoria. Los conocimientos que se aprenden no son fáciles de extrapolar a otras situaciones similares porque la repetición de los contenidos no garantiza su asimilación.

En un aula conductista priman la disciplina y el individualismo. Si la disciplina falla se recurre a técnicas de modificación de la conducta o a medidas que reconduzcan la situación para que los que no aprenden no molesten a los que lo hacen. La motivación

externa consiste en técnicas de refuerzo del aprendizaje en forma de premios y castigos.

La ventaja de la aplicación de estas teorías es que el que aprende sólo tiene que concentrarse en metas claras y ser capaz de responder con rapidez y automáticamente cuando se le presenta una situación relacionada con esas metas; pero a su vez tiene la desventaja de que se podría dar el caso de que el estímulo para la respuesta correcta nunca ocurriese y que el aprendiz nunca pudiese llegar a responder y por tanto no aprendiese nada.

Las aportaciones del conductismo a la enseñanza son la automatización de ésta y la ampliación del currículo para la educación especial con el fin de ayudar a los alumnos con dificultades de aprendizaje. La presentación de las tareas se realiza a través de libros de trabajo o, a partir de los años 70, mediante la televisión y los ordenadores. El estudiante debe encontrar la solución de un problema y si da una respuesta correcta recibe una recompensa o refuerzo inmediatos. La instrucción consiste en poner al alcance del estudiante la cantidad de práctica necesaria para aprender la respuesta apropiada que corresponde al estímulo. Del estudiante se espera que use la mayor parte de su tiempo respondiendo activamente al estímulo seleccionado. La concepción del aprendizaje que manejan los conductistas es mecánica ya que a la mente no se le ha asignado un rol en este proceso de condicionamiento. De ellos es importante destacar la importancia de aprender haciendo y la idea de la individualización del aprendizaje (Hernández, 2000).

El conductismo ha sido muy criticado porque percibe el aprendizaje, precisamente, como algo mecánico y reduccionista. Sin embargo, algunos de sus planteamientos siguen aún vigentes en la sociedad del siglo XXI. Muchos docentes han elegido la teoría conductista al desarrollar sus estrategias didácticas porque les ayudan a identificar y modificar conductas en sus alumnos.

1.1.2 El conductismo y la enseñanza de lenguas extranjeras

Como veremos en los apartados siguientes, el conductismo se puede relacionar con los métodos de enseñanza de gramática-traducción, situacional y audiolingual. También se puede relacionar con las concepciones de la lengua tradicional y estructural.

De todo lo expuesto hasta ahora se desprende que los conductistas conciben el lenguaje como una conducta verbal condicionada, un proceso mecánico y no racional, que consiste en una colección compleja de cadenas de estímulos y respuestas. Siguiendo el paradigma de estímulo-respuesta y la idea de refuerzo, las lenguas se enseñan a través de repeticiones mecánicas de ciertos patrones lingüísticos y de la imitación. Para tal fin se han diseñado los laboratorios de lenguas y una enseñanza programada que llega a obviar la creatividad y la espontaneidad (Hernández, 1999).

1.2 Teoría cognitivista

Las teorías cognitivas surgieron en los años 50 como una reacción de la psicología cognitiva y de la gramática generativa ante el método audiolingual en Estados Unidos y el método situacional en Europa. Los psicólogos y los docentes dejaron de enfatizar las conductas observables y empezaron a centrarse en los procesos cognitivos. El enfoque cognitivo es un enfoque interdisciplinar al que contribuyen la psicología cognitiva, la filosofía, la psicolingüística, la neurociencia, la inteligencia artificial y la antropología cognitiva.

El cognitivismo se centra en el procesamiento mental, concretamente en los procesos cognitivos más complejos —el pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información— y los factores que en ellos intervienen— atención, percepción, memoria, lenguaje, pensamiento. El conocimiento se adquiere a través de la interpretación de los datos obtenidos mediante la experiencia y de su procesamiento e integración en las redes de conocimiento. El proceso de aprendizaje consiste en modificar esquemas y significados mediante la interacción del aprendiz y el medio.

1.2.1 Cognitivismo y aprendizaje

El aprendizaje, desde el punto de vista cognitivista, ocurre al adquirir conocimientos. Esta adquisición implica una organización y estructuración interna por parte del alumno, que no sólo se limita a recibir estímulos sino que participa activamente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los cognitivistas prestan mucha atención a la forma cómo los conceptos son recibidos, organizados, almacenados y localizados. El papel de la memoria es importante en esta teoría porque todo lo que se

aprende se almacena en ella de forma ordenada. Las bases teóricas del cognitivismo se encuentran en Piaget y Bruner.

Piaget fue el fundador de la escuela de Ginebra y se dedicó sobre todo a la psicología infantil. Los postulados de Piaget se pueden dividir en dos partes: la teoría de las etapas cognitivas y la teoría del desarrollo cognitivo. Según su teoría del desarrollo, el aprendizaje pasa por cuatro estadios diferentes: el sensor-motor, el preoperatorio, el operatorio concreto y el operatorio formal. Estos estadios explican la adquisición progresiva del conocimiento en los niños. Se ve al niño como el constructor activo de su propio conocimiento. Los cambios que se producen en el conocimiento son unidireccionales, es decir, surgen a medida que el niño madura, ya que están relacionados con su crecimiento biológico.

Los mecanismos que permiten la adquisición del conocimiento son la organización y la adaptación. Se entiende como organización la agrupación o sistematización de experiencias vividas y como adaptación la asimilación y ajuste de estas. Para poder llegar a asimilar y adaptar las experiencias hay que pasar por un proceso de equilibrio, un mecanismo que permita regular y coordinar la información nueva antes de integrarla en las estructuras cognitivas existentes (Garton: 1994:19).

A pesar de que Piaget no elaboró una teoría de la enseñanza o el aprendizaje escolar, sus ideas de que el individuo es un agente activo en la construcción de su conocimiento y de que éste se construye a través de interacciones constantes con objetos tienen una gran influencia en el papel del educando y del educador. El educando necesita tomar parte en el descubrimiento de los hechos y las relaciones. Como el mismo Piaget reconoce «una educación que consiste en el descubrimiento activo de la realidad es superior a aquella que se limita a proporcionar al niño deseos prefabricados y verdades prefabricadas» (Piaget, 1970:26). El educador ha de ser un guía que conduce al educando a descubrir por sí mismo los conocimientos nuevos. Para hacerlo planteará un conjunto de actividades guiadas y planificadas (Gallifa, 1994).

Bruner es el fundador del Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard. Los estudios de Piaget sobre la adquisición del conocimiento en los niños tuvieron una influencia notable en sus investigaciones. Según este autor, el proceso de aprendizaje es tan importante como el producto que resulta de éste y un aspecto

central de la educación debería ser ayudar al alumno a entender sus habilidades cognitivas y las estrategias que puede aplicar. Es esencial aprender a aprender porque es la clave para poder transferir lo que hemos aprendido en una situación concreta a otra. En sus ideas hay un aspecto especialmente significativo, el de considerar la educación integral de la persona.

Bruner amplió algunos aspectos de las teorías de Piaget y sugirió que hay tres sistemas de pensamiento: el enactivo, el icónico y el simbólico que se corresponden con las maneras como los niños procesan sus experiencias. En el nivel enactivo, el aprendizaje se adquiere a través de la manipulación de objetos y materiales. En el icónico, los objetos están representados por imágenes visuales; las imágenes se reconocen por lo que representan y se pueden crear de forma independiente. En el nivel simbólico se crean conceptos y se usa el lenguaje como instrumento para representar el mundo que rodea al niño. Estos tres niveles, aunque aparentemente son lineales, tal y como los concibe Bruner, se solapan los unos con los otros y están relacionados entre ellos por procesos de inducción y deducción (Williams y Burden, 2009). Destaca que hay que tener en cuenta la predisposición del alumno hacia el aprendizaje, el modo cómo han de estructurarse los conocimientos para que puedan ser procesados e interiorizados lo mejor posible, cuáles son las secuencias más efectivas para presentar el material y la naturaleza de los premios o los castigos que se impongan.

Esta teoría del aprendizaje se puede relacionar con los métodos de enseñanza de respuesta física y de comprensión, así como con la concepción de la lengua denominada, precisamente, cognitivista o enfoque cognitivo.

1.2.2 Cognitivismo y educación

El objetivo de la enseñanza cognitiva es aprender a aprender y aprender a pensar. Los principios básicos de esta teoría respecto a la instrucción son la retroalimentación, la participación activa del estudiante, la estructuración y la secuencia de conocimientos y la creación de ambientes que permitan al estudiante hacer conexiones con lo aprendido previamente, el desarrollo de estrategias para solucionar problemas de manera que el alumno pueda avanzar en su aprendizaje, la

evaluación enfocada a mejorar la transferencia de conocimientos y la mejora de las habilidades.

Para ello se dispone de un currículum abierto y flexible. Los objetivos se formulan como capacidades y valores y se indican los procesos cognitivos y afectivos que se quieren desarrollar. Los contenidos y los métodos se consideran medios para desarrollar capacidades y valores. La evaluación de los contenidos es cualitativa y cuantitativa acumulativa. Se considera una herramienta del proceso para aprender. Se parte de una evaluación inicial y se continúa con una evaluación continua.

El papel del docente es construir y organizar experiencias didácticas para lograr los objetivos educativos. Es un mediador en el aprendizaje y sólo actúa cuando es necesario, facilita la participación cognitiva de los alumnos en el proceso.

El alumno tiene un papel activo en su proceso de aprendizaje. Posee una competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas que desarrolla utilizando nuevos conocimientos y estrategias. Como agente activo del proceso de aprendizaje es crítico, constructivo, exploratorio y más que saber contenidos, lo importante es que conozca y maneje bien las herramientas para aprender.

En el aula cognitiva, la enseñanza se centra en el desarrollo de estrategias de aprendizaje orientadas por los objetivos cognitivos y afectivos. La motivación es intrínseca y su función es ayudar a mejorar el aprendizaje del alumno; gran parte del proceso de aprendizaje depende de la automotivación del alumno. La disciplina ya no tiene un papel central en la situación de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje sigue siendo individualista pero no tan competitivo como en el caso del aula conductista. La práctica es muy limitada y existen interferencias del modelo conductista.

1.2.3 El cognitivismo y la enseñanza de lenguas extranjeras

El cognitivismo busca una aproximación más comunicativa para la enseñanza de lenguas en la que se muestra un enfoque funcional aunque también se presta atención a aspectos gramaticales.

Éste considera el aprendizaje de las lenguas como un proceso de adquisición de conocimientos y de procesamiento de la información, al contrario que los métodos conductistas que lo consideran como una formación de hábitos. La instrucción a menudo es individualizada y los estudiantes son responsables de su propio aprendizaje.

Se acepta que la enseñanza de la gramática se puede hacer de forma deductiva e inductiva. La pronunciación no es una prioridad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La comprensión y la expresión escritas reciben la misma atención y tienen la misma importancia que la comprensión y la expresión orales. El aprendizaje del vocabulario sigue siendo importante, especialmente en niveles intermedios y avanzados. El error se ve como parte del proceso de aprendizaje y se considera inevitable. Según este método, el profesor no sólo tiene que tener un nivel avanzado de la lengua meta, sino que también tiene que poder analizarla. (Celce-Murcia, 2006).

Como ya vimos en el apartado 3 del capítulo I al describir el proceso lector, este enfoque ve el procesamiento de la información desde dos puntos de vista: *bottom-up* y *top-down*. Desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras, combinar estas dos maneras de procesar la información permite procesar los conocimientos existentes en la memoria a largo plazo con la información que se obtiene con un nuevo input. Si únicamente se utiliza el procesamiento *bottom-up*, se conocen muy bien las estructuras de la lengua pero no necesariamente se entiende el contexto y el significado pragmático del input. Si al enseñar lenguas extranjeras sólo se utiliza el proceso *top-down*, se entenderán el sentido general y el propósito comunicativo del input pero no necesariamente las estructuras gramaticales y el vocabulario.

El enfoque cognitivo considera que los objetivos de una secuencia de enseñanza se hallan definidos por los contenidos que se aprenderán y por el nivel de aprendizaje que se pretende lograr. Por otra parte, las habilidades cognitivas a desarrollar siempre se encuentran vinculadas directamente con el contenido específico.

Este enfoque divide el proceso de enseñanza en tres etapas: la primera prepara al alumno para el aprendizaje mediante la identificación de conocimientos previos acumulados en la memoria a largo plazo que podrían ayudar o dificultar la adquisición de nuevos conocimientos; la segunda activa estos conocimientos previos al presentar los contenidos y la tercera estimula la integración y la transferencia de los nuevos conocimientos adquiridos.

1.3 Teoría constructivista

La teoría constructivista considera que una persona construye su conocimiento progresivamente, a partir de sus conocimientos previos y en relación con el medio que

lo rodea. La construcción del conocimiento se realiza a través de un proceso mental que depende de la representación inicial que se tiene de la nueva información y de la actividad externa o interna que se desarrolla al respecto. Lo importante del proceso de adquisición del conocimiento, según el constructivismo, no es el conocimiento en sí, sino el hecho de adquirir una nueva competencia que pueda ser usada en una nueva situación. Como teóricos destacados del constructivismo encontramos a Vygotsky y Ausubel.

Vygotsky realizó trabajos de investigación sobre la psicología del desarrollo y buscó soluciones pedagógicas para el analfabetismo y la educación de personas con retraso mental y otras discapacidades. Su teoría fue formulada en la Rusia post-revolucionaria y se vio influenciada por la perspectiva marxista del cambio y del desarrollo (Garton, 1994:20-21).

Según Vygotsky (1979), el proceso de aprendizaje no es individual sino que el contexto social y la historia están estrechamente relacionados. La reciprocidad del individuo y la sociedad son fundamentales para este proceso. Esta interacción se plasma en el concepto de la “zona de desarrollo próximo”. La “zona” de desarrollo próximo” es la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver inmediatamente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas con ayuda.

La influencia que la teoría de Vygotsky tiene para la enseñanza es que contempla el aprendizaje cooperativo y presenta también al educador como un guía o persona que ha de ayudar al educando a encontrar soluciones a los problemas que se vayan presentando.

Ausubel es un seguidor de las teorías de Piaget aunque rechaza el principio de que el conocimiento sólo puede adquirirse por descubrimiento. Ausubel considera que el aprendizaje también se puede obtener por exposición o recepción siempre y cuando este sea significativo. Si el aprendizaje es significativo, el alumno podrá relacionar los nuevos conocimientos con los adquiridos anteriormente e incorporarlos a su estructura cognitiva. La ventaja del aprendizaje significativo es la retención mucho más duradera de la información ya que integra en los esquemas mentales del alumno y se almacena en la memoria a largo plazo. Esto facilita la adquisición de nuevos

conocimientos relacionados con los anteriores. El aprendizaje significativo es activo y personal porque depende de la asimilación de conocimientos por parte del alumno y personal porque depende de sus recursos cognitivos.

En la teoría cognitiva destacan dos escuelas de pensamiento, el constructivismo social y el constructivismo cognitivo. El constructivismo social se basa en las ideas de Vygotsky y su zona de desarrollo próximo y el constructivismo cognitivo en las ideas de Piaget y de Ausubel. El constructivismo social enfatiza la importancia de la cultura y el contexto para el entendimiento de lo que está sucediendo en la sociedad y para construir conocimiento basado en este entendimiento. El constructivismo cognitivo se basa en dos principios: a) la idea de que las personas aprenden a través de la construcción de conocimientos nuevos y no porque se les inculque información nueva y b) la certeza de que las personas aprenden de forma más efectiva cuando el conocimiento que adquieren es significativo para ellas.

1.3.1 El constructivismo y la educación

De todo lo expuesto en los párrafos anteriores se desprende que el aprendizaje según el constructivismo no es, simplemente, el producto del ambiente ni el resultado de unos procesos internos sino el resultado de la interacción entre estos dos factores.

Para que pueda desarrollarse el aprendizaje es necesario que las actividades que se propongan sean significativas y permitan que los alumnos y los profesores interactúen entre sí de forma dinámica para llevarlas a cabo.

El alumno, según el constructivismo, selecciona y procesa la información. Cada persona lo hace de manera diferente creando, así, sus propias estructuras de conocimiento.

Si el aprendizaje se hace por recepción, como suele suceder generalmente en el aula, el alumno, tras recibir la información bien estructurada por el docente, la relaciona con los contenidos de su estructura cognitiva, intenta descubrir conocimientos nuevos a partir de esta información, crea nuevas ideas con los contenidos presentados por el profesor, organiza y ordena el material proporcionado por el profesor. Así desarrolla estrategias de procesamiento de información, asimilación y retención, así como, de relación de nuevas estructuras con las adquiridas anteriormente.

Las tareas del profesor son investigar cómo cada uno de sus alumnos organiza mentalmente la información y qué relación hay entre los contenidos que propone la escuela y la cultura del alumno para ayudarlo a encontrar un sentido a lo que aprende; presentar nuevos conocimientos al alumno teniendo en cuenta sus esquemas previos; darle información para que descubra conocimientos nuevos; mostrar materiales bien organizados y que el alumno pueda comprender con facilidad para activar sus esquemas mentales y adquirir nuevos conocimientos.

Los materiales que se usan para la enseñanza y la adquisición de conocimientos deben ser significativos y estar ordenados de manera lógica para que el estudiante pueda aprovecharlos y se conviertan en el enlace entre los conocimientos adquiridos previamente y los nuevos. Los currículos son abiertos y están organizados y secuenciados de forma lógica y no relacionados de forma arbitraria con la estructura cognitiva del alumno.

La instrucción constructiva no sólo tiene en cuenta el currículo y los materiales sino también otros aspectos que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje como el aula, el medio ambiente, los niveles de desarrollo o la motivación, entre otros. Todos ellos pueden afectar al proceso de forma positiva y negativa. Lo afectan positivamente porque estimulan la participación en clase de los estudiantes y la realización de forma más cómoda y eficiente de las tareas. También pueden motivar al profesor y ayudarlo a desempeñar sus tareas más cómoda, segura y eficientemente. Lo afectan de forma negativa porque pueden distraer, confundir y desmotivar, no sólo al alumno sino también al docente. Y hacer que ambos se sientan incómodos, inseguros e incapaces de enseñar o aprender.

Si se sigue un paradigma constructivo para enseñar habría que tener en cuenta que los estudiantes novatos o principiantes no suelen tener los esquemas necesarios para inferir y relacionar conocimientos (Sweller, 1988) y por tanto se les debe dotar de ellos. Es muy probable que los alumnos se dediquen a tareas bastantes mecánicas porque son las que pueden hacer sin la ayuda del profesor y esto puede ir en detrimento del objetivo final, la adquisición de nuevos conocimientos.

Respecto al diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje, el constructivismo enfatiza la identificación del contexto, la capacidad del alumno para manipular la información y el control que tiene sobre ella, la necesidad de que la información

presente una amplia variedad de formas, el desarrollo de habilidades que permitan solucionar los problemas que impiden al estudiante ir más allá de la información presentada y la evaluación enfocada hacia la transferencia de conocimientos y habilidades.

1.3.2 El constructivismo y la enseñanza de lenguas extranjeras

La concepción de la lengua relacionada con esta teoría del aprendizaje es la socio-constructivista y el método de enseñanza más representativos, el método por tareas. Como veremos en el capítulo cinco de esta tesis, en Europa, y por tanto en España, actualmente la teoría del aprendizaje en la que se basa la enseñanza de lenguas extranjeras es la constructivista y el enfoque más utilizado es el comunicativo.

El enfoque comunicativo entiende la lengua como un sistema de comunicación y por ello considera que enseñar una lengua extranjera es dotar al estudiante de la habilidad de comunicarse en la lengua extranjera y utilizar el nuevo sistema lingüístico de forma efectiva y apropiada. Los contenidos del aprendizaje no sólo incluirán estructuras lingüísticas sino también nociones semánticas, funciones sociales y variaciones lingüísticas. Todos estos contenidos se recogen en los materiales utilizados para el aprendizaje de la lengua. Las diferentes destrezas están integradas desde el principio y en una misma actividad suele haber comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral.

El enfoque comunicativo considera al alumno como un sujeto activo que construye y reconstruye el conocimiento y para ello cuenta con la ayuda del profesor cuyo papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el de acercar el conocimiento al alumno de forma organizada. Para hacerlo crea condiciones óptimas para que el estudiante desarrolle una actividad mental constructiva, orienta y guía de manera explícita y además facilita la comunicación entre los alumnos.

2. Concepciones de la lengua

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras se han utilizado metodologías diversas. Estas metodologías pretendían dar respuestas a circunstancias históricas y sociales. Todas ellas han tenido en cuenta las necesidades de los estudiantes, dependiendo de la época y de las expectativas del momento, que son las

que han determinado los objetivos de la enseñanza y la manera de proceder de los docentes y los estudiantes. Las metodologías tienen su origen en concepciones de la lengua y teorías del aprendizaje diversas. Los cambios en las concepciones y en los métodos de enseñanza a lo largo de la historia muestran cambios relacionados con las competencias que los estudiantes tenían que desarrollar, por ejemplo, la necesidad de enfatizar la expresión oral y no la comprensión escrita. Estos cambios también ponen de manifiesto la evolución de las teorías sobre el lenguaje y el aprendizaje de las lenguas (Richards y Rodgers, 2000). En este apartado vamos a describir distintas metodologías para enseñar lenguas extranjeras y las concepciones de la lengua a partir de las cuales se originaron estas metodologías.

2.1 Concepción tradicional de la lengua

La concepción tradicional de la lengua está basada en la metodología de enseñanza de las lenguas clásicas —latín y griego. La lengua se concibe como un conjunto de reglas morfosintácticas y semánticas y de excepciones que son observables en frases, diálogos, textos, etc. Se pretende que la lengua sea la expresión de la lógica formal. Esta concepción tiene una visión estática y por tanto no tiene en cuenta el carácter dinámico y mutable de la lengua que evoluciona para poder acompañar las necesidades culturales, científicas y tecnológicas.

Hace cinco siglos el latín era la lengua de la educación, el comercio, la religión y los gobiernos de los países occidentales. Con el paso del tiempo, las lenguas vernáculas ganaron importancia y el latín pasó de ser una lengua viva a una lengua que se estudiaba en la escuela. La enseñanza de esta lengua se centraba en el estudio del latín clásico, el análisis de su gramática y su retórica. El estudio de esta lengua consistía en la enseñanza de reglas gramaticales, declinaciones, conjugaciones, traducción y práctica a partir de la escritura repetitiva de frases y el uso de textos y diálogos bilingües. En esta tradición, gran parte de los estudios gramaticales tenían en sí mismos una función pedagógica: se concebía la gramática como un instrumento de conocimientos y análisis de los textos literarios clásicos (Camps, 1993).

Cuando las “lenguas modernas” empezaron a introducirse en el currículum de las escuelas europeas en el siglo XVIII, se enseñaron siguiendo el mismo método que el utilizado para la enseñanza de la lengua latina. Los libros de texto consistían en reglas

gramaticales, listas de vocabulario y traducción de frases. La expresión oral no era importante y su práctica se reducía a la lectura en voz alta de frases que se tenían que traducir (Richards y Rodgers, 2000). En el siglo XIX esta concepción de la lengua quedó consolidada como la base de la metodología estándar para enseñar lenguas extranjeras en las escuelas y universidades. A pesar de haber sido muy criticada por su formalidad y abstraccionismo, esta concepción sigue siendo bastante adoptada en la actualidad (Silveira, 1999).

2.2 Concepción estructural

Siguiendo a Ferdinand Saussure, esta concepción ve la lengua como un sistema complejo cuyas estructuras se completan, se superponen y se relacionan. La lengua se considera un código que puede organizarse y analizarse desde distintos niveles: fonético, fonológico, morfosintáctico y semántico.

Desde el punto de vista de la enseñanza de las lenguas, esta concepción recibe una fuerte influencia de la psicología conductista, cuyo principio es que la lengua se aprende por la formación de hábitos “de fuera para adentro” del individuo. Según esta concepción, se domina una lengua si se dominan las estructuras gramaticales.

Con el estructuralismo lingüístico se introdujeron muchos cambios en la manera de concebir la enseñanza de las lenguas: se le dio relevancia a la lengua oral y se le quitó importancia a la enseñanza de los clásicos centrada en la lengua escrita. También se reformularon los contenidos gramaticales. Se clasificaron las categorías morfosintácticas que presentaban alguna incoherencia, se clarificaron y se elaboraron criterios de clasificación distintos a los utilizados para el latín y el griego clásico con el fin de aplicarlos a lenguas con características lingüísticas diferentes a las lenguas clásicas (Camps, 1993).

2.3 Concepción cognitivista o innatista

La concepción innatista se considera un nuevo paradigma de las ciencias del lenguaje. Su base se apoya en una descripción estructural de la lengua, a la que se añade un fuerte componente cognitivo. El lingüista norteamericano Noam Chomsky es el representante más destacado de esta corriente. Las bases de la nueva postura teórica para el estudio de las lenguas se encuentra en la obra *Syntactic Structures*.

Chomsky basa su investigación en la psicología cognitiva y sobre todo en su base innatista.

Chomsky considera la lengua como un mecanismo productivo y la sintaxis el elemento creativo que permite la formación y comprensión de un número infinito de frases. Así pues, la adquisición de la lengua consiste, básicamente, en el aprendizaje de normas sintácticas. Las estructuras sintácticas son innatas mientras que el vocabulario hay que aprenderlo, generalmente de memoria. Además, las estructuras sintácticas son el elemento central de la lengua y sirven para unir la fonética y la semántica (Gutiérrez, 2012).

Esta concepción de la lengua no tuvo una aplicación directa en la enseñanza de las lenguas maternas o extranjeras. A pesar de ello, su contribución más importante fue el no considerar al aprendiz como una “tabula rasa”, capaz de aprender lenguas a pesar de no tener conocimientos específicos sobre su propia lengua y considerar que cualquier individuo puede aprender una lengua extranjera, si tiene contacto con ella y motivación. (Silveira, 1999)

2.4 Concepción socio-interaccionista

Esta concepción socio-interaccionista considera que una lengua es una actividad que permite la construcción del conocimiento y la convivencia entre los seres humanos. La lengua no es uniforme ni estática, admite variaciones a varios niveles. Mientras se interacciona con otras personas se crea una lengua. La lengua es una herramienta de persuasión, disimulación, dominación y liberación. Mientras hablamos siempre estamos haciendo algo: convencer, agredir, invitar, elogiar, reclamar... Para esta concepción conocer una lengua significa dominar todos los niveles, registros y usos. Hablar correctamente es hablar de forma adecuada en diferentes situaciones y contextos sociales. Este concepto se conoce como competencia comunicativa. Admite modelos cognitivos de comprensión como componentes necesarios para la interacción social.

Las bases teóricas de esta concepción provienen del análisis del discurso, la pragmática, la lingüística textual, la teoría de la enunciación, la teoría de los actos del habla, el análisis conversacional y otras disciplinas que estudian varios aspectos de la interacción lingüística. Su base psicológica es la constructivista.

Esta tendencia en los estudios del lenguaje es relativamente reciente en la lingüística pero a pesar de ello, su base está ya consolidada y ha contribuido a la enseñanza de lenguas extranjeras a través del enfoque comunicativo. Esta concepción de la lengua ha renovado no sólo la enseñanza de las lenguas extranjeras sino también la enseñanza de la lengua materna, especialmente los aspectos relativos a la enseñanza de la lectoescritura.

3. Metodologías y enfoques para la enseñanza de lenguas extranjeras

Para hacer la elección y la descripción de estas metodologías nos hemos basado principalmente en las clasificaciones hechas por Richards y Rodgers (2000), Celce-Murcia (2006), Richards (2006), Howatt (1984) y Puren (1988).

Las metodologías más utilizadas a finales del siglo XX y principios del siglo XXI son el método gramática-traducción, método directo, método audiolingual (EUA), método situacional (GB), método de respuesta física total o método basado en la comprensión, el método por tareas y el método comunicativo. En este apartado vamos a describir estos métodos, explicar en qué consisten, cuáles son sus objetivos y cuál es el papel del alumno, del profesor y de los materiales didácticos en cada uno de ellos.

3.1 El método gramática-traducción

Históricamente, la primera metodología que se utilizó para enseñar lenguas extranjeras fue la de gramática-traducción, una extensión del enfoque utilizado para enseñar latín y griego que se aplicó a la enseñanza de lenguas modernas.

Esta metodología está basada en una concepción tradicional de la lengua. Sus principales características son que la instrucción se da en la lengua materna de los alumnos, que el profesor de lengua no necesariamente tiene que hablar la lengua que enseña y que el resultado de este método normalmente no habilita al estudiante a usar la lengua con fines comunicativos.

El objetivo de este método es capacitar al estudiante para leer textos escritos en esa lengua y beneficiarse de la disciplina mental e intelectual que se desarrolla como resultado del estudio de una lengua extranjera. Para ello los contenidos son principalmente gramaticales y léxicos. La frase es la unidad básica de este método.

La gramática se presenta de forma deductiva, es decir, se inicia con un análisis detallado de las reglas de gramática que después se aplican en la traducción de frases o textos. El aprendizaje de la lengua consiste en memorizar reglas para entender y manipular la morfología y la sintaxis de la lengua extranjera. La lengua materna se utiliza como referencia del aprendizaje de la segunda. Desde el inicio se leen textos difíciles. La enseñanza de la lengua se centra en el desarrollo de dos destrezas, la lectura y la escritura. El vocabulario se aprende a través de la lectura de textos, listas bilingües de vocabulario, estudio de diccionarios y la memorización. Uno de los ejercicios más típicos de este método es la traducción de frases y textos de la lengua materna a la lengua extranjera y viceversa. Los primeros acercamientos al estudio de la gramática se hicieron a través del estudio de textos pero esto pareció demasiado difícil para los estudiantes de secundaria y el centrarse en la frase pareció ser la aproximación más sencilla al estudio de la lengua (Howatt 1984:131).

En este método el profesor es el principal protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el encargado de transmitir conocimientos lingüísticos y corregir los errores de los aprendices. En cambio, el alumno tiene un papel bastante pasivo, se limita a seguir las instrucciones del profesor, a memorizar reglas de gramática y listas de vocabulario, a leer y a traducir.

El método gramática-traducción fue uno de los más utilizados hasta los años cuarenta cuando la práctica oral de las lenguas extranjeras empezó a tener cada vez más relevancia, tanto en lo que concierne a los objetivos de la enseñanza como al medio para aprenderla. Actualmente se sigue utilizando en contextos donde se prioriza el conocimiento de la estructura de los textos y su comprensión, pero no la expresión oral o escrita.

3.2 El método directo

Las primeras reacciones contrarias al método de gramática-traducción se iniciaron ya a mediados del siglo XIX en Europa. El método directo es una reacción al método gramática-traducción y a su insuficiencia para formar a estudiantes que se pudiesen comunicar de forma efectiva en la lengua extranjera que estaban estudiando. Una de las figuras más destacadas del movimiento de reforma que pretendía promover alternativas para la enseñanza de lenguas extranjeras fue Gouin, quien intentó crear

una metodología basándose en la observación del aprendizaje de la lengua en los niños. Esta metodología recibió el nombre de método directo. Las principales características de este método son que la enseñanza de la lengua se hace en la lengua extranjera, que el profesor no tiene que conocer la lengua materna del estudiante y suele ser nativo o un usuario competente que domina la lengua extranjera de forma eficaz y que se prioriza la enseñanza de la lengua oral a través de diálogos.

El método directo fue muy innovador y supuso una ruptura con la metodología tradicional escolar e influyó directamente no sólo a la instrucción oficial sino también a los artículos y los materiales didácticos publicados. Los materiales estaban basados en los cuatro principios descritos en la obra de Sweet *The practical Study of Languages* publicada en 1899. Según estos principios hay que seleccionar con cuidado los contenidos que se van a enseñar, limitarlos y asegurarse de que se trabajan las cuatro destrezas de la lengua: expresión y comprensión oral y escrita y no únicamente la gramática y la comprensión lectora y por último es necesario hacer una gradación de los contenidos y enseñarlos por orden ascendente, es decir, del más sencillo al más complicado. La elaboración del método directo se hizo mediante la oposición sistemática al método gramática traducción en lo que concierne a objetivos, contenidos, principios pedagógicos y procedimientos didácticos.

Los objetivos del método directo son prácticos, culturales y formativos. Busca la participación del alumno y facilita el aprendizaje y la motivación del estudiante. Exige que el alumno se esfuerce y recurra a su intuición y su inteligencia. En el método directo la gramática se enseña de forma inductiva, es un método oral con contenidos de la vida cotidiana que prioriza el trabajo de clase al estudio personal (Puren, 1988). El aprendizaje de la lengua extranjera se hace mediante la asociación directa de la demostración y del material de apoyo sin usar la traducción. La interacción oral y el uso espontáneo de la lengua son una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aparte de los contenidos lingüísticos, se estudia también la cultura —vida cotidiana, geografía e historia— de los hablantes de la lengua meta.

El papel del alumno en este método no es tan pasivo. A pesar de que el profesor es el encargado de dirigir las actividades de la clase, los estudiantes acompañan al profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la interacción va en ambos sentidos.

Ellos tienen que asociar significados y palabras de la lengua meta a través de las demostraciones del profesor.

Un ejemplo de la implementación de este método es el que difundieron las escuelas Berlitz. Este método consiste en unas clases conducidas exclusivamente en la lengua meta donde sólo se enseña el vocabulario —este método enfatizaba el vocabulario sobre la gramática— y las frases de la vida diaria; las destrezas orales se desarrollan de manera progresiva a través de pequeñas conversaciones que se mantienen con el profesor y los compañeros en clases intensivas; se enseña tanto la comprensión como la expresión oral; la gramática se enseña progresivamente de forma inductiva; el vocabulario se enseña a través de objetos, fotografías o demostraciones, el vocabulario abstracto se enseña mediante asociación de ideas; se presta atención a la correcta pronunciación y a la gramática (Richards y Rodgers, 2000). Los ejercicios más habituales son la lectura en voz alta, ejercicios de preguntas y respuestas, dictados, prácticas de conversación, escritura de párrafos y rellenar huecos.

Como hemos mencionado anteriormente, este método fue muy popular en Europa. En Alemania y Francia se fue modificando progresivamente y se crearon variaciones que combinaban el método directo y técnicas que permitían la realización de actividades de gramática controladas. Este método funcionaba muy bien en escuelas de lenguas donde el número de alumnos era reducido, donde no solía haber una limitación de tiempo para la enseñanza de los contenidos y en las que los alumnos estaban muy motivados. Sin embargo, en las escuelas de enseñanza primaria y secundaria presentaba algunos inconvenientes. Los profesores tenían que ser nativos o tener un buen nivel de lengua extranjera porque las clases dependían más de las habilidades de los profesores y sus conocimientos que de los libros de texto, y no todos los profesores estaban preparados para ello. Además, otra dificultad que se presentaba era que los profesores tenían que dar muchos rodeos para evitar utilizar la lengua materna de los estudiantes (Richards y Rodgers, 2000).

El motivo por el que más se ha criticado el método directo ha sido su falta de base teórica porque el método no tiene ninguna teoría que explique el origen de la lengua ni cómo se concibe el método desde un punto de vista lingüístico, educativo y sociológico.

3.3 El método de lectura

El método de lectura surgió como un intento de solucionar algunos de los problemas encontrados al implementar el método directo alrededor de 1930. La lectura era una de las habilidades más valoradas al aprender una lengua extranjera. Además, tampoco había muchos profesores de lenguas extranjeras que tuviesen el nivel de lengua suficiente para adoptar el método directo en sus clases. Actualmente este método se utiliza para enseñar a personas que no necesitan viajar y que sólo necesitan desarrollar esta destreza. Este método prioriza el estudio de la lengua extranjera y de la situación histórica y social del país donde ésta se habla. Sólo se enseña la gramática necesaria para la comprensión lectora. El vocabulario que se enseña está supeditado a la utilidad que éste tenga para mejorar la lectura pero no se prioriza su adquisición. Se presta muy poca atención a la pronunciación y a las habilidades propias de la lengua oral.

Desde el principio del aprendizaje, proponen muchas actividades de lectura en lengua extranjera, tanto en el aula como fuera de ella. Se controla mucho la dificultad del vocabulario, especialmente en los textos iniciales. El vocabulario se va expandiendo de forma progresiva y su adquisición se considera más importante que el aprendizaje de la gramática. El uso de la traducción como herramienta de aprendizaje reaparece para asegurar la correcta comprensión del texto.

3.4 Método audio-lingüístico o audiolingual

El método audiolingual dominó la enseñanza de idiomas en Estados Unidos entre 1940 y 1960. Fue una reacción al método de lectura que se centraba en el desarrollo de la comprensión escrita de los textos y de la gramática y el vocabulario necesarios para desarrollar esta destreza.

El conductismo tiene una gran influencia en el método audiolingual en tanto que trata el lenguaje como un conjunto de hábitos, como una forma de conducta social y una forma de reacción del organismo ante el medio y no se le da importancia a la parte racional y consciente del aprendizaje. Este método contiene elementos del método directo, de la lingüística estructural de Bloomfield y del conductismo de Skinner.

La entrada de Estados Unidos en la II Guerra Mundial tuvo una gran influencia en la enseñanza de lenguas extranjeras en ese país. El gobierno necesitaba personal que

podiese hablar correctamente lenguas extranjeras y se creó un grupo de 55 universidades para desarrollar programas y métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre estos programas destacan el ASTP (*Army Specialized Training Program*) basado en el método del informante de Bloomfield y en el trabajo desarrollado por Charles Fries (Zanón, 2007).

El método del informante se utilizaba en la Universidad de Yale para ayudar a lingüistas y antropólogos a aprender lenguas indio-americanas y otras lenguas que estaban estudiando como parte de sus programas de investigación. Bloomfield, el jefe del departamento de lingüística de la época, desarrolló este método que consistía en el discurso oral de un hablante nativo, el informante, que se completaba con la explicación de un experto. En aquel momento no disponían de libros de texto y el nativo era la fuente de las frases y el vocabulario. Así, las clases eran conducidas por un nativo que no necesariamente tenía conocimientos de lingüística y por un lingüista que no necesariamente tenía conocimientos de la lengua que los alumnos aprendían. Mediante las conversaciones guiadas entre el informante, el lingüista y los estudiantes estos aprendían a hablar en las lenguas que estudiaban y aprendían su gramática.

El *ASTP*, conocido también como *Army Method*, consistía en una exposición intensiva, entre 10 y 15 horas diarias, seis días a la semana, a la lengua oral, series de ejercicios estructurales y sesiones de estudio de las formas lingüísticas (Zanón, 2007). En este método, al igual que en el método directo y en el método del informante, progreso en el aprendizaje depende de la cantidad de tiempo que se está en contacto con la lengua meta.

En 1939, Charles Fries participó en la fundación del primer Instituto de Lengua Inglesa de los Estados Unidos dedicado a la formación de profesores especializados de esta lengua y a la investigación y el desarrollo de métodos de enseñanza de inglés. Fries aplicó los principios de la lingüística estructural a la enseñanza de lenguas. Según Fries y sus colegas, el inicio de la enseñanza de lenguas es la gramática o estructura de la lengua, que se identifica con patrones oracionales y estructuras gramaticales. Además consideraban que la enseñanza de lenguas se tenía que hacer de forma sistemática, prestando atención a la pronunciación y mediante la repetición de estructuras gramaticales básicas (Richards y Rodgers, 2000).

Con estos métodos como base y la publicación en 1958 del *National Defense Education Act* que financiaba la investigación en lenguas modernas, la formación del profesorado y la elaboración de materiales didácticos, el método audiolingual nace en un momento de renovación metodológica y en medio de la guerra fría, cuando el gobierno estadounidense consideraba importante que sus científicos aprendieran lenguas extranjeras para mantenerse al día de los avances científicos en otros países.

Las clases que se imparten siguiendo el método audiolingual se caracterizan por empezar con diálogos, prestar especial atención a la pronunciación en los primeros estadios del aprendizaje, manipular la lengua sin tener en cuenta el contexto, procurar que los alumnos no cometan errores, introducir las estructuras gramaticales secuencialmente y de forma inductiva y enseñar las destrezas en el siguiente orden: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y por último, cuando ya se han adquirido las demás destrezas, la expresión escrita. El profesor, según este método, no tiene que tener un gran dominio de la lengua, sólo de los conocimientos que tiene que impartir en las clases porque tanto las actividades como los materiales que se utilizan están extremadamente controlados. (Celce-Murcia, 2006).

Las principales críticas que se hacen a este método son la incapacidad del estudiante, en la mayoría de las ocasiones, para comunicarse fuera del aula y el hecho de que el aprendizaje, a veces, se convierte en una actividad aburrida, monótona y desalentadora. El papel del estudiante no es activo, el profesor controla todas las actividades y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el punto de vista de la gramática generativa se critica este método porque no tiene en cuenta los conocimientos innatos y el hecho de que los seres humanos procesan experiencias a través de la lengua.

3.5 Método situacional

El método situacional, al igual que el audiolingual, también fue una reacción al método de lectura por considerar que éste no prestaba la suficiente atención a la comprensión y expresión oral. Fue el método de enseñanza de lenguas extranjeras dominante en el Reino Unido desde los años cuarenta hasta los años sesenta. El método se caracteriza por priorizar la enseñanza de la lengua oral por lo que todos los contenidos se trabajan primero de forma oral antes de presentarlos por escrito. La

enseñanza de la lectura y la escritura se posponen hasta que se ha establecido una base léxica y gramatical.

En este método también se mezclan algunas características del método directo y características del estructuralismo británico. Expertos en lingüística aplicada, entre ellos Palmer y Hornby, en los años veinte contribuyeron a la creación de este método, consideraban que el discurso era la base de la lengua y que las estructuras lingüísticas y el léxico eran el centro del discurso. Por este motivo sistematizaron la enseñanza del léxico y de la gramática que debían enseñarse en un curso de lengua y establecieron así un marco metodológico para enseñar inglés como lengua extranjera y las bases del método oral o situacional británico (Richards y Rodgers, 2000).

El objetivo del método situacional es enseñar de manera práctica las cuatro destrezas básicas de la lengua. Al igual que en el método audiolingual, la precisión en el uso del vocabulario y la gramática es esencial y el error se ve como algo negativo que hay que evitar. Se considera que hasta que no se ha llegado a automatizar las estructuras a través de la expresión y la comprensión oral no se puede trabajar ni la expresión ni la comprensión escrita. La lengua de las clases debe ser la lengua meta. Las nuevas estructuras y el nuevo vocabulario se introducen y se practican en contexto; para ello se utilizan listas estructuradas de palabras y estructuras que los alumnos deben conocer.

El profesor es el encargado de presentar las situaciones que los estudiantes deben aprender, controla todos los contenidos y ayuda a aprenderlos e interiorizarlos. Si los alumnos comenten errores les ayuda a corregirlos. Todo el proceso de aprendizaje está controlado por el profesor, los alumnos únicamente lo siguen. El papel del alumno se activa cuando éste habla con otros alumnos o con el profesor en la lengua meta y practica los nuevos conocimientos aprendidos. Tal y como describe Pittman (1963), las responsabilidades de un profesor que sigue este método son: controlar el tiempo, fomentar la práctica oral, reforzar los contenidos del libro de texto, revisar los contenidos estudiados, adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, evaluar y desarrollar actividades basadas en las presentadas en el libro de texto utilizado en clase.

En los materiales cada unidad de aprendizaje se estructura para enseñar en primer lugar la pronunciación; siguen la revisión de algunas palabras o estructuras y la

presentación de las nuevas, ejercicios de repetición (orales) y lectura de diálogos o textos en los que se presentan las nuevas estructuras y finalizan con la realización de ejercicios escritos para fijarlas.

El método situacional es un método estructuralista que pretende formar hábitos lingüísticos en los alumnos a través de tareas mecánicas con las que fija estructuras gramaticales y vocabulario. Algunas de las críticas que ha recibido son que aunque se denomina método situacional, la situación no predomina sobre las estructuras y que al igual que el método audiolingual, lo que se aprende en el aula es muy difícil de poner en práctica en situaciones comunicativas fuera de ésta.

3.6 Método de respuesta física total o método basado en la comprensión

El método de respuesta física total fue elaborado por Asher en los años sesenta basándose en el método de Harold y Dorothy Palmer (1959), *English Through Actions*. El método de Asher está articulado en torno a unas estructuras desarrolladas a través de la utilización de instrucciones en el aula (Richards y Rodgers, 2000). Este método presta mucha atención a la comprensión y a la autonomía para elegir el momento en que se quiere empezar a comunicar. El método de Respuesta Física Total se populariza debido al apoyo que recibe por los defensores de las técnicas de enseñanza basadas en la comprensión y se inscribe en el método recientemente denominado *comprehension approach* (Zanón, 2007).

Las características principales de la instrucción en la que se utiliza este método son las siguientes: los estudiantes progresan porque se ven expuestos a inputs que son significativos para ellos. No tienen que hablar hasta que se sienten preparados para ello porque se considera que los resultados serán mejores que si se les fuerza a hablar cuando no lo están. No se considera necesario corregir los errores, incluso se ve como algo contraproducente para el proceso de aprendizaje; es importante que los estudiantes los vayan entendiendo y corrigiendo poco a poco. Se potencia la adquisición espontánea de la lengua meta. La comprensión oral es muy importante, se ve como una destreza básica que más tarde permitirá desarrollar la expresión oral y la comprensión y expresión escritas de forma espontánea y cuando se den las condiciones idóneas para ello. Cuando el profesor no es nativo, se debe contar con

materiales audiovisuales adecuados para que los alumnos reciban el input que necesitan para aprender la lengua extranjera que estudian.

El objetivo de este método es permitir la interiorización del mapa cognitivo de la lengua extranjera y conseguir una buena comprensión de la lengua para poder alcanzar una buena expresión oral. Para ello se trata de ofrecer las condiciones apropiadas para bajar el nivel de estrés de los alumnos, especialmente si son adultos, y optimizar su proceso de aprendizaje.

Cuando se empieza a enseñar la lengua extranjera se hacen muchos ejercicios de repetición. Tras 120 horas de instrucción se empiezan a practicar diálogos y más tarde se empiezan a utilizar los juegos de rol, presentaciones en clase, etc. En este último estadio del aprendizaje, se pide a los alumnos que produzcan diálogos propios utilizando los conocimientos aprendidos.

El papel del profesor es el de un instructor que dirige a los estudiantes, les presenta nuevos materiales y selecciona los materiales que mejor irán para la clase. Es muy importante que el profesor prepare bien sus clases y se organice bien para ayudar a los alumnos a progresar y asegurar el buen funcionamiento de la clase. Asher enfatiza el hecho de que el papel del profesor no es tanto enseñar sino proporcionar oportunidades para aprender.

En lo que concierne a los libros de texto, no son necesarios para los alumnos principiantes, el profesor puede suplirlos pero en los estadios más avanzados del proceso se deberá apoyar en ellos.

Asher reconoce el papel de la comprensión en el aprendizaje de las lenguas pero nunca elabora ninguna relación entre la comprensión, la producción y la comunicación.

3.7 El método por tareas o proyectos

El método por tareas se basa en los postulados de los análisis del discurso. Los alumnos llevan a cabo prácticas lingüísticas comunicativas y actividades de uso lingüístico que constituyen el paso previo a la descripción lingüística. Pero el principio dominante es que «la lengua se aprende por el uso». Aunque las tareas terminen vinculándose con el reconocimiento y atención a las formas lingüísticas, inicialmente las tareas de uso son muy permisivas con los intereses particulares de los alumnos, de

modo que se propicia poner énfasis en el contenido de los mensajes personales que verdaderamente interesan a quien aprende una lengua (Crespillo, 2011).

El concepto de “tarea” se ha convertido en un elemento muy importante en el diseño de currículos educativos y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. También ha tenido mucha influencia en el campo de la investigación y en las políticas educativas relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras.

El método por tareas se caracteriza por seleccionar los contenidos del currículum a partir de las tareas que se van a realizar; enfatizar el aprendizaje comunicativo de la lengua a través de interacciones en lengua extranjera; usar materiales auténticos en las situaciones de enseñanza-aprendizaje; proporcionar oportunidades de prestar atención no sólo al aprendizaje de la lengua sino también en el propio proceso de aprendizaje; tener en cuenta las experiencias personales del estudiante como un elemento más del aprendizaje; relacionar la lengua utilizada en clase con la lengua utilizada fuera del aula (Nunan, 2011).

Se caracteriza también por su afinidad con situaciones reales, su relevancia práctica, enfoque orientado a los participantes, enfoque orientado a la acción, enfoque orientado al producto, enfoque orientado al proceso, aprendizaje holístico-integral, autoorganización, realización colectiva y carácter interdisciplinario (Tippelt y Lindeman, 2001).

El proceso de aprendizaje según el método por tareas pasa por seis fases: informar, planificar, decidir, controlar, realizar el proyecto y valorar, y reflexionar. Al pasar por estas seis fases el alumno desarrolla la competencia específica —conocimientos técnicos y propios de la materia—, la competencia metodológica —planificación, distribución del trabajo, diseño de la secuencia del proyecto, uso de fuentes de información, etc. — y la competencia social —cooperar con otras personas, tener buena disposición para el trabajo en equipo. El objetivo final, no es sólo que el alumno aprenda una lengua extranjera sino que también sea capaz de actuar de forma competente y responsable ante diferentes situaciones de la vida, del contexto escolar y laboral.

El método de proyectos es un método centrado en el alumno. Ofrece una experiencia de aprendizaje enriquecedora y auténtica porque ocurre en un contexto social donde la interdependencia y la cooperación son cruciales para hacer las cosas. Al

trabajar en un contexto de apoyo, los estudiantes ganan la confianza necesaria para desarrollar sus habilidades individuales.

El método de proyectos es un modelo innovador de enseñanza-aprendizaje. El papel del profesor es muy diferente al que ejercía en la enseñanza tradicional ya que el aprendizaje pasa de las manos del profesor a las del alumno. El docente se convierte en un proveedor de recursos y en un participante de las actividades de aprendizaje; monitoriza la realización de la tarea y deja de pensar que tiene que hacerlo todo; se vuelve estudiante al aprender cómo los alumnos aprenden, lo que le permite determinar cuál es la mejor manera en que puede facilitar el aprendizaje. El profesor es visto como un experto o como un asesor (Nunan, 2011).

Entre las desventajas que este método se puede señalar que los alumnos poco motivados o poco curiosos no quieran participar de manera activa en el proyecto. También puede suceder que los alumnos no hayan tenido experiencias relacionadas con la tecnología, el ámbito académico o que sean poco maduros y no sepan cómo afrontar este tipo de aprendizaje. En este caso, el trabajo del profesor consistiría en plantear actividades que les permitan conocer el aprendizaje por tareas y paulatinamente acostumbrarse a él (Tippelt y Lindemann, 2001). Otra desventaja puede ser que los alumnos o los profesores tengan dificultades para desaprender los roles tradicionales, de receptor y proveedor de conocimiento, y no sepan de qué manera interactuar durante la realización de las tareas.

3.8 El método comunicativo

Los orígenes de la enseñanza comunicativa de la lengua se dan en la década de los 60 del siglo XX. El método comunicativo surgió como respuesta al método situacional que imperaba en el Reino Unido en esa época y que enseñaba las lenguas extranjeras a través de la práctica de las estructuras básicas de la lengua y de actividades basadas en situaciones de comunicación y también como respuesta al método audiolingual que se utilizaba en Estados Unidos.

En su libro *Syntactic Structures*, publicado en 1958, Chomsky demostró que las teorías estructuralistas de la lengua eran incapaces de explicar todas las características fundamentales de la lengua. Los lingüistas británicos consideraron que era más

necesario centrarse en las habilidades comunicativas de la lengua que en el dominio de la estructura de ésta.

A finales de los 60, la situación en Europa estaba cambiando, había cada vez más interdependencia entre los países y urgía enseñar las lenguas de los países del Mercado Común Europeo y del Consejo de Europa. Por este motivo, se creó un grupo de investigación que publicó unos documentos que se convirtieron en las bases para el desarrollo de currículos comunicativos para la enseñanza de lenguas extranjeras. El lingüista más representativo de este grupo fue Wilkins (1972). Su contribución a todo este proceso fue su análisis sobre las necesidades que tienen los alumnos de entender y expresarse en diferentes situaciones en vez de describir las estructuras de la lengua, la gramática y el vocabulario, tal y como se hacía siguiendo metodologías más tradicionales. En el método comunicativo se ve la lengua como un sistema que permite expresar ideas y significados. Su principal función es la interacción y la comunicación. Las estructuras de las lenguas reflejan los usos funcionales y comunicativos de la lengua y, por tanto, las unidades más básicas no son únicamente rasgos gramaticales y estructurales, sino categorías con un significado y una función (Richards y Rodgers, 2000).

El papel del profesor en esta metodología es el de facilitar el proceso comunicativo entre los alumnos, de proporcionar las actividades y los materiales usados y de ser un miembro activo más en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en el aula. El profesor se convierte en analista, asesor y gestor del grupo. El profesor tiene que ser capaz de expresarse de manera correcta y fluida en la lengua extranjera que enseña.

El método comunicativo es un método centrado en el alumno. Los alumnos, siguiendo las directrices de este método, son negociadores que interactúan en el proceso de aprendizaje que se da en el aula, dan y reciben de él y participan de todas las actividades individuales y grupales.

Como ya hemos establecido en párrafos anteriores, el método comunicativo asume que el objetivo de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas es desarrollar la habilidad comunicativa en lengua extranjera. Para ello, se proponen actividades, en grupos o en parejas, que permitan utilizar la lengua en distintos contextos sociales y lingüísticos. Se usan materiales auténticos o materiales que reflejan situaciones de la vida real. Las actividades incluyen nociones semánticas de la lengua y sus funciones

sociales y no solamente estructuras lingüísticas y vocabulario y permiten practicar todas las destrezas (expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita) desde el inicio del aprendizaje.

Actualmente en el Espacio Europeo de Educación Superior y en el Marco Común de Referencia para las Lenguas, que describiremos en el capítulo 5 de esta tesis, el método recomendado es el comunicativo y la teoría del aprendizaje es la constructivista.

Metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras	Concepción de la lengua	Concepción del aprendizaje	Objetivos	Materiales y contenidos	Tipos de actividades	Rol del alumno	Rol del profesor
Gramática-traducción	Estructuralista	--	Capacitar al alumno para leer y traducir textos escritos en lengua extranjera.	Soporte: papel Contenidos: léxico y gramática, presentados de forma lineal ascendente. Unidad básica: la palabra.	Memorización de listas de vocabulario y reglas gramaticales y sintácticas. Traducción de frases o textos.	Escuchar las explicaciones del profesor y seguir sus instrucciones.	Transmitir conocimientos y corregir los errores de los estudiantes.
Directo	Estructuralista	Conductista	Capacitar al alumno para el uso espontáneo de la lengua oral y escrita.	Soporte: papel Contenidos: léxico y gramática, presentados de forma lineal ascendente. Unidad básica: la frase	Lectura oral y silenciosa de textos, ejercicios de comprensión y expresión oral y escrita.	Seguir las instrucciones del profesor y participar en las actividades de clase.	Conocer bien la lengua y los libros de texto. Preparar, guiar y motivar a los alumnos.
De lectura	Estructuralista	Conductista	Capacitar al alumno para leer textos.	Soporte: papel Contenidos: léxico y gramática, presentados de forma lineal ascendente. Unidad básica: la frase	Ejercicios de lectura oral y silenciosa, Memorización de vocabulario. Traducción de párrafos o textos.	Son receptores de las explicaciones del profesor y realizan las actividades que se les proponen.	Proveer textos y ayudar al estudiante con el vocabulario y la gramática que aparece en ellos.
Audiolingual	Estructuralista	Conductista	Capacitar al alumno para el uso de la lengua.	Soporte: papel y audio. Contenidos: fonológicos, morfológicos y	Diálogos, ejercicios repetitivos, memorización de palabras y	Ser dirigidos y entrenados para producir respuestas	Proporcionar modelos y controlar el ritmo y la

				sintácticos presentados de forma lineal ascendente. Unidad básica: la frase.	estructuras sintácticas.	correctas.	dirección de la formación.
Situacional	Estructuralista	Conductista	Capacitar al alumno para el uso de la lengua en situaciones concretas.	Soporte: papel y audio, fotografía y vídeo. Contenidos: léxicos, gramaticales y culturales presentados de forma recursiva.	Diálogos, ejercicios repetitivos de pronunciación y gramática.	Recibir las instrucciones del profesor y hablar con otros alumnos o con el profesor en la lengua meta.	Controla el proceso de aprendizaje. Presentar situaciones que los estudiantes deben aprender. Corregir errores.
Respuesta física total	Estructuralista	Conductista	Capacitar al alumno para el uso de la lengua en situaciones concretas.	Soporte: -- Contenidos: léxicos y gramaticales presentados de manera aleatoria.	Ejercicios físicos y repetitivos	Oyente y actor. No tiene ningún control sobre el contenido del aprendizaje.	Dirigir el proceso de aprendizaje de los estudiantes.
Por tareas	Socio-interaccionista	Cognitivo	Capacitar al alumno para el uso de la lengua en situaciones concretas.	Soporte: papel, audio, vídeo, fotografía, digital. Contenidos: léxicos, gramaticales, funcionales y socio-culturales presentados en espiral.	Ejercicios de producción oral y escrita.	Desarrollar una experiencia de aprendizaje en un contexto social en el que tiene que interactuar y cooperar.	Proveer recursos, experto, asesorar y participar en las actividades de aprendizaje que se plantean.

Comunicativo	Socio-interaccionista	Constructivismo	Capacitar al alumno para el uso de la lengua en situaciones concretas.	Soporte: papel, audio, vídeo, fotografía, digital., Contenidos: léxicos, gramaticales, funcionales y estratégicos presentados en espiral.	Actividades interactivas de producción oral y escrita.	Participa en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dar y recibir a la vez.	Facilitar la comunicación entre los alumnos, ayudarles a analizar la información y guiar el proceso de aprendizaje.
---------------------	-----------------------	-----------------	--	--	--	--	---

Gráfico 6. Resumen de la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras.

4. La enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos

Entendemos como enseñanza de lenguas con fines específicos la que se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje que conducen al conocimiento especializado de la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en áreas determinadas. Estamos de acuerdo con Silva (2008) en que de esta definición se desprenden tres consideraciones importantes: que las lenguas con fines específicos se refieren a dominios estructurados del conocimiento; que los receptores de este tipo de formación tienen unas necesidades lingüísticas y comunicativas precisas y que estas necesidades vertebran la enseñanza de la lengua.

La enseñanza de lenguas con fines específicos se inició durante los años 60 con la aparición del enfoque o método comunicativo, el incremento de la movilidad laboral y educativa, las crecientes relaciones económicas y comerciales y el acceso a una gran producción de textos técnicos y científicos (Kennedy y Bolitho, 1984).

Las primeras investigaciones sobre la enseñanza de lenguas con fines específicos la hicieron lingüistas anglosajones. El primer estadio de la enseñanza de lenguas con fines específicos se asoció con el trabajo de Peter Stevens, Jack Ewer y John Swales quienes consideraban que el inglés que hablaban los ingenieros constituía un registro diferente del que hablaban los biólogos o los hablantes de inglés general (Hutchinson, 1987). Estos autores hicieron un estudio para identificar los rasgos gramaticales y léxicos de cada uno de los registros y así poder crear materiales de lengua específicos para cada uno de los ámbitos de especialización.

La necesidad de utilizar otras lenguas para comunicarse, aparte del inglés, ha conducido al desarrollo de la rama de la didáctica de las lenguas extranjeras con fines específicos. En el caso del español, la denominación “Español con Fines Específicos” aparece a comienzos de los 90. Respecto a la lengua china, no es hasta finales de los 90 y principios del 2000 cuando se empieza a desarrollar esta rama de la didáctica de la lengua, se abre una nueva línea de investigación y se crean materiales diversos con este propósito (Han, 2000).

Hay dos grandes tipos de lengua con fines específicos: la lengua con fines profesionales –English for Occupational Purposes (EOP), Español con Fines Profesionales (EFP), Chinese for Occupational Purpose (COP), etc.– y la lengua con fines

académicos –English for Academic Purposes (EAP), Español con Fines Académicos (EFA), Chinese for Academic Purpose (CAP).

El primero pretende responder a las necesidades de las personas que tienen que comunicarse en lengua extranjera en su entorno laboral y también leer documentos especializados. El segundo se imparte en centros educativos a estudiantes que necesitan una lengua extranjera durante su formación reglada u ocupacional. Generalmente, la mayor demanda de clases con fines específicos se centra en la educación superior pero dadas las nuevas necesidades educativas se empieza también a impartir en escuelas de formación profesional y en escuelas de primaria y secundaria (Kennedy y Bolitho, 1984).

Tanto si se trata de clases de lengua con fines laborales o académicos, al impartirlas hay que determinar de forma clara las necesidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos para determinar de manera precisa los objetivos del currículo. No será lo mismo enseñar en un contexto empresarial donde todos hablan inglés y sólo tienen que mejorar su escritura, que enseñar en un contexto donde apenas tienen conocimiento de la lengua extranjera.

Al tratar la enseñanza/aprendizaje de una lengua con fines específicos nos parece interesante tener en cuenta algunas de las ideas de Hutchinson y Waters (1987). Estos autores consideran que la enseñanza de lenguas con fines específicos es un enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras. La lengua con fines específicos no es una lengua nueva sino una especialización de ésta con usos y formas propias. Consideran que hay que distinguir entre competencias y producción dado que al aprender una lengua hay un gran abanico de conocimientos que hay que dominar y un gran número de habilidades que hay que desarrollar para poder ser competente. Hutchison y Waters recalcan que el proceso de aprendizaje de una lengua con fines específicos no difiere del proceso de aprendizaje general de una lengua, aunque los contenidos sí lo hagan y por ello creen que este tipo de lengua no se puede considerar un producto sino un enfoque que se centra en las necesidades específicas de los aprendices y en sus motivaciones. Por tanto, los factores que influyen en la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos son el currículo (¿Qué hay que enseñar?), la metodología (¿Cómo hay que enseñar?) y las características concretas de los objetivos

y la situación del aprendizaje (¿A quién se enseña? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Por qué?). Por tanto al diseñar la programación del curso Kennedy y Bolitho (1984) recomiendan hacer dos programaciones distintas, una para el profesor y otra para que los alumnos o la institución que organiza los cursos puedan seguir y proponer cambios de acuerdo a sus expectativas. Los datos que creen que deberían aparecer en estas programaciones son: el destinatario del curso, los objetivos y las expectativas, la duración y la intensidad de la transmisión de conocimientos, el lugar, la modalidad (presencial, a distancia, tutorizado o autoaprendizaje), los contenidos (temas y especificidad, autenticidad de los materiales, actividades y destrezas, gradación de las destrezas y de la lengua), la estructura (lecciones, unidades, apartados y ejercicios), la metodología (centrada en el profesor o el alumno, tareas individuales o colectivas).

En general los estudiantes esperan más de este tipo de cursos que de un curso de lengua general porque ya son expertos en la materia sobre la que se da el curso y tienen muy claros sus objetivos. Por tanto las expectativas sobre lo que el profesor les va a ofrecer son altas. Los profesores que se dedican a impartir este tipo de clases tienen que conocer muy bien el perfil de los alumnos, buscar materiales específicos y crearlos si no existen. Se espera que evalúen continuamente su trabajo para conseguir un alto grado de efectividad y que negocien con los estudiantes o la organización que demanda los cursos el contenido. Para poder ser efectivos en su enseñanza se espera que adquieran conocimientos sobre la especialidad de los alumnos a los que enseña. No tienen que convertirse en expertos de la materia pero sí conocerla.

Como se desprende de lo que hemos dicho hasta ahora, la enseñanza de lenguas con fines específicos tiene que ser altamente significativa para el alumno y por tanto centrarse en un proceso de aprendizaje. Los cursos centrados en el aprendizaje tienen las siguientes características (Hutchinson y Waters, 1987):

- Son un proceso activo encuadrado en una red de conocimiento y los alumnos hacen uso de sus capacidades cognitivas y de sus conocimientos previos para que fluya nueva información.
- Son un proceso de toma de decisiones. En las clases tradicionales, centradas en la transmisión de conocimientos, el profesor tomaba todas las decisiones para evitar el error. En estos cursos los alumnos desarrollan estrategias para

decidir qué conocimientos son nuevos, qué información es relevante y cómo debe integrarse todo esto en su red de conocimientos ya existentes.

- No es un proceso que sólo dependa de los conocimientos lingüísticos del alumno. Una de las grandes dificultades en la enseñanza de lenguas extranjera es el desequilibrio que hay entre las capacidades cognitivas del alumno y su nivel de lengua. Al aprender la lengua materna se desarrollan a la vez. En las aulas donde se imparten lenguas extranjeras generalmente se encuentran alumnos maduros cognitivamente pero con las capacidades lingüísticas de un niño.
- Aprender una lengua extranjera no es su primera experiencia lingüística. En general los estudiantes son competentes en otra lengua, ya sea su lengua materna u otras lenguas extranjeras.
- Aprender una lengua es una experiencia emocional. Para conseguir que los alumnos aprendan se deberían desarrollar emociones positivas que optimicen el aprendizaje y evitar las negativas. Trabajar en grupos, dar a los alumnos el tiempo suficiente para pensar, enfatizar en el proceso y no el producto, valorar las actitudes de los alumnos tanto como sus habilidades y anteponer el interés, la variedad y la función al método y los materiales pueden ser estrategias para conseguir que el alumno se sienta cómodo aprendiendo una lengua extranjera.
- El aprendizaje de una lengua puede ser fortuito. Se puede aprender una lengua sin necesidad de trabajar siempre a partir de problemas lingüísticos. Aunque se quiera trabajar desde un enfoque de resolución de problemas, estos problemas no siempre deben ser lingüísticos. Sin embargo, sí se tiene que usar la lengua para resolverlos.
- El aprendizaje de la lengua no es sistemático. Aprendemos al sistematizar los conocimientos pero el proceso de aprendizaje no tiene por qué ser sistemático. Aunque se enseñe una lengua de forma sistemática, esto no garantiza que se vaya a aprender. El alumno debe desarrollar estrategias que le permitan crear un sistema para procesar la información.

Tal y como hemos expuesto hasta ahora, muchos cursos de lengua general se enseñan con metodologías centradas en el profesor y se basan en teorías estructuralistas de la lengua y en enfoques poco flexibles de la enseñanza. La enseñanza de la lengua con fines específicos, en cambio, suele centrarse en el alumno, ya que tiene necesidades específicas de comunicación, suele basarse en teorías constructivistas y en enfoques flexibles de la enseñanza para que los estudiantes puedan recibir una formación lo más cercana posible a sus necesidades reales. Debemos añadir que todo esto se podría aplicar de forma efectiva en un contexto de enseñanza-aprendizaje ya familiarizado con los planteamientos constructivistas. En cambio, en el marco de un sistema educativo donde primen planteamientos conductistas habrá que aplicar enfoques flexibles de la enseñanza para que los estudiantes reciban la información que necesitan y habrá que hacer una reflexión sobre la concepción de la lengua y el método a emplear en cada caso.

En este apartado hemos tratado la enseñanza de lenguas extranjeras con fines específicos porque la enseñanza de lenguas para traductores está enmarcada en este ámbito de la didáctica de las lenguas. Como veremos en el capítulo V de esta tesis, nuestro objetivo será enseñar chino a traductores que al desempeñar sus labores profesionales tendrán que utilizar de forma competente esta lengua. Como hemos mencionado ya en varias ocasiones y veremos de nuevo en el capítulo V, uno de los objetivos principales de la enseñanza del chino para traductores es desarrollar la comprensión lectora y todas las estrategias y competencias que este aprendizaje implica.

5. Conclusión

En este capítulo hemos analizado métodos de enseñanza de lenguas que se basan en concepciones de la lengua y de teorías del aprendizaje y hemos destacado cada uno de los aspectos más relevantes que condicionan los métodos que inspiran.

La teoría conductista considera el aprendizaje como una forma de adiestramiento o condicionamiento que consiste en almacenar información; el programa oficial es la base de la formación y para conseguir que se aprendan las conductas deseables únicamente es necesario hacer una buena programación y seguirla. Por consiguiente,

sitúa al docente en el centro del proceso y considera al alumno como inexperto. Se relaciona con concepciones estructuralistas de la lengua. Los métodos más representativos serían el situacional y el audiolingual.

La teoría cognitivista considera el aprendizaje como la adquisición y la asimilación de conocimientos; tiene en cuenta la manera cómo los alumnos perciben, codifican, transforman, almacenan y localizan la información y también tiene en consideración sus creencias, actitudes y valores. La misión del docente es facilitar el aprendizaje del alumno. Se relaciona con teorías cognitivas de la lengua. El método más representativo es el de tareas.

La teoría constructivista considera que el aprendizaje surge de la interacción del alumno con su entorno. De ahí se desprende el alumno crea significados partiendo de sus propias experiencias y de contextos significativos. El docente es el encargado de ofrecer estos contextos significativos. Esta teoría se relaciona con la concepción socio-interaccionista de la lengua. El método más representativo es el comunicativo.

Respecto a la enseñanza de la lengua con fines específicos, los aspectos que cabe destacar son que se centra en las necesidades del alumno, que tiene objetivos prácticos y comunicativos y que pretende construir el conocimiento de los alumnos de forma significativa. De los métodos que se describen en el capítulo, los que consideramos que serían más adecuados para este enfoque serían el método por tareas y el método comunicativo. También hemos destacado que se debe tener en cuenta el contexto educativo en el que se desarrolla y las necesidades y las experiencias de los estudiantes. En ocasiones, durante la formación, la elección de otras metodologías más tradicionales al principio de la instrucción podría ser recomendable para que estudiantes que siempre han recibido una formación más centrada en el profesor se vayan habituando.

III. LA ENSEÑANZA DEL CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA

En este capítulo escribiremos sobre la historia de la enseñanza del chino como lengua extranjera en la República Popular de China y en España, sobre la concepción de la lengua en estos dos países y las metodologías utilizadas para la enseñanza de lengua extranjera. En el último apartado del capítulo haremos un análisis de los materiales utilizados para las clases de chino para extranjeros.

Al hablar de la enseñanza de la lengua china, generalmente, nos referimos a la enseñanza del chino mandarín, la lengua oficial de la República Popular de China, conocido también como *hanyu* (lengua de los han)³ o *putonghua* (lengua corriente). Es también una de las lenguas oficiales de Singapur y Malasia donde se utiliza el término *huayu* (lengua china) y Taiwan donde se la denomina *guoyu* (lengua nacional o del estado).

China es un país donde conviven 56 etnias diferentes. Muchas de estas etnias tienen lengua propia y gran parte de la población habla el dialecto de la zona donde reside. En la Constitución de la RPC promulgada en 1982 se establece que el *putonghua* es la lengua oficial del Estado. En octubre de 2000 la Asamblea del Pueblo de China aprobó el reglamento sobre el uso de la lengua oficial por el que el *putonghua* se considera la lengua de los lugares de trabajo, los medios de comunicación, los espectáculos y la escuela, es decir, todos los ámbitos de la vida pública de los habitantes de la RPC. En 1994 se creó el Examen de Nivel de *Putonghua* que todos los trabajadores de la administración pública, las instituciones educativas y médicas tienen que pasar periódicamente para asegurar que tienen el nivel de *putonghua* necesario para comunicarse con el público al que prestan servicio. Así pues, en esta tesis nos referimos a la enseñanza del *putonghua* para extranjeros.

1. La enseñanza del chino como lengua extranjera: antecedentes históricos e institucionales.

³ Los han son el grupo étnico más grande de la RPC. Representan casi el 92% de la población total del país.

El concepto de la enseñanza del chino para extranjeros (*duiwai hanyu*) como área de conocimiento e investigación surgió tras la instauración de la República Popular de China en 1949. A partir de este momento se empieza a enseñar la lengua para extranjeros pero no será hasta la década de los 80 cuando se inicie la investigación sobre distintos aspectos de esta materia. Destacados lingüistas chinos como Wang Li o Zhu Xide en algunas de sus publicaciones e intervenciones manifestaban que la lengua china para extranjeros se había convertido en un ámbito de estudio independiente y se consideraba una ciencia. Wang Li (1985): “Si la enseñanza de lenguas extranjeras es una ciencia, la enseñanza del chino cuando sea a extranjeros, lógicamente, también será considerada una ciencia.” En su intervención durante la reunión de lingüistas celebrada en el Instituto de Lenguas de Pekín en noviembre de 1984, Zhu Xide dijo: “En realidad, la enseñanza del chino para extranjeros es una ciencia. En el extranjero, ya se ha convertido en objeto de estudio, en un área de investigación.” Así lo manifestó también el Ministro de Educación, He Dongchang, en diciembre de 1984 en el informe que presentó durante la reunión sobre el trabajo con estudiantes extranjeros: “todos estos años demuestran de forma irrefutable que la enseñanza del chino como lengua extranjera se ha desarrollado hasta el punto de convertirse en una nueva ciencia.” Con esta afirmación ponía de manifiesto que la enseñanza del chino como segunda lengua había pasado a ser considerada oficialmente una ciencia, y que además había conseguido la aprobación del Gobierno chino. En el apartado siguiente esbozaremos la evolución de la enseñanza del chino para extranjeros desde sus inicios hasta la actualidad.

1.1 La enseñanza del chino como lengua extranjera en la RPC

Como hemos indicado en el apartado anterior, la historia de la enseñanza de la lengua china como lengua extranjera tiene ya más de cincuenta años de historia y la podemos dividir en dos grandes periodos: el inicial (1949-1978) y el de consolidación (1978 hasta la actualidad).

La historia de la enseñanza de la lengua china para extranjeros en la RPC empezó oficialmente el año 1950 cuando la Universidad de Qinghua, en septiembre de ese año, abrió un grupo para estudiantes de Europa del Este. Dos

años más tarde, la Universidad de Pekín empezó también un grupo de lengua china para extranjeros y en Guangxi se recibió a un millar de estudiantes vietnamitas. Entre 1951 y 1961 se formaron 3.315 alumnos de más de 60 países. En 1952 el gobierno de la RPC empezó a preparar y a enviar profesores al extranjero para enseñar chino. A partir de este momento se diferencia a los profesores de chino como lengua materna de los profesores de chino como lengua extranjera. Se crea así un nuevo colectivo, los profesores especializados en chino para extranjeros. El 26 de junio de 1962 se fundó un centro de educación superior para extranjeros. El primer nombre de este centro fue el Instituto de Lenguas de Pekín (*Beijing Yuyan Xueyuan*), más tarde recibió el nombre de Universidad de Lengua y Cultura de Pekín (*Beijing Yuyan Wenhua Daxue*) y en el año 2007 cambió su nombre de nuevo por el actual: Universidad de Lengua de Pekín (*Beijing Yuyan Daxue*). Este centro recibió entre 1962 y 1965 unos 4.000 estudiantes extranjeros de países diversos y un grupo de 3.000 estudiantes vietnamitas. En 1966, tras el inicio de la Revolución Cultural, más de 4.000 estudiantes extranjeros fueron obligados a volver a sus casas, el resto de estudiantes fueron devueltos a sus hogares en junio de ese año, tras finalizar sus clases. A principios de los años 70 se fue restableciendo el país tras la Revolución Cultural: la RPC se convirtió en la única representante de China en la ONU, se recibió la visita del presidente estadounidense Richard Nixon, y más de trece países priorizaron sus relaciones diplomáticas con China. En 1972 el Instituto de Lenguas de Pekín reanudó su actividad docente. En 1973, al inicio del curso escolar, había matriculados unos 382 estudiantes extranjeros que provenían de 42 países diferentes. En 1977 se matricularon 1.217. Entre 1972 y 1977 estudiaron sólo en el Instituto de Lengua de Pekín unos 2.266 alumnos extranjeros.

A partir de 1978 se inicia el periodo de consolidación de la enseñanza del chino para extranjeros y poco después se inicia la investigación sobre esta disciplina. A partir de los enfoques estructuralista y funcionalista de la lengua se abre el debate sobre las distintas formas de enseñar y su aplicación en esta materia. Aunque no se adopta en general, se empieza a hablar también del método comunicativo. La investigación sobre la didáctica de la lengua y la cultura chinas para extranjeros

incluye ámbitos como la planificación de las clases, la creación y desarrollo de materiales didácticos y la evaluación.

En los años 90 se profundiza en la investigación de la enseñanza del chino como lengua extranjera; la reflexión se orienta hacia la estandarización de la enseñanza y de la investigación en esta materia. Una parte importante de los estudios en este periodo se centra en el examen de nivel de chino o HSK (*Hanyu Shuiping Kaoshi*), para el cual se publican los programas de gramática y vocabulario: *Programa de vocabulario graduado (palabras y caracteres) para el HSK*⁴ (*Hanyu shuiping cihui yu hanzi denji dagang, 1992*), *Programa para el nivel avanzado de chino como lengua extranjera —gramática y vocabulario—* (*Gaodeng duiwai hanyu jiaoxue dengji dagang – cihui, yufa, 1995*) y *Programa de gramática para el HSK* (*Hanyu shuiping dengji biao zhun yu yufa dagang, 1996*).⁵

Entre 1978 y 1988, estudiaron en China unos 50.000 alumnos procedentes de 130 países para seguir cursos de corta duración. A finales de los 90 ya había 300 centros de educación superior que aceptaban extranjeros. Actualmente hay 119 universidades donde se puede estudiar la carrera de lengua china para extranjeros y 80 universidades donde se puede cursar el máster de *Hanyu Guoji Jiaoyu Shuoshi* (Máster en Didáctica de la lengua china como lengua extranjera) máster creado para formar a profesores, chinos y extranjeros, de chino como lengua extranjera. Durante su formación reciben clases de didáctica de la lengua china para extranjeros que incluyen conocimientos sobre metodologías de enseñanza de la lengua, adquisición de las diferentes destrezas —comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita—, y enseñanza de la gramática. En ningún momento de la formación se presta especial atención a la enseñanza de la lectura. En China hay varias instituciones estrechamente relacionadas con la

⁴ Los títulos de libros y artículos escritos originalmente en chino aparecen traducidos al español y transcritos en pinyin en el cuerpo de la tesis. En notas al pie de página consignaremos los títulos en chino. Si no se dice lo contrario, la traducción de los títulos al español es nuestra.

⁵ Los títulos originales de los tres libros que aparecen en este párrafo son: *汉语水平词汇与汉字等级大纲* (1992), *汉语水平等级标准与语法等级大纲* (1996), *高等对外汉语教学等级大纲 (词汇、语法)* (1995).

enseñanza del chino para extranjeros: la Oficina Nacional de la Enseñanza del Chino como Lengua Extranjera, el Instituto Chino de Enseñanza del Chino a los Extranjeros, Instituto Mundial de la Enseñanza del Chino.

- a) Oficina Nacional de Promoción de la Lengua China - Hanban ⁶ (*Guojia Hanban Guoji Tuiguang Lingdao Xiaozhu Bangongshi – Guojia Hanban*)

La Oficina Nacional de Promoción de la Lengua China, más conocida como Hanban, está encargada de promocionar la lengua china en todo el mundo.

Entre sus principales funciones figuran las siguientes: proporcionar recursos didácticos y servicios en la enseñanza del idioma y la cultura de China, planteamiento de sugerencias para la elaboración de las políticas y los planes nacionales relacionados con la enseñanza del chino; la orientación de los trabajos vinculados a la enseñanza del chino a los extranjeros; la puesta en práctica de los planes de desarrollo de la carrera de educación; la organización de las colaboraciones y los intercambios con el extranjero en el ámbito de la enseñanza del chino. Es también la sede central (*Kongzi Xueyuan Zongbu*) de todos los Institutos Confucio del mundo.

Los Instituto Confucio son unas instituciones educacionales establecidas por cooperación sino-extranjera, cuyo propósito y misión es incrementar los conocimientos de la lengua y la cultura chinas entre los pueblos del mundo, fomentar las relaciones de amistad entre China y otras naciones. El Instituto Confucio imparte enseñanza de lengua china e impulsa el intercambio y la cooperación con el exterior en educación, cultura, economía y otros sectores. Los servicios que presta incluyen, entre otros: cursos de chino abiertos a toda la sociedad; formación de profesores de chino y provisión de recursos de enseñanza del chino; certificación de exámenes de lengua china y de competencia de profesores de este idioma; información y asesoramiento en educación, cultura, economía y sociedad chinas, y estudios sobre la China contemporánea (Web del Hanban, www.hanban.edu.cn).

⁶ El nombre de esta entidad se ha traducido al español de maneras diversas. Dos de ellas son Oficina Nacional de la Enseñanza del Chino como Lengua Extranjera y Centro Nacional para la Difusión de la Enseñanza del Chino a los Extranjeros —traducción que aparece en la Web de la Embajada de China en España.

b) Instituto Chino de Enseñanza del Chino a los Extranjeros (*Zhongguo Duiwai Hanyu Jiaoxue Xuehui*)

El Instituto Chino de Enseñanza del Chino a los Extranjeros inició su actividad en 1950 para guiar y formar a los profesores de lengua china para extranjeros. También tenía como objetivo incentivar la investigación en esta área y organizar actividades de intercambio cultural y lingüístico dentro del país. Durante la revolución cultural este instituto interrumpió su trabajo que reanudó en la década de los 80.

El Instituto es un organismo académico internacional cuyo objetivo es agrupar a los profesionales de la enseñanza del chino de todo el país para impulsar el estudio de esta disciplina y fomentar los intercambios internacionales. La consecución de este objetivo se basa principalmente en la celebración de seminarios de ámbitos nacional y regional dedicados a temas específicos, la redacción y publicación de libros y revistas, el intercambio de los logros de investigación y las experiencias e informaciones relativas a la enseñanza. Este Instituto mantiene al mismo tiempo fructíferos contactos y relaciones de cooperación con centros de Japón, EE.UU., Singapur, Alemania y otros muchos países, lo que contribuye a fomentar y desarrollar la enseñanza a los extranjeros. Este Instituto junto con el Instituto de Lenguas de Pekín, organizó la primera conferencia sobre Lengua China para Extranjeros que se celebró (agosto de 1985) en la Montaña Perfumada de Pekín (*Xian Shan*). Durante la conferencia se discutió la creación de un Instituto Mundial para la Enseñanza de la Lengua China para Extranjeros para promover la investigación en esta área no sólo en China sino también en el extranjero, así como la cooperación y el intercambio entre expertos de distintos países. Este instituto fue creado dos años después.

c) Instituto Mundial para la Enseñanza del Chino (*Shijie Hanyu Jiaoxue Xuehui*)

El Instituto Mundial para la Enseñanza del Chino fue fundado en agosto de 1987 durante la celebración de la Segunda Conferencia de la Lengua China para Extranjeros. El día 14 de ese mismo mes se celebró la primera reunión del Instituto Mundial para la Enseñanza del Chino en la que se fijaron y se publicaron los objetivos y las funciones de este Instituto.

Los objetivos de este Instituto Internacional son fomentar el intercambio y la cooperación, impulsar en todo el mundo el avance de la didáctica y el estudio del chino, y favorecer el contacto entre los profesionales de este sector. En sus comienzos contaba con aproximadamente 270 miembros de 16 países y regiones; a finales de 1997, el número de sus miembros procedentes de 40 países y regiones llegaba a 894 personas.

El Instituto Mundial para la Enseñanza del Chino tiene dos publicaciones, una escrita y una digital. La publicación escrita recibe el nombre de *Shijie hanyu jiaoxue* (La enseñanza de la lengua china en el mundo). Se publica trimestralmente y los temas que en ella se tratan son: la enseñanza del chino para extranjeros y las minorías étnicas de china, lenguas comparadas y teoría lingüística entre otros. El nombre de la publicación digital es Asociación para la enseñanza de la lengua china en el mundo (*Shijie hanyu jiaoxue xuehui*). Está considerada una plataforma en la que se pueden encontrar las nuevas tendencias sobre la enseñanza del chino en lugares diversos, la situación del desarrollo de esta disciplina, información sobre las actividades de cooperación e intercambio, así como experiencias educativas.

1.2 La enseñanza del chino como lengua extranjera en España

A diferencia de otros países Europeos como Inglaterra, Francia o Italia, en España no existe una larga tradición en la investigación y la enseñanza de la lengua y la cultura chinas. La enseñanza de la lengua china hasta hace pocos años estaba reducida a las Escuelas Oficiales de Idiomas y a dos facultades de traducción donde se podía elegir esta lengua como segunda lengua extranjera, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Granada.

La iniciativa de empezar las clases de chino en la Universidad Autónoma de Barcelona surgió en 1985 y tras tres años de trabajo se empezaron las clases en 1988 con 8 alumnos. La asignatura de chino era una asignatura curricular y obligatoria de la diplomatura de traducción. En 1992 la diplomatura se convirtió en licenciatura. En la década de los noventa se ofrecían unas 15 plazas cada año, a partir del año 2000 se ofrecen 30 (Zhou Minkang, 2008). Desde septiembre de 2009 se imparte el nuevo Grado en Estudios de Asia Oriental que ofrece anualmente 70 plazas, 35 de las cuales para estudiantes que quieran elegir chino como lengua de

estudio y 35 para los que elijan japonés. En la Universidad de Granada se iniciaron las clases en 1978. En traducción la lengua china se puede elegir también como segunda lengua extranjera y en otras facultades se puede cursar como asignaturas de libre elección.

Como el interés por la lengua y la cultura china no ha cesado de crecer desde la década de los 90, en muchas universidades de España poco a poco se han iniciado grados y másteres sobre Asia Oriental, comercio y economía asiáticas, etc., en los que la lengua china es una asignatura más de la especialidad y en la que la mayoría de las clases se imparten en la lengua materna de los estudiantes. Algunos ejemplos de estos grados y másteres son el Grado en Estudios de Asia Oriental, el Máster en Traducción e Interpretación Profesional Chino-Español y el Máster de UE-China Cultura y Dirección de Empresas que se imparten en la Universidad Autónoma de Barcelona; el Máster Universitario de Estudios de Asia Pacífico de la Universidad de Barcelona; el Máster Universitario de Asia Oriental de la Universidad de Salamanca o el Máster en Comunicación Intercultural, Interpretación, Traducción en Servicios Públicos (Especialidad chino-español) de la Universidad de Alcalá.

Algunas universidades españolas en vez de incluir la docencia de la lengua china y sus centros de investigación sobre Asia Oriental en una de las facultades ya existentes, han creado centros específicos para estas tareas. Este es el caso de la Universidad Autónoma de Madrid o la Universidad de Alicante. En 1992 se aprobó la creación del Centro de Estudios de Asia Oriental en la Universidad Autónoma de Madrid. Desde sus inicios se ha dedicado a la investigación y la docencia de aspectos sociales, culturales y económicos de los países del este de Asia, poniendo especial énfasis en China y Japón. Actualmente (curso 2010-2011) ofrece un Grado en Estudios de Asia y África en el que se puede elegir chino, japonés o árabe; una Licenciatura en estudios de Asia oriental; y un Diploma de Pregrado de Lengua y Cultura china o japonesa y hasta 2012 un Certificado en Enseñanza de Lengua China para Hispanohablantes centrado en la formación de profesores de chino para primaria y secundaria que ahora se imparte en la Universidad Pontificia de Comillas de Madrid. La Universidad de Alicante también tiene un Centro de Estudios Orientales (CEO) que se creó en 1998. Este centro imparte cursos y seminarios de

lengua, cultura y economía china y japonesa para estudiantes universitarios. También organiza actividades extracurriculares para personas interesadas en estos estudios.

En algunas comunidades autónomas se ha empezado a introducir la lengua china en las escuelas de secundaria como asignatura opcional. Las comunidades autónomas donde está iniciativa se ha expandido más son Madrid y la Comunidad Valenciana. En el año 2009 el gobierno chino y la Generalitat de Valencia firmaron un acuerdo para que pudiera llevarse a cabo y el año pasado ya se enviaron los primeros profesores a algunas escuelas de secundaria de Valencia. En Madrid, organismos privados están ayudando a organizar las clases de chino en escuelas de secundaria.

Desde el año 2005 se han abierto cuatro Institutos Confucio en España en las ciudades de Madrid, Valencia, Granada y Barcelona. El Instituto de Madrid se creó gracias a la cooperación de la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad Fudan de Shanghai. El de Valencia surgió de la cooperación de la Universidad de Valencia y la Universidad Normal de Dongbei, el de Granada fue establecido entre la Universidad de Granada y la Universidad de Pekín. El de Barcelona es fruto de la cooperación entre la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Barcelona y Casa Asia. Una de las particularidades del Instituto Confucio de Barcelona es que es una fundación, la Fundación Confucio. En estos momentos todos los Institutos Confucio de España están en funcionamiento y organizan cursos de lengua y todo tipo de actividades culturales.

En España ya existe una Asociación Española de Profesores para la Enseñanza del Chino (AEPEC) que fue presentada y constituida durante el Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua del año 2007. En una entrevista hecha por la Agencia EFE (*Soitu*, 2007) al profesor Zhang Zhengquan de la Universidad de Granada y al profesor Zhou Minkang de la Universidad Autónoma de Barcelona durante la celebración de este congreso, Zhang señaló que la enseñanza del chino está empezando en España y queda mucho por hacer, como redactar buenos manuales y mejorar la metodología y la docencia. Zhou reivindicó la necesidad de tener planes de estudios universitarios más desarrollados para la enseñanza del chino y

manifestó: “la adaptación de la enseñanza del chino al marco común europeo es una fase en la que vamos a madurar, ya que el Proceso de Bolonia es una buena oportunidad para reestructurar nuestro plan de estudios a nivel de titulación oficial.”

Esta reestructuración supone un cambio en las teorías del aprendizaje, las metodologías y las concepciones de la lengua. Para situar el nuevo paradigma en el próximo apartado, haremos un repaso de las teorías del aprendizaje que han marcado la enseñanza de lenguas extranjeras.

2. Currículum para la enseñanza del chino como lengua extranjera

Desde el inicio de la enseñanza del chino mandarín en la RPC en los años 50, estudiantes de todo el mundo, ya sea en su país o en la misma RPC, han optado por estudiar esta lengua. El principal objetivo al aprender una lengua suele ser poder usarla de forma efectiva pero hay otros muchos motivos para aprenderla: convertirse en un profesional de la lengua, utilizar la lengua como herramienta para el trabajo, ampliar estudios, mejorar el nivel cultural, ocio. Al igual que hay motivos diversos para aprender lenguas también hay métodos y maneras diferentes de enseñarlas para alcanzar las expectativas y objetivos de cada uno de los motivos. Los alumnos que estudian chino en la RPC, estudian este idioma por razones diversas. Con el fin de regular, unificar y sistematizar la enseñanza de la lengua china, las autoridades educativas han redactado diferentes currículos a lo largo de los años. Estos currículos han influido en la redacción y publicación de libros de texto, en el diseño de los exámenes para evaluar la competencia lingüística de los estudiantes y en la manera cómo los profesores han enseñado chino desde los años 50 hasta ahora.

Tras casi una década de investigación, a finales de los 80 se empezaron a publicar currículos para la enseñanza del chino como lengua extranjera. En 1988 se publicó el primero, el *Hanyu shuiping dengji biao zhun he dengji dagang (cihuidenjidagang)*. Este currículo estaba dividido en cinco partes: los niveles de enseñanza, la clasificación de vocabulario por niveles, la clasificación de la gramática china por niveles y la clasificación de las funciones comunicativas. Este currículo es muy

importante en la historia de la enseñanza del chino como lengua extranjera porque sistematiza por primera vez la enseñanza del chino para extranjeros y pone las bases para los currículos que se publicarán más tarde. Los manuales «*Xiandai Hanyu jiaochen*» y «*kejihanyu jiaocheng*» siguen los principios de este currículo (Zhang Kai, 2006).

En 1992, cuatro años más tarde, el departamento del Hanban encargado del examen HSK publicó el *Hanyu shuiping cihui yu hanzi dengji dagang*. A estos currículos les siguieron el *Currículo para la enseñanza de chino, nivel elemental (Duiwaihanyu jiaoxue chuji jieduan jiaoxue dagang)* y *Currículo para la enseñanza del chino, nivel intermedio y superior (Duiwai hanyu jiaoxue zhonggaoji jieduan gongneng dagang)*. Los dos fueron publicados en 1999. En estos dos currículos aparecen las estructuras gramaticales divididas por niveles y acompañadas de ejemplos que pueden ayudar a su comprensión. También se incluyen los errores más frecuentes que los estudiantes cometen al utilizar estas estructuras, creemos que para que los profesores los tengan en cuenta a la hora de explicar las estructuras gramaticales a los estudiantes. En las once primeras páginas del *Currículo para la enseñanza de chino, nivel elemental*, se especifican los objetivos del nivel elemental, se ofrece una planificación anual de las clases por horas, semanas y asignaturas. Las asignaturas obligatorias corresponden a cada una de las destrezas de la lengua y las asignaturas opcionales ofrecen un refuerzo a la pronunciación, escritura de caracteres y expresión oral. La evaluación también está planificada. El currículo prevé que la evaluación se realice en tres fases. En la primera fase sólo hay un examen de fonética, en la segunda y en la tercera se evalúan todas las destrezas de la lengua. La segunda y la tercera fase corresponden con el examen parcial que se suele realizar en las universidades chinas a mitad del semestre y el examen que se hace al final.

El *Currículo para la enseñanza del chino, nivel intermedio y superior*, presenta el vocabulario y las estructuras gramaticales por temas: interactuar en diferentes contextos sociales, expresar opiniones, expresar sentimientos, hacer valoraciones morales, dar órdenes o sugerencias y usar estrategias para asegurar el proceso

comunicativo. No incluye información específica sobre la manera de enseñar las estructuras y el vocabulario ni como evaluar al estudiante.

En 2002 se publicaron tres currículos más: *Currículo para la enseñanza de chino como lengua extranjera en centro de educación superior —cursos intensivos, (Gaodeng xuexiao waiguo liuxuesheng hanyu jiaoxue dagang—duanqi qianghua)*; *Currículo para la enseñanza de chino como lengua extranjera en centro de educación superior —cursos extensivos, (Gaodeng xuexiao waiguo liuxuesheng hanyu jiaoxue dagang—zhangqi jinxiu)* y *Currículo de la licenciatura de chino para estudiantes extranjeros de los centros de educación superior, (Gaodeng xuexiao liuxuesheng hanyu zhuanye jiaoxue dagang)*. El primero regula los cursos inferiores a seis meses (cuatro, ocho y veinte semanas); el segundo regulariza los cursos de los alumnos que estudian uno o dos años de chino en la RPC pero que no siguen ninguna formación reglada; el tercero organiza los estudios de la licenciatura de chino para extranjeros. Estos tres currículos están estructurados de forma similar en todos ellos se describen las características del estudiante al que va dirigido, los objetivos de la formación, los contenidos que hay que enseñar, la planificación de las asignaturas por horas, semanas y semestres o años, los principios sobre los que se basa la formación de los estudiantes y los requisitos que se han de cumplir para superar cada uno de los niveles. Los currículos para cursos intensivos y extensivos se dividen en tres niveles (elemental, intermedio y avanzado) y a su vez en subniveles. Esta división de niveles es similar a la del HSK implementado hasta el año 2010, tal y como veremos en el apartado siguiente. Al comparar los tres currículos, el que está enfocado más a la práctica y la complejidad de tareas concretas es el currículo para los cursos intensivos o cursos cortos. En él se incluyen unas tablas donde se detallan tareas y situaciones comunicativas que se han de estudiar y dominar en cada nivel. Las asignaturas que se describen corresponden con cada una de las destrezas de la lengua y el nombre de la asignatura con el título del manual utilizado para enseñar la asignatura. Al final de cada uno de los currículos aparece una descripción de la investigación que ha conducido al diseño y a la publicación de cada uno de los currículos.

Con el establecimiento de Institutos de Confucio en los cinco continentes y la enseñanza de la lengua china llevándose a cabo no sólo en universidades sino también en centros de educación primaria y secundaria y centros educativos privados, la enseñanza de la lengua china está sufriendo cambios y se está planteando desde nuevos parámetros. Teniendo en cuenta esto hechos, el Hanban en el año 2007 publicó *Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages* y en 2008 publicó *el International Curriculum for Chinese Language Education*. En la realización de estos dos currículos participaron docentes que desempeñan su labor dentro y fuera de la RPC y hay que destacar que un pequeño porcentaje de ellos eran de origen extranjero.

En el diseño de este currículo se han tenido en cuenta currículos y programas para la enseñanza de lenguas extranjeras y de lengua china de países diversos (Estados Unidos, Francia, Alemania, Tailandia, Japón, Canadá e Inglaterra). Este currículo está centrado en la adquisición de competencias lingüísticas y considera que hay cuatro componentes que ayudan a conseguirlas: conocimientos lingüísticos, conocimientos culturales, desarrollo de estrategias y dominio de las diferentes destrezas de la lengua. El currículo presenta la adquisición de competencias en los cinco niveles establecidos en el *Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages*.

De este currículo hay que destacar que se presenta en una publicación bilingüe, en chino y en inglés, que la parte redactada en chino tiene ocho apéndices y la parte en inglés sólo cinco y que ambas partes incluyen la bibliografía utilizada para la redacción del currículo. Respecto a los apéndices, queremos puntualizar que los cinco primeros son idénticos y su contenido es: temas y áreas de aprendizaje en lengua extranjera, vocabulario y estructuras divididos por temas y áreas de aprendizaje, objetivos de aprendizaje y temas sobre cultura china, ejemplos de actividades y tareas, estructuras gramaticales. Los anexos seis, siete y ocho sólo aparecen en el texto chino y en ellos se incluye una tabla con los sonidos del chino, una lista con los ochocientos caracteres utilizados con más frecuencia y una lista con las mil quinientas palabras más utilizadas en chino.

Los libros de texto publicados a partir de la publicación de este currículo se basan en sus principios e indicaciones. Tal y como se indica en la introducción del primer apéndice, su contenido está pensado para orientar a los profesores y a los autores de libros de texto sobre los temas que se deben enseñar y darles indicaciones sobre cómo hacerlo de acuerdo con las necesidades específicas de los estudiantes y de su nivel de estudio. Respecto al contenido y a los objetivos del currículo los vamos a describir detalladamente en el próximo apartado de este capítulo.

Como complemento al *International Curriculum for Chinese Language Education* el Hanban publicó en el 2010 *The Graded Chinese Syllables, Characters and Words for the Application of Teaching Chinese to the Speakers of Others Languages—GF0015-2010*. (*Hanyu guoji jaoyu yong yinjie hanzi cihui dengji huafen*, GF0015-2010, 2010) y *The Graded Chinese Syllables, Characters and Words for the Application of Teaching Chinese to the Speakers of Other Languages—National Standard: Application and Interpretation*. Estos dos últimos currículos son una lista de sílabas, caracteres y palabras divididos por niveles. La base de estas dos publicaciones es el *Hanyu shuiping cihui yu hanzi dengji dagang* publicado en 1992 y que tal y como indican los autores de estos dos nuevos currículos se ha tenido que ampliar y revisar para adaptarse a las nuevas necesidades de la enseñanza de esta lengua. Para hacer esta nueva clasificación de sílabas, caracteres y palabras se han basado en fuentes muy diversas: los currículos publicados hasta el año 2007, la quinta edición del diccionario de chino contemporáneo, documentos de todas las áreas del conocimiento, incluidas las nuevas tecnologías. Para tener información más específica de las fuentes se pueden consultar las dos primeras páginas del currículo y la bibliografía que lo acompaña.

Estos listados no están clasificados en tres niveles como la parte oral del nuevo HSK (C.f. Cap. III, 2.2). De acuerdo con esta clasificación, al final del primer nivel se tendría que dominar la pronunciación de unas 608 sílabas y conocer 900 caracteres y 2245 palabras; al final del segundo nivel se tendría que dominar la pronunciación de unas 908 sílabas y conocer unos 1800 caracteres y unas 5456 palabras; al final del tercer nivel se tendría que dominar la pronunciación de unas 1071 sílabas y conocer

unos 2700 caracteres y unas 10.000 palabras. Estas cifras concuerdan con los objetivos del nuevo HSK.

A modo de resumen de este apartado podemos concluir que La mayor diferencia entre los currículos publicados antes del 2007 y los publicados a partir de esta fecha, es que los primeros tienen un enfoque centrado en el proceso de enseñanza y en conocimientos puramente lingüísticos mientras que los segundos están más centrados en el proceso de aprendizaje y los objetivos no sólo contemplan la adquisición de conocimientos lingüísticos sino también la adquisición conocimientos más globales como la cultura o la comunicación intercultural, y el desarrollo de estrategias y habilidades lingüísticas.

2.1 Objetivos y contenidos

En este apartado vamos a enumerar los objetivos generales del currículo de chino como lengua extranjera para cada nivel. En el capítulo siguiente, nos centraremos en los objetivos específicos para la lectura. Para describir los objetivos y los contenidos del currículo nos vamos a basar en la Organización de las clases de nivel inicial de chino como lengua extranjera (*duiwaihanyu jiaoxue chuji jieduan kecheng guifan, Wang Zhonghua, 1999*) y la Organización de las clases de nivel intermedio y avanzado de chino como lengua extranjera (*duiwaihanyu jiaoxue zhonggaoji jieduan kecheng guifan, Chen Tianshun, 1999*) y los currículos publicados a partir del 2007 *el Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Language (2007)* y *el International Curriculum for Chinese Language Education (2008)*.

Los motivos para esta elección son varios. Los dos primeros recogen de forma exhaustiva los contenidos y los objetivos de la enseñanza de la lengua china como lengua extranjera y a pesar de que se ha publicado un nuevo currículo en el año 2008, estos dos aún siguen vigentes, en una época que consideramos de transición para la enseñanza de la lengua china para extranjeros. Y los dos últimos sirven de marco para el diseño de los nuevos libros de texto y el nuevo HSK. Además, los dos últimos, por su contenido y objetivos, se aproximan a los currículos que en estos momentos

regulan la enseñanza de lenguas extranjeras en España y por tanto la enseñanza del chino en el grado de traducción.

El principal objetivo de los currículos es crear un marco que sirva de guía para las instituciones donde se enseña chino en todo el mundo y ayudarlas con la planificación, el diseño y la selección de contenidos organizados por niveles. El otro objetivo de estos currículos es establecer una base para la creación de recursos relacionados con la enseñanza de chino y la futura promoción de esta lengua. El último objetivo es presentar contenidos de índole diversa que permitan desarrollar las competencias necesarias para utilizar la lengua china de forma natural y efectiva. La formulación de objetivos a partir del desarrollo de competencias sólo aparece en el currículo publicado en 2008.

Para desarrollar estas competencias, en el currículo se proponen unos contenidos que están divididos en cinco niveles y contemplan no solamente los conocimientos lingüísticos sino también el componente afectivo en aprendizaje de la lengua, las estrategias de aprendizaje, las habilidades lingüísticas los conocimientos culturales. En el currículo se indica que la adquisición de estos contenidos por separado no permite conocer y dominar la lengua china, su interrelación sí. Por ello, en el currículo, se indica que se persigue la formación global del alumno y el desarrollo de competencias que le permitan utilizar la lengua en un entorno multicultural.

En el currículo los contenidos están organizados en cuatro grandes bloques que se interrelacionan entre ellos. El bloque uno corresponde con los conocimientos lingüísticos que comprenden conocimientos fonológicos, léxicos, gramaticales, funcionales y discursivos. El bloque dos incluye conocimientos culturales e interculturales. El bloque tres está relacionado con el desarrollo de estrategias de aprendizaje, afectivas, comunicativas e interdisciplinares y el uso de recursos diversos. El bloque cuatro hace referencia a las cuatro destrezas de la lengua.

La lengua china para extranjeros en la RPC aún se enseña separando las destrezas. Cada una de las destrezas corresponde a una asignatura del plan de estudios, ya sea de la carrera de chino como lengua extranjera, de cursos largos o de cursos cortos o intensivos. La mayoría de contenidos lingüísticos se enseñan en la clase de chino general, anteriormente denominada clase de lectura intensiva. El desarrollo de

estrategias se da en todas las asignaturas al igual que la adquisición de conocimientos culturales. En los niveles intermedio y avanzado el plan de estudios contempla que haya asignaturas destinadas únicamente al estudio de la cultura china.

a) Objetivos

La estructura que hemos elegido para describir los objetivos es la que se sigue en el *International Curriculum for Chinese Language Education (Guoji Hanyu jiaoxue tongyong kecheng dagang, 2008)* y que será también la que sigamos cuando hagamos nuestra propuesta de modelo didáctico para hablar de los objetivos. Los objetivos están relacionados con los cuatro bloques descritos en párrafos anteriores (conocimientos lingüísticos, conocimientos culturales, estrategias y destrezas de la lengua)

Los objetivos generales del primer nivel son comprender materiales relacionados con la vida cotidiana en los que se utilizan estructuras y vocabulario sencillo; repetir, recitar y reproducir palabras o frases con exactitud; tener conocimientos básicos de cultura china y despertar la consciencia de las diferencias interculturales; desarrollar un interés por la lengua china y empezar a desarrollar estrategias comunicativas, interdisciplinarias y de uso de recursos.

Los objetivos generales para el segundo nivel son comprender materiales relacionados con la vida cotidiana y el entorno personal que utilizan un registro familiar; intercambiar ideas sobre estos temas y hacer descripciones utilizando vocabulario y estructuras simples; adquirir conocimientos básicos de cultura china y tomar conciencia de la interculturalidad; desarrollar el interés por la lengua china y la confianza del alumno para utilizarla; tomar conciencia de las estrategias comunicativas, interdisciplinarias y del uso de recursos.

Los objetivos generales para el tercer nivel son comprender materiales relacionados con la vida cotidiana, el entorno personal y el entorno laboral; poder comunicarse en estos entornos utilizando estructuras gramaticales más complejas; componer textos breves; adquirir conocimientos sobre cultura china, tener consciencia de temas de interculturalidad; demostrar interés por la lengua china y seguridad al utilizarla; tener conocimientos del uso de estrategias de uso de recursos, comunicativas o interdisciplinarias.

Los objetivos para el cuarto nivel son comprender documentos sobre temas diversos y diferenciar la información general de la información concreta; hablar sobre temas diversos con coherencia; describir situaciones del pasado, expresar opiniones, explicaciones y argumentos; producir frases correctas sobre temas con los que el alumno está familiarizado y componer textos sencillos y conocer los conectores intertextuales; haber adquirido conocimientos generales sobre cultura china y ser capaz de utilizar estrategias diversas para asegurar la comprensión y la comunicación.

Los objetivos para el quinto nivel son comprender documentos de tipología diversa incluidos los de la especialidad del alumno y ser capaz de discriminar la información general de la información concreta de los textos, resumirla y analizarla; poder participar en situaciones comunicativas diversas en las se habla sobre todo tipo de temas, generales y especializados de forma natural, fluida y apropiada; demostrar un gran interés por la lengua china y seguridad al utilizarla; dominar todas las estrategias aprendidas en los niveles anteriores y tener un conocimientos exhaustivo de la cultura china y de interculturalidad.

b) Contenidos

En el currículo publicado en 2008 los contenidos se presentan siguiendo los siguientes apartados y subapartados:

- Contenidos lingüísticos: fonética, caracteres y vocabulario, gramática, funciones comunicativas, temas, tipos de discurso y su estructura.
- Destrezas de la lengua: generales y específicas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita).
- Contenidos estratégicos: afectivos, comunicativos, interdisciplinares, de aprendizaje y de uso de recursos.
- Contenidos culturales: generales, interculturales, conciencia global y conciencia cultural.

En los currículos publicados en años anteriores los contenidos se presentaban por asignaturas que como ya hemos mencionado correspondían con las diferentes destrezas de la lengua.

A continuación vamos a hacer un resumen de los contenidos por niveles. Nos vamos a centrar sobre todo en los contenidos culturales y estratégicos porque

consideramos que la especificación de éstos es una muestra de la transición que la enseñanza de la lengua está viviendo y porque además, en la enseñanza de la lectura para traductores tienen también una gran relevancia.

Respecto a los contenidos lingüísticos, empiezan por el reconocimiento y el uso del pinyin y el reconocimiento y dominio de los trazos, los radicales y el orden en que éstos se escriben. El vocabulario y las estructuras gramaticales se enseñan de forma progresiva y están vinculadas a los temas que hay que enseñar. Estos temas son los siguientes: información personal, sentimientos y actitudes, comunicación social, vida cotidiana, vida estudiantil, vida laboral, familia, actividades de ocio, fiestas, salud y deportes, costumbres y tabús, viajes y transportes, lengua y cultura, valores, arte y literatura, política, historia y geografía, ciencia y tecnología, globalización y medio ambiente, planes para el futuro, temas de actualidad, educación, animales y plantas y fenómenos naturales. En los primeros niveles del aprendizaje se tratan temas relacionados con el entorno inmediato del alumno, en los últimos niveles se tratan temas más abstractos que requieren de la exposición de argumentos e intercambio de opiniones e ideas. En los primeros niveles aquellos que sólo requieren de narración o descripción de acontecimientos, personas u objetos.

En lo que concierne a los contenidos culturales, en el primer nivel se incluye la etiqueta y el protocolo chino que se trata también de forma complementaria en los contenidos de comprensión y expresión oral y el horóscopo chino y su simbología; en el segundo nivel se aprende sobre música, danza y pintura china, sus características y sus diferencias con este tipo de arte en otros países; los deportes más típicos y reconocidos en la RPC; el transporte en la RPC; los medios de transporte más utilizados y propios de las diferentes zonas del país y los medios de comunicación. En el tercer nivel los contenidos culturales se centran en la geografía del país, los países que limitan con la RPC y sus relaciones con China; en la arquitectura y los nombres y las características de los edificios chinos; en la educación (sus etapas, los currículos, las asignaturas y la vida en las aulas chinas); se siguen tratando temas de etiqueta y se estudian también costumbres y tradiciones chinas en ocasiones señalada y en diferentes acontecimientos sociales; se retoma el estudio de la música, la danza y la pintura china para conocer temas tradicionales, bailes famosos y tradicionales chinos y

para aprender sobre la historia de la pintura china y los pintores más destacados de cada época. En el nivel cuatro en el área de geografía se estudian los accidentes geográficos de la RPC y su localización. Se aprende también sobre ópera china, los diferentes estilos y óperas destacadas, las fiestas chinas más representativas y sus costumbres, medios de transporte, cómo interpretar las señales y la información que aparece en los paneles explicativos, los billetes de tren, bus o avión. Se continúa con el estudio de la música, el arte y la danza, y en este nivel se quiere que los alumnos puedan aprender canciones sencillas, identificar diferentes estilos y aprendan las técnicas básicas de la pintura china. En el área de deporte, se habla de los deportistas más destacados del país y de la realidad del deporte en la RPC y su posición a nivel mundial. En el último nivel se recomienda que se traten el clima y la geografía de china y sus características más destacadas, la división administrativa del país, las municipalidades más importantes y su relación con el gobierno central y las ciudades más importantes de China. Se prevé tratar los diferentes periodos de la historia de China desde sus inicios hasta la actualidad prestándole una especial atención a la China contemporánea (economía, diferencias entre las zonas urbanas y rurales y el este y el oeste de China). En literatura se enseñan las cuatro novelas clásicas, sus autores y el argumento de cada una de ellas. En este nivel se aprenden también sobre los lugares turísticos más relevantes, los productos chinos más conocidos y típicos en cada una de las zonas de la RPC y se retoma la etiqueta, las costumbres como éstas afectan a las relaciones interpersonales.

El currículo de 2008 recomienda estudiar todos estos temas desde una perspectiva intercultural y globalizadora para poder tomar consciencia de las diferencias que hay entre la cultura china y la cultura del país de origen del alumno y de la posición actual de la RPC en el mundo. En este currículo se incluyen apéndices donde se especifican los contenidos lingüísticos y culturales de acuerdo con los objetivos marcados. Los contenidos estratégicos se tienen que inferir porque en no aparecen especificados en el currículo.

2.2 Evaluación: HSK

Como hemos visto en apartados anteriores, la enseñanza del chino como lengua extranjera evoluciona de forma muy rápida a partir de los años noventa. El número de personas que estudia chino en todos los países del mundo no cesa de aumentar. Para dar respuesta a la creciente demanda de estudiantes de chino de diferentes edades y nacionalidades, Hanban en 2010 establece nuevos exámenes para evaluar a los estudiantes extranjeros que aprenden lengua china.

Los exámenes de chino organizados y supervisados por Hanban son la única herramienta estandarizada y reconocida a nivel internacional para medir la competencia lingüística de los hablantes cuya lengua materna no es el chino mandarín. Actualmente estos exámenes son tres: el HSK (*Hanyu shuiping kaoshi o Chinese Proficiency Test*), el YCT (*Xin zhong xiao xuesheng hanyu kaoshi o Youth Chinese Test*) y el BCT (*Shangwu hanyu kaoshi o Business Chinese Test*).

El HSK mide el nivel de competencia lingüística de los estudiantes adultos extranjeros y miembros de las minorías étnicas chinas cuya lengua materna no es el mandarín.

El YCT evalúa la competencia lingüística en lengua china en entornos relacionados con la vida cotidiana y la escuela de estudiantes de primaria y secundaria cuya lengua materna no es el chino. Consta de cuatro niveles. Al llegar al cuarto nivel los alumnos deben conocer unas 600 palabras. El cuarto nivel de este examen equivale al tercer nivel del HSK, al nivel B1 de MCERL.

El BCT es un examen estandarizado que permite evaluar el nivel de competencia en lengua china en el entorno de los negocios y el comercio. Consta de dos exámenes independientes, uno que evalúa la comprensión oral y escrita y uno que evalúa la expresión oral y escrita. El examen tiene cinco niveles diferentes que equivalen a los cinco niveles de la escala estandarizada de niveles de lengua china para hablantes cuya lengua materna no es el chino (*Guoji Hanyu nengli biao zhun*). Al llegar al último nivel de este examen los alumnos deben conocer entre 2500 y 5000 palabras y ser capaces de desenvolverse de forma apropiada en lengua china en sus actividades comerciales.

En este apartado nos vamos a centrar en el HSK porque es el examen destinado a estudiantes adultos y el que toman los estudiantes universitarios de cualquier país del mundo que estudian chino. Como nuestra tesis trata sobre la enseñanza de la lectura, le vamos a prestar una especial atención al apartado de comprensión lectora del examen.

Para describir las características de este examen y analizarlas nos hemos basado en la información que aparece en la web oficial del Hanban, en la investigación de Zhang Kai et al. (2006) y Liu Xun et al. (1997) y en las guías de los exámenes del HSK publicadas por el Hanban (2009, 2010).

El HSK tiene ya 28 años de historia. En octubre de 1984 se creó el Grupo de Investigación para el HSK (*Hanyu Shuiping Kaoshi Yanjiu Zhixiao Zhu*) para investigar y preparar el examen HSK). El responsable del grupo era el vice-catedrático Liu Yinglin. El propósito de este grupo de investigación eran establecer el modelo de examen que se iba a utilizar, sus características principales y sus objetivos y sus usos. También debía decidir y sistematizar los contenidos del examen y la estructura de este, es decir, fijar las bases del examen para poder realizar modificaciones en el futuro, si fuese necesario. En junio de 1985 alrededor de 300 estudiantes tomaron por primera vez parte en este examen. De 1986 a 1989 el grupo de investigación para el HSK analizó formas diversas de evaluar los conocimientos lingüísticos y también la tipología de ejercicios existente para este fin, en 1988 fijó el formato del examen y su sistema de puntuación. En marzo de 1989 se creó en el Instituto de Lenguas de Pekín (actualmente Universidad de Lenguas de Pekín) el Centro de Exámenes del HSK (*Hanyu Shuiping Kaoshi Zhongxin*). En 1990 el examen para los niveles inicial e intermedio obtuvo la aprobación de los expertos de este campo; en 1993 la obtuvo el examen para el nivel superior y en 1997 el examen para el nivel básico. En 2005 en 120 países se convocaron exámenes HSK. Hasta la fecha más de 2.000.000 de estudiantes han tomado el examen fuera de la República Popular de China. A partir de 2010 el nuevo examen HSK se implantó para todos los niveles. En 2009 sólo el primero y segundo nivel habían adoptado ya el nuevo examen.

Al hablar de las características del HSK vamos a dividir esta descripción en dos periodos de 1984 a 2010 y de 2010 hasta la actualidad.

a) Periodo de 1984 a 2010

De 1984 a 2010, el HSK estaba dividido en tres niveles: básico, elemental-intermedio y superior que a su vez estaban divididos en 11 subniveles. Al nivel básico le correspondían los tres primeros, al nivel elemental-intermedio del tercero al octavo y al nivel superior del noveno al onceavo. La puntuación del examen de nivel básico va de 0 a 300, la del nivel elemental-intermedio de 0 a 400 y la del nivel superior de 0 a 500. Para superar el examen y obtener el primer certificado del nivel básico se debía obtener una puntuación mínima de 100 puntos; para obtener el primer certificado del nivel elemental-intermedio se tenía que obtener un mínimo de 152 puntos y para obtener el primer certificado del nivel superior del nivel avanzado la puntuación mínima era de 220 puntos.

La tabla que aparece a continuación relaciona los niveles y los subniveles con la puntuación de los exámenes, el número de caracteres y palabras correspondientes a cada nivel y el certificado obtenido.

Nivel	Subnivel	Puntuación	Número de caracteres y palabras (aproximadamente)	Certificado obtenido
HSK BÁSICO	1	100-154	Caracteres: 600 Palabras: 1000	Básico C
	2	155-209		Básico B
	3	210-300		Básico A
HSK ELEMENTAL -INTERMEDIO	3	152-188	Caracteres: 1600 Palabras: 3000	Elemental C
	4	189-225		Elemental B
	5	226-262		Elemental A
	6	263-299	Caracteres: 2200 Palabras: 5000	Intermedio C
	7	300-336		Intermedio B
	8	337-400		Intermedio A
HSK AVANZADO	9	280-339	Caracteres: 2800 Palabras: 8000	Avanzado C
	10	340-399		Avanzado B
	11	400-500		Avanzado A

Gráfico 7. Tabla de los niveles del HSK de 1984 a 2010.

Los criterios para superar el examen, el número de caracteres y palabras y las estructuras gramaticales que corresponden a cada nivel están descritos en los siguientes currículos: (*Hanyu shuiping cihui yu hanzi denjidagang*, 2001), (*Hanyu shuiping dengji biao zhun yu yufa dengji dagang*, 1996), (*Han yu shuiping kaoshi HSK—jichu, chuzhong deng, gao deng—dagang*, 2009).

El examen de nivel básico constaba de tres partes: comprensión oral, estructuras gramaticales y comprensión escrita. Los requisitos generales para poder superar el nivel básico eran haber estudiado entre 100 y 800 horas de chino, conocer unos 600 caracteres, ser capaz de comunicarse en situaciones de la vida cotidiana, entender frases fáciles y expresar ideas sencillas. Respecto a la comprensión lectora los requisitos eran encontrar información concreta en textos explicativos e historias breves, explicar el contenido general de los textos, identificar y entender la relación lógica entre las distintas partes del texto, identificar la actitud y la intención del autor del texto y entender el sentido de las palabras y las frases que conforman el texto. Los ejercicios, al igual que las demás partes del examen eran de elección múltiple. En la primera parte del apartado de comprensión lectora había que rellenar los huecos del texto con la palabra adecuada para ellos se daban cuatro posibles opciones y había que elegir la correcta. En la segunda parte, tras leer un texto había que responder a una pregunta o elegir la frase que mejor recogía la intención del autor o el tema del texto. Al igual que en la primera parte, había cuatro posibles respuestas y había que elegir la correcta.

El examen de nivel elemental-intermedio constaba de cuatro partes: comprensión oral, estructuras gramaticales, comprensión escrita y uso general de la lengua. Los requisitos para superar este examen eran haber estudiado entre 400 y 2000 horas de lengua china y dominar entre 2000 y 2800 caracteres, es decir, entre 2000 y 5000 palabras; ser capaz de comunicarse en diferentes contextos sociales, laborales o académicos; poder entender conversaciones y textos sobre temas relacionados con la vida cotidiana y temas con los que el alumno está familiarizado; entender y reconocer textos descriptivos y declarativos; llegar a entender las ideas principales de la prensa televisada, radiofónica o escrita. El apartado de comprensión lectora consta de dos partes. En la primera se tenía que

sustituir la palabra subrayada por una sinónima. En la segunda parte tras leer un texto había que responder preguntas sobre el contenido, sobre la intención o la actitud del autor o sobre el significado de palabras o expresiones del texto. Al igual que en el examen de nivel básico las preguntas eran de elección múltiple y siempre se dan cuatro posibles respuestas de entre las que hay que elegir la correcta.

El examen de nivel avanzado constaba de cinco partes: comprensión oral, comprensión escrita, uso general de la lengua, expresión escrita y expresión oral. Los requisitos generales para superar este examen eran haber estudiado un mínimo de 3000 horas de lengua china; ser capaz de desenvolverse en cualquier contexto social o profesional; poder entender las ideas principales de un discurso, oral o escrito, resumirlas y analizarlas; leer y hablar a una velocidad adecuada según el contexto. En este examen el apartado de comprensión lectora, al igual que en los dos anteriores consta de dos partes. En la primera hay cuatro textos de unos 700 caracteres cada uno sobre temas diversos y de diferentes tipologías, tras leer cada uno de los textos hay que contestar a tres o cuatro preguntas. Las preguntas en esta parte no son de respuesta múltiple sino de respuesta abierta. En los criterios de evaluación se especifica que en esta parte se quiere evaluar la velocidad lectora y la comprensión de las ideas generales expresadas en los textos. En la segunda parte los textos son de unos 500 caracteres también de diferentes tipologías y temas. Las preguntas son de elección múltiple. En los criterios de evaluación se especifica que se pretende evaluar el nivel general de comprensión lectora y ver si el alumno es capaz de comprender la relación lógica de los temas y elementos del texto e inferir la actitud y la intención del autor.

b) Periodo de 2010 a la actualidad

A partir del año 2010 en todo el mundo se lanza la nueva versión del examen HSK. La principal característica de este examen es que tiene seis niveles para el examen escrito y tres niveles para el examen oral. De acuerdo con el Hanban, los seis niveles del examen escrito equivalen a los seis niveles del Marco común europeo de referencia. Por tanto, el nivel 1 equivale al nivel A1 del Marco, el nivel 2 al nivel A2 y así sucesivamente hasta el nivel 6 que equivaldría al C2. En este

apartado no explicamos el Marco común europeo de referencia para las lenguas porque se hace una descripción de este en el primer apartado del capítulo V de esta tesis como parte del marco educativo de formación de traductores en España.

Los seis niveles del nuevo HSK también están relacionados con el Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages (*Guoji Hanyu nengli biazhun*) fijada por el Hanban en 2007. El equipo de investigación que participó en el establecimiento de la escala estandarizada de niveles de competencia está formado por profesores de chino de universidades de los cinco continentes, la mayoría de ellos de origen chino y un porcentaje muy pequeño de origen extranjero. El objetivo de este documento es el de proveer una descripción de las competencias, habilidades y conocimientos que los estudiantes de chino deben tener para poder comunicarse en esta lengua. Tal y como especifican los autores en la introducción la escala estandarizada de competencias pretende valerse de los niveles de competencia existentes para otra lenguas, tomar las teorías que toman la competencia comunicativa como base para su proceso de enseñanza-aprendizaje, centrarse en el uso que el alumno hará de la lengua y reflejar las características propias de la lengua china. La descripción de las competencias primero se hace de manera general, después divide las competencias en habilidades comunicativas orales y escritas y por último describe los niveles por destrezas: comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita. El formato y el lenguaje utilizado para hacer la descripción de las competencias, habilidades y destrezas es muy similar al empleado en el Marco común de referencia. Además, en este documento a parte de las cuestiones puramente lingüísticas se tienen en cuenta también otros factores que pueden afectar el proceso comunicativo. Esto ayuda, especialmente a los profesores de chino que trabajan en Europa porque es un primer acercamiento de la enseñanza de la lengua china a los estándares europeos. Aunque como veremos en el capítulo V de esta tesis, aún queda mucha tarea por hacer a este respecto y campo muy amplio e interesante que investigar.

Esta escala estandarizada establece cinco niveles de competencia. El primer nivel equivale al nivel 1 del nuevo HSK, el segundo nivel al nivel 2 del HSK, el tercero al nivel 3, el cuarto al nivel 4 y el quinto al nivel 5 y 6 del examen.

El primer nivel del examen HSK está pensado para alumnos que han estudiado lengua china durante seis meses con una frecuencia de dos o tres horas semanales y dominan las 150 palabras más frecuentes de esta lengua y las estructuras gramaticales que les permiten hablar de uno mismo y de su entorno de forma limitada. En lo que concierne a las habilidades escritas, pueden reconocer caracteres y mensajes breves relacionados con información personal y situaciones de la vida cotidiana. Además también pueden responder de forma escrita a preguntas muy simples.

El examen consta de dos partes: comprensión oral y comprensión escrita. Respecto a los ejercicios de comprensión lectora, ya no son de respuesta múltiple. Los formatos de ejercicios que aparecen son: relacionar imágenes con los caracteres que corresponden, relacionar frases con las acciones que muestran las imágenes, relacionar preguntas y respuestas y completar frases con las palabras dadas. La puntuación total de este nivel es de 200 puntos, para superar el nivel es necesario obtener 120 puntos.

El segundo nivel del examen está dirigido a estudiantes que han estudiado un año de lengua china con una frecuencia de dos a tres horas semanales y que dominan unas 300 palabras. Para superar este nivel el alumno tiene que ser capaz de desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana en contextos relacionados con su entorno personal. Sus habilidades relacionadas con la lengua escrita le permiten reconocer la información relevante que aparece en un texto breve relacionado con su entorno personal en contextos de la vida cotidiana. Puede dar respuestas escritas a preguntas simples con un vocabulario sencillo.

Al igual que en el nivel 1, el examen consta de dos partes: comprensión oral y comprensión escrita. Los ejercicios que se proponen en este examen son: relacionar frases que expresan las acciones que aparecen en las imágenes, completar frases con palabras dadas, señalar si la frase que resume el contenido de un texto de unas dos líneas es correcta o incorrecta de acuerdo con la información expresada en el texto y relacionar preguntas y respuestas. La puntuación final del examen es de 200 puntos y para superarlo hay que obtener un mínimo de 120 puntos.

El nivel 3 del nuevo HSK está pensado para estudiantes que han estudiado de dos a tres horas semanales de chino durante un año y medio y que dominan unas 600 palabras. Para superar este nivel los alumnos han de ser capaces de entender el contenido de documentos relacionados con el entorno personal y profesional en situaciones comunicativas de carácter general y ser capaces de describir de forma sencilla situaciones relacionadas con temas de la vida cotidiana. Respecto a la expresión y la comprensión escrita, han de ser capaces de completar documentos con información personal, contestar a preguntas sencillas y describir instrucciones sencillas. Deben poder leer textos sencillos relacionados con la vida cotidiana, el trabajo o los estudios; reconocer la idea principal y la información específica que en ellos se expresa.

El examen de este nivel consta de tres partes: comprensión oral, comprensión escrita y expresión escrita. En este nivel se empiezan a introducir ejercicios de elección múltiple en la parte de comprensión oral y de comprensión escrita. La parte de comprensión escrita se divide en tres apartados. En el primero hay que relacionar preguntas y respuestas. En el segundo, completar frases con las palabras dadas y en el tercero, responder a preguntas con información concreta que aparece en frases o textos de unas dos líneas. Para responder a estas preguntas se dan tres opciones diferentes y el alumno ha de elegir una, la correcta.

La puntuación total del examen es de 300 puntos y para superarlo hay que obtener un mínimo de 180 puntos entre las tres partes.

El nivel 4 del nuevo HSK está dirigido a estudiantes que han estudiado de dos a tres horas semanales de lengua durante dos años. Las competencias y habilidades que ha habido que desarrollar para superar este nivel permiten entender el contenido de documentos relacionados con el entorno personal y profesional en situaciones comunicativas de carácter general. Para supera este nivel se tienen que poder leer textos simples y auténticos, no sólo texto escritos con fines didácticos y extraer la información general y puntual que en ellos se expresa. También se tiene que ser capaz de tomar notas sobre lo que uno lee o escucha, redactar descripciones y explicaciones sobre temas generales y

experiencias pasadas utilizando frases sencillas pero bien estructuradas con un lenguaje claro y coherente.

El examen de este nivel, al igual que el del nivel 3, consta de tres partes: comprensión oral, comprensión escrita y expresión escrita. La parte de comprensión escrita está dividida en tres apartados. Los ejercicios de relacionar imágenes y caracteres o frases ya no se utilizan en este nivel. Ahora se evalúa la comprensión del significado de palabras concretas, la relación lógica entre varias frases y la localización de información general y concreta en el texto. Para ello se utilizan ejercicios de rellenar huecos con palabras dadas, ordenar frases para que un párrafo tenga sentido y contestar a preguntas tras leer textos breves de entre 30 y 120 caracteres. Para contestar a las preguntas se dan cuatro posibles respuestas y el alumno ha de elegir la correcta.

La puntuación total de este nivel es de 300 puntos y para superarlo hay que obtener una puntuación mínima de 180 puntos.

El nivel 5 del nuevo HSK, está pensado para estudiantes que han estudiado más de dos años de chino y que dominan unas 2500 palabras. Para superar este nivel los estudiantes han de ser capaces de leer textos de tipología diversa incluida prensa escrita, entender programas de radio y televisión y expresarse en chino en cualquier contexto comunicativo de forma coherente y detallada. Deben ser capaces también de escribir sobre temas diversos textos narrativos, descriptivos y argumentativos de forma coherente y correcta.

Este examen también consta de tres partes: comprensión oral, comprensión escrita y expresión escrita. El tipo de ejercicios de este examen es similar al del antiguo HSK de nivel superior. Todos los ejercicios son de respuesta múltiple y se ofrecen cuatro opciones para cada respuesta. En la primera parte del apartado de comprensión lectora hay que completar 4 textos de unos 150 caracteres. En el segundo se tiene que elegir la frase que mejor resume el contenido del texto. Los textos son de unos 100 caracteres y hay 10. En el tercer apartado hay que responder a preguntas sobre información concreta que aparece en el texto. Hay cinco textos de unos 400 caracteres. La velocidad de lectura y la capacidad de procesar información de forma rápida son esenciales para realizar correctamente la parte de comprensión

lectora. El estudiante tiene únicamente 45 minutos para hacer los ejercicios de esta parte del examen.

El sexto y último nivel del nuevo HSK está dirigido a estudiantes que dominan más de 5000 palabras, que pueden expresarse de forma relajada, natural y fluida en cualquier contexto comunicativo y que dominan los distintos registros de la lengua. Además también pueden leer y escribir textos de tipología diversa y de temática general y especializada.

El examen sigue teniendo tres partes: comprensión oral, comprensión escrita y expresión escrita. Todos los ejercicios del examen son de respuesta múltiple. La parte de comprensión oral se divide en tres apartados. En el primer apartado para cada pregunta se dan cuatro frases y hay que elegir la que contiene un error ya sea de gramática, sintaxis o de uso del vocabulario. En el segundo apartado hay que completar párrafos con palabras sueltas. En el tercero hay que completar textos con frases completas y en el cuarto hay que responder a preguntas sobre el contenido del texto. Los textos del cuarto apartado hay cinco textos con un mínimo de 400 caracteres, aunque suelen ser más largos. La velocidad de lectura y la capacidad de procesar información de forma rápida en el nivel 6 también son esenciales para realizar correctamente la parte de comprensión lectora. El estudiante tiene 50 minutos para hacer los ejercicios de los cuatro apartados.

En la parte de expresión escrita la lectura se utiliza como herramienta para realizar la tarea propuesta. Primero hay que leer un texto de unos 1000 caracteres y después hacer un resumen del texto utilizando unos 400 caracteres.

Como hemos indicado al inicio de este apartado, el nuevo HSK tiene un examen oral que se divide en tres niveles: elemental, intermedio y superior. El elemental equivale a los niveles 1 y 2 del examen escrito, el intermedio a los niveles 3 y 4 y el superior a los niveles 5 y 6. Los criterios generales para superar estos niveles ya se han descrito en los párrafos anteriores.

El nivel elemental consta de tres partes: en la primera hay que repetir la información que se escucha, en la segunda contestar preguntas y en la tercera hablar sobre un tema de forma muy breve. La duración del examen es de 17 minutos. La

puntuación total es de 100 puntos y hay que realizar correctamente el 60% del examen para superarlo y obtener el certificado correspondiente.

Para superar este nivel los estudiantes tienen que ser capaces de entender discursos conversaciones y discursos breves y articulados de forma sencilla y lenta sobre temas relacionados con la vida cotidiana; expresar información personal básica e intercambiar ideas sencillas sobre temas conocidos con un vocabulario simple y con estructuras gramaticales sencillas.

El nivel intermedio consta de tres partes también. En la primera, al igual que en el nivel elemental hay que repetir la información que se escucha, en la segunda describir dos fotografías y en la tercera contestar a dos preguntas. Para contestar cada una de ellas hay que hablar durante unos dos minutos. El examen tiene una duración de 14 minutos. Se puntúa sobre 100 y para superar el examen hay que obtener un mínimo de 60 puntos.

Si superan este nivel los estudiantes pueden entender conversaciones y discursos sobre temas generales; reconocer la información básica y las ideas principales expresadas en el texto y describir situaciones diversas con un lenguaje sencillo. Pueden comunicarse utilizando estrategias comunicativas básicas. Además, saben expresar ideas u opiniones de forma clara y con un cierto grado de coherencia y describir situaciones pasadas y dar explicaciones y argumentos de forma simple.

El nivel avanzado del examen también está dividido en tres partes: en la primera hay que repetir la información que se escucha, en la segunda hay que leer un texto en voz alta y en la tercera, responder a dos preguntas. El tiempo del que se dispone para contestarlas es de dos minutos y medio para cada una. La duración total del examen es de 24 minutos. Al igual que los otros dos niveles, se puntúa sobre 100 y para superar el examen hay que realizar de forma correcta el 60% de éste.

Para superar este nivel hay que dominar la lectura en voz alta, por tanto utilizar la entonación y la velocidad adecuada según el texto que haya que leer. Hay que saber desenvolverse de forma natural, relajada y fluida en contextos comunicativos

formales e informales y saber articular de forma coherente y correcta discursos narrativos, descriptivos y argumentativos sobre temas concretos y abstractos.

Los libros de textos publicados a partir del año 2009 están diseñados para preparar el nuevo HSK. Los contenidos y los ejercicios siguen el mismo formato que los que se presentan en el examen. Como veremos en el capítulo V, por el número de horas que estudian los estudiantes de traducción en España, al finalizar el grado podrían presentarse al nivel 4 o al nivel 5 del examen escrito y al nivel intermedio del examen oral.

A modo de resumen incluimos una tabla que relaciona los niveles del examen HSK escrito y oral con los niveles del Marco común europeo de referencia para las lenguas, el *Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages* y el número de palabras que hay que conocer para superar cada nivel.

HSK escrito	HSK oral	<i>Proficiency Scale</i>	MCERL	Número de palabras
Nivel 1	Nivel elemental	Nivel 1	A1	150
Nivel 2		Nivel 2	A2	500
Nivel 3	Nivel intermedio	Nivel 3	B1	600
Nivel 4		Nivel 4	B2	1200
Nivel 5	Nivel superior	Nivel 5	C1	2500
Nivel 6			C2	Mínimo 5000

Gráfico 8. Niveles del HSK relacionados con el MCERL

3. Manuales para la enseñanza del chino como lengua extranjera: descripción y análisis

Como ya hemos expuesto en el apartado 1.1 de este capítulo, la historia de la enseñanza de la lengua china para extranjeros en la República Popular de China comenzó en la década de los cincuenta y se divide en dos grandes periodos. La

historia de la publicación de libros de texto para este propósito se corresponde con estos periodos y busca cubrir las necesidades de cada uno de ellos.

En España la enseñanza de la lengua china es bastante reciente y la publicación de libros de texto para aprender esta lengua es muy nueva también. A pesar de que ya se han empezado a crear manuales para estudiantes hispanohablantes y manuales para la enseñanza de chino con fines específicos, se siguen utilizando libros de texto publicados en la RPC.

El gran reto de los docentes respecto a los libros de texto es crear nuevos manuales o adaptar los que hay a las nuevas necesidades que la enseñanza-aprendizaje de la lengua china presenta en distintos países. En las aulas chinas estudiantes de varios países con diferentes conceptos sobre la lengua, su aprendizaje y su enseñanza tienen que convivir y aprender con unos libros de texto muy distintos a los utilizados en sus países. En España, Estados Unidos y Singapur, estudiantes que comparten una misma lengua materna y unas mismas ideas sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras comparten aula y no siempre pueden utilizar libros de texto que se adaptan a sus necesidades y están hechos de acuerdo con la normativa existente en cada país para esta materia.

Tras hacer una recopilación de manuales destinados a la enseñanza de chino como lengua extranjera, a continuación exponemos los objetivos del estudio, los criterios de selección del corpus y los criterios y resultados del análisis.

3.1. Objetivos del estudio

Los objetivos del estudio son recopilar y analizar libros de texto con los que los docentes de lengua china para traductores pueden contar para desempeñar su labor; estudiar la relación que hay entre los distintos factores que llevan a su elaboración; valorar qué materiales son más adecuados para el contexto educativo en el que se tienen que emplear y si es necesaria o no su adaptación.

El estudio que presentamos consta de dos partes. En la primera, se analizan materiales para la enseñanza de la lengua china a extranjeros. En la segunda, que se encuentra en el apartado 3.1 del capítulo IV, nos centramos en materiales diseñados exclusivamente para la enseñanza de la comprensión lectora ya que

consideramos que la comprensión de textos escritos es una destreza fundamental para la formación de traductores y necesita materiales y métodos específicos.

3.2. Selección del corpus e instrumentos del análisis

Como no podemos hacer un análisis y una descripción de todos los libros de texto de lengua china que hay en el mercado, en este capítulo, hemos hecho una selección de 25 manuales (ver Anexo) que incluye materiales publicados en la RPC, Estados Unidos, Singapur y España. Entre los 25 títulos seleccionados hay algunos que están divididos en varios volúmenes. Aunque hemos analizado todos los volúmenes en el anexo sólo aparece la referencia bibliográfica de uno de ellos. Esta selección se ha hecho teniendo en cuenta los libros de texto más utilizados en las universidades chinas donde se enseña este idioma para extranjeros, materiales que han sido objeto de análisis en cursos de formación del profesorado de chino como lengua extranjera impartidos en la RPC, manuales que se han utilizado en la Facultad de Traducción de la UAB para enseñar chino y manuales de chino publicados en España hasta ahora.

Entre estos 25 manuales hay métodos empleados para la enseñanza de lengua y cultura china general y la enseñanza con fines específicos, expresión oral y escrita y comprensión oral. Algunos de estos manuales integran todas las destrezas de la lengua y otros, en cambio, enseñan únicamente una de ellas. De los manuales que enseñan todas las destrezas, en el apartado 3 del capítulo IV, se analizan los apartados correspondientes a la comprensión lectora.

Los materiales analizados abarcan 60 años, desde 1950, cuando comienza la historia de la enseñanza de la lengua china para extranjeros en la República Popular de China (Liu Xun, 1997), hasta 2010 en que cerramos el proceso de recopilación del corpus. Al realizar el análisis los materiales se han agrupado en intervalos de 10 años.

Como instrumento de este análisis hemos utilizado el modelo de ficha que aparece a continuación (Gráfico 9) y que ha sido diseñado teniendo en cuenta las siguientes variables:

Nº de ficha	
Título del libro	
Autor	
Año y lugar de publicación	
Editorial	
Materiales complementarios	
Teoría de la lengua	
Destrezas	
Metodología	
Comentarios	

Gráfico 9. Ficha de recogida de datos

El número de ficha, el nombre del autor y el título del libro son datos meramente informativos que no se han tenido en cuenta al hacer el análisis estadístico. Los datos que se han tenido en cuenta al hacer el análisis estadístico han sido:

- a) el origen del autor.
- b) lugar y fecha de publicación del libro y la editorial que lo ha publicado.
- c) materiales que complementan al libro de texto o libro del alumno para reforzar los contenidos del manual o indicar al docente y al alumno cómo sacar el mayor partido de éste.
- d) concepciones de la lengua que han seguido los autores y si ésta se especifica o se ha inferido
- e) destrezas y aspectos de la lengua china que se enseñan y se quieren afianzar con el manual. A pesar de que tradicionalmente se consideran destrezas lingüísticas la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita, en este apartado recogemos datos sobre los diferentes aspectos de la lengua china que se enseñan en los libros de texto y por tanto hemos considerado

adecuado añadir también gramática/uso de la lengua y reconocimiento y escritura de caracteres.

- f) metodología o metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras que proponen los autores a través del manual. Al igual que la teoría lingüística, en algunos casos se especifica y en otros hay que inferirla y así se recoge en este apartado.
- g) información que no está incluida en ninguno de los apartados descritos anteriormente pero que los autores han considerado relevante especificar en la introducción sobre la estructura del libro de texto, los alumnos a los que va dirigido, etc.

Tras el vaciado de datos de las fichas se ha utilizado el programa estadístico SPSS para obtener los resultados que presentamos en el próximo apartado. Durante todo el proceso de vaciado y análisis se ha contado con la colaboración de una socióloga. Las propiedades de las variables en SPSS las hemos establecido antes de realizar el análisis de los datos. Cada una de las variables se ha definido con un nombre específico. En nuestro estudio tratamos con variables cualitativas, excepto en el caso de la fecha de publicación que se considera una variable cuantitativa.

3.3. Resultado y discusión del análisis

Como se ha especificado en el apartado 3, el corpus de análisis está compuesto por una muestra de 25 libros con unas variables definidas según el vaciado de la información detallada en cada una de las fichas.

Tras analizar los datos sobre el autor del libro podemos observar que el 72% de los manuales de la muestra han sido escritos por un autor de nacionalidad china, el 12% por un autor de nacionalidad extranjera y el 16% por autores de nacionalidad extranjera pero de origen chino (Gráfico 10).

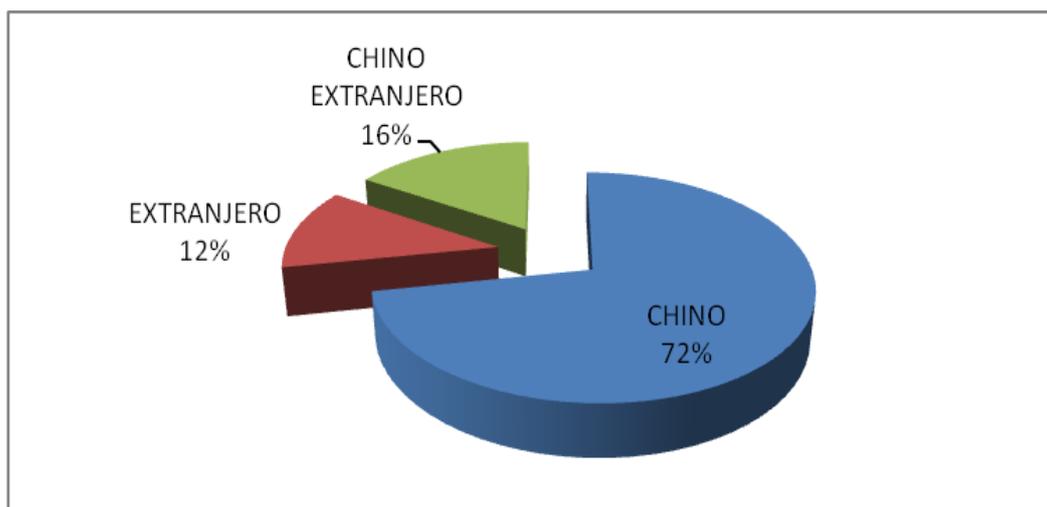


Gráfico 10. Clasificación de los autores por nacionalidades

Teniendo en cuenta el lugar de publicación, el 68% de los libros de texto de la muestra están publicados en la RPC, el 12% están publicados en España y el 20% restante en otros países (Gráfico 11). El hecho de que en nuestra muestra los manuales publicados en España estén mejor representados se debe a que hemos tratado de recopilarlos de manera exhaustiva. En cualquier caso este dato no se relaciona con otros resultados estadísticos.

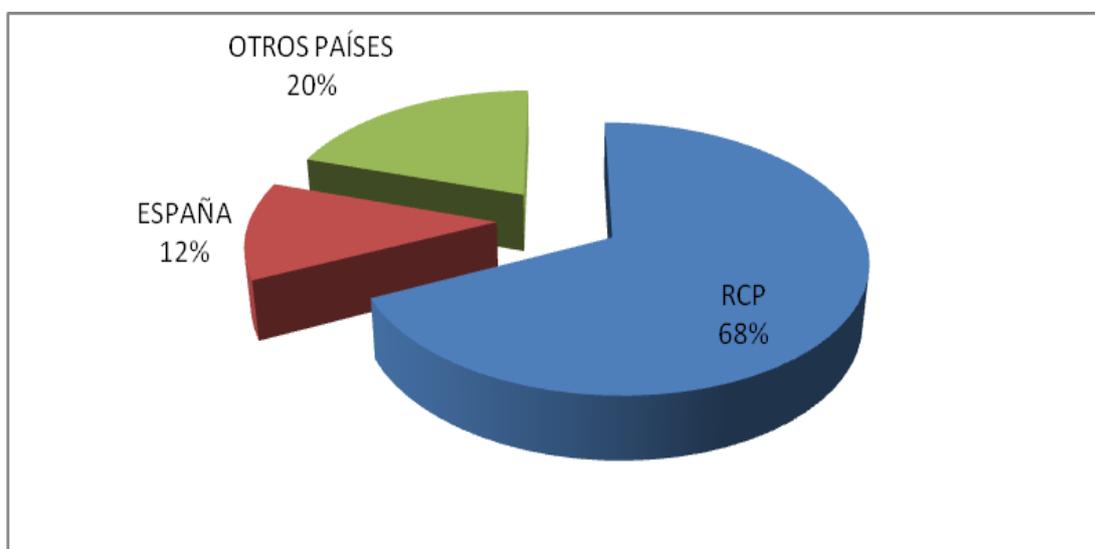


Gráfico 11. Clasificación de los manuales por lugar de publicación

En relación a la fecha de publicación (Gráfico 12) el intervalo entre 1950 y 1960 representa un 4% de la muestra ya que sólo tenemos un libro en dicho intervalo.

Entre 1961 y 1970 no existe ningún libro, con lo cual dicho intervalo no tienen ninguna representación. El intervalo entre 1971 y 1980 también representa un 4% de la muestra teniendo un libro datado en dichas fechas. Entre 1981 y 1990 tenemos una representación de un 24%. Entre 1991 y 2000 tenemos una representación del 14%. La mayor representación de libros la encontramos en el último intervalo datado entre 2001 y 2010 que representan el 53% del total de la muestra. Podemos observar que el mayor porcentaje de publicaciones se da a partir de los años 90 y aumenta progresivamente hasta la actualidad.

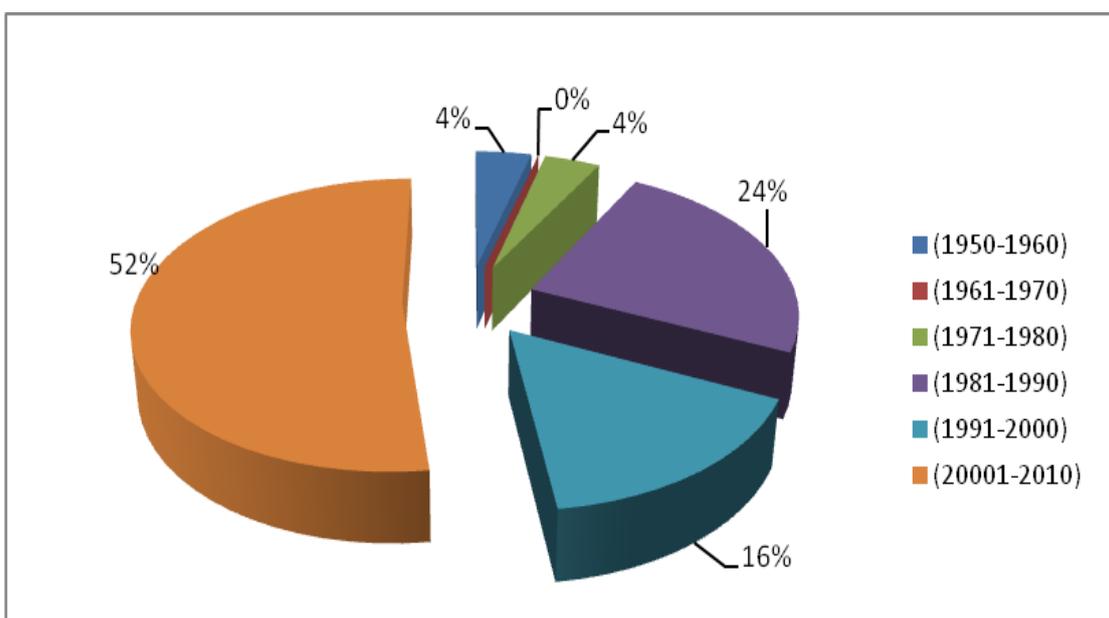


Gráfico 12. Clasificación de los manuales por año de publicación

Respecto a las destrezas (Gráfico 13), en la RPC se tiende a publicar libros donde se estudian las destrezas separadamente. Los libros donde las destrezas se presentan de forma integrada están publicados fuera de la RPC. La destreza que más aparece en los libros de texto es la expresión oral. La encontramos en un 25% de los manuales ya sean éstos libros de lectura intensiva o manuales de expresión oral; la expresión escrita, en un 20%; en un 18% la comprensión escrita o lectura extensiva; la escritura y el reconocimiento de caracteres la encontramos en un 4% de la muestra; la gramática y el estudio de estructuras lingüísticas es una destreza transversal que encontramos en todos los manuales en mayor o menor medida.

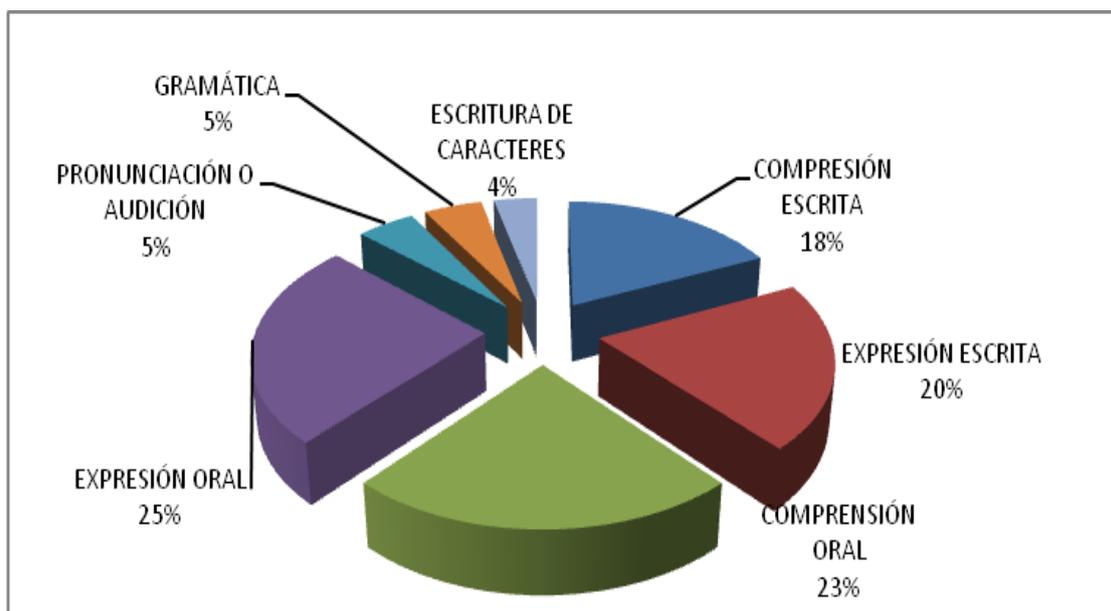


Gráfico 13. Destrezas que se desarrollan en los manuales

En lo que concierne a los materiales complementarios, un libro puede ir acompañado de más de un tipo de material, por tanto los materiales que se detallan a continuación no son excluyentes (Gráfico 14). El 86% de los manuales van acompañados de algún soporte de audio, el 12% de algún soporte audiovisual. Sólo un 12% de los libros de la muestra van acompañados del libro del profesor, de este 8% sólo un manual está publicado en la RPC. Los libros publicados en la RPC en la introducción incluyen una breve guía sobre el tiempo que hay que dedicar a los contenidos de cada lección. Los libros de lectura intensiva de nivel básico; 8% de la muestra, van acompañados de libro de caracteres y de libro de lecturas, el 32% de la muestra van acompañados de libros de ejercicios; el 12% disponen de recursos on-line y 5 de los manuales incluidos en la muestra no tienen ningún tipo de material complementario.

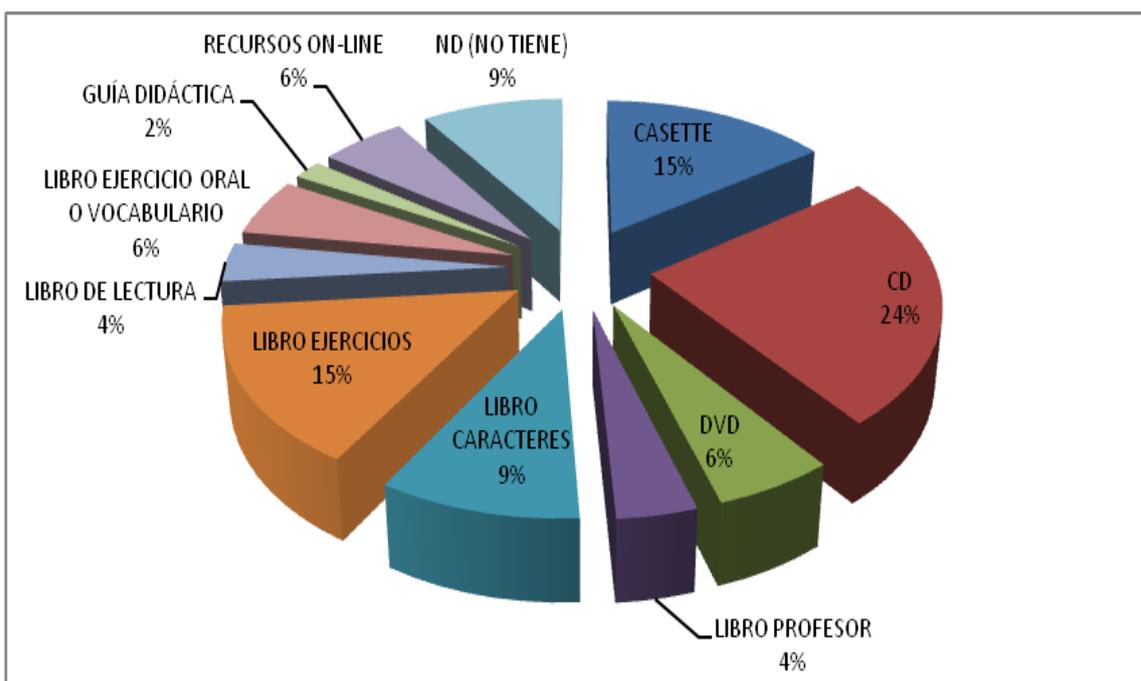


Gráfico 14. Tipos de materiales complementarios

Respecto a los datos sobre las concepciones de la lengua (Gráfico 15), el 66% del total de los manuales de la muestra tienen una base estructuralista, el 15% una base cognitivista, el 15% constructivista y el 4% varias teorías lingüísticas. En el 72% de los materiales, la concepción de la lengua no está explícita, en el 28% restante sí. Los materiales donde está explícita han sido publicados fuera de la RPC.

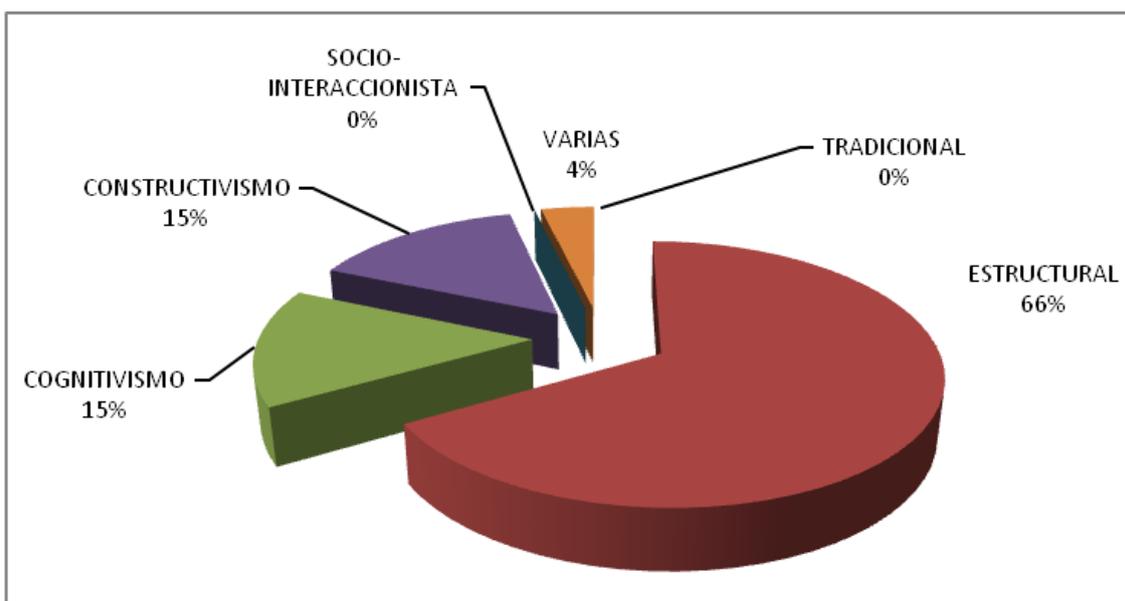


Gráfico 15. Tipos de concepciones de la lengua

Las metodologías empleadas en estos libros de texto (Gráfico 16) son en el 45% de la muestra audiolingual, en el 18% gramática-traducción, en el 6% el enfoque por tareas, en el 3% tradicional, en el 9% cognitivista, en el 18% comunicativa y en el 3% directa.

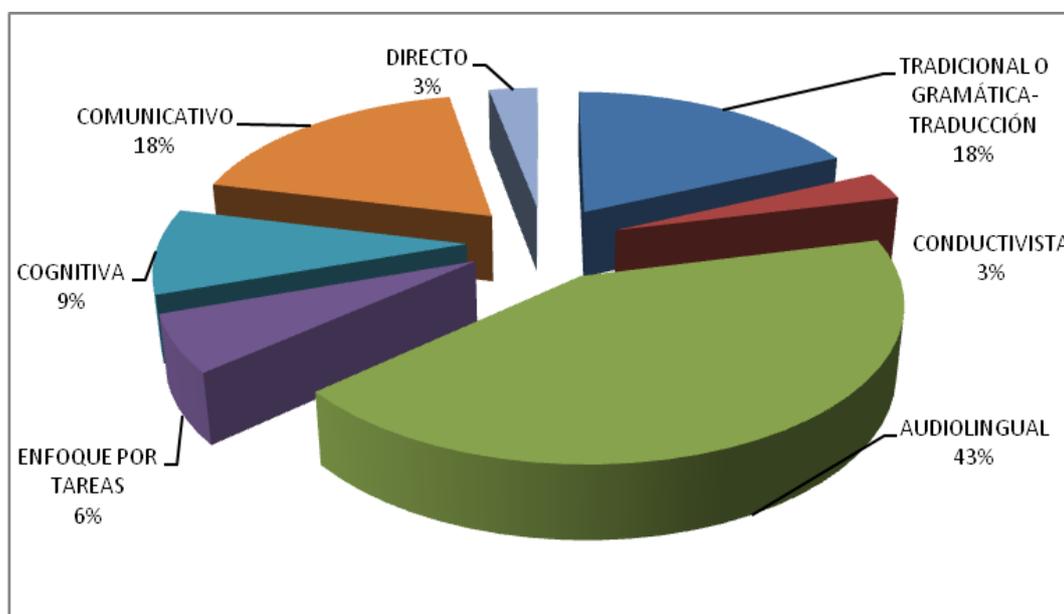


Gráfico 16. Metodologías de enseñanza empleadas en los manuales

Al igual que sucedía en el apartado de las teorías de la lengua, en más del 56% de los manuales la metodología se infiere y en el resto se especifica en la introducción del manual. El 100% de los manuales incluidos en la muestra van dirigidos a adultos, en su mayoría universitarios.

Los resultados del análisis de estos materiales ponen de manifiesto que el mayor porcentaje de libros de texto para la enseñanza y el aprendizaje del idioma chino, actualmente, se siguen publicando en la RPC y los elaboran docentes de este país. Los libros publicados en el extranjero aún representan un pequeño porcentaje del total y muy pocos autores son extranjeros cuyos orígenes no están vinculados con China.

Desde el inicio de la publicación de manuales de chino como segunda lengua las editoriales que se han dedicado a esta tarea han sido la editorial de la Universidad de Lenguas de Pekín—anteriormente conocida como Instituto de Lenguas y Cultura de Pekín o Universidad de Lenguas y Culturas de Pekín— la editorial de la Universidad de Pekín y Sinolingua. Actualmente otras editoriales como la *Higher Education Press* o *Foreign Language and Research Press* han empezado a publicar manuales de chino

para extranjeros. Tanto estas dos últimas editoriales como la editorial de la Universidad de Lenguas de Pekín publican versiones para hispanohablantes de algunos de sus manuales. Las más recientes se han publicado durante la primera década del s.XXI.

Los libros de texto analizados, en su mayoría, parten de una concepción estructuralista de la lengua y siguen una metodología audiolingual que presenta la lengua desde sus unidades más pequeñas hasta las estructuras más complejas y no suelen integrar todas las destrezas sino que las presentan por separado. Aquellos que las integran han sido publicados en el extranjero. Durante los 10 últimos años han empezado a aparecer libros publicados en la RPC que presentan conjuntamente todas las destrezas pero estos suelen ser utilizados fuera del país.

Los libros de texto publicados fuera de la RPC se acompañan de una guía didáctica ya sea en forma de libro del profesor o en forma de introducción donde se detallan cuáles son los objetivos del manual, las destrezas que se pretende desarrollar, la metodología que se sigue y las bases teóricas de la redacción del manual.

Los libros publicados en España siguen ya las directrices del Marco Europeo de Referencia de las Lenguas y tienen un enfoque más orientado a la acción que los libros publicados en la RPC.

La publicación de libros de chino como segunda lengua fuera de la RPC, empezó en la década de los noventa para atender a las necesidades que los alumnos de cada país tenían al aprender lengua china.

Respecto a los materiales complementarios, los libros de texto suelen ir acompañados de audio, independientemente de la destreza que enseñasen. Los libros de lectura intensiva publicados entre la década de los cincuenta y la década de los ochenta, como el *Manual elemental del chino Moderno* o el *Shiyong Hanyu Keben* también iban acompañados de un libro de escritura de caracteres y un libro de ejercicios. Tras el análisis de los manuales, constatamos que los libros publicados en el extranjero van acompañados de libros del profesor o de guías docentes, en cambio, los libros publicados en la RPC, en la introducción los autores indican muy brevemente cómo se ha distribuir el estudio de las unidades del libro

y algunos de ellos llevan la solución de los ejercicios tanto para que los consulten los profesores como los alumnos.

La mayoría de los libros de texto analizados están centrados en la estructura lingüística, es decir, incorporan enfoques muy tradicionales, se basan en la estructura interna de la lengua, y le ponen un énfasis especial a las estructuras gramaticales. El vocabulario y la fonética también son muy importantes pero la base es la gramática. Al seleccionar y secuenciar los contenidos del libro no suelen seguir una teoría concreta, los autores suelen buscar una manera pragmática que desde su punto de vista sea práctica y permita aprender. Cuando eligen los puntos de gramática tienen en cuenta la complejidad de la estructura, la facilidad de aprenderla y su utilidad. El grado de complejidad del aprendizaje está directamente relacionado con la complejidad de las estructuras. La utilidad de las estructuras gramaticales que aparecen es subjetiva, en muy pocas ocasiones tienen en cuenta el alumnado al que van dirigidas. Aunque se hacen libros y se traducen a varios idiomas, no se hace una adaptación de las explicaciones gramaticales o culturales teniendo en cuenta el país de origen y la lengua materna del alumnado.

Los libros publicados en China que se centran en situaciones o temas de la vida cotidiana y tienen en cuenta objetivos comunicativos son los libros que tienen como objetivo el estudio de la expresión oral. Los ejemplos que se dan en estos libros y los ejercicios que se proponen están contextualizados y son relevantes. La gramática, el vocabulario, etc. se derivan de las situaciones seleccionadas. El grado de complejidad de los contenidos, su facilidad de aprendizaje y su frecuencia se tienen en cuenta cuando se tienen que seleccionar porque en una misma situación hay muchas maneras diferentes de usar la lengua. Cuando se seleccionan las situaciones, normalmente implican alguna práctica concreta como ir al médico, ir a comprar, reservar una mesa en un hotel, etc. En lo que concierne a la presentación del vocabulario nuevo, la regla general de los manuales de RPC es que en cada unidad presentan una lista de palabras nuevas justo después del nuevo texto. Los libros publicados en el extranjero incluyen también listas de vocabulario, pero normalmente están al final de la lección o al final del libro, no

suelen estar antes o después del texto. Todo el vocabulario que se incluye en los libros de texto publicados en la RPC y en la mayoría de los libros de texto de chino como lengua extranjera creados en el extranjero tienen en cuenta la frecuencia de uso de los vocablos en el HSK. El número de palabras nuevas aumenta progresivamente al igual que lo hace el nivel de los manuales.

Los libros publicados en la RPC están centrados en el profesor aunque están organizados de manera que permiten el auto aprendizaje. El objetivo es que los alumnos memoricen los contenidos especificados en las distintas unidades ya que se considera que si las memorizan las sabrán utilizar.

Los libros publicados en el extranjero que hemos analizado están centrados en el alumno, no en el profesor, que se convierte en un facilitador del conocimiento. El aprendizaje no está sólo basado en estructuras lingüísticas y gramaticales, sino también en contextos-socioculturales. Los libros analizados publicados en Estados Unidos y Singapur son de chino general, permiten desarrollar todas las destrezas y están dirigidos a un público interesado en la lengua china. Entre los libros publicados en España, Chino para hispanohablantes y Xiexie son manuales de lengua general dirigidos a un público amplio. El libro de texto, Lengua china para traductores, como su nombre indica, está dirigido a estudiantes de traducción o a estudiantes de estudios de Asia oriental que se especializan en el idioma chino.

En todos los libros publicados fuera de la RPC analizados, los autores especifican la teoría de la lengua y la metodología empleada y el porqué de su elección. Los libros publicados en España tienen un enfoque constructivista, los libros publicados en Estados Unidos un enfoque cognitivista pero todos ellos tienen en cuenta principios nocionales y funcionales. Según estos enfoques los contenidos se seleccionan teniendo en cuenta las funciones comunicativas y las necesidades de los aprendices en las situaciones descritas en el manual. El aprendizaje se entiende en espiral y el aprendizaje de los conceptos nuevos se combina con el repaso de los ya estudiados y de este modo se construye el aprendizaje. Los libros de texto basados en teorías estructuralistas tienen una visión de la enseñanza de lenguas lineal, en una acumulación de nuevas estructuras y palabras que hay que recordar.

No es muy habitual que los métodos publicados en la RPC vayan acompañados de un libro del profesor donde se explique detalladamente cuáles son los objetivos y los contenidos del libro. Las soluciones de los ejercicios se incluyen al final del libro del alumno por si este decide utilizar el libro de forma autodidacta. Tampoco se suelen sugerir ejercicios para complementar los contenidos del libro desde las diferentes destrezas. En general, el objetivo de las clases es finalizar el libro del alumno. El tiempo dedicado a cada parte de la lección, como ya hemos mencionado, está minuciosamente calculado e indicado en la introducción del libro del alumno, en muchas ocasiones el único libro de texto con el que cuenta el profesor.

Una diferencia importante entre los libros publicados en la RPC y los libros publicados en el extranjero es que los libros chinos separan las destrezas y los libros extranjeros no. El motivo es la estructuración de los estudios. En la RPC, si los alumnos van a estudiar durante un semestre o un curso escolar a una universidad, el currículo está estructurado en 18 ó 20 horas de clase semanales, 6 ó 8 de las cuales, según el nivel, están dedicadas a la lectura intensiva, 2 a la expresión escrita, 4 a la expresión oral y 4 a la comprensión oral y 2 ó 4 a la lectura extensiva o comprensión lectora. Como las destrezas se imparten de forma separada, se publican libros para cubrir cada una de las clases. Si se trata de cursos intensivos o cortos, el currículo se suele dividir en lectura extensiva y expresión oral y se usan libros de texto que permiten aprender la lengua de forma acelerada.

En países como España, Estados Unidos o Singapur, las horas dedicadas a la lengua china en la universidad semanalmente oscilan entre 3 y 5. En estos casos, en las clases de lengua se integran todas las destrezas y por este motivo se necesitan manuales que también las integren para ajustarse a las necesidades del contexto docente.

Las colecciones chinas de libros de texto están estructuradas a partir del libro de lectura intensiva y los libros de comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita pretenden reforzar los contenidos enseñados en el libro de lectura intensiva aunque no siempre lo consiguen porque, en especial el libro de expresión oral, presenta estructuras lingüísticas nuevas y vocabulario nuevo que no están relacionados con el libro de lectura intensiva.

Algo que caracteriza a la mayoría de libros de texto publicados en la RPC es su austeridad y la falta de ilustraciones. Si en alguna ocasión aparece alguna, no está necesariamente relacionada con el texto, el vocabulario o la gramática explicada.

4. Conclusiones del capítulo

En este capítulo hemos expuesto la situación de la enseñanza de la lengua China en la RPC y en España. Hemos descrito los currículos que definen la enseñanza del chino en la educación superior y en los centros de formación públicos y privados. Hemos descrito también la herramienta estándar que se utiliza para evaluar el nivel de lengua china en todo el mundo, el examen HSK y para acabar hemos descrito y analizado manuales chino como lengua extranjera.

Las bases didácticas de la enseñanza de la lengua china en España, hasta tiempos muy recientes han sido las mismas que las de la RPC: se utilizaban libros publicados en la RPC y los profesores en su mayoría provenían de la RPC. Esto suponía que las teorías de la lengua, las concepciones del aprendizaje, los métodos y los manuales no estaban adaptados al contexto educativo de los estudiantes hispanohablantes. Como hemos visto en nuestro análisis, aparte del *manual del chino moderno* publicado en 1981, hasta finales de los 90 no se publicaron otros manuales para hispanohablantes. Al publicar estos nuevos manuales se tradujo la información gramatical y léxica al español pero no se hizo ninguna adaptación de los contenidos ni de la metodología a las necesidades de los estudiantes de habla hispana.

El análisis de los materiales que hemos hecho en este capítulo nos servirá de marco para el análisis de los materiales para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en chino como lengua extranjera.

IV. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA

La enseñanza y la promoción de la lectura en la República Popular de China están muy relacionadas entre ellas. Desde la creación de la nueva China, el gobierno toma medidas para mejorar el nivel cultural de la población y una de estas medidas es la promoción de la lectura. Esto conllevó al desarrollo de la investigación sobre la enseñanza de la lectura, primero para los estudiantes chinos y después, con el aumento del interés de los extranjeros por la lengua de este país, a la del chino como lengua extranjera.

En este capítulo repasamos, en primer lugar los antecedentes históricos de la reflexión y la promoción de la lectura en China. A continuación nos centramos en la enseñanza de la lectura en la RPC tanto en lengua materna como en lengua extranjera y, finalmente, analizamos cómo los objetivos y los métodos se plasman en los currículos y en libros de texto que se utilizan para desarrollar esta destreza.

1. Reflexión e investigación sobre la lectura

Se considera que la lectura contemporánea en China, no existiría sin los más de cinco mil años de cultura del país y los más de tres mil años de historia de la lectura en la China clásica. Zeng Xiangqin (1999) al hablar de la investigación sobre lectura coloca sus bases más tempranas en Confucio, quien sistematizó ya en su época el proceso de lectura y consideró esta actividad como la herramienta que permitía llegar al grado más alto de comprensión del conocimiento, la cultura y la sociedad. Después de Confucio vemos que en todas las épocas de la historia de China ha habido una preocupación por la lectura.

La investigación sobre la lectura en la China contemporánea se inicia a finales de la década de los 70 del siglo pasado y seguramente propiciada por la reapertura de las universidades. Esta investigación que va claramente relacionada con los objetivos de promoción de la lectura, sobre todo en un primer estadio se ha visto influenciada por la investigación extranjera. Hacia la década de los 80 en el extranjero ya se había establecido la lectura como una disciplina destacada que se investigaba desde áreas

como la educación o la psicología. Después de la Segunda Guerra Mundial, la investigación de la lectura se había desarrollado rápidamente en Europa, América y Japón. A partir de 1981 se publicaron en China libros que recogían las conclusiones de las investigaciones realizadas por Maugham, Fadimah, Schopenhaur, Adler y Van Does, entre otros.

Resulta muy difícil elaborar una síntesis de las aportaciones de los primeros investigadores sobre la lectura por la práctica imposibilidad de consultar directamente las obras de los primeros investigadores. Han Xuebing (2000) divide la investigación contemporánea sobre la lectura en tres etapas:

a) Desde finales de los 70 a mediados de los 80

Durante este periodo se publicaron libros sobre la lectura en lengua materna y las habilidades que se desarrollan a través de ella. Los objetivos de estos libros son fomentar la lectura y explicar sus usos; exponer los métodos de lectura y las habilidades que se desarrollaban leyendo; enumerar los textos clásicos destacados y exponer las teorías y las investigaciones extranjeras sobre esta materia. Algunos de los autores de este periodo son: Chen Yuan, Zhang Zhi y Hu Bu'an.

b) De mediados de los 80 hasta el final de la década

Se investiga sobre la metodología y el desarrollo de habilidades, y se reflexiona sobre la lectura como disciplina. Algunos autores de este periodo son: Li Decheng, Lin Fei o Guo Hongan. Durante esta década la investigación de la lectura empieza a verse influenciada por otras disciplinas como sociología, el arte, la psicología o la fisiología. Esto implica que en el proceso de comprensión de un texto no sólo influyen factores lingüísticos sino también factores sociales, psicológicos y físicos.

Un hecho muy importante de esta década es que se empieza a utilizar el término *yueduxue*, es decir que se empieza a considerar la lectura como una disciplina académica y un área de investigación formal sobre la cual se pueden formular teorías. Es en esta década donde se ponen las bases para la investigación sobre la lectura en la RPC.

c) De la década de los 90 hasta la actualidad.

Al igual que con la investigación sobre la enseñanza del chino como lengua extranjera, esta década es muy prolífica y aparecen publicaciones sobre aspectos

muy diversos de la lectura: guías de lectura que recogen autores y obras importantes, libros que explican cómo leer y libros especializados en esta materia.

A partir del año 2000, aparte de continuar con la investigación de la lectura en lengua materna se empieza a investigar también sobre la lectura en chino como lengua extranjera y se empiezan a publicar artículos y libros que intentan dar respuesta a las dificultades que los extranjeros tienen al enfrentarse a la lectura de textos en chino. Para poder llevar a cabo esta tesis estos documentos han sido muy importantes porque consideramos que ponen las bases para la investigación y la enseñanza de esta destreza. En la bibliografía de la tesis podrán encontrar información sobre estos documentos.

Queremos destacar que los resultados de las investigaciones llevadas a cabo hasta ahora se plasman en los currículos que regulan la enseñanza de la lectura tanto en chino lengua materna como en chino lengua extranjera, en los libros de texto correspondientes y en las herramientas de evaluación utilizadas para medir el grado de comprensión de los documentos escritos de los alumnos.

Han Xuebing (2000) considera que la investigación de la lectura en la RPC desde sus inicios se ha centrado principalmente en cinco ámbitos: a) la creación y actualización de un marco que permita llevar a cabo la investigación de la lectura de forma efectiva, como disciplina científica que es; b) establecimiento de técnicas que ayuden en esta investigación; c) el desarrollo de la investigación de la lectura en las distintas etapas de adquisición de esta destreza para niños, jóvenes y adultos; d) la creación de herramientas que ayuden a promover la lectura: actividades culturales, construcción de bibliotecas o creación de publicaciones que acerquen la lectura al público general; e) la historia de la lectura en China.

a) Instituto Chino de Investigación en Textología. Fue creado en 1983. Sus principales objetivos son garantizar un espacio que permita la investigación sobre obras literarias chinas, fortalecer la cooperación entre los expertos de esta materia para llevar a cabo una investigación seria, promover la cooperación con expertos extranjeros, diseñar libros de texto para los centros universitarios, publicar la revista científica «文章学» (*wenzhangxue*) y acercar las obras literarias no sólo a un público experto sino también al público general.

- b) *Instituto Chino de Investigación sobre lectura* Fue creado en 1991. Los miembros de esta institución son investigadores de esta disciplina. Sus principales objetivos son garantizar una investigación de calidad sobre la lectura y acercar la lectura al pueblo chino. Para ello llevan a cabo las siguientes tareas: diseñar actividades para la promoción de la lectura, regularizar la enseñanza de la lectura en las distintas etapas educativas, facilitar la cooperación entre los expertos de esta materia tanto nacionales como extranjeros, establecer las directrices en las que se basa la investigación y actualizarlas y crear publicaciones para promover la lectura.
- c) *Centro de Investigación sobre la lectura*. Fue creado en 1988. Su objetivo es reunir a los profesores de lengua china de todo el país para promover la investigación y la experimentación sobre la lectura, impulsar la reforma en la enseñanza de la lectura en secundaria y ayudar a mejorar el nivel de lectura de los estudiantes de esta etapa educativa.
- d) *Sociedad China para la Evaluación de Actividades Editoriales*. Fue creada en 1989. Es una institución encargada de evaluar la calidad del trabajo realizado por los organismos que realizan trabajos editoriales o de investigación relacionados con la publicación de documentos escritos.
- e) *Sociedad China de Bibliotecarios*. Fue creada en 1979. Su misión es estandarizar el trabajo que se realiza en todas las bibliotecas del país para garantizar la conservación de los documentos escritos que en ellos se encuentran y el acceso a estos documentos.

Tras haber hecho un pequeño recorrido por las distintas etapas de la investigación sobre la lectura en China, sus principales objetivos y las instituciones encargadas de regular esta investigación, en el siguiente apartado vamos a tratar la enseñanza de la lectura en la RPC.

2. La enseñanza de la lectura en la RPC

Igual que en el caso de la investigación, uno de los objetivos primordiales de la enseñanza de la lectura es su promoción para mejorar el nivel educativo y cultural de la población (Han Xuebin, 2000). Las medidas que se adoptaron para ello se dividen en dos etapas. La primera etapa empieza a principios de los años 50 y consiste en el diseño de un plan quinquenal que modifica el sistema educativo, los contenidos de las asignaturas y las metodologías para empezar a formar a la primera generación de estudiantes de la nueva China. A partir de 1977, con la restauración del examen de acceso a la Universidad (*gaokao*), se empieza a promover también la lectura entre los jóvenes. La segunda etapa empieza principios de los años 80 con un ambiente muy propicio para el desarrollo de la actividad lectora. En 1982, por ejemplo, en Shanghai diferentes organismos públicos organizan actividades relacionadas con la lectura y crean un comité cuya función es la de guiar a los lectores de la ciudad y publican un compendio de libros como parte de las actividades para la promoción de la lectura (*Shanghaishi zhengxing Zhonghua dushu huodong tuijian shumu*). En 1983, siguiendo el ejemplo de Shanghai se creó un programa quinquenal para todo el país, el primer año participaron 29 provincias. En 1984 se llevaron a cabo nuevas actividades en las que participaron unos 30 millones de trabajadores y, además, organismos de todo el país empezaron a crear grupos de investigación para asesorar sobre lectura e investigar sobre ella. En la siguiente década, asociaciones de lectura de todo el país siguieron la labor de fomentar la lectura en primaria y secundaria mediante concursos como los concursos de lectura en familia de Shanghai o Jiangsu o la creación de librerías en las unidades de trabajo, como la librería del ejército en Shanghai.

Con la idea de mejorar el nivel educativo de la población y promocionar la lectura, se hicieron una serie de cambios en la asignatura de lengua china tanto en primaria como en secundaria. Una de estas reformas está directamente relacionada con la lectura y supone el abandono de la clasificación tradicional de los textos y la inclusión de obras y textos modernos en los temarios de lengua para ayudar a mejorar la

comprensión lectora de los alumnos. Este cambio está estrechamente relacionado con el desarrollo de la investigación del estudio de los textos y su tipología en la RPC.

2.1 La enseñanza de la lectura en chino como lengua materna

Al igual que en España el aprendizaje de la lectura se realiza durante la educación primaria y secundaria. Al finalizar la educación secundaria el alumno debería ser un lector experto de acuerdo con los parámetros del entorno educativo en el que se encuentra.

En educación primaria (de los seis a los once años) los objetivos generales de la enseñanza de la lengua son los siguientes: dominar el uso del *pinyin*; reconocer los 3000 caracteres más utilizados y saber escribir, pronunciar y entender el significado de un mínimo de 2500; escribir utilizando correctamente bolígrafos y pinceles; utilizar los diccionarios y dominar las dos maneras posibles de buscar información mediante el uso del *pinyin* o mediante los trazos del carácter; adquirir interés por la lectura, leer y comprender el contenido de los textos; poder utilizar el *putonghua* con fluidez y leer textos en voz alta con la expresión y entonación adecuadas; adquirir velocidad de lectura, especialmente en la lectura en voz baja; memorizar 150 textos cortos o fragmentos de textos; redactar textos sobre temas relevantes, con una expresión adecuada y sin errores en la escritura de los caracteres y saber hacer un buen uso de las salas de lectura y de las bibliotecas.

El reconocimiento de los caracteres se muestra en el currículum como un aprendizaje que precede al de la comprensión de un texto. En los currículos está cuantificado el número de caracteres que hay que aprender en cada ciclo y se define la capacidad de comprensión de un buen lector a partir de la cantidad de caracteres que conoce. «Si una persona conoce los 560 caracteres más utilizados, los 807 caracteres utilizados de forma regular y los 1033 que se utilizan de vez en cuando, conoce un total de 2400 caracteres y así puede entender casi el 99% de un texto escrito en chino contemporáneo que trata temas generales» (Zhang Xiong, 2000:25).

Durante el ciclo inicial de primaria las destrezas de la lectura que se trabajan son el reconocimiento de caracteres y la comprensión lectora. A los alumnos se les enseñan 1800 caracteres de los que sólo deben saber escribir 1200. Deben dominar los trazos y los radicales básicos y su orden de escritura. También se les enseña a

utilizar diccionarios, a comprender el significado de frases relacionadas con la vida cotidiana y a reconocer los signos de puntuación. Se practica la lectura silenciosa con el fin de reflexionar sobre el contenido del texto y adquirir la suficiente pericia visual para prescindir de guías mecánicas como el dedo. Se ejercita también la lectura en voz alta para llegar a tener una entonación y una expresión correctas. El objetivo final es comprender los contenidos de textos adaptados para niños, memorizar 30 poemas y reconocer los signos de puntuación y su uso en el texto.

Al igual que en el ciclo anterior, durante el transcurso del ciclo medio de primaria también se trabaja el reconocimiento de caracteres y la comprensión lectora. Los objetivos de este periodo son reconocer y entender el uso en diferentes contextos de 2500 caracteres; escribir unos 2000 caracteres; saber buscar en el diccionario utilizando el *pinyin* y el orden de los trazos para buscar información; relacionar los contenidos de diversos textos estudiados; identificar el argumento y la idea principal del texto; analizar un texto e identificar la intención y la expresión del autor. Se sigue con la práctica de la lectura silenciosa para reflexionar sobre el texto e incrementar la velocidad lectora y la lectura silenciosa para conseguir una entonación y expresión adecuadas. Los objetivos finales siguen siendo la comprensión de textos adaptados y la memorización de 30 poemas.

En el ciclo superior de primaria se sigue trabajando el reconocimiento de caracteres y la comprensión lectora. Al finalizar la primaria los alumnos deben reconocer 3000 caracteres y escribir, comprender y leer unos 2500. En lo que concierne a la comprensión lectora, se practica la lectura silenciosa para leer y comprender textos adaptados; para saber encontrar la idea principal y poder discernir cuáles son los objetivos del autor del texto. Al finalizar el ciclo, los alumnos deben recordar 40 poemas.

Los objetivos respecto a la lectura en la educación secundaria obligatoria (*chuzhong*) y el bachillerato (*gaozhong*) se centran más en la comprensión lectora que en el reconocimiento de caracteres. Se sigue practicando la lectura en voz alta y la lectura silenciosa. Se recomienda la lectura de textos de unos 500 caracteres. Después de leer un texto el alumno debe ser capaz de explicar su contenido y describir las ideas principales. También tiene que poder analizar el uso y la función de

las palabras en una frase o en un texto. Durante este periodo se leen, memorizan y recitan textos escritos en chino antiguo¹, para poder comprenderlos mejor se pueden utilizar traducciones de los textos en chino moderno. Otros objetivos son habituarse a la lectura de textos periodísticos, coger el hábito de leer el periódico y leer textos extranjeros traducidos al chino.

Durante los tres años de bachillerato el estudio de la lectura se centra sólo en la comprensión lectora de textos generales y especializados. Los objetivos son entender el contenido del texto y organizar las ideas y comprenderlas; repasar los usos de las construcciones gramaticales y las palabras con usos especiales; traducir textos del chino antiguo al chino moderno; consolidar el uso de materiales que puedan servir de herramientas para mejorar la comprensión escrita y leer dos libros por curso de obras relevantes de la literatura china.

Antes de tratar la lectura en chino como lengua extranjera hemos considerado relevante tratar la enseñanza de la lectura en chino como lengua materna porque son sus teorías y principios los que sirven como base de la investigación y la enseñanza de la lectura en chino para extranjeros.

2.2 La enseñanza de la lectura en chino como lengua extranjera

Los principales trabajos sobre la enseñanza de la lectura en chino como lengua extranjera (Jiang Xin, 2008; Meng Fanjie, 2006; Peng Zhiping, 2007; Zhang Jingiao, 2008; Zhao Jinming, 2006; Zhou Xiaobin, 2005, 2008) coinciden en las bases teóricas y los modelos didácticos expuestos en el capítulo I y II de esta tesis.

Como la tipología de ejercicios utilizada en todos los niveles coincide con la descrita en el apartado dedicado al HSK y los libros de texto utilizados se describen y se analizan en el apartado 3 de este capítulo, en este apartado no tratamos estos dos aspectos de la enseñanza de la lectura.

En este apartado nos centramos en la descripción de los objetivos y los contenidos de la enseñanza de la lectura en chino como lengua extranjera. Esta descripción se fundamenta a partir del *International Curriculum for Chinese Language Education (Guoji hanyu jiaoxue tongyong kecheng dagang, 2008)* y la *Organización de las clases de nivel inicial de chino como lengua extranjera (duiwaihanyu jiaoxue chuji jieduan kecheng guifan, Wang Zhonghua, 1999)* y la *Organización de las clases de*

nivel intermedio y avanzado de chino como lengua extranjera (duiwaihanyu jiaoxue zhonggaoji jieduan kecheng guifan, Chen Tianshun, 1999).

Vamos a mostrar los contenidos y los objetivos en cinco niveles siguiendo la última clasificación hecha por el Hanban (2007). Si tenemos en cuenta la clasificación anterior a ésta, el primero y el segundo nivel corresponderían al nivel inicial, el tercero y el cuarto nivel al nivel intermedio y el último nivel al nivel avanzado que, a su vez, correspondería con el quinto y el sexto nivel del nuevo HSK.

Los objetivos para el primer nivel incluyen el reconocimiento del pinyin y los caracteres de los números y los relacionados con saludos y presentaciones personales. En lo que concierne a la comprensión de información, los alumnos deben poder textos sencillos y señales con ayuda de dibujos o fotografías.

Los objetivos marcados para el segundo nivel se centran en el reconocimiento del pinyin y en el reconocimiento de caracteres comunes en frases y textos breves. Los textos que se proponen para este nivel son diálogos, notas, gráficos, tablas y listados. Respecto a la comprensión de la información, se espera que el alumno reconozca la información general que ellos se expresa y que pueda extraer información puntual.

Para conseguir los objetivos de estos dos niveles las clases de lectura se dividen en tres partes: una dedicada a la pronunciación y al reconocimiento de caracteres, otra destinada al estudio de las estructuras gramaticales que aparecen en los textos y la última dedicada a la lectura de textos.

Al finalizar los dos primeros niveles se prevé que los alumnos comprendan el contenido general del texto con la ayuda del diccionario y que hayan empezado a familiarizarse con diferentes estrategias y tipos de lectura que les permitan diferenciar la información puntual de la información general de un texto.

Los objetivos que para el tercer nivel son la lectura de textos breves sobre actividades de la vida cotidiana, la escuela e información personal básica y la localización de información específica. La selección de textos para este nivel incluye cartas, notas y mensajes breves, correos electrónicos, narraciones y descripciones sobre los temas ya mencionados.

Los objetivos marcados para el cuarto nivel son la lectura y comprensión de textos narrativos, descriptivos y dialogados sobre situaciones de la vida cotidiana, la vida estudiantil y la vida laboral y la extracción de información general y específica de estos textos.

En este nivel las clases de lectura también se dividen en tres partes: lectura guiada, lectura en voz baja y reflexión y explicación del contenido de los textos. Mediante la lectura guiada se pretende hacer reflexionar al alumno sobre los problemas que plantea el texto y cómo resolverlos utilizando diferentes herramientas y estrategias antes de iniciar la lectura. Con la lectura en voz baja del texto se busca mejorar la velocidad lectora del alumno y centrarse en la comprensión total o parcial del texto. La parte de reflexión y explicación del texto está pensada para explicar el vocabulario y las estructuras lingüísticas del texto; tratar aspectos culturales que aparezcan en el texto e impidan su comprensión; promover y mantener el interés por la lectura; ayudar a desarrollar las habilidades necesarias para leer y comprender un texto (reconocer caracteres y comprender su significado en contexto, reconocer la estructura del texto y los conectores textuales) y verificar el grado de comprensión de los alumnos de la información expuesta en los textos.

Los objetivos para el quinto nivel son la lectura, la comprensión y el análisis de textos narrativos, descriptivos y divulgativos. Los textos pueden contener lenguaje abstracto, frases hechas y proverbios. En el nivel avanzado se da prioridad a la mejora de la velocidad lectora y a la lectura extensiva de textos largos con un lenguaje elaborado y se consolidan el uso de las estrategias de lectura y la elección de diferentes tipos de lectura según el texto y el objetivo del lector.

A partir del nivel intermedio se introduce la lectura de textos periodísticos. En la didáctica de la enseñanza de lenguas extranjeras en la RPC, el aprendizaje de la lectura general y la lectura de textos periodísticos siempre se imparte por separado ya que se considera que para leer este tipo de textos hay que tener un cierto dominio de la lengua, haber desarrollado habilidades lectoras y conocer la realidad social y cultural del país donde se habla la lengua del texto. Por este motivo en la programación de los cursos ya sean de la carrera de chino como lengua extranjera o en los cursos de lengua general, se presenta como una asignatura aparte con temario

propio. La lectura de textos periodísticos está un refuerzo a la adquisición de las demás destrezas de la lengua y permite ampliar los conocimientos culturales del alumno (Zhang Hesheng, 2007 b).

Como ya hemos indicado anteriormente, este tipo de instrucción no se debe iniciar hasta que el alumno ha superado el nivel inicial. En el nivel intermedio se pretende que el alumno se familiarice con el vocabulario, las expresiones y las estructuras más utilizadas por la prensa china; conozca los tipos de prensa que hay en china y sus características y desarrolle habilidades lectoras específicas para poder leer estos textos. En el nivel superior se afianza estos conocimientos y se consolidan las habilidades lectoras que se empezaron a desarrollar en el nivel intermedio. En los currículos, en la parte destinada a la enseñanza de la lectura de textos periodísticos, no se especifica cuáles han de ser las habilidades y estrategias que se deben desarrollar pero podemos inferir que las habilidades y estrategias son las mismas que se describen en el currículo publicado en 2008 y que ya se han explicado en el apartado 2 del capítulo III.

La enseñanza de la lectura de textos periodísticos al inicio se hacía utilizando únicamente libros de textos diseñados para este propósito. El problema que planteaban estos libros de texto era que no se actualizaban, los temas se iban quedando obsoletos y los alumnos perdían el interés por su estudio. Por este motivo, se decidió complementar el uso de los libros de texto con textos que el profesor y los alumnos elegían. De este modo se continuaban usando materiales en los cuales se sistematizaba el vocabulario y las estructuras propias de este género textual y además se aseguraba la actualidad de los temas y del vocabulario. Las fuentes de los textos complementarios suelen ser la prensa escrita y la prensa digital.

Al igual que para la lectura de textos generales, su enseñanza sigue teniendo en cuenta la lectura guiada mediante la cual se localiza el vocabulario y las estructuras propias de los textos periodísticos y los problemas de lectura que puede plantear el texto y cómo solucionarlos. Se hace una lectura individual o colectiva del texto y después se hacen actividades para asegurar la comprensión de la información expuesta en el texto y al final se abre una discusión sobre el contenido en la que los

alumnos expresan opiniones y dudas que el profesor resuelve. De este modo se intenta mantener el interés de los alumnos por este tipo de lectura.

A partir de todos los objetivos y el contenido de las clases de lectura expuestos en este apartado, inferimos que el método de lectura que se sigue es un método sintético y que el lector experto que se pretende formar es un lector que ha conseguido automatizar el código, es decir que conoce los caracteres y las estructuras gramaticales y textuales necesarias para leer de forma rápida y sin errores un texto y que a su vez es capaz de centrarse en su comprensión. Es un lector que es capaz de leer un texto de formas distintas de acuerdo con la información que pretende extraer de él y que domina todos los tipos de lectura expuestos en el apartado 2 del primer capítulo de esta tesis. Constatamos que hay en los objetivos de lectura expuestos en los currículos publicados antes de 2007 no se explicita el desarrollo de estrategias que ayuden a la comprensión del texto, al reconocimiento de caracteres y a mantener el interés por la lectura pero en los publicados después de esta fecha sí.

3. Materiales para la enseñanza de la lectura en chino como lengua extranjera: descripción y análisis.

En el capítulo anterior hemos presentado los resultados de nuestro análisis de manuales de lengua general. En este capítulo presentamos los resultados del estudio de los manuales de lectura en chino como lengua extranjera. En el anexo II se incluyen las fichas utilizadas para el vaciado de datos, el mapa conceptual y el análisis sociológico de la muestra.

3.1 Objetivos del estudio

Los objetivos del estudio son recopilar y analizar libros de texto con los que los docentes de lengua china para traductores pueden contar para ayudar a los alumnos a aprender a leer en chino; estudiar la relación que hay entre los distintos factores que llevan a su elaboración; valorar qué materiales son más adecuados para el contexto educativo en el que se tienen que emplear y si es necesaria o no su adaptación.

3.2 Selección del corpus e instrumentos de recogida de datos

Como no podemos hacer un análisis y una descripción de todos los libros de texto para la enseñanza de la lectura en chino como lengua extranjera que hay en el mercado, en este capítulo, hemos hecho una selección de 33 manuales (ver Anexo II) que incluye materiales publicados en la RPC, Estados Unidos, Singapur y España. Al igual que en el capítulo anterior, esta selección se ha hecho teniendo en cuenta los libros de texto más utilizados en las universidades chinas donde se enseña este idioma para extranjeros, materiales que han sido objeto de análisis en cursos de formación del profesorado de chino como lengua extranjera impartidos en la RPC, manuales que se han utilizado en la Facultad de Traducción de la UAB para enseñar chino y manuales de chino publicados en España hasta ahora. En esta selección hay dos tipos de manuales, los manuales destinados únicamente a la enseñanza de la lectura y libros que integran todas las destrezas. De estos últimos sólo hemos analizado la parte dedicada a la comprensión escrita.

Como instrumento de recogida de datos hemos utilizado el modelo de ficha que aparece a continuación (Gráfico 17) y que ha sido diseñado teniendo en cuenta las siguientes variables:

Nº de ficha	
Título del libro	
Autor	
Editorial	
Año y lugar de publicación	
Tipo de libro de texto	
Materiales complementarios	
Concepciones de la lengua	
Método de enseñanza de la lectura	
Tipos de lectura que se trabajan	
Tipos de ejercicios	
Tipos de texto	
Comentarios	

Gráfico 17. Ficha de recogida de datos

El número de ficha, el nombre del autor y el título del libro son datos meramente informativos que no se han tenido en cuenta al hacer el análisis estadístico. Los datos que se han tenido en cuenta al hacer el análisis estadístico han sido:

- a) el origen del autor,
- b) lugar y fecha de publicación del libro y la editorial que lo ha publicado,
- c) tipos de libro de texto: general o sólo de lectura,
- d) materiales que complementan al libro de texto para reforzar los contenidos del manual o indicar al docente y al alumno cómo sacar el mayor partido de éste,

- e) concepciones de la lengua que han seguido los autores y si ésta se especifica o se ha inferido,
- f) métodos de enseñanza de la lectura: se indica el método que se emplea en el manual y si este se especifica o se ha inferido,
- g) tipos de lectura que se trabajan: siguiendo la clasificación de tipos de lectura del capítulo I, se indica el tipo o tipos de lectura que se practica en los manuales,
- h) tipos de tareas: como hemos visto en el capítulo I, hay muchas tareas que pueden realizarse para desarrollar las habilidades lectoras. En este apartado de la ficha indicamos las tareas que hay en el manual,
- i) tipos de texto: enumeramos los tipos de textos que se incluyen en los manuales,
- j) comentarios: información que no está incluida en ninguno de los apartados descritos anteriormente pero que los autores han considerado relevante especificar en la introducción sobre la estructura del libro de texto, los alumnos a los que va dirigido, etc.

3.3 Resultado y discusión del análisis

Tras el vaciado de las fichas, para el análisis de los datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS. Durante todo el proceso de vaciado y análisis se ha contado con la colaboración de una socióloga. Las propiedades de las variables en SPSS las hemos establecido antes de realizar el análisis de los datos. Cada una de las variables se ha definido con un nombre específico. En nuestro estudio tratamos con variables cualitativas, excepto en el caso de la fecha de publicación que se considera una variable cuantitativa.

Como se ha especificado en el apartado 3.2, el corpus de análisis está compuesto por una muestra de 33 libros con unas variables definidas según el vaciado de la información detallada en cada una de las fichas.

Tras analizar los datos sobre el autor del libro podemos observar que el 76% de los manuales de la muestra han sido escritos por un autor de nacionalidad china, el 6% por un autor de nacionalidad extranjera y el 18% por autores de nacionalidad extranjera pero de origen chino (Gráfico 18).

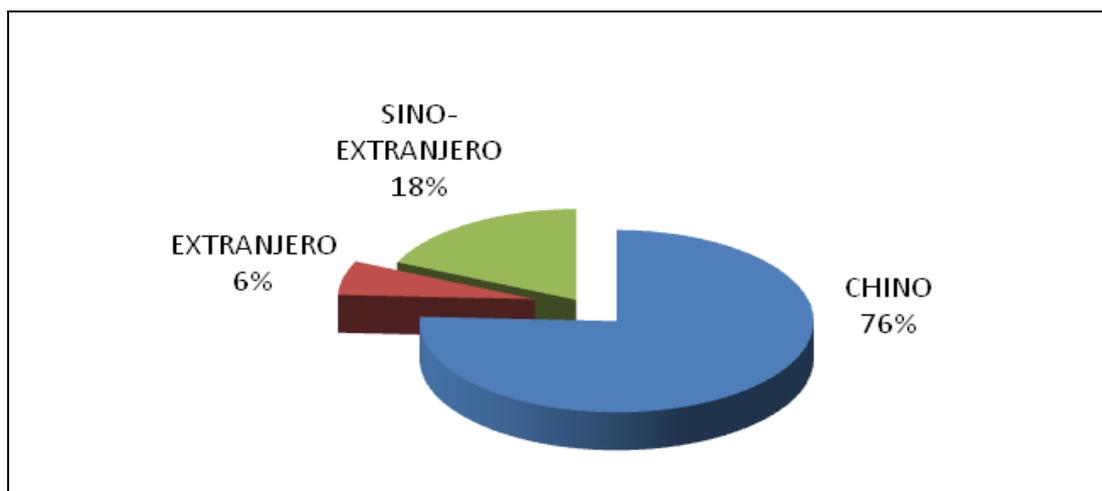


Gráfico 18. Clasificación de los autores por nacionalidades

Teniendo en cuenta el lugar de publicación, el 76% de los libros de texto de la muestra están publicados en la RPC, el 6% están publicados en España, el 15% en los EUA y el 3% restante en otros países (Gráfico 19).

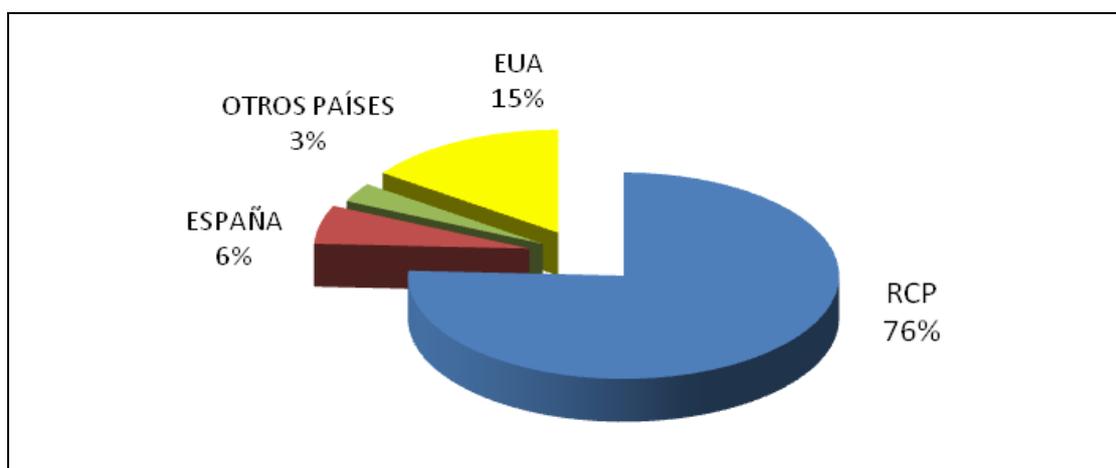


Gráfico 19. Clasificación de los manuales por lugar de publicación

En relación a la fecha de publicación (Gráficos 20 y 21), en el gráfico 20 se observa que hay tres años en los que hay más publicación, si nos fijamos en las fechas, vemos que se trata de los años 1999, 2004, 2009. Si agrupamos las publicaciones en intervalos de 10 años, en el que va 1989 a 1999 se agrupa el 33% de las publicaciones y en el que va de 2000 a 2010 se agrupa el 67% de la muestra. Este resultado es congruente con el resultado de nuestro análisis de los libros de texto (cf. III, 3.3): el mayor porcentaje de publicaciones se da a partir de los 90.

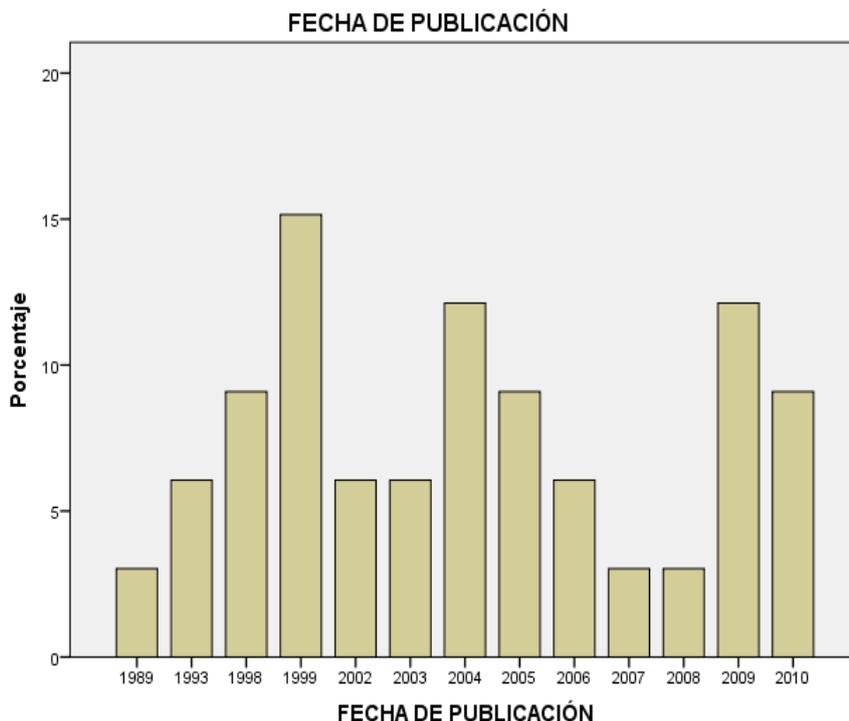


Gráfico 20. Porcentajes por fecha de publicación

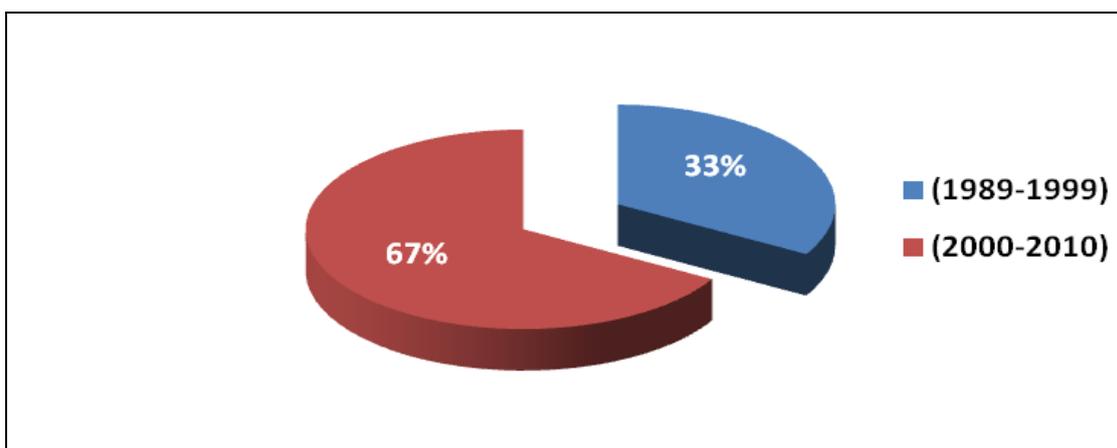


Gráfico 21. Porcentajes por década de publicación

Respecto a los materiales complementarios (Gráfico 22), el 45% del total de la muestra van acompañados de algún tipo de material complementarios y el 55% no.

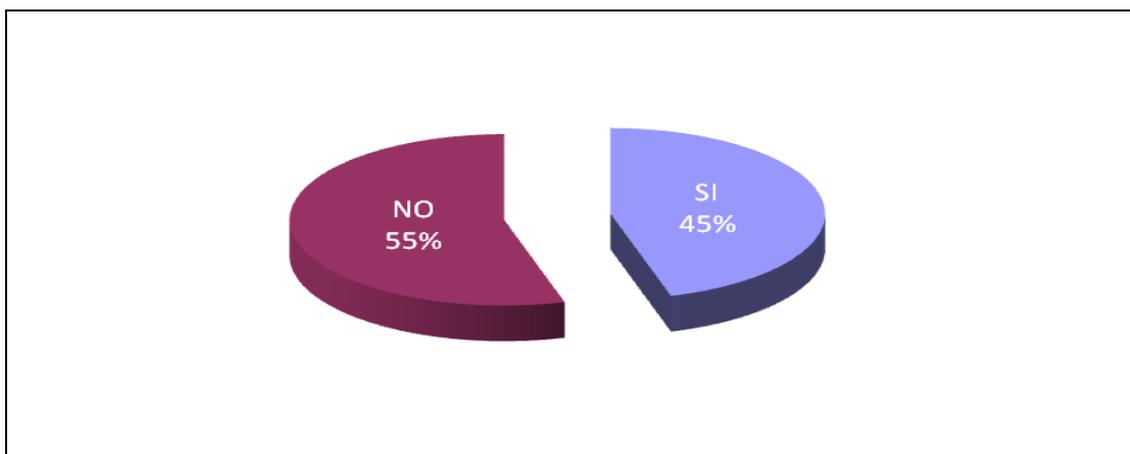


Gráfico 22. Materiales complementarios

En lo que concierne a los tipos de materiales complementarios (Gráfico 22), de los que contienen algún tipo de material, ninguno de los manuales va acompañado ni de solucionarios ni de libros de ejercicios o vocabulario. Hay que advertir que en algunos casos las soluciones a los ejercicios se encuentran al final del manual. Respecto al vocabulario, se presenta junto con el texto y en las indicaciones metodológicas que aparecen en la introducción de algunos manuales, se indica que se tiene que estudiar antes de leer el texto. Esta organización de los contenidos muestra que se sigue un modelo ascendente de la enseñanza de la lectura según el cual es necesario conocer las unidades más pequeñas del texto antes de poder leerlo en su totalidad.

El 29% de los manuales va acompañado de CD o MP3, el 21% de libro de ejercicios, el 17% del libro del profesor, el 14% de DVD, el 10% de recursos on-line, el 5% del libro de caracteres, y un 2% de casetes y el otro 2% de la transcripción de las grabaciones. El 21% de manuales que van acompañados de libros de ejercicios corresponde con los manuales que integran todas las destrezas y de los que hemos analizado solamente la parte correspondiente a la comprensión lectora. El resto de los manuales de lectura son en sí mismos un libro de ejercicios que complementa al manual de lengua general con el que se estudia la gramática y el uso de la lengua.

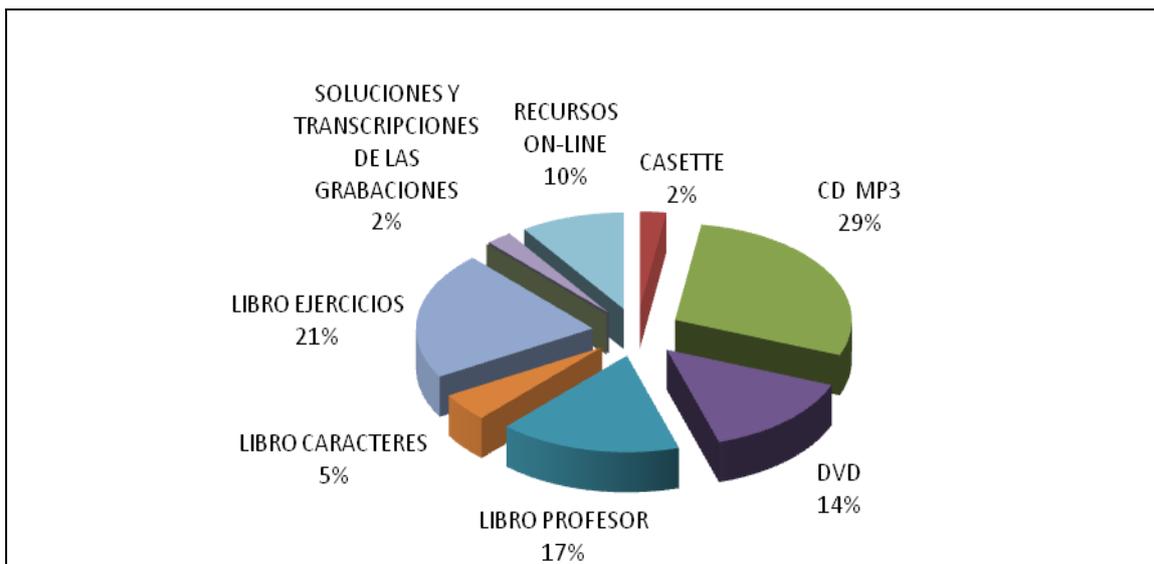


Gráfico 23. Tipos de materiales complementarios.

Respecto a los datos sobre las concepciones de la lengua (Gráfico 24 y 25), el 40% del total de los manuales de la muestra tienen una base estructuralista, el 30% una base cognitivista, el 6% constructivista y el 24% varias teorías lingüísticas. En el 79% de los materiales, la concepción de la lengua no está explícita, en el 21% restante sí.

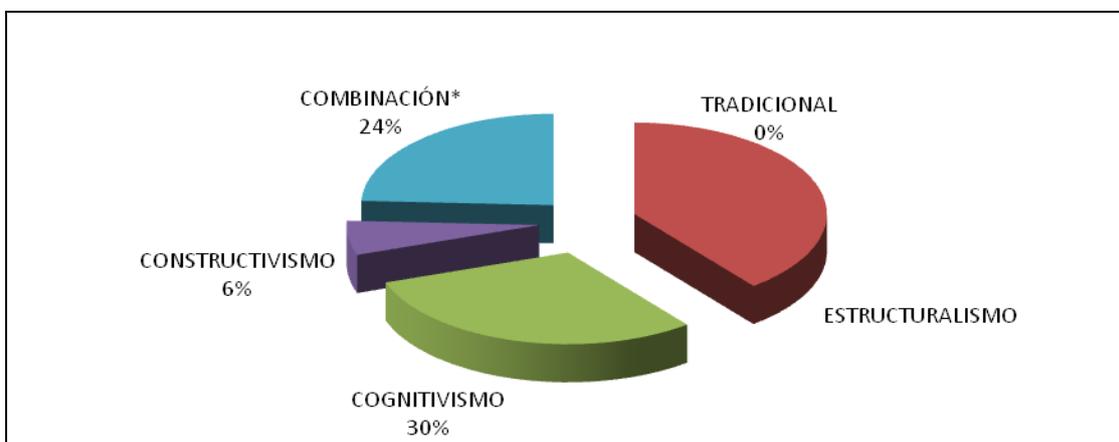


Gráfico 24. Tipos de concepciones de la lengua

Los datos sobre los métodos de enseñanza de las lenguas (Gráfico 25), muestran que no hay ningún manual que siga el método analítico, que el 42% siguen un método sintético y que el 58% siguen un método combinado. En el 42% de los manuales se explicita el método utilizado y en 58% del total no.

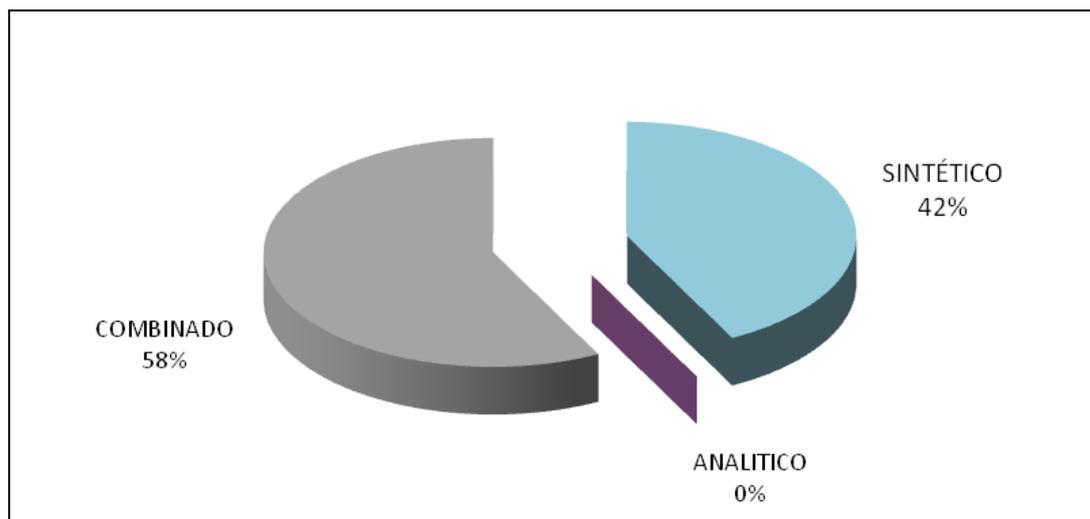


Gráfico 25. Métodos de enseñanza de la lectura.

A través de los manuales se aprenden diferentes tipos de lectura. En un 27% se practica la lectura selectiva superficial, en un 27% la lectura integrada, en un 22% la lectura selectiva atenta, en un 11% la lectura selectiva rápida, en un 7% la lectura oral, en un 5% la lectura informativa y en un 1% la lectura intensiva. Los manuales que se han incluido en la muestra son manuales de lectura extensiva, cuyo objetivo es la práctica de diferentes tipos de lectura para llegar a la comprensión de la información del texto por ese motivo el porcentaje que corresponde a la lectura extensiva es tan bajo ya que este tipo de lectura se utiliza más para el aprendizaje de reglas gramaticales y el uso de las palabras en el texto.

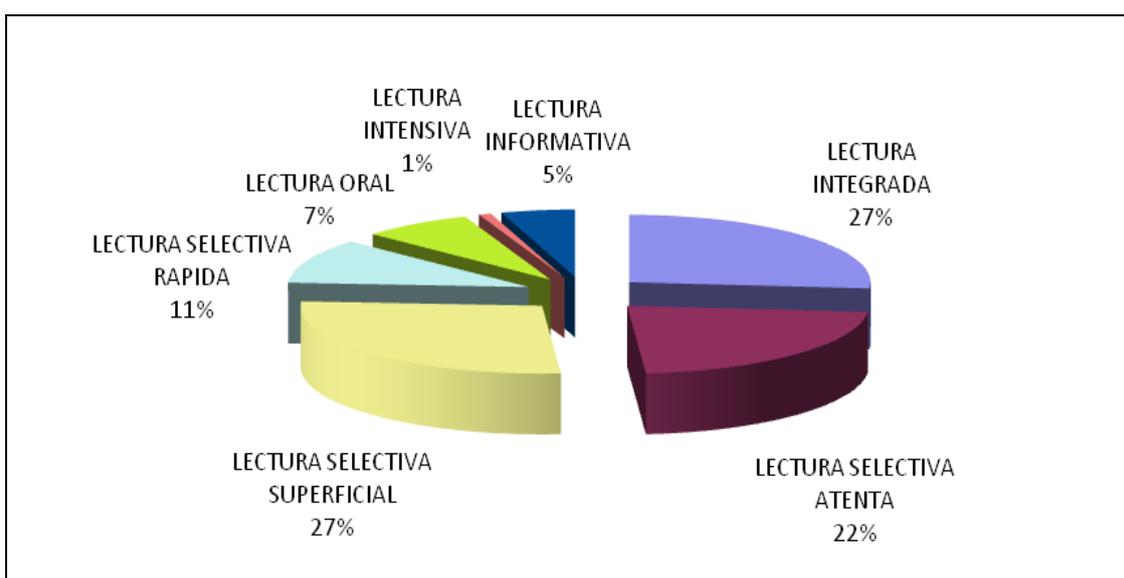


Gráfico 26. Tipos de lectura.

En los manuales analizados los autores han elegido en un 31% textos narrativos, en un 17% textos expositivos, en un 16% dialogados, en un 15% argumentativos o expositivos, en un 13% explicativos y en un 8% periodísticos (Gráfico 27).

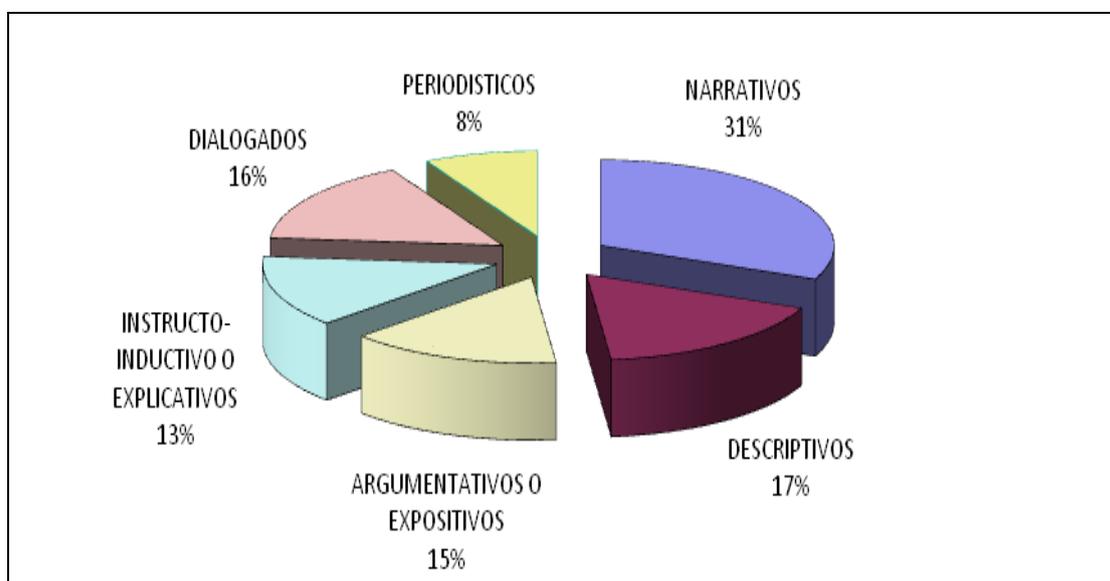


Gráfico 27. Tipos de textos

Tras el vaciado de datos sobre las tareas de lectura (Gráfico 28) hemos obtenido una gran variedad de actividades que hemos dividido en dos grupos: tareas de identificación de caracteres y optimización de la velocidad lectora y tareas de comprensión lectora. En el 100% de los manuales se realizan actividades de comprensión lectora pero sólo un 72,7% contiene actividades de comprensión lectora exclusivamente y un 27,3% los dos grupos de tareas. Del primer grupo de actividades las más utilizadas son unir el pinyin con el carácter, identificar los radicales de un carácter o relacionar el carácter con su significado.

Entre las tareas de comprensión lectora, las más utilizadas son los ejercicios de verdadero o falso y los de respuesta múltiple, seguidos de actividades de rellenar huecos, contestar a preguntas abiertas o cerradas, rellenar tablas con la información del texto e identificar las ideas principales del texto.

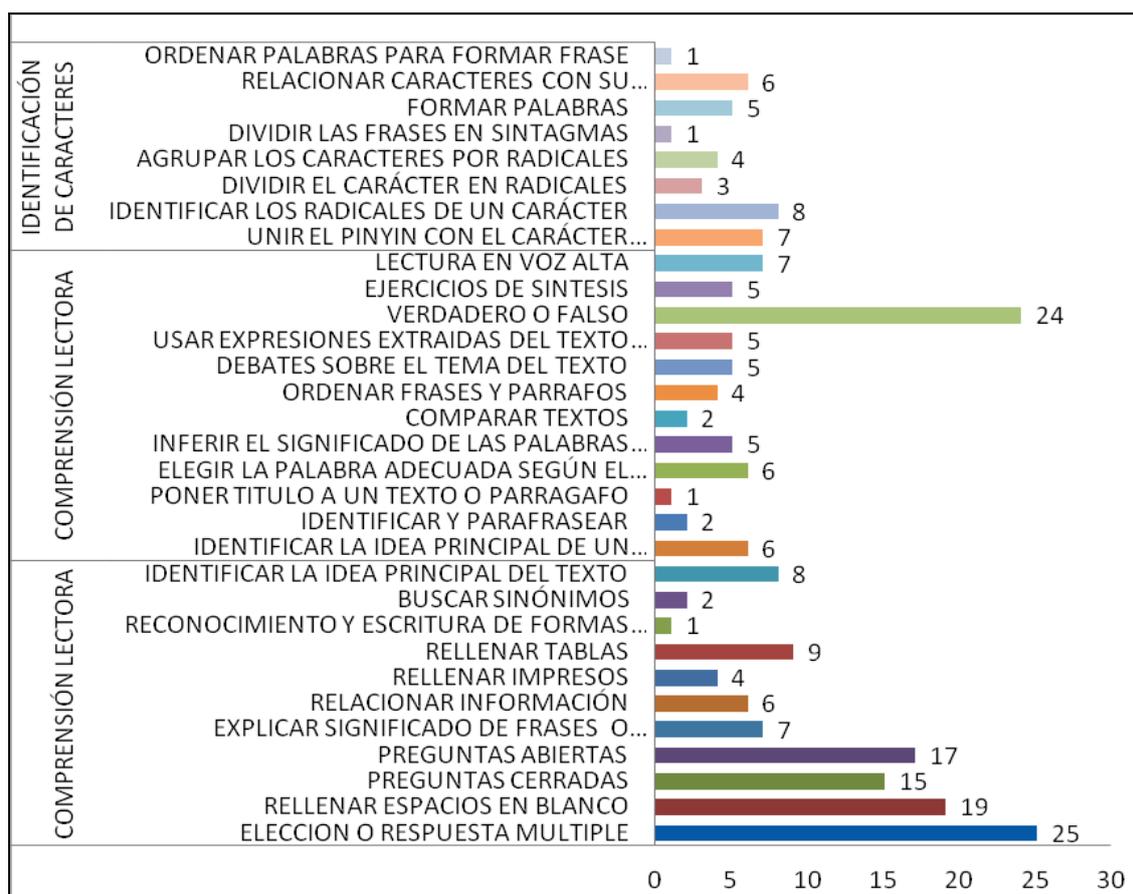


Gráfico 28. Tareas de lectura

Los resultados del análisis de estos manuales ponen de manifiesto que el lugar de publicación y la nacionalidad del autor están estrechamente ligados. La mayoría de los autores son de nacionalidad china y todos los manuales que han creado han sido publicados en la RPC. Los autores españoles y los autores sino-extranjeros han publicado fuera de la RPC. Estos datos coinciden con los del análisis de los manuales de lengua general.

Hemos establecido una relación entre el lugar de publicación y el hecho de contener o no materiales complementarios. Hemos comprobado que todos los manuales publicados fuera de la RPC van acompañados de materiales complementarios, mientras que no todos los manuales publicados en la RPC van acompañados de estos materiales.

Hemos observado que la concepción de la lengua que predomina es el estructuralismo; que los libros que se han realizado bajo esta concepción están publicados en la RPC y que no explicitan ni la concepción de la lengua ni la

metodología. Todos los libros publicados fuera de la RPC explicitan la concepción de la lengua y siguen una concepción cognitivista o constructivista. La explicitación de la concepción siempre está más arraigada en las concepciones constructivista, cognitiva o combinada.

Hemos podido comprobar la relación que hay entre la concepción estructuralista y los métodos sintéticos, en su mayoría, y sólo en una ocasión con un método combinado. En nuestro estudio la concepción cognitiva de la lengua se relaciona con el método combinado en 8 ocasiones y sólo 2 con el método sintético; la constructivista, en cambio, sólo la hemos podido relacionar con el método combinado.

En lo que concierne a la integración de la lectura con otras destrezas lingüísticas hay diferentes tendencias. En la enseñanza de chino como lengua extranjera para traductores, se prefiere integrarla. En cambio, en la RPC en los centros de educación superior donde se imparten licenciaturas de lenguas extranjeras se prefiere hacer una separación de las destrezas. Esta separación corresponde con las diferentes asignaturas de la carrera: lectura extensiva, lectura intensiva, comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita. Respecto a los manuales, todo se vertebra a partir del libro de lectura extensiva y los manuales de las demás destrezas lo complementan. Así se especifica en la introducción de los manuales publicados por la editorial de la Universidad de Lenguas y Cultura de Pekín.

4. Conclusiones del capítulo

En este capítulo hemos repasado los antecedentes históricos de la reflexión y la promoción de la lectura en China. Después nos hemos centrado en la enseñanza de la lectura en la RPC tanto en lengua materna como en lengua extranjera y hemos analizamos cómo los objetivos y los métodos se plasman en los currículos y en libros de texto que se utilizan para desarrollar esta destreza.

Concluimos que aunque a partir de los años 50 se empezó a promover la lectura y la investigación en esta área, no fue hasta la década de los 70 y los 80 cuando empezaron a publicarse de forma regular libros y artículos sobre esta materia. Sin embargo no fue hasta la década de los 90 cuando el número de publicaciones y de autores dedicados a esta investigación ha aumentado de forma relevante.

Los currículos que regulan la enseñanza de la lectura en China están centrados en el profesor, por tanto en la enseñanza de conocimientos y no en su aprendizaje. Se cuantifican los caracteres y las estructuras que hay que aprender. Los currículos van acompañados de anexos en los que se presentan listados de palabras y estructuras gramaticales que los alumnos deben estudiar.

En la RPC los objetivos de enseñanza de la lectura en lengua extranjera, corresponden con los objetivos de enseñanza de la lectura en lengua materna descritos en este capítulo. De ahí se desprende que la concepción del aprendizaje y el método de aprendizaje sea el mismo tanto para los estudiantes chinos como para los extranjeros. Como veremos en el capítulo V este hecho puede plantear dificultades a nivel conceptual, metodológico y curricular.

V. LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN CHINO PARA TRADUCTORES HISPANOHABLANTES

Según Cassany (2010), aprender una lengua significa adquirir la llave para entrar en todos los ámbitos de la cultura, poseer la herramienta que nos permite ordenar nuestra mente, facilitar y ampliar nuestras posibilidades de comunicación y de relación y poder analizar nuestro mundo y participar de él para poder aumentar nuestra seguridad personal, nuestra capacidad de movernos en diversos ámbitos y fomentar la comunicación, la relación y la participación.

Cuando los alumnos de traducción aprenden una lengua extranjera nueva van a adquirir una nueva llave que les permitirá conocer, compartir y participar de una nueva sociedad y de un nuevo entorno. Cuando aprendan a leer en esta nueva lengua tendrán acceso a la lengua escrita, a un código que se ha ido conservando a lo largo del tiempo y que permite transmitir el mundo exterior y el mundo interior de las personas, conocer cómo éstas perciben el mundo que les rodea y cómo ordenan sus pensamientos.

La lectura es un instrumento de potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos o artículos podemos aprender cualquier disciplina del saber humano. Pero, además, la adquisición del código escrito implica el desarrollo de capacidades cognitivas superiores: la reflexión, el espíritu crítico, la conciencia, etc. Quien aprende a leer de forma eficiente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento (Cassany, 2010:189). Todas estas capacidades cognitivas enumeradas por Cassany son necesarias para convertirse en traductores competentes y al formarlos, se les ayuda a que las desarrollen.

Desde el año 1975 hasta ahora ha habido una progresión en la concepción de la educación que ha influido también a la enseñanza de lenguas extranjeras. En los años 80 se utilizaba el método audiolingual basado en una concepción conductista de la educación; en los 90 se optó por un enfoque cognitivo, y con el inicio del nuevo siglo se dio prioridad al método comunicativo y a una concepción constructivista de la educación.

Como ya hemos mencionado en la introducción de esta tesis, la enseñanza de la lectura en segundas lenguas es muy importante para la formación de traductores. La

investigación sobre la traducción se puede abordar desde diferentes áreas: el producto, el resultado y el proceso. Nosotros vamos a tratar el proceso, concretamente su primera fase, la lectura y la comprensión del texto original.

En este capítulo vamos a exponer un concepto de traducción, de proceso de traducción y de competencia traductora. Además vamos a ver cómo la lectura se integra en el proceso traductor y cuáles son los objetivos de la enseñanza de la comprensión lectora para traductores. Para finalizar analizaremos las metodologías posibles para enseñar comprensión lectora en la lengua C a estudiantes de traducción que hayan elegido chino como la segunda lengua extranjera del grado.

1. Marco educativo para la formación de traductores

En España la enseñanza de las lenguas extranjeras está regulada por diferentes organismos: la Comisión Europea para la Enseñanza de Lenguas, el Ministerio de Educación español, el Departamento de Educación del gobierno de las comunidades autónomas que tienen competencias en educación y el propio centro que organiza su currículum siguiendo las directrices de las autoridades mencionadas. Las normas que publican hacen que en España las metodologías se vayan actualizando y adaptando a las nuevas necesidades de la sociedad en escuelas primarias, secundarias, universidades, academias privadas o empresas que forman a sus trabajadores. Elegir una metodología no depende solamente de la decisión de un profesor sino del contexto educativo en el que se encuentra.

1.1 Espacio Europeo de Educación Superior

La creación del Espacio de Educación Superior (EEES) es un proceso que nace del compromiso político entre los gobiernos europeos de armonizar sus sistemas universitarios de forma flexible y contando con el apoyo de las universidades y las asociaciones de estudiantes. Construir el EEES implica un cambio radical en la manera de entender el objetivo de los estudios universitarios y el papel del alumno y del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto comporta una profunda renovación pedagógica que a su vez conduce a una reforma de las titulaciones universitarias.

El proceso se inició en 1999 con la Declaración de Bolonia que suscribieron los 27 países de la UE más Noruega, Suecia e Islandia y a los que más tarde se unieron otros 15⁷.

Los antecedentes de esta iniciativa los encontramos en los programas europeos Erasmus y Leonardo que permitieron a más de un millón de estudiantes europeos realizar estancias formativas fuera de sus países de origen y que además pusieron de manifiesto las incompatibilidades entre los sistemas educativos y las dificultades que conllevaba la convalidación de las asignaturas cursadas en otras universidades europeas.

Los objetivos del EEES son mejorar la calidad educativa para garantizar la competitividad europea. Para conseguir estos objetivos se establecen seis puntos de acción:

1. Adoptar un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones con la implantación del Suplemento europeo al título.
2. Adoptar un sistema de tres ciclos, el grado, el postgrado y el doctorado.
3. Implantar un sistema de créditos común
4. Promover la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades.
5. Promover la cooperación europea para asegurar la calidad.
6. Promover la necesaria dimensión europea en la educación superior.

La implantación del EEES en toda Europa se realizó en 2010. Desde su creación y después de su implantación, cada dos años se reúne el Grupo de Seguimiento⁸ formado por los ministros responsables de la educación superior que evalúa los objetivos alcanzados y establece los nuevos pasos a seguir.

⁷ Estados que forman parte del EEES: Albania, Alemania, Andorra, Armenia, Azerbaijan, Austria, Bélgica, Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Chequia, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Macedonia, Malta, Moldavia, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumanía, Rusia, Serbia y Montenegro, Suecia, Suiza, Turquía, Ucrania y Vaticano.

⁸ En este enlace se pueden consultar los comunicados de las reuniones del Grupo de seguimiento: <http://eees.universia.es/documentos/ministros/index.htm>

En 2006 se presentaron dos propuestas: la de Organización de las enseñanzas universitarias en España y las directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster. En 2010 se presentó como anexo a estas directrices el documento de trabajo sobre materias básicas por rama. En estos documentos se plasma el nuevo sistema de cualificaciones: el crédito europeo, una estructuración flexible y equiparable de los grados y los másteres y el suplemento al título como elemento de transparencia.

El EEES establece un nuevo concepto de formación universitaria que comporta una reforma pedagógica. En la línea de los planteamientos del constructivismo y del aprendizaje significativo, uno de los principales propósitos de la reforma es hacer la conversión de los saberes en conocimiento explícito y funcional para que puedan ser aplicados de forma efectiva.

Para los profesores y alumnos esto supone un cambio profundo en cuatro aspectos: el primero atañe a los objetivos, la adquisición de conocimientos vs. la adquisición de competencias; el segundo, afecta al papel de cada uno y contrapone, en apariencia, la enseñanza al aprendizaje; el tercero atañe a los profesores y está relacionado con la acreditación de la calidad y la innovación en la docencia; el último, es el nuevo papel que adquiere la movilidad en la formación universitaria.

Tradicionalmente el objetivo de la formación universitaria ha sido la transmisión de conocimientos, generalmente a través de clases magistrales. Al final del semestre o del curso escolar se evaluaba al alumno mediante un examen en el que él, tras memorizar muchos datos y conocimientos, los plasmaba sin más. La reforma pedagógica que promueve el proceso de Bolonia apunta a la formación universitaria como adquisición de competencias y de habilidades para resolver problemas específicos y siempre diferentes según el ámbito profesional. Las competencias se entienden como capacidades de integrar los conocimientos teóricos de un campo con la capacidad de aplicar esos conocimientos a la práctica, más la capacidad de valorar y justificar las propias actuaciones. En ningún momento se pretende crear rutinas o hábitos de actuación.

Este nuevo enfoque de la formación se plasma también en la manera de contabilizar las horas que los estudiantes dedican al estudio. En el antiguo sistema universitario un crédito sólo contemplaba las horas de clase, un crédito era igual a diez horas lectivas. Con el sistema europeo de transferencia de créditos se valoran no sólo las horas de clase sino también las horas que el alumno le dedica a la asignatura fuera del aula. Un crédito ECTS equivale a 25 horas de trabajo que incluyen las horas de clase, las horas de estudio, las tutorías, los seminarios, los trabajos, las prácticas, la realización de proyectos y las horas destinadas a preparar los exámenes. Este sistema de créditos ha sido adoptado por todas las universidades del EEES y permiten comparar con facilidad la carga lectiva de las titulaciones y facilitan la movilidad de los estudiantes y la convalidación de sus estudios.

Definir las competencias en diferentes niveles es un punto crucial de la reforma. Esta definición se da en distintos niveles de concreción: los estudios, la titulación y la asignatura. Cada nivel de concreción compete a autoridades distintas: las autoridades educativas del gobierno, la facultad donde se cursan los estudios y los profesores. Para facilitar la definición de competencias se crearon los *Descriptor de Dublín*. Los descriptor de Dublín se adoptaron en el 2005. Son enunciados genéricos de conocimientos y habilidades relacionados con las cualificaciones que representan el fin de cada ciclo universitario. Se enmarcan en cinco ámbitos distintos: los conocimientos conceptuales, la aplicación de conocimientos, capacidad de emitir juicios, capacidad de comunicar y habilidades del aprendizaje. No son específicos de ninguna área académica, o profesional. No son descriptivos ni son absolutos. Los descriptor deben interpretarse dentro del contexto y el uso del lenguaje de cada disciplina y siempre que sea posible establecer relaciones cruzadas entre ellos de acuerdo con las expectativas o competencias de la comunidad académica. Cada grado, máster y doctorado han adaptado las competencias descritas por estos descriptor a su realidad académica.

Tal y como se describe en los descriptor de Dublín para obtener la titulación de grado se deben poseer y comprender conocimientos sobre un área de estudio, cuya base son los obtenidos en la educación secundaria general. Durante el grado el nivel de conocimientos se sustenta en libros de texto avanzados aunque también

proceden de investigaciones avanzadas en esta área de conocimiento. Los estudiantes deben saber aplicar los conocimientos a su trabajo y demostrar la posesión de competencias mediante la elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas. También deben ser capaces de interpretar datos para emitir juicios y reflexionar sobre temas relevantes de índole social, ética o científica y transmitir información tanto a especialistas como a personas que no lo son. Y por último tienen que haber desarrollado las habilidades necesarias para continuar sus estudios con un alto nivel de autonomía.

Según estos descriptores, los estudiantes de las titulaciones de máster recibirán su titulación si al finalizar su formación poseen conocimientos que partiendo de la base de lo aprendido en el grado se han ampliado y mejorado; son capaces de aplicar los conocimientos adquiridos en entornos nuevos o poco conocidos y en contextos multidisciplinares que estén relacionados con su área de estudio; saben integrar conocimientos y formular opiniones a partir de información, completa o incompleta, que incluyan reflexiones sobre aspectos éticos y sociales; sepan comunicar conclusiones y los motivos y los conocimientos que las sustentan tanto a un receptor especializado como a un receptor no especializado de modo claro y sin ambigüedades y por último haber desarrollado las habilidades que les permitan seguir estudiando de un modo autodirigido y autónomo.

Para recibir el título de doctor, al finalizar, los estudiantes deben ser capaces de comprender de manera sistemática un campo de estudio concreto, dominar los métodos de investigación relacionados con dicho campo y concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso de investigación con rigor académico. También tienen que haber hecho aportaciones mediante una investigación original que amplíe las ya realizadas y posibilite la publicación de alguna de sus partes a nivel nacional o internacional. Deben poder realizar análisis críticos, evaluar y sintetizar ideas nuevas y complejas, y ser capaces de comunicar al público especializado y al público no especializado conocimientos sobre su área de conocimiento. Por último, tienen que ser capaces de fomentar en contextos académicos y profesionales los avances sociales y culturales dentro de una sociedad cuya base sea el conocimiento.

Otro punto crucial de la reforma pedagógica del EEES es la visión de la enseñanza y del aprendizaje, o en otras palabras, la visión de la función de los profesores y los alumnos. De lo dicho hasta aquí se desprende que el objetivo de la formación universitaria se dirige más al desarrollo de competencias por parte del alumno que a la transmisión de conocimientos por parte del profesor; de este modo, el estudiante se convierte en un sujeto activo y responsable de su aprendizaje. Este objetivo se refleja en la inclusión en el crédito no sólo de las horas de clase sino también de las horas de trabajo fuera de ésta. Esto trae consigo que se valore el trabajo que el alumno realiza fuera de horas de clase y que el profesor tenga que crear un sistema para guiar este trabajo.

Todo lo expuesto hasta ahora debe tenerse en cuenta porque afecta directamente a la enseñanza-aprendizaje de la lengua china para traductores en España, que está enmarcada en el EEES. En el apartado 3 de este capítulo expondremos cómo afectan todos estos cambios a la enseñanza del chino en el ámbito universitario.

1.2 Marco de Cualificaciones del EEES

El año 2005 se aprobó el marco general de las cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior, este marco ha sido la base para la creación de los marcos de cualificaciones de los países que forman parte del EEES. Este marco consta de tres ciclos grado, máster y doctorado y va acompañado de un marco general de reconocimiento de títulos que permite que las cualificaciones específicas puedan estar relacionadas con un marco común.

Los marcos nacionales de cualificaciones incluyen todas las cualificaciones de un sistema educativo y cómo éstas se interrelacionan. Los marcos nacionales de cualificaciones describen aquello que los alumnos deben conocer, comprender y ser capaces de hacer, es decir, los resultados de aprendizaje necesarios para obtener una cualificación. Los marcos de cualificaciones se centran más en resultados de aprendizaje que en procedimientos o maneras de enseñar, no sólo de la formación reglada sino también de la formación continua. Estos marcos también especifican la manera de pasar de una cualificación a otra dentro de un sistema educativo.

El marco de cualificaciones del EEES tiene un papel muy importante en el desarrollo de titulaciones y de sus programas y facilita el reconocimiento de las cualificaciones especialmente para los estudiantes y los empresarios.

La adopción del marco de cualificaciones se llevó a cabo en dos fases. La primera en 2005 cuando se aprobó el marco general de cualificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior y la segunda, en 2010 cuando cada país adoptó su marco nacional de cualificaciones. El marco general de cualificaciones marca los parámetros sobre los que cada país desarrolla su propio marco y afecta de forma directa a la organización de los grados, másteres y doctorados y a la elaboración de las guías docentes de las asignaturas de cada uno de estos ciclos.

La aplicación del Marco de Cualificaciones⁹ del EEES en España supuso un cambio en la ordenación de las titulaciones. En este país, la enseñanza universitaria estaba estructurada en licenciaturas y doctorados. Las licenciaturas se dividían en dos ciclos y el doctorado era el tercer ciclo de la educación superior. De esta manera, si un alumno abandonaba sus estudios al finalizar el primer ciclo, no recibía ningún título que justificase los estudios realizados. Por otra parte, los llamados “cursos de postgrado” y “máster” que ofrecían las universidades públicas debían ser pagados en su totalidad, ya que no estaban subvencionados por el estado. Otra dificultad que añadía esta estructura a los licenciados españoles era el hecho de que cursar un máster en el extranjero alargaba considerablemente su periodo de estudios.

Con el fin de poner remedio a esta situación, aparte de la reforma pedagógica que ya hemos expuesto, el otro punto fuerte de la adopción del marco de cualificaciones del EEES es la reordenación de los estudios universitarios en tres ciclos principales, grado, postgrado y doctorado.

Los estudios de grado tienen una orientación profesional y generalista. Sus finalidades son proporcionar una formación universitaria que capacite a los estudiantes para integrarse en la vida profesional. El contenido del grado en el EEES es de 180 o 240 créditos europeos (entre 3 y 4 años a razón de 60 créditos por año),

⁹ Para obtener información sobre la aplicación del Marco de Cualificaciones en los diferentes países del EEES se puede consultar <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qf/qf.asp>

con una duración mínima de tres años. Con ello se pretende conseguir acortar el tiempo destinado a la obtención del primer título superior, y posibilitar el acceso a estudios de postgrado diversos.

En España el Marco de Cualificaciones se concreta en el documento *Organización de las enseñanzas universitarias de España*. Ahí se establece que los títulos de grado constarán de 240 créditos europeos (ECTS). Los motivos son que los alumnos españoles obtendrán el título a la misma edad que la mayoría de estudiantes europeos que acceden a la universidad un año antes, que los 240 créditos facilitan la movilidad y las oportunidades de movilidad de los estudiantes y que el título de 240 créditos será mejor aceptado en el mercado laboral español. Los 240 créditos incluyen 60 créditos de materias comunes el primer año de carrera y los créditos de la elaboración y la defensa de un trabajo de fin de grado obligatorio.

Mientras que los estudios de grado son generalistas, los de postgrado son especializados y preparan al alumno para la investigación y la posterior realización de la tesis doctoral o para una especialización profesional. En la propuesta de la *Organización de las enseñanzas universitarias en España*, los estudios de máster pueden ser de 60 ó 120 créditos. Estos créditos incluyen el proyecto o trabajo de fin de máster.

Respecto al doctorado, el Ministerio de Educación de España, siguiendo las directrices del Marco europeo de cualificaciones, no establece número de años ni de créditos para la obtención del título de doctor pero sí recomienda que el tiempo dedicado a estos estudios sea de 3 ó 4 años. Los estudios de doctorado se dividen en un periodo de formación y en un periodo de investigación. El periodo de formación debe ser de 60 créditos que pueden ser de estudios de máster.

1.3 Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)

El Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas, se creó para ofrecer una base común para la elaboración de programas de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, exámenes, manuales, etc. en Europa. En él se explicita que los aprendices de lenguas extranjeras aprenden con el fin de comunicar; se enumeran los saberes y las habilidades que éstos deben adquirir con el fin de utilizar la lengua

de manera eficaz. En el MCERL también se describen los niveles de competencia que permiten medir el progreso del alumno en cada una de las etapas del aprendizaje.

El MCERL ayuda a armonizar la enseñanza de lenguas en los distintos sistemas educativos europeos y favorece así la cooperación y el intercambio internacional de estudiantes y profesores; describe de forma explícita los objetivos, los contenidos y los métodos de enseñanza y mejora la transparencia de las clases, los programas y las calificaciones. Así se favorece también el desarrollo plurilingüe y pluricultural de los alumnos.

El MCERL presenta una serie de reflexiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua y sobre su evaluación; sin embargo, no propone ninguna metodología determinada, aunque sí recomienda que se elija la que sea más adecuada según las necesidades de los alumnos. Al leer el MCERL, se desprende que el método dominante de la enseñanza de lenguas es el método comunicativo. El MCERL propone un enfoque de la enseñanza de lenguas basado en la acción y que tiene en cuenta los factores lingüísticos y extralingüísticos de la comunicación y las características y competencias de quienes participan en el acto comunicativo.

En el capítulo dedicado a orientaciones generales se presenta una reflexión sobre distintos aspectos importantes en la enseñanza de las lenguas extranjeras y unos principios básicos metodológicos que pueden servir para una enseñanza comunicativa de ésta. Estos principios son: la individualización del método teniendo en cuenta las características del alumnado; el enfoque constructivista que supone entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de construcción de estructuras mentales; la autonomía del alumno para aprender a aprender, trabajar de manera independiente y ser capaz de reflexionar y tomar decisiones sobre el trabajo que realiza; aprender por descubrimiento, que implica que el alumno pase por una etapa de ensayo/error que permite que encuentre sentido a su aprendizaje y así éste se convierta en un aprendizaje significativo; la metodología empleada para enseñar y aprender supone la integración de las funciones de los docentes y los alumnos y así seguir una metodología que fomente la cooperación y la interactividad. Todos estos principios permiten abordar la enseñanza desde unas nuevas

perspectivas y unos enfoques y unas técnicas nuevas que estarían de acuerdo con las reformas pedagógicas que se han realizado en los centros de educación superior tras la implantación del EEES.

En el MCERL se introducen una serie de niveles comunes de referencia que se utilizan para describir el grado de dominio lingüístico del alumno. Se presentan 3 niveles que a su vez se subdividen en 2. Estos niveles en el sistema tradicional corresponderían a los niveles inicial, intermedio y avanzado. Los niveles comunes de referencia son: A1 – acceso, A2-plataforma, B1-umbral, B2-avanzado, C1-dominio operativo eficaz y C-2 maestría. Aparte de estos niveles, el MCERL establece unos parámetros que describen el uso de la lengua y la habilidad del alumno para usarla. Al relacionar estos parámetros y los niveles de lengua se consigue un sistema que facilita el reconocimiento de los niveles de competencia alcanzados.

Los resultados de aprendizaje generales de cada uno de los niveles del MCERL para las lenguas se muestran en la tabla que aparece a continuación.

Usuario básico	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
Usuario independiente	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
Usuario competente	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
	C2	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>

Gráfico 29. Resultados de aprendizaje generales de cada uno de los niveles del MCERL.

Respecto a la comprensión lectora, que es el tema que nos ocupa en esta tesis, los resultados de aprendizaje serían los siguientes (Gráfico 30):

A1	<p>Puede comprender palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.</p> <p>Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyéndolos frase a frase, captando frases básicas y corrientes y volviendo a leer cuando lo necesita.</p>
A2	<p>Es capaz de leer textos muy breves y sencillos que contienen vocabulario muy frecuente incluidos los términos de vocabulario compartidos a nivel internacional.</p> <p>Sabe encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprende cartas personales breves y sencillas.</p>
B1	<p>Es capaz de comprender textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo o su especialidad.</p> <p>Puede comprender la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</p>

B2	<p>Puede leer con un alto grado de independencia adaptando el estilo y la velocidad de la lectura a distintos textos y finalidades. Es capaz de utilizar fuentes de referencia apropiadas de forma selectiva. Tiene un amplio vocabulario activo de lectura, pero puede tener dificultad con algunos modismos poco frecuentes.</p> <p>Es capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprende la prosa literaria contemporánea.</p>
C1	<p>Es capaz de comprender textos extensos y complejos de carácter literario o basados en hechos. Puede apreciar las diferencias de estilo, comprender artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con su especialidad.</p>
C2	<p>Es capaz de comprender e interpretar de forma crítica prácticamente cualquier forma de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.</p> <p>Puede apreciar distinciones sutiles, explícitas e implícitas en el estilo y el significado de una amplia gama de textos largos y complejos.</p>

Gráfico 30. Resultados de aprendizaje de la comprensión lectora

Como hemos visto en el capítulo 3, los niveles del HSK tienen su equivalente en el MCERL. Respecto a la adaptación de la enseñanza del chino al MCERL para las lenguas, empieza a haber un interés por hacerlo por la gran acogida que está teniendo esta lengua en Europa. Tal y como argumentan Zhang y Li (2004), esta adaptación se encuentra con varias dificultades. La primera es que el MCERL fue concebido para superar las barreras comunicativas que surgían entre los profesionales del área de lenguas modernas procedentes de diferentes sistemas educativos europeos. Por tanto, los principios en los que se basa el MCERL pueden ser difíciles de aplicar en una lengua que proceda de un sistema educativo que no sea europeo. La segunda es que el MCERL está pensado para lenguas europeas y no para lenguas como el chino que no comparten las características generales de las lenguas alfabéticas de Europa y, por tanto, los descriptores de las competencias que se utilizan para las lenguas europeas deberían modificarse para lenguas no-europeas. La tercera dificultad es que el MCERL está concebido para contextos socio-culturales europeos, que tienen muy poco que ver con el contexto socio-cultural en el que se enmarca el idioma chino.

A pesar de las dificultades señaladas por Zhang y Li (2004), compartimos su idea de que es necesario buscar la manera de adecuar la enseñanza del chino al MCERL.

Los currículos que regulan la enseñanza del chino publicados en China no están enfocados a la acción y no describen competencias y resultados de aprendizaje como el MCERL, sino que describen objetivos de la formación, contenidos que deben ser transmitidos a los alumnos y la manera cómo debe ser evaluada la adquisición de conocimientos.

En España, aparte de adaptar la enseñanza del chino al MCERL también se pretende adaptarla al nuevo espacio de educación superior ya que la mayoría de las instituciones que enseñan chino en España son universidades. En el caso de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Barcelona, las guías didácticas muestran la adaptación que los profesores de esta facultad han hecho de la asignatura de lengua china y lengua y traducción china siguiendo los descriptores del Marco de Cualificaciones y del MCERL.

1.4 Currículo de la Facultad de Traducción e Interpretación de la UAB: lengua china y perfil del estudiante de chino del Grado de Traducción e Interpretación (Grado de TI)

Los objetivos generales del grado de TI tal y como están especificados en su plan de estudios son los siguientes: comprender y elaborar textos orales y escritos en la lengua materna; comprender y elaborar textos escritos y orales en un idioma extranjero para poder traducirlos e interpretarlos; aplicar conocimientos culturales, temáticos y literarios para poder traducir e interpretar; dominar los aspectos relacionados con la evolución histórica, los fundamentos teóricos y lingüísticos de la traducción y de la interpretación; demostrar que se conocen los condicionamientos, los agentes y las instituciones que intervienen en la traducción y la interpretación; utilizar los recursos tecnológicos, de documentación y terminológicos para poder interpretar y traducir; dominar los principios metodológicos y los aspectos metodológicos y profesionales que rigen la traducción y la interpretación; resolver problemas de traducción de textos no especializados de diferentes áreas de especialización e integrar los conocimientos y habilidades para elaborar un trabajo académico o profesional relacionado con la traducción y la interpretación.

En el grado de TI los alumnos estudian tres lenguas: la lengua materna (lengua A), una primera lengua extranjera (lengua B) y la segunda lengua extranjera (lengua C).

Durante los cuatro años de estudios los alumnos adquieren un dominio eficaz de la lengua materna, perfeccionan y afianzan los conocimientos de la primera lengua extranjera y aprenden y consolidan la segunda lengua extranjera. Las segundas lenguas extranjeras se dividen en dos bloques: las lenguas como el alemán, el francés, el inglés, el portugués o el italiano que son lenguas más cercanas a la lengua materna del alumno y las lenguas como el chino, el japonés, el ruso o el árabe que son lenguas más alejadas de la lengua materna.

El estudio de la lengua C, y por tanto del chino, empieza desde el nivel 0, es decir, que los alumnos no tienen que poseer conocimientos previos de la lengua al iniciar el Grado, pero al finalizar su formación tienen que tener un nivel que les permita traducir de la lengua extranjera a la lengua materna. El objetivo final de las asignaturas de lengua y traducción de las lenguas C más alejadas del español es desarrollar las competencias comunicativas del estudiante en este idioma y consolidar la capacidad del alumno para traducir textos no especializados y sencillos de tipología diversa desde la lengua C a la lengua A. Para conseguir estos objetivos hay que cursar las siguientes asignaturas del plan de estudios¹⁰ de traducción: Idioma para traductores e intérpretes C1 y C2 durante el primer curso del grado, e Idioma y Traducción C1, C2, C3, C4, C5 y C6 durante los tres cursos siguientes. Como veremos, los cuatro primeros semestres del grado están destinados al aprendizaje de la lengua y al desarrollo de las cuatro destrezas (expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita), con especial atención a la comprensión lectora para que el alumno poco a poco se acostumbre a leer los textos chinos a través de los ojos de un traductor y pueda abordar la actividad traductora con una mejor preparación.

De los 240 créditos del grado de TI 65 están dedicados al idioma chino. Estos créditos comprenden tanto el estudio de esta lengua y traducción del chino al español. En el próximo apartado detallaremos los objetivos de esta asignatura y las competencias y habilidades que se prevén desarrollar con ellas.

¹⁰ El plan de estudios íntegro del grado de TI de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Barcelona se puede consultar en el siguiente enlace:
<http://www.uab.cat/servlet/Satellite/els-estudis/totes-les-titulacions/informacio-general/traduccio-i-interpretacio-grau-eees-1096481809535.html?param1=1228291018508¶m11=5>

El alumno que empieza a estudiar chino lo hace desde el nivel cero, pero el alumno que empieza a estudiar traducción del chino al español lo hace tras haber estudiado cuatro semestres de lengua china. Con la intención de conocer cuál es el perfil de este alumno y conocer también el perfil del alumno de cuarto año de grado tras finalizar todas las asignaturas de lengua china y traducción, a continuación recogemos los pre-requisitos que los alumnos han de cumplir para poder cursar las asignaturas de idioma chino y traducción, los objetivos de cada una de ellas, y las competencias que los alumnos deben desarrollar basándonos en la información que aparece en las guías docentes de estas asignaturas (Gráfico 31).¹¹

¹¹ El contenido íntegro de las guías docentes del grado de TI se encuentran en este enlace:

<http://www.uab.cat/servlet/Satellite/els-estudis/totes-les-titulacions/informacio-general/traduccio-i-interpretacio-grau-eees-1096481809535.html?param1=1228291018508¶m11=6>

Gráfico 31. Síntesis de los contenidos del Plan de Estudios de la Facultad de Traducción e Interpretación de la UAB

	PRE-REQUISITOS	OBJETIVOS	COMPETENCIAS	CONTENIDOS
Idioma para traductores e intérpretes (Chino 1) 9 ECTS/ 225 horas	No existen pre-requisitos	<p>Iniciar el aprendizaje de los conocimientos lingüísticos básicos de la lengua china para preparar al alumno para la traducción directa de textos.</p> <p>Reconocer el sistema gráfico y léxico básico y comprender expresiones escritas básicas relacionadas con su entorno inmediato.</p> <p>Utilizar el sistema gráfico y léxico básico para producir expresiones escritas básicas relacionadas con su entorno inmediato.</p>	Comprender y producir textos orales y escritos en chino.	<p>Fonológicos y gráficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pronunciación y distinción de los fonemas, sílabas y tonos del chino estándar - Sistema de transcripción pinyin - Estructura, trazos y radicales de los caracteres <p>Léxicos y morfológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Familiarizarse con unos 90 radicales de uso frecuente - Escribir y reconocer 250 caracteres - Usar y comprender unas 500 palabras <p>Gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los pronombres interrogativos - Los adverbios - Los medidores - las preposición:和, 跟 y 对 - Construcciones de régimen preposicional - Los verbos modales: 要,想,可以 y 会. - Los diferentes tipos de negación - Los diferentes tipos de predicado - La oraciones interrogativas - Los complemento de grado, direccional simple y relativo

			<ul style="list-style-type: none"> - Las partículas 了, 吧 i 的 - Las oraciones comparativas - Las construcciones en serie - Oraciones coordinadas: 也; 还; 不是....., 而是.....; 再说 / 而且; 还是 / 或者 - Oraciones subordinada: 因为....., 所以.....;的时候 y 以后 <p>Comunicativos y socioculturales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludar - Presentarse (nombre, nacionalidad, edad) - Hablar de la familia - Hablar de los estudios - Sugerir, invitar, pedir y dar órdenes - Contar - Pedir platos en un restaurante - Dar la opinión y argumentar a favor y en contra - Expresar acciones acabadas y en progreso - Expresar acciones presentes y futuras - Expresar gustos y preferencias - Expresar relaciones de causa y consecuencia - Expresar comparaciones <p>Enciclopédicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos generales de cómo funciona la lengua china - Conocimientos básicos de cultura china
--	--	--	---

Gráfico 31. A

	PRE-REQUISITOS	OBJETIVOS	COMPETENCIAS	CONTENIDOS
Idioma para traductores e intérpretes (Chino 2) 9 ECTS/ 225 horas	<p>Reconocer el sistema gráfico y léxico básico de la lengua china y comprender expresiones escritas básicas relacionadas con el entorno inmediato del alumno.</p> <p>Utilizar el sistema gráfico y léxico básico del chino para producir expresiones escritas básicas relacionadas con el entorno inmediato del estudiante.</p>	<p>Continuar con el aprendizaje de los conocimientos básicos de la lengua china orientada a la traducción.</p> <p>Sensibilizar al alumno sobre la traducción del chino al español y la cultura china.</p> <p>Pronunciar correctamente las palabras que se aprendan</p> <p>Leer con fluidez y corrección los textos que se estudien.</p> <p>Reconocer el sistema gráfico y léxico y comprender expresiones escritas básicas relacionadas con el entorno inmediato.</p>	<p>Comprender y producir textos orales y escritos en chino.</p>	<p>Fonológicos y gráficos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pronunciación y discriminación de las sílabas y los tonos del chino estándar - Sistema de transcripción pinyin - Estructura, trazos y radicales de los caracteres <p>Léxicos y morfológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unos 100 radicales de uso frecuente - Escritura y reconocimiento de unos 250 caracteres nuevos - Uso y comprensión de 600 palabras nuevas <p>Morfológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interrogativos: 怎么, 几 y 多少 - Demostrativos: 这么, 这里, 那里 y 这样] - Numerales: 零~十, 两, 一~九十九, 第, 半, 百, 千, 万, 亿 - Nombres aproximados: 几, 多 y 左右 - Un nombre considerable de medidores nominales y verbales - Frases con verbos consecutivos - Verbos auxiliares: 可以, 能, 应该 y 需要 - Aspecto verbal: perfectivo, progresivo, durativo e incoativo - Adverbios de negación: 别 - Adverbios de tiempo y frecuencia: 正在, 正, 就, 才, 又, 从来, 往往, 先, 以来 y 赶快

				<ul style="list-style-type: none"> - Adverbios de grado : 最, 才 y 真 - Preposiciones de tiempo y lugar [到, 在, 离, 当, 从] - Partículas 地, 了 y 着 - Conjunciones: 还是, 虽然, 但是, 不但, (要)不然, 另外 <p>Sintácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Modificación verbal - Complementos direccionales, de cantidad, de grado, resultativos y potenciales <p>Oracionales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oraciones comparativas y existenciales - Oraciones compuestas coordinadas - Oraciones subordinadas casuales, consecutivas, condicionales, concesivas y finales. <p>Comunicativos y socioculturales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saludarse, presentarse - Hablar de la familia, de los estudios, - ir de compras, contar - preguntar y expresar direcciones e instrucciones - Expresar una opinión y argumentarla <p>Enciclopédicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos generales de cómo funciona la lengua china - Conocimientos básicos de cultura china <p>Lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber buscar en el diccionario - Dominar la transcripción en pinyin
--	--	--	--	---

Gráfico 31. B

	PRE-REQUISITOS	OBJETIVOS	COMPETENCIAS	CONTENIDOS
Idioma y traducción (Chino 1) 9 ECTS/ 225 horas	<p>Comprender la información de textos escritos cortos y sencillos sobre temas relativos al entorno inmediato del estudiante.</p> <p>Producir textos cortos y sencillos sobre temas relativos al entorno inmediato del alumno.</p> <p>Reconocer el sistema fonológico y léxico básico del chino.</p> <p>Utilizar el sistema fonológico y</p>	<p>Desarrollar las competencias comunicativas básicas del estudiante en chino. Desarrollar la comprensión lectora de textos narrativos sencillos.</p> <p>Estimular la producción de textos escritos sobre temas estudiados en clase</p>	<p>Comprender y producir textos sencillos sobre temas cotidianos.</p>	<p>Fonológicos y gráficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leer correctamente las palabras nuevas. Corregir los errores frecuentes de la pronunciación; consolidar los conocimientos adquiridos en cursos anteriores. - Leer textos con corrección y fluidez. - Aplicar el sistema de transcripción pinyin al aprendizaje de vocabulario nuevo en chino. - Identificar los diferentes componentes de un carácter. <p>Léxicos y morfológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reglas de formación de palabras. - Ejercicios para fomentar la capacidad de deducción del significado de las palabras durante la lectura. <p>Gramaticales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducir nuevos elementos para formar diferentes tipos de frases compuestas. - Aprender el uso de nuevos adverbios. - Repasar el uso de las preposiciones e introducir

	<p>léxico y producir expresiones orales básicas relacionadas con el entorno inmediato del alumno.</p>			<p>nuevas aplicaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repaso de los diferentes complementos. - Nuevos usos de los modificadores nominales. - Sinónimos. - Frases apositivas. - Oraciones con verbos consecutivos. - Clasificación y consolidación de los puntos gramaticales estudiados. <p>Contenidos comunicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de materiales orales de nivel intermedio. - Expresión de opiniones sobre un tema. - Comprensión de las ideas de un texto para traducirlo correctamente al español. <p>Enciclopédicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos sobre la cultura china: hechos históricos, instituciones, normas de cortesía, el clima, la familia, el folklore, las fiestas, actividades de ocio, la gastronomía.
--	---	--	--	---

Gráfico 31. C

	PRE-REQUISITOS	OBJETIVOS	COMPETENCIAS	CONTENIDOS
<p>Idioma y traducción (Chino 2)</p> <p>9 ECTS/ 225 horas</p>	<p>Comprender y producir textos escritos sobre temas cotidianos</p>	<p>Consolidar las competencias comunicativas básicas en lengua china del estudiante.</p> <p>Desarrollar la comprensión lectora de textos narrativos sencillos.</p> <p>Estimular la producción de textos escritos sobre temas estudiados en clase.</p> <p>Empezar a preparar al estudiante para la traducción directa de textos del chino al español.</p>	<p>Comprender y producir textos escritos en chino para poder traducir.</p>	<p>Lingüísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repaso y consolidación de los contenidos aprendidos en semestres anteriores. <p>Comunicativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de materiales orales de nivel intermedio. - Expresión de opiniones sobre un tema. - Comprensión de las ideas de un texto para traducirlo correctamente al español. <p>Enciclopédicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos sobre la cultura china: hechos históricos, instituciones, normas de cortesía, el clina, la familia, el folklore, las fiestas, actividades de ocio, la gastronomía.

Gráfico 31. D

	PRE-REQUISITOS	OBJETIVOS	COMPETENCIAS	CONTENIDOS
Idioma y traducción (Chino 3) 9 ECTS/ 225 horas	<u>Lingüísticos:</u> Comprender y producir textos escritos sobre temas cotidianos. Comprender y producir textos orales cortos y sencillos sobre temas relacionados con el entorno inmediato del alumno. <u>Traducción:</u> No existen pre-requisitos.	Continuar con el desarrollo de las competencias comunicativas del alumno. Comprender y producir textos escritos sobre temas personales y temas generales de ámbitos conocidos. Iniciar al alumno en aspectos contrastivos básicos del español y el chino. Iniciar al estudiante en la especificidad de la práctica de la traducción profesional del chino al español.	Comprender textos en chino para poder traducir. Dominar los principios metodológicos que rigen la traducción. Producir texto escritos en español y en chino para poder traducir. . Utilizar recursos de documentales y tecnológicos para poder traducir.	<u>Lingüísticos:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Profundizar en las bases de la gramática china aprendidas durante los dos primeros cursos del grado prestando especial atención a los complementos verbales, la subordinación, la oración comparativa y las preposiciones y los adverbios 就, 还, 为, 又。 - Ampliar los conocimientos léxicos y de formación de caracteres y de palabras. - Desarrollar la comprensión lectora de textos narrativos enfatizando en la contrastividad y la reformulación. - Desarrollar la expresión escrita. Estimular la producción de textos escritos sobre temas trabajados en clase enfatizando en la contrastividad y la reformulación. - Desarrollar la expresión i comprensión oral. - Ampliar el léxico poniendo énfasis en la reformulación. <u>Traducción:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Principios básicos que rigen la práctica de la traducción. Problemas, técnicas y estrategias fundamentales de la traducción de textos en mandarín. - Resolución de dificultades contrastivas: diferencias convencionales de la escritura, léxicas, morfosintácticas y textuales.

				<ul style="list-style-type: none">- Uso de recursos tecnológicos y de documentación básicos relevantes para la traducción del chino.- Resolución de problemas de traducción de textos sobre temas personales y temas generales de ámbitos conocidos.
--	--	--	--	---

Gráfico 31. E

	PRE-REQUISITOS	OBJETIVOS	COMPETENCIAS	CONTENIDOS
<p>Idioma y traducción (Chino 4)</p> <p>9 ECTS/ 225 horas</p> <p>(6 ECTS idioma, 3 ECTS traducción)</p>	<p><u>Lingüísticos:</u></p> <p>Comprender y producir textos escritos sobre temas personales y temas de ámbitos conocidos.</p> <p><u>Traducción:</u></p> <p>Resolver problemas básicos de contrastividad entre el chino y el español.</p>	<p>Continuar con el desarrollo de las competencias comunicativas del alumno en chino.</p> <p>Traducir textos no especializados sencillos en lengua estándar.</p>	<p>Comprender textos en español y en chino para traducir.</p> <p>Dominar los principios metodológicos que rigen la traducción.</p> <p>Utilizar recursos documentales y tecnológicos para traducir textos al chino.</p>	<p><u>Traducción:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolución de problemas de traducción en textos narrativos y descriptivos no especializados sencillos y escritos en lengua estándar. - Uso de herramientas tecnológicas y documentales para la traducción de textos no especializados.

Gráfico 31. F

	PRE-REQUISITOS	OBJETIVOS	COMPETENCIAS	CONTENIDOS
Idioma y traducción (Chino 5) 5 ECTS/ 125 horas (2 ECTS idioma, 3 ECTS traducción)	<u>Lingüísticos:</u> Comprender y producir textos escritos sobre temas personales y temas de ámbitos conocidos. <u>Traducción:</u> Resolver problemas básicos de traducción de textos narrativos y descriptivos no especializados sencillos en chino estándar.	Desarrollar las competencias comunicativas del estudiante en chino. Consolidar la capacidad de traducción de textos de tipología diversa no especializados del chino estándar al español. Comprender textos escritos de tipología diversa sobre temas generales en ámbitos conocidos. Producir textos escritos de una cierta complejidad sobre temas personales y temas generales de ámbitos conocidos.	Comprender textos en un idioma extranjero para traducir e interpretar. Producir textos en español y chino para traducir. Utilizar recursos documentales y tecnológicos para traducir textos al chino.	<u>Traducción:</u> <ul style="list-style-type: none"> - Resolución de problemas de traducción de géneros expositivos, argumentativos y expositivos no especializados, sencillos, escritos en chino estándar. - Uso de herramientas tecnológicas y documentales para la traducción de textos no especializados.

Gráfico 31. G

	PRE-REQUISITOS	OBJETIVOS	COMPETENCIAS	CONTENIDOS
Idioma y traducción (Chino 6) 6 ECTS/ 150 horas (2 ECTS idioma, 4 ECTS traducción)	<p>Lingüísticos:</p> <p>Comprender textos escritos de tipología diversa sobre temas generales de ámbitos conocidos.</p> <p>Producir textos escritos de una cierta complejidad sobre temas personales y temas generales conocidos.</p> <p>Traducción:</p> <p>Resolver problemas de traducción de textos no especializados sencillos en chino estándar de tipología diversa (expositivos, argumentativos e</p>	<p>Desarrollar las competencias comunicativas del estudiante en chino.</p> <p>Producir y comprender textos escritos con una cierta complejidad sobre temas personales y temas generales de ámbitos conocidos.</p> <p>Producir y comprender textos orales coherentes sobre temas cotidianos.</p> <p>Consolidar la capacidad de traducción de textos de tipología diversa no especializados y de textos especializados sencillos</p>	<p>Aplicar conocimientos culturales y temáticos para traducir.</p> <p>Comprender textos en un idioma extranjero para traducir e interpretar.</p> <p>Producir textos en lengua A y lengua C para traducir e interpretar.</p> <p>Resolver problemas de traducción en textos no especializados y en especializados sencillos.</p> <p>Utilizar recursos de documentación y tecnológicos para traducir textos al chino.</p>	<p><u>Traducción:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolución de problemas derivados de referentes culturales: guías turísticas, cómics, etc. - Resolución de problemas derivados del tono textual (vulgar, informal, formal, solemne, et.) - Resolución de problemas de traducción derivados de modelos textuales diferentes. - Resolución de problemas de traducción derivados del estilo del texto. - Resolución de problemas de textos especializados sencillos de ámbitos diversos: administrativo (certificados académicos, facturas); técnicos (manuales de instrucciones); científicos (artículos científicos de prensa) - Uso de herramientas tecnológicas y documentales para la traducción de textos no especializados.

	<p>instructivos.)</p>	<p>del chino estándar al español con problemas básicos de variación lingüística y referentes culturales.</p> <p>Resolver problemas de traducción de textos no especializados de diferentes modas, tonos y estilos.</p> <p>Resolver problemas de traducción derivados de los referentes culturales.</p> <p>Resolver problemas de textos especializados de campos temáticos diversos.</p>		
--	-----------------------	---	--	--

Gráfico 31. H

El contenido de la tabla muestra que antes de empezar con el estudio y la práctica de la traducción del chino al español los alumnos deben cursar cuatro asignaturas de nueve créditos ECTS cada una, lo que equivale a unas novecientas horas de trabajo, que incluyen horas lectivas en las que se realizan actividades dirigidas y supervisadas en el aula y horas destinadas al trabajo autónomo: ejercicios, traducciones, asistir a seminarios, preparar exámenes, etc.

De acuerdo con las guías docentes de las asignaturas de lengua china y traducción, el perfil del alumno que empieza a estudiar traducción directa del chino al español es capaz de aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos, textuales y de variación lingüística básicos; ha desarrollado estrategias para comprender textos orales y escritos cortos y sencillos sobre temas relacionados con su entorno inmediato y es capaz de aplicarlas cuando sea necesario; comprende la intención comunicativa de textos orales y escritos sobre temas relacionados con su entorno inmediato y puede producir textos orales y escritos con la debida corrección lingüística sobre temas cotidianos.

Al finalizar sus estudios el alumno es capaz de aplicar conocimientos gráficos, léxicos, morfosintácticos, textuales, retóricos y de variación lingüística avanzados; usar recursos tecnológicos para resolver problemas de traducción; emplear estrategias para adquirir los conocimientos temáticos para poder traducir; utilizar estrategias para comprender textos escritos y orales de temática y finalidades diversas y para producir textos escritos y orales con una cierta complejidad sobre temas personales y generales de ámbitos conocidos. Además puede comprender la intención comunicativa y el sentido de textos escritos y orales de ámbitos diferentes. Puede también demostrar que conoce los distintos tipos de problemas y errores de traducción, puede identificarlos y está familiarizado con las estrategias para resolverlos de forma adecuada. También puede resolver interferencias entre las lenguas de trabajo, recorrer adecuadamente las diferentes fases para la elaboración de una traducción y llevar a cabo las tareas correspondientes. Asimismo puede integrar conocimientos textuales, temáticos, culturales y lingüísticos para resolver problemas de traducción y es capaz de producir textos escritos adecuados al contexto y con la corrección lingüística requerida.

Se puede decir que, en esencia, la formación del traductor consiste básicamente en que el alumno se familiarice con las diferentes fases del proceso de traducción y los factores que intervienen en él; entre las fases del proceso se encuentra la comprensión del texto en lengua original. Como veremos en el apartado 2.2 de este capítulo, la primera fase del proceso traductor corresponde con la lectura y comprensión del texto. Al igual que el alumno aprende aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos, textuales, retóricos y de variación lingüística para traducir, primero ha de hacerlo para leer y comprender el texto. Asimismo el estudiante debe ser capaz de aplicar estrategias para comprender textos de tipología y de temática diversa, su intención comunicativa y su sentido, así como identificar los problemas de comprensión lectora y desarrollar estrategias y técnicas para solucionarlos de manera efectiva. Cómo ayudar al alumno a conseguirlo es el objetivo de nuestra investigación, que expondremos en el apartado 3 de este capítulo.

2. La lectura y el proceso traductor

A partir de la década de los 60 del siglo XX se consolida la traductología como disciplina y se inicia el estudio sistemático de la traducción y la interpretación y la traducción se empieza a concebir desde perspectivas diversas. Nos podemos referir a la traducción como un área de estudio, como un producto (el texto traducido) o bien como un proceso, es decir, el acto de producir una traducción. El proceso de traducción entre dos lenguas implica que el traductor transforma un texto original escrito en una lengua en el texto terminal.

Los expertos están de acuerdo en que la traducción es una disciplina pero no una disciplina teórica, a pesar de que se puede teorizar sobre ella. La traducción es un “saber hacer”, que se adquiere mediante la práctica y la formación.

Hurtado (2001) recoge cuatro concepciones diferentes de la traducción: como actividad entre lenguas, como actividad textual, como acto de comunicación y como proceso. Si se considera la traducción como una actividad que implica dos lenguas, se tiene en cuenta de manera prácticamente exclusiva el factor “significado”. Traducir significa trasladar significados de una lengua A a una lengua B para expresar la misma realidad (Vinay y Darbelnet, 1958). Si se piensa la traducción como una

actividad textual, entendemos que traducir significa transmitir el sentido de los mensajes que contiene un texto (Seleskovitch y Lederer, 1984) o sustituir del material en una lengua por material textual equivalente en otra lengua (Catford, 1970). Seleskovitch y Lederer (1984) aluden también a la traducción como un proceso en el que el traductor capta el sentido expresado en los textos, lo interpreta y lo reproduce. La traducción entendida como una práctica comunicativa se define desde una perspectiva sociocultural Hatim y Mason (1990). Según Nord (1991) la traducción es un acto comunicativo cuyo criterio fundamental es la funcionalidad. Toury (1980) también está de acuerdo con esta idea y define la traducción como un acto intersistémico de comunicación. Entre los autores que consideran la traducción como proceso, Presas (2003) caracteriza la traducción como un proceso de recepción y producción del lenguaje en el curso del cual el traductor debe resolver problemas específicos. Hurtado (2001: 40-41) sintetiza estos puntos de vista y define la traducción como “un proceso interpretativo y comunicativo consistente en la reformulación de un texto con los medios de otra lengua que se desarrolla en un contexto social y con una finalidad determinada”. Entre los factores y el papel de la lectura en la traducción, Ballard (1998:54) alude a la subjetividad del traductor:

La traducción es en primer lugar una lectura para el traductor, que hace que intervengan sus conocimientos del código de origen, su inteligencia, su sensibilidad, y por supuesto, su subjetividad. La traducción no es un fenómeno simple, la lectura puede estar acompañada de “deseos de traducir” que se manifiestan en forma de *jet* puntuales. La lectura es una fase de interpretación (llamada también fase hermenéutica), de elaboración del sentido.

Como se desprende de nuestra síntesis, la lectura y la comprensión de un texto son una parte fundamental de la actividad traductora, y por tanto son habilidades que hay que ayudar a desarrollar durante el periodo de formación de los traductores.

2.1 Modelos del proceso traductor

En el apartado anterior hemos expuesto que la traducción se puede entender como un proceso. En este apartado vamos a explicar este proceso.

Según Padilla et al. (2007:26), la traducción es un proceso cognitivo extremadamente complejo mediante el cual un mensaje oral o escrito es recibido en

una lengua de origen determinada, es descodificado (despojado de su soporte lingüístico) y recodificado (recubierto de soporte lingüístico) en una lengua meta determinada.

Presas considera que, a pesar de que la noción de proceso de traducción puede considerarse como uno de los más importantes de la traductología, el término es al mismo tiempo uno de los más polivalentes y, por lo tanto, más ambiguos. Esto es así porque es abordado desde tres ámbitos distintos relacionados entre sí: económico, lingüístico-comunicativo y cognitivo. A pesar de que en cada caso los objetivos de estudio son diferentes, los tres enfoques parten del supuesto de que existe una relación funcional entre determinados fenómenos y que tanto esa relación como los fenómenos mismos pueden ser estudiados en su especificidad.

En el ámbito económico se entiende por proceso de traducción la serie de acciones que van desde la asignación de un encargo hasta la recepción del trabajo por parte del cliente. La investigación, que utiliza las herramientas conceptuales de la historia y la sociología principalmente, se ocupa de cuestiones como: ¿Qué se traduce (en un lugar determinado, en un momento determinado)? ¿Quién toma la decisión? ¿Quién traduce qué tipo de textos?

En el ámbito lingüístico-comunicativo se entiende por proceso de traducción las acciones que llevan a establecer una interacción entre factores como lengua original (LO) y lengua terminal (LT), emisor del texto original (TO) y receptor del texto terminal (TT), sus marcos culturales y temporales, etc. La investigación, que utiliza, entre otras, las herramientas conceptuales de la teoría de la comunicación, del análisis del discurso y de la antropología, se ocupa de estudiar las relaciones entre esos factores en situaciones comunicativas concretas, así como el efecto de esas relaciones sobre el producto: el texto (oral o escrito).

En el ámbito cognitivo el proceso de traducción es un constructo teórico mediante el que se aíslan, a efectos de estudio, una serie de operaciones mentales (lingüísticas sobre todo) que se consideran relacionadas entre sí. El proceso empieza cuando el traductor inicia la recepción del texto original y concluye cuando da por finalizada la producción del texto terminal con la revisión. En este caso la investigación utiliza las herramientas conceptuales de la lingüística cognitiva, de la

psicología cognitiva y de la psicología del lenguaje. Hay que destacar que con ello el traductor deja de ser un factor marginal en los estudios (modelos lingüísticos), o un factor más de la situación comunicativa (modelos comunicacionales), y sus procesos mentales se sitúan en el centro de la atención de los investigadores. En esta tesis nos referimos a este concepto del proceso de traducción.

Diferentes autores han propuesto modelos del proceso traductor. A pesar de las diferencias de énfasis entre los diferentes modelos pueden extraerse algunos rasgos comunes a todos ellos (Presas, 2012):

- El proceso se caracteriza globalmente como una secuencia de toma de decisiones (Levý, 1966) o secuencia de actuaciones orientadas a un objetivo: la comunicación (Wills, 1988 a); el proceso se entiende como fundamentalmente consciente y controlado (Kade, 1968; Wills, 1988 a), o bien como alternancia entre automatismo y control (Jäger, 1975; Wills, 1988 a); una dicotomía que Hönig (1986) expresará con dos términos significativos: «reflejo» y «reflexión».
- En el proceso de la traducción pueden establecerse subprocesos, que básicamente se describen como comprensión (análisis del texto original), transferencia (alternancia lingüística) y formulación (síntesis) (Kade 1968; Nida 1969), a los que pueden añadirse creación y evaluación (Holz-Männtäri 1984).
- El objeto de los subprocesos son entidades lingüísticas y unidades de sentido (Nida 1969; Jäger 1975), que se entienden como complementarias.
- Si bien tratan de modelar el proceso de la traducción, los estudios trabajan con el concepto de «traductor ideal» y conceden primacía al texto.

Las aparentes contradicciones o paradojas que contienen estas propuestas especulativas sobre las características, los subprocesos y el objeto del proceso de la traducción pueden ser explicadas mediante modelos del procesamiento del lenguaje (procesos ascendentes y descendentes). Concretamente los procesos de comprensión se pueden explicar mediante modelos creativos que combinan procesos ascendentes y descendentes.

Presas (1996) parte del supuesto de que la traducción es un procesamiento textual bilingüe, que se articula en subprocesos difícilmente aislables: recepción, transferencia y producción. La especificidad del proceso reside en los siguientes rasgos (Gráfico 32):

- a) En el proceso de lectura del TO el traductor integra como objetivo la producción del TT; mediante operaciones de comparación determina las diferencias (pragmáticas, léxicas, semánticas, sintácticas) entre los factores de la situación del TO y los de la situación del TT; estos procesos permiten establecer el proyecto de TT e identificar y definir los problemas.
- b) En el proceso de producción el traductor integra el proceso de recepción previo a través del proyecto de TT, y lleva a cabo las operaciones de búsqueda para la resolución de problemas y de revisión.

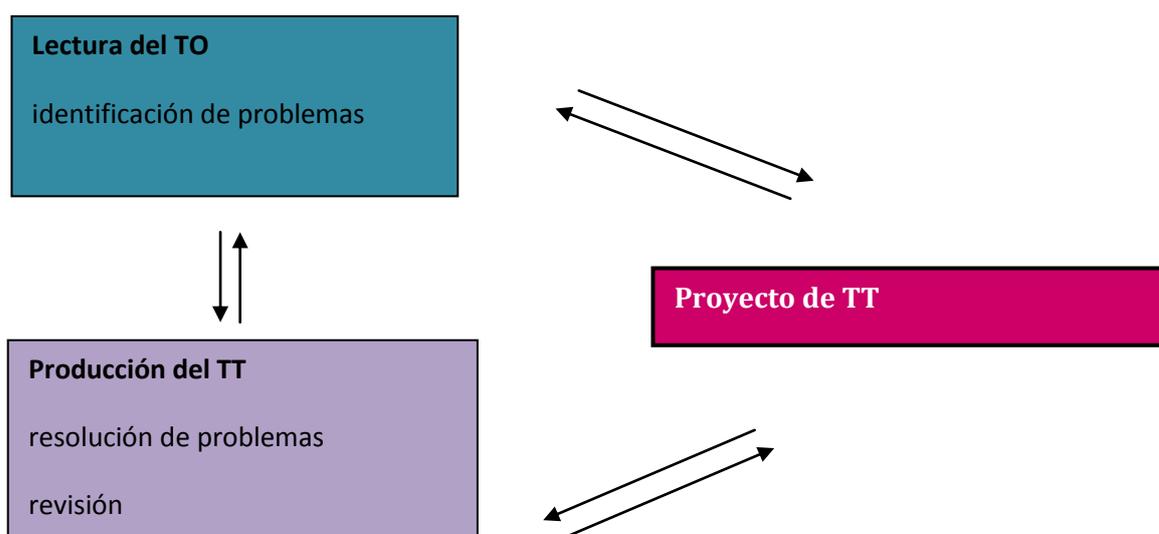


Gráfico 32. El proceso de traducción (adaptado de Presas 1996).

Si nos fijamos en el proceso de traducción de Presas, aunque los subprocesos que forman parte del proceso traductor general se estudian de manera relativamente independiente, queremos resaltar el hecho que acaban integrándose. Ni el proceso traductor ni el proceso lector son procesos lineales, durante el proceso de transferencia y producción se puede volver a iniciar el proceso de lectura con el

fin de localizar información puntal que ayude a resolver los problemas de traducción que se vayan planteando.

2.2 El proceso de lectura en traducción

Al hablar del proceso de lectura en traducción, tenemos que tener en cuenta que a diferencia del lector monolingüe, para el traductor comprender no es una tarea aislada sino que es una de las tareas que ha de llevar a cabo para que el proceso traductor se pueda completar (Padilla, 2007).

Del proceso de traducción nos interesa fijar la atención en el subproceso de lectura del texto original. Aunque somos conscientes de que los procesos de revisión y búsqueda de problemas son procesos de lectura, en esta tesis nos ocuparemos únicamente del proceso de lectura para la comprensión del texto original. El motivo es que durante los primeros estadios de la formación de traductores de chino, al estudiante se le prepara para poder comprender textos no especializados de tipología diversa para ser traducidos.

Para explicar la integración del proceso de lectura del texto original hemos elegido el modelo de Presas (1996) porque nos parece que de forma sencilla y concisa abarca todas las fases del proceso de traducción y la relación que hay entre ellas.

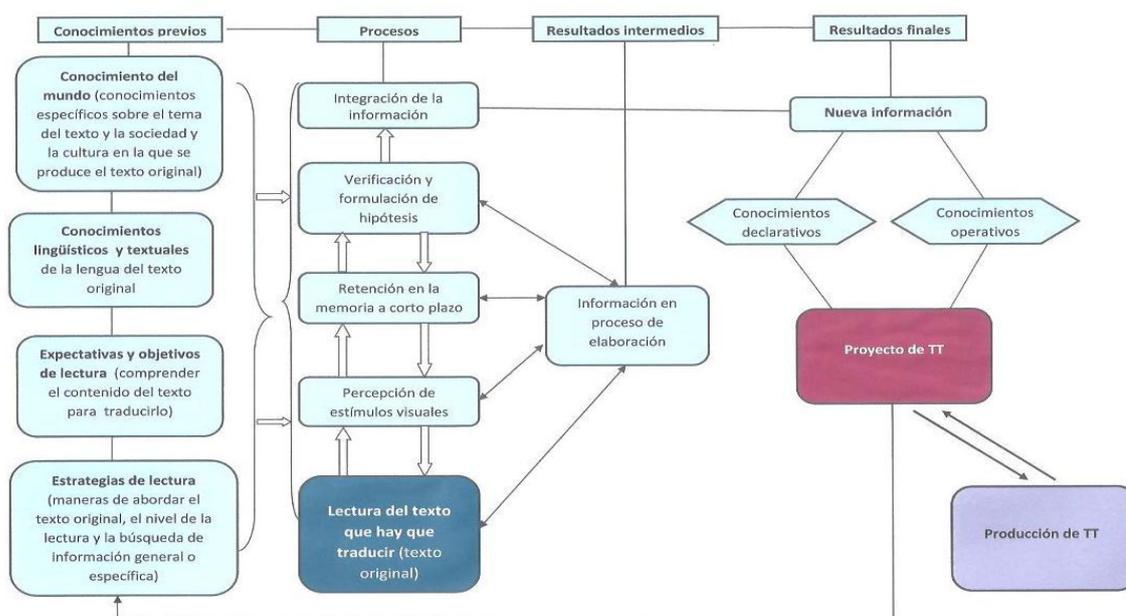


Gráfico 33. Modelo del proceso de lectura con fines específicos

Como vemos, los componentes de nuestro esquema, conocimientos previos, procesos, resultados intermedios y resultados finales, se adaptan a las características específicas de la lectura para traducción. En este caso el resultado final es el proyecto de texto traducido o texto terminal porque el objetivo de la comprensión del texto original es poder transferir toda su información al texto terminal. Otra diferencia es que el objeto de la lectura no es cualquier tipo de documento, sino un documento que se tiene que traducir y por tanto la manera de leer el texto y los objetivos de lectura son específicos. Los conocimientos previos son relativos a la lengua y la cultura del texto original, las expectativas y objetivos de lectura son específicos y las estrategias de lectura incluirán también estrategias que permitan detectar y resolver problemas de variación e interferencia lingüística porque aunque el traductor lea en la lengua del texto original, esta lectura se verá influida por la lengua del texto terminal y las interferencias de la lengua materna. Estas interferencias lingüísticas se darán sobre todo en los primeros niveles del aprendizaje de la lectura debido al nivel de conocimiento de la lengua extranjera y a que el estudiante no sabe controlar las interferencias de la lengua materna. Si un estudiante quiere poder leer un texto en chino tiene que habituarse a sus características gráficas: caracteres, marcas sintácticas y textuales, y a la separación de caracteres y párrafos. Todos estos conocimientos se tendrían que adquirir en los estadios iniciales del estudio del chino porque son la base para poder leer textos para traducir.

Cuando el traductor se coloca ante el texto original con la intención de traducirlo empieza a percibir estímulos visuales y entonces se inicia el proceso lector y el proceso traductor. En el texto original hay una serie de elementos gráficos, léxicos, morfosintácticos, gramaticales, textuales y temáticos que activan los esquemas de conocimientos del lector-traductor y que lo conducen a formular hipótesis y anticipaciones sobre el reconocimiento de los caracteres, de las estructuras morfológicas, semánticas y el contenido del texto. Los estímulos que se seleccionan teniendo en cuenta la intención del lector respecto al texto se conservan en la memoria a corto plazo durante un periodo muy breve de tiempo a menos que se añadan a la red de conocimientos que ya posee el lector-traductor.

Como habíamos explicado ya en el apartado 3.2 del capítulo I, para poder entender la información primero es necesario retenerla y por esta razón los estímulos visuales que se perciben se almacenan. Mientras se verifican las hipótesis hechas sobre el texto y se formulan nuevas, si las primeras no se han cumplido, toda la información se conserva en la memoria a corto plazo.

Durante la lectura, para darle significado al texto, nos vamos formulando preguntas y generando hipótesis o expectativas respecto a diferentes aspectos del texto: lo que les sucede a los personajes, el porqué de los acontecimientos que narra el texto, el encadenamiento lógico de las ideas, el contexto en que se desarrollan las acciones descritas, y las ambigüedades que se pueden encontrar en algunas palabras o frases del texto. La confirmación o desestimación de las hipótesis se va realizando teniendo en cuenta la información que encaja con el texto que estamos leyendo y no con cualquier tipo de información.

Mientras se ejecutan todos los procesos que se han descrito hasta ahora, hay una actividad metacognitiva de autoevaluación constante respecto a la construcción del sentido que permite aceptar o rechazar la información que se va recibiendo y procesando. De este modo se puede ir decidiendo si se continúa con la lectura tal y como se está realizando o se adopta una nueva estrategia que permita modificar el proceso con la finalidad de reconstruir el significado de lo que se está leyendo.

Mientras la información se está elaborando y está retenida en la memoria a corto plazo, se producen los resultados intermedios del proceso lector. Esta fase del proceso lector puede ser más o menos larga dependiendo del tipo de texto y de su dificultad. Cuando las hipótesis ya se han verificado y la información se ha integrado en la memoria a largo plazo, es decir, en la red de conocimientos del lector-traductor, llegamos a los resultados finales del proceso traductor. Todos los nuevos conocimientos adquiridos a través de la lectura del texto forman parte de los conocimientos previos del lector-traductor en futuras lecturas de textos y en el proceso de traducción servirán como base para la búsqueda léxica y la producción del texto terminal.

De todo lo expuesto se desprende que la lectura para traducción tiene unas características propias que describimos a continuación. La lectura para traducción

forma parte del proceso de traducción. Su objetivo es comprender el texto original para poder traducirlo después. Durante el proceso de lectura del texto hay que procesar muchos tipos de información (lingüística, cultural, temática). El propósito del traductor cuando lee no es describir la información que aparece en el texto sino construir el significado del contenido del texto para poder expresarlo después en el texto terminal. Los lectores-traductores a diferencia de los lectores comunes cuando leen un texto no lo hacen para extraer su contenido y expresar sus opiniones respecto a la temática del texto, sino para analizar las características de la lengua en la que está escrita el texto, sus estructuras y el significado expresado en el texto. Aunque la lectura forma parte del proceso de traducción no es una actividad específica de este proceso.

2.3 La competencia lectora del traductor

El objetivo de la formación de traductores es la adquisición de la competencia traductora, es decir, dotar a los futuros traductores de los conocimientos y las habilidades necesarias para efectuar las operaciones cognitivas que se llevan a cabo durante el proceso traductor.

Wills (1988 b) define la competencia traductora como la unión de una competencia de recepción en la lengua original y una competencia de producción en la lengua terminal, en el marco de una “supercompetencia” que sería la habilidad de transferir mensajes de una lengua a otra.

Hay consenso en la idea de que un componente fundamental de la competencia traductora es la habilidad para comprender el texto original. Para Hatim y Mason (1997) los factores del texto que contribuyen a su comprensión son la intertextualidad (género, discurso, tipología), la situacionalidad, la intencionalidad, la organización textual (léxico, sintaxis, cohesión), la informatividad (facilidad o dificultad de procesamiento). Otros componentes en los que hay consenso son el conocimiento del mundo y el conocimiento estratégico (por ejemplo, PACTE, 2000; Neubert, 2000).

La competencia traductora está determinada por dos factores. El primer factor son las capacidades lingüísticas del traductor, es decir, sus conocimientos sobre las lenguas, el vocabulario, las reglas gramaticales, etc. El segundo factor son las

capacidades del traductor para adaptar el uso de los conocimientos lingüísticos a las situaciones o dicho de otro modo, hacer un ajuste pragmático del mensaje que se traduce (Padilla, 2007). Para hacer este ajuste pragmático se tendrán que tener en cuenta la intención de la traducción, quiénes son los receptores del texto terminal y la cultura, ya que ésta modula, de forma pragmática, todas las tareas de cambio de código.

El esquema de lectura que presentamos en el capítulo I de la tesis, lo hemos adaptado para explicar la adquisición de la competencia de comprensión de un texto de un lector-traductor (cf. Gráfico 5).

De nuestro modelo se desprende que la competencia lectora del traductor depende de sus conocimientos declarativos y de sus conocimientos procedimentales.

Consideramos conocimientos declarativos las expectativas y los objetivos de lectura, los conocimientos lingüísticos y textuales, el conocimiento del mundo o conocimiento enciclopédico y las estrategias de lectura. Respecto a las estrategias diferenciamos entre conocer qué estrategias de lectura se pueden aplicar y saber cómo aplicarlas, por ese motivo las estrategias de lectura las consideramos tanto conocimiento declarativo como conocimientos procedimental.

Los conocimientos lingüísticos y textuales incluyen conocimientos gráficos (sistema de escritura y código de la lengua del texto original), léxicos (rasgos semánticos de las palabras), morfológicos (tipos de palabras, formación y estructura), sintácticos (tipos de oraciones y sus funciones en el texto), textuales (tipos de texto, características y funciones comunicativas), retóricos (maneras y técnicas para expresar el contenido de un texto) y de variación lingüística (diferencias entre la lengua del texto original y la lengua del texto terminal), funcionales (intención comunicativa del texto) y pragmáticos (relaciones entre los conceptos y la ideas semánticas del texto según la cultura del texto original).

El conocimiento del mundo o conocimiento enciclopédico del lector-traductor está vinculado con su experiencia personal, los conocimientos específicos que tiene sobre el tema del texto, las características sociales, políticas, económica, morales de la sociedad donde se ha creado el texto, es decir, el marco cultural y conceptual de

esta sociedad. El conocimiento del mundo del traductor está estrechamente relacionado con el conocimiento pragmático ya que durante la construcción del significado del texto éste variará según la relación que existe entre la experiencia del traductor y la cultura del texto original.

Consideramos conocimientos procedimentales la capacidad de utilizar estrategias de lectura que se apliquen a lo largo de todo el proceso, formular y verificar hipótesis sobre el texto, procesar la información del texto, evaluar el proceso de lectura, tener la habilidad de almacenar información en la memoria a corto plazo al inicio del proceso de lectura e integrar los nuevos conocimientos en la red de conocimientos previos.

La aplicación de los conocimientos declarativos del lector-traductor supone reconocer la lengua del texto original, percibir estímulos visuales, retener información en la memoria a corto plazo y formular y verificar hipótesis y finalmente, tras seleccionar la información nueva y relevante para la comprensión del texto, integrarla con sus conocimientos previos. Si el lector-traductor tiene interiorizados todos estos conocimientos lingüísticos y textuales, tras percibir los estímulos visuales que se corresponden con la información gráfica, léxica y morfológica, los activará y sabrá reconocer las palabras, agruparlas de acuerdo con las reglas morfosintácticas para formar frases que después agrupará para que se integren en los diferentes párrafos que configuran el texto original. Esta agrupación de información no la llevará a cabo de forma lineal porque seguirá un proceso de evaluación constante que le ayudará a determinar si la información es correcta o no. Una vez que identifique la estructura del texto podrá identificar el tipo de texto original ante el que se encuentra (narrativo, descriptivo, expositivo, etc.) y aplicar sus conocimientos para reconocer su función comunicativa. Al activar sus conocimientos pragmáticos puede entender el significado del contenido del texto porque tiene en cuenta el significado del mensaje que quiere expresar y toma en cuenta las relaciones entre conceptos e ideas semánticas de acuerdo con la cultura del texto original.

La aplicación de los conocimientos procedimentales permite evaluar el proceso de lectura y modificar la manera de leer el texto si los resultados no se adecuan a las expectativas del lector-traductor y no le permiten comprender el texto. Para

modificar su comportamiento ante el texto el lector-traductor utilizará las estrategias de lectura que conoce o desarrollará nuevas. Emplear estrategias de lectura también le ayudará a construir representaciones adecuadas y precisas del texto y organizar el proceso de resolución de problemas de manera eficaz.

De acuerdo con nuestro modelo, los conocimientos procedimentales se aplican en la parte de proceso, resultados intermedios y resultados finales y los conocimientos declarativos se activan al iniciar el proceso de lectura con la percepción de estímulos visuales y se desactivan una vez que se ha comprendido el texto, se han integrado los nuevos conocimientos en la red de conocimientos previos y se ha empezado otra etapa del proceso traductor, la producción del texto terminal.

A modo de conclusión de este apartado, queremos puntualizar que el objetivo de la lectura del texto original de un traductor es la construcción del significado de este texto para poder plasmarlo después en el texto terminal. Además queremos precisar también que el nivel lingüístico del traductor, su grado de familiaridad con el tema y el tipo de texto, su experiencia con la traducción de textos de una temática concreta, su capacidad de aplicar estrategias de comprensión lectora y el grado de dificultad del texto influirán en su capacidad de comprensión y por tanto en el desarrollo y la mejora de su competencia traductora.

3. Propuesta de un modelo didáctico para la enseñanza de la lectura en chino para traducción

En la propuesta de nuestro modelo didáctico para la enseñanza de la lectura en chino como lengua extranjera para estudiantes hispanohablantes de traducción tenemos en cuenta las teorías del aprendizaje, las concepciones de la lengua, los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras, los currículos de chino como lengua extranjera, los currículos del grado de traducción, el marco educativo europeo, el MCERL, el proceso lector, el proceso traductor y el desarrollo de la competencia traductora y lectora del traductor.

El objetivo de nuestra propuesta de modelo didáctico es facilitar el aprendizaje de la lectura en chino para comprender los textos en chino y poder traducirlos al español. No tratamos de proponer unos materiales concretos o unas tareas

concretas, sino de exponer unas líneas generales que puedan servir en un futuro para elaborar materiales o para abrir un debate sobre la enseñanza del chino con fines específicos, concretamente, la enseñanza del chino para la traducción y la lectura en este idioma.

3.1 Perfil de los estudiantes al que va dirigido

El perfil general de los estudiantes a los que tenemos que enseñar a leer en chino para traducir, son estudiantes universitarios hispanohablantes que acceden al grado de TI tras haber superado el examen de acceso a la universidad. La mayoría de ellos tienen edades comprendidas entre los 18 y los 25 años aunque es posible que haya algunos un poco mayores si han accedido a la universidad a través de los exámenes de mayores de 25 o de 45 años. Todos ellos tienen un buen dominio de su lengua materna y han estudiado al menos una lengua extranjera y van a iniciarse en el estudio de otra lengua extranjera.

Respecto a las competencias relacionadas con la lengua china, el perfil del estudiante que aprende chino en el grado de TI pasa por tres etapas. La primera corresponde con el inicio del estudio de la lengua china. En esta etapa el alumno no suele tener conocimientos previos de esta lengua. La segunda etapa coincide con los comienzos del estudio de la traducción del chino al español. Cuando el estudiante comienza su aprendizaje de la traducción del chino al español ya es capaz de aplicar conocimientos léxicos, morfosintácticos, textuales y de variación lingüística básicos; conoce algunas estrategias para comprender textos orales y escritos cortos y sencillos sobre temas relacionados con su entorno inmediato y es capaz de aplicarlas. También puede comprender la intención comunicativa de textos orales y escritos sobre temas de su entorno inmediato y puede producir textos orales y escritos sobre temas cotidianos. La tercera fase se corresponde con el final de su formación universitaria. Aquí el alumno ya ha empezado a desarrollar su competencia traductora en chino y posee conocimientos declarativos y operativos que le permiten leer textos no especializados de tipología diversa en chino y traducirlos al español.

3.2 Bases teóricas

De acuerdo con el marco académico en el que se encuentran los estudios de traducción (cf. Cap. V.1), nuestro modelo didáctico se basa en la teoría constructivista del aprendizaje y en la concepción socio-interaccionista de la lengua. En lo que concierne a la metodología, consideramos que para poder cubrir todas las necesidades de los estudiantes y las características propias de la lengua china, lo mejor es hacer una síntesis de métodos. Si utilizamos una sola metodología no podremos cumplir con todos nuestro objetivos de enseñanza y aprendizaje.

La teoría constructivista considera que el alumno construye su conocimiento de manera progresiva a partir de sus conocimientos previos y en relación al medio que lo rodea. La construcción del conocimiento se realiza mediante procesos mentales que dependen de la representación inicial que se tiene, de la nueva información y de la actividad externa que se realiza al respecto. Lo importante del proceso de adquisición del conocimiento, según esta teoría, no es el conocimiento en sí, sino el hecho de adquirir competencias que se puedan usar en situaciones conocidas y desconocidas.

La concepción socio-interaccionista de la lengua considera que una lengua es una actividad que permite la construcción del conocimiento. Para esta concepción conocer una lengua significa dominar todos los niveles, registros y usos. Hablar correctamente es hablar de forma adecuada en diferentes situaciones y contextos sociales y por tanto desarrollar una buena competencia comunicativa. En el ámbito de la comprensión admite modelos cognitivos que entienden esta habilidad como un proceso de recepción y procesamiento de la información.

Respecto a la metodología, no creemos que utilizar una única metodología no nos permitirá conseguir los objetivos de la enseñanza de la lectura en chino para traducir que proponemos. Al elegir una metodología tenemos que tener en cuenta la destreza lingüística que se va a enseñar, las competencias que se quieren desarrollar, el tipo de ejercicios que se quieren realizar, los libros de textos que se quieren utilizar, los objetivos del plan de estudios y la experiencia previa de los alumnos en el estudio de lenguas extranjeras.

Actualmente en España la enseñanza de lenguas extranjeras sigue las directrices del MCERL. Al diseñar el MCERL se tuvieron en cuenta las características de las lenguas europeas y los objetivos de aprendizaje de lenguas extranjeras de los estudiantes europeos. Sin embargo, aplicar las directrices del MCERL a la enseñanza de la lengua china aún resulta difícil. Los motivos son que para la enseñanza del chino como lengua extranjera se siguen utilizando manuales publicados en la RPC y la mayoría de los profesores de chino siguen siendo de este país. Esto implica que tanto los manuales como los profesores, en su mayoría, siguen un enfoque conductista de la enseñanza y tienen una concepción tradicional y estructuralista de la lengua. Además como metodología prefieren el método audiolingual y el de gramática-traducción. Consideramos que la enseñanza del chino en España aún está muy influenciada por la metodología y los currículos chinos. Si se quieren aplicar las directrices del MCERL a la enseñanza del chino hay que cambiar el enfoque metodológico y buscar uno que ayude a despertar y mantener el interés de los estudiantes por el aprendizaje de la lengua china y mejore los resultados de su enseñanza.

3.3 Objetivos de la enseñanza de la lectura en chino para traducir

Creemos que los objetivos principales de la enseñanza de la lectura para traductores son que el estudiante conozca y domine el proceso de lectura y todos los factores que en él intervienen con cuatro fines: comprender el texto en chino y después traducirlo al español; aplicar este proceso a la lectura de cualquier tipo de texto y ser consciente de los conocimientos que ya ha adquirido y los que aún le faltan por adquirir para que su lectura sea eficaz.

Para conseguir estos objetivos hemos elegido un modelo metodológico interactivo y combinado, que nos permite formar a lectores expertos que posean conocimientos procedimentales, abstractos, estratégicos y reflexivos; lectores que puedan procesar cualquier tipo de texto de forma ascendente y descendente y utilizar la información adquirida con anterioridad para formular hipótesis sobre el contenido del texto y, además, sean capaces de usar de forma óptima la información textual, contextual y los aspectos redundantes del texto.

Consideramos que las principales áreas de trabajo en las clases de lectura en chino son la construcción del vocabulario, el desarrollo de la lectura, la organización del discurso, la comprensión del texto, la identificación y comprensión de las ideas principales, lectura extensiva, las características propias de la lengua china y la influencia social y cultural sobre la lectura.

Por tanto, los objetivos de nuestro modelo didáctico de lectura para la formación de traductores son: conocer y dominar el proceso de lectura; aprender a elegir el tipo de lectura de acuerdo con los objetivos de lectura y las características del texto; reconocer los caracteres, las palabras y las estructuras sintácticas y textuales de la lengua china; reconocer el significado de la información que aparece en los textos y jerarquizarla de acuerdo con su importancia; comprender el texto; utilizar herramientas para reconocer el significado de las palabras y expresiones desconocidas; integrar los conocimientos previos con la información del texto y así modificar, elaborar, crear e integrar conocimientos nuevos en los esquemas mentales. La realización de estos objetivos en el grado de TI la vamos a dividir en dos fases. Durante la primera fase sólo se estudia lengua y se empiezan a desarrollar estrategias de lectura. Durante la segunda fase se aprende a traducir y se consolidan las habilidades relacionadas con la lectura.

Durante el primer y el segundo año del grado de TI, los estudiantes aprenden a reconocer los caracteres, las palabras y las estructuras sintácticas y textuales de la lengua china. Comienzan a utilizar los conocimientos contextuales y estructurales para reconocer el significado de la información que aparece en los textos que estudian y jerarquizar la información que procesa de acuerdo a su importancia. Durante este periodo también empiezan a familiarizarse con las diferentes estrategias que pueden aplicar para asegurar la comprensión del texto y con la utilización de herramientas que les ayudan a reconocer el significado de las palabras y expresiones que le son desconocidas y que aparecen en el texto. También empiezan a aprender cómo pueden integrar los conocimientos que ya poseen con los que aparecen en el texto y así modificar, elaborar, crear e integrar conocimientos nuevos en sus esquemas mentales. La consolidación de estos conocimientos se lleva

a cabo cuando se inicia la práctica de la traducción y la exposición a textos de diferente tipología y dificultad.

Creemos que para que los estudiantes conozcan, entiendan y dominen el proceso de lectura aparte de hacer ejercicios también hay que hacerles reflexionar sobre cada uno de los pasos del proceso y los factores que lo conforman.

Aunque en el plan de estudios del tercer y cuarto curso del grado de TI no se explicitan de forma precisa los objetivos de enseñanza de la lectura, nosotros consideramos que los objetivos para este periodo son la comprensión de textos de tipología diversa; consolidar el conocimientos y la aplicación de las estrategias de lectura aprendidas durante los dos primeros cursos de lengua; ampliar sus conocimientos enciclopédicos y dominar todos los pasos del proceso lector.

3.4 Metodología: estrategias, actividades de lectura y materiales

La elección de la metodología tiene en cuenta la destreza que debe ser adquirida, el tipo de actividades, los manuales, los objetivos y la experiencia previa de los alumnos en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Dado que los traductores cuando traducen no siempre traducen el mismo tipo de texto ni textos con la misma temática, consideramos que desarrollar estrategias que puedan aplicar cuando se enfrenten a textos conocidos y desconocidos es primordial. Además, entendemos el proceso de lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto y consideramos que es importante que el estudiante adquiera estrategias a través de las cuales combine sus conocimientos previos con los que adquiere mientras lee el texto para comprenderlo y aprovechar la información que se transmite a través de él.

Pensamos que para enseñar a leer hay que enseñar al estudiante a desarrollar estrategias de pre-lectura, estrategias que se aplicarán durante la lectura del texto y estrategias que se aplicarán al acabar la lectura del texto.

Las estrategias de pre-lectura ayudan al estudiante a activar sus conocimientos previos, establecer los objetivos de lectura, relacionar los contenidos del texto y sus estructuras con textos leídos con anterioridad, formular hipótesis y elegir el tipo de lectura más adecuado. Es importante recordar que es posible que cuando el alumno empiece a leer textos en chino no pueda activar sus conocimientos previos

relacionados con el texto ya sea porque no los posea o porque no es capaz de conectar sus conocimientos previos con el texto. Aquí el papel del profesor es fundamental, ya que será él el que guíe al alumno en la activación de estos conocimientos.

Durante la lectura del texto, hay que desarrollar estrategias de control y apoyo de la comprensión para evitar errores de interpretación, lagunas de comprensión, pérdidas de concentración o imposibilidad de identificar las ideas del texto. Algunas de las estrategias que pueden aplicar son concentrarse en la gramática para entender mejor construcciones lingüísticas desconocidas; proponer una interpretación para una palabra desconocida o seguir leyendo e intentar encontrar su significado durante la lectura; analizar el tema, el estilo y las conexiones textuales; diferenciar las opiniones y hechos expuestos en el texto; dividir las construcciones largas en construcciones más cortas y sencillas; relacionar los conocimientos de la lengua materna o de lengua extranjera con los del texto en chino; crear mapas conceptuales para relacionar las ideas del texto; trabajar con otros lectores para desarrollar habilidades lectoras; apoyarse en conocimientos que el lector posee para comprender mejor el texto; tomar notas para recordar los detalles importantes del texto; clasificar las palabras significativas para recordarlas y comprenderlas fácilmente; revisar las ideas principales del texto.

Al final de la lectura, se puede recurrir a los resúmenes o parafraseado de las ideas en lengua materna para comprobar que se ha entendido el contenido del texto. Una manera de integrar la información nueva extraída del texto es hacer listas de vocabulario relevante, considerar qué temas hay que ampliar o revisar para leer con más efectividad la próxima vez, valorar lo que se ha aprendido y ver cómo se puede aplicar en futuras lecturas, intentar recordar la información procesada durante la lectura o revisar las ideas principales y los detalles del texto para recordarlas y mejorar las habilidades lectoras.

Al enseñar a leer, el profesor guía al estudiante para que este sea consciente de la aplicación de las estrategias de lectura. Las estrategias se van construyendo durante la lectura y se concretan al finalizarla. También le debe hacer entender que la lectura no es un proceso aislado que depende únicamente de la comprensión de

un sólo texto sino que es un proceso global en el que se interrelacionan las lecturas de muchos textos sobre muchas temáticas. No es un proceso lineal, sino un proceso en espiral que se enriquece cuanto más se lea, más vocabulario se conozca, más estructuras lingüísticas se dominen y más se automaticen las estrategias de lectura.

La lectura en chino presenta ciertas dificultades para los estudiantes hispanohablantes por las características gráficas de esta lengua. Para superarlas es absolutamente necesario desarrollar estrategias para que los estudiantes se familiaricen con los caracteres; el aspecto de los textos y sus estructuras son esenciales. Las estrategias que permiten reconocer las estructuras globales del texto, identificar los objetivos de lectura, realizar hipótesis para activar los conocimientos previos y autoevaluar el proceso lector son comunes para todas las lenguas y el estudiante puede transferir y adaptar las estrategias de lectura que ya utiliza al leer en lengua materna o en otra lengua extranjera a la lectura de texto en chino.

Cuanto más estrategias conozca y aplique el estudiante más desarrolla su conocimiento estratégico y sus habilidades lectoras. El lector se convertirá en un lector experto en chino cuando sea capaz de comprender textos en chino de tipología y dificultad diversa teniendo en cuenta sus objetivos de lectura y el tipo de texto al que se va a enfrentar.

De acuerdo con el análisis que hemos realizado de los libros de texto para la enseñanza de la lectura en chino, los ejercicios que se plantean con más frecuencia son: las preguntas de elección múltiple, los ejercicios de rellenar huecos, las preguntas abiertas y los ejercicios de verdadero y falso. Generalmente el objetivo de estos ejercicios es evaluar el grado de comprensión del texto y no el de desarrollar estrategias de lectura. Consideramos que los ejercicios de lectura no sólo han de evaluar el grado de comprensión de un texto sino que también tienen que ayudar a mejorar la velocidad de lectura y desarrollar la comprensión lectora, la lectura crítica y comprensiva y las estrategias.

En las clases de lectura las preguntas, sean del tipo que sean, normalmente se utilizan para evaluar el grado de comprensión de los textos pero también se pueden utilizar para guiar a los alumnos en cada uno de los estadios del proceso lector y desarrollar diferentes tipos de estrategias. A través de preguntas se puede ayudar a

reflexionar y explicitar el objetivo de la lectura y activar los conocimientos previos sobre el tema del texto; también sirven para identificar el tipo de texto que se va a leer o localizar y explicitar la información implícita que transmite el autor. Aparte de las preguntas de elección múltiple, preguntas abiertas o preguntas de verdadero y falso, existen otros formatos como preguntas cerradas o preguntas intercaladas en el texto.

Los ejercicios de rellenar huecos, según como se planteen, necesitarán de la activación de los conocimientos generales de la sociedad y la cultura chinas, la gramática, la sintaxis, el léxico o la semántica. En estas actividades hay que formular hipótesis para descartar las respuestas correctas de las que no los son, por lo tanto los consideramos ejercicios constructivos y comprensivos. A través de este tipo de ejercicios se puede mejorar la velocidad lectora.

Responder preguntas y rellenar huecos no son las únicas opciones del estudiante, hay una gran variedad de actividades que puede realizar. Para que alumno practique diferentes tipos de lectura y mejore la comprensión del texto, se pueden proponer ejercicios de relacionar. Los formatos de estos ejercicios son varios: relacionar preguntas y respuestas, títulos y textos cortos, fragmentos con temática similar, frases con significados parecidos o iguales, textos y dibujos, gráficos o tablas.

La lectura en traducción tiene como finalidad transferir la información del texto original al texto terminal. Para que el alumno aprenda a transferir información se pueden realizar ejercicios con este objetivo. La transferencia de información requiere de una lectura atenta que se centre en el contenido del texto porque hay que utilizar la información que se extrae de éste para realizar otras actividades. Los ejercicios de transferencia de información ayudan a identificar la estructura de un texto y a localizar la información explícita que en él se expone. Eso implica que hay que reconocer los diferentes apartados y las relaciones lógicas que componen el texto. Estos ejercicios consisten en hacer resúmenes o dibujos de acuerdo con la información del texto o realizar una actividad siguiendo las instrucciones del texto.

En párrafos anteriores hemos constado la necesidad del estudiante de familiarizarse con la estructura y la apariencia de los textos escritos en chino. Las actividades para marcar diferentes partes del texto ayudan al estudiante a guiar la

lectura, a concretarla o a recordar aspectos importantes. Estas tareas se pueden llevar a cabo a lo largo de todo el proceso lector: al inicio sirven para buscar palabras claves e intentar identificar el tema del texto, para indicar las palabras desconocidas y para destacar los aspectos que despiertan interés en el alumno; durante la lectura para destacar la información relevante del texto: ideas, temas, subtemas, marcadores textuales o sinónimos; al finalizar la lectura del texto para destacar aquellas partes del texto que no se comprenden o que carecen de coherencia.

Un factor fundamental del aprendizaje de la lectura en chino son los caracteres. Con el objetivo de ejercitar el reconocimiento de caracteres, desarrollar la percepción visual, la concentración y el razonamiento lógico se puede recurrir a los juegos lingüísticos. Los estudiantes hispanohablantes de traducción están acostumbrados a este tipo de ejercicios porque en los manuales que se utilizan para aprender lenguas extranjeras europeas se incluyen este tipo de ejercicios. Estos ejercicios se pueden presentar en muchos formatos: sopas de letras, crucigramas, el juego del ahorcado o los anagramas. Si se quiere convertir la lectura de un texto completo en un juego se pueden diseñar lecturas interactivas o de historias con enigmas. Este tipo de ejercicios no se incluyen en los libros de texto para la enseñanza de la lectura analizados.

Con el fin de practicar diferentes tipos de lectura y entender mejor las estructuras del texto chino y sus relaciones lógicas, se pueden proponer ejercicios de recomposición de textos. Para efectuar estos ejercicios de forma óptima el alumno debe reconocer el tipo de lectura que le permitirá cumplir los objetivos de la actividad. Los formatos de estos ejercicios suelen ser: separar historias o frases que están mezcladas; ordenar las letras de una palabra o las palabras de una frase, organizar los párrafos de un texto y añadir o extraer frases o palabras de un texto.

Las tareas que hemos propuesto hasta ahora se realizan para reforzar las estrategias de pre-lectura y las estrategias que se aplican durante la lectura. Tras la lectura del texto, con el fin de mejorar la capacidad de análisis, observación y discriminación del sentido y la estructura de los textos escritos en chino, se pueden realizar ejercicios de comparación de textos. Queremos destacar que este tipo de ejercicios son la base de la escritura de trabajos académicos porque para llevarlos a

cabo hay que leer, analizar y comparar los contenidos de los textos. En la formación de traductores estos ejercicios también son muy importantes ya que durante todo el proceso de traducción es necesario comparar textos. Otro tipo de tareas que se puede proponer al finalizar la lectura del texto son la identificación de títulos y subtítulos y la realización de resúmenes. Antes de hacer estos ejercicios es preciso hacer una lectura comprensiva del texto para reconocer su estructura significativa y la jerarquización de las ideas que en él se plantean. Los formatos de estos ejercicios son: elección de títulos o subtítulos a partir de unos listados, poner títulos diferentes teniendo en cuenta los temas tratados en el texto, cambiar el título de un texto manteniendo el mismo significado.

Dado que en la formación de lectores-traductores la comprensión lectora, la velocidad lectora y la adquisición de la lectura crítica y creativa son igual de necesarias, a continuación queremos centrarnos en tareas que optimizan la velocidad lectora y por tanto contribuyen a mejorar la percepción y la familiarización con los caracteres chinos, a ampliar el campo de visión y a mejorar la agudeza visual y la memoria. Este tipo de tareas son especialmente importantes en los primeros estadios del aprendizaje de la lectura en chino para que los alumnos se habitúen a una lengua muy alejada de la española y con un sistema de escritura no alfabético sino de caracteres.

Para conseguir ganar velocidad lectora las actividades más adecuadas son: la lectura de listas de palabras o caracteres, la lectura de textos con formas diversas, la invención de palabras que contengan las mismas sílabas o letras o invención de caracteres que contengan los mismos radicales o los mismos trazos, la formación de palabras o caracteres a partir de ciertos grupos de letras o radicales. Otros ejercicios que se pueden realizar son completar palabras o textos, leer textos en columnas, lectura de versos de un solo golpe de vista, lectura de un texto con ventanilla (se utiliza una cartulina con una ventanilla para leer una sola línea del texto a través de ella y así centrar la atención de la lectura), tapar frases o palabras de un texto con una cartulina e intentar seguir la lectura, localizar palabras o detalles (sopas de letras, las diferencias, crucigramas), ordenar historias que aparecen en viñetas o completar textos o cómics.

Respecto al uso de materiales, consideramos que en los primeros estadios del aprendizaje de la lectura la utilización de materiales creados exclusivamente con fines didácticos o materiales reales adaptados a esos niveles, es no sólo recomendable sino también necesario aunque poco a poco se deben ir introduciendo materiales reales. En la formación de traductores, la variedad de textos queda asegurada cuando se empieza la asignatura de traducción.

La elección de materiales de lectura consideramos que se puede hacer de dos maneras, una es elegir un manual de enseñanza de la lectura y añadir textos y ejercicios complementarios y la otra es no elegir un manual de lectura sino, a partir de manuales y documentos diversos hacer una selección acorde a los objetivos de enseñanza y las características de los alumnos. El análisis de libros de texto que hemos realizado y que aparece en el capítulo IV de la tesis puede ser una herramienta para la selección de materiales.

En el análisis de libros de texto para la enseñanza de lectura en chino observamos que todos los libros se centran en la evaluación de la comprensión lectora pero sólo una parte proponen ejercicios para practicar el reconocimiento de los caracteres y mejorar la velocidad lectora. Además sólo unos pocos manuales incluyen estas tres tipologías de ejercicios en un solo libro. Los ejercicios de reconocimiento de caracteres suelen consistir en relacionar el pinyin con el carácter correspondiente, unir el carácter con su radical o unir el carácter con su significado. Los ejercicios de comprensión lectora más comunes son las preguntas de respuesta múltiple, las actividades de rellenar huecos, las preguntas de respuesta abierta y las de verdadero o falso. En los manuales analizados se practica la lectura a partir de textos de tipología diversa. Los tipos de lectura que más se ejercitan son lectura selectiva superficial, la lectura integrada, la lectura selectiva atenta y la lectura selectiva rápida.

Tras el análisis de los manuales hemos constatado que las bases teóricas del modelo de enseñanza que proponemos, nuestros objetivos de enseñanza y la tipología de ejercicios son diferentes de los manuales analizados. Sin embargo, consideramos que aún así los podemos utilizar. En caso que se decida utilizarlos, la tarea del profesor será adaptar el libro del texto a los objetivos de enseñanza que se

proponen. En lo que concierne la tipología textual, los libros de texto presentan textos narrativos, dialogados, argumentativos, explicativos y periodísticos. Los manuales destinados a los niveles elementales sólo incluyen textos narrativos, descriptivos y dialogados. En cambio en los niveles intermedio y avanzado también incluyen textos argumentativos, explicativos y periodísticos. Esta tipología de textos coincide con la propuesta en el programa de lengua y traducción del grado de TI, en los objetivos del HSK, de los currículos y la que proponemos nosotros también en nuestro modelo didáctico.

4. Conclusión del capítulo

En este capítulo hemos propuesto un modelo didáctico para la enseñanza de la lectura en chino para la traducción. Para ello hemos expuesto y analizado el marco educativo para la formación de traductores y para la enseñanza de lenguas extranjeras en España y hemos establecido el perfil del estudiante de traducción. También hemos relacionado el proceso de lectura y el proceso de traducción.

Tras exponer el marco educativo para la formación de traductores y para la enseñanza de lenguas extranjeras en España podemos constatar que las bases teóricas que lo sustentan son muy diferentes de las bases teóricas de la enseñanza de lenguas extranjeras en China.

El modelo didáctico está centrado en el conocimiento y dominio del proceso de lectura y de cada uno de los elementos que lo componen. Además, tiene en cuenta el procesamiento de la información de forma ascendente y descendente, así como el contexto cultural y social al que pertenece el texto.

CONCLUSIONES DE LA TESIS

Como hemos indicado en la introducción, el objetivo central de esta tesis era proponer un modelo didáctico para la enseñanza de la lectura en chino como segunda lengua para los estudiantes hispanohablantes de traducción teniendo en cuenta el contexto educativo en el que se enmarca esta enseñanza, el perfil del lector-traductor que se quiere conseguir y los materiales de los que se dispone para hacerlo. Nuestro modelo se sustenta en una base teórica que recoge las aportaciones de la investigación en dos ámbitos: el proceso de lectura y la didáctica de la lectura. Se trata de una base que podemos considerar general, desligada de una lengua de lectura concreta. A partir de este marco teórico hemos llevado a cabo un estudio exhaustivo de los antecedentes en la enseñanza de la lengua china para extranjeros y de la enseñanza de la lectura en chino para extranjeros.

Con el fin de llevar a cabo este estudio exhaustivo de los antecedentes, en el primer capítulo de la tesis hemos definido los perfiles de lector, los diferentes modelos del proceso de lectura y el concepto de lector experto y lector novato. Estos últimos conceptos los hemos aplicado a la lectura de acuerdo con la metodología empleada para la enseñanza de la lectura. En el segundo capítulo hemos analizado las teorías del aprendizaje, las concepciones de la lengua y las metodologías que sustentan la enseñanza de la lengua. En el tercer capítulo hemos analizado las bases de la enseñanza del chino en la RPC y en España y hemos analizado manuales para la enseñanza del chino. En el cuarto capítulo hemos descrito y analizado las bases de la enseñanza de la lectura en chino como segunda lengua en la RPC y, finalmente, en el capítulo cinco hemos propuesto un modelo didáctico para la enseñanza del chino para estudiantes del grado de traducción e interpretación.

Aportaciones de la tesis:

1. Estructuración de un marco teórico para la enseñanza de la lectura

La lectura se puede definir de maneras diversas. Las definiciones que hemos analizado tienen en cuenta tres puntos de vista diferentes: la comprensión del texto, la descodificación del texto y la interacción entre el lector y el texto. Cada uno de

estos modelos, en su aplicación didáctica, forma a lectores con enfoques diferentes de la lectura, pero siempre con un objetivo común: comprender la información que transmite el texto y controlar el proceso de lectura. Así pues, cada modelo forma lectores expertos con perfiles diferentes.

El lector experto en lengua materna puede ser un lector novato en lengua extranjera. Las diferencias entre el lector en lengua materna y el lector en lengua extranjera son lingüísticas y de procesamiento, individuales y experienciales, así como socioculturales e institucionales.

Las estrategias de lectura, las hemos clasificado en tres grupos, según las fases del proceso: pre-lectura, lectura y evaluación de la lectura. Antes de empezar a leer se emplean estrategias de predicción para anticipar la información del texto. Durante la lectura se aplican estrategias para explicar las intenciones de lectura, buscar información específica, inferir el significado de las palabras y los conocimientos culturales y evitar lagunas de comprensión, así como para extraer la información necesaria. Por último las estrategias de evaluación se aplican para autoevaluar y controlar el propio proceso de lectura teniendo en cuenta, entre otros aspectos, los objetivos de la lectura y las características del texto.

Al revisar las aportaciones de la enseñanza de lenguas extranjeras hemos diferenciado entre la enseñanza con fines generales y la enseñanza con fines específicos. La enseñanza de lenguas con fines específicos conduce al conocimiento especializado de la lengua que utilizan los profesionales que trabajan en áreas determinadas, como es el caso de la traducción. Tal y como hemos expuesto en el capítulo II de la tesis, las características de las lenguas con fines específicos son que los dominios del conocimiento están estructurados, sus receptores tienen unas necesidades lingüísticas y comunicativas precisas y la enseñanza de la lengua se programa a partir de estas necesidades específicas.

De este estudio que hemos hecho de los currículos para la enseñanza del chino como lengua extranjera podemos destacar que la mayor diferencia entre los currículos publicados antes del 2007 y los publicados a partir de esa fecha es su enfoque. Los primeros están centrados en el proceso de enseñanza y en los conocimientos lingüísticos, mientras que los segundos están más centrados en el

proceso de aprendizaje y no sólo tienen en cuenta la adquisición de conocimientos lingüísticos sino también la adquisición de conocimientos culturales, interculturales y el desarrollo de estrategias y habilidades.

2. Diseño de un modelo propio del proceso de lectura

En esta proponemos un modelo propio de proceso de lectura. Primero describimos un modelo de lectura general y luego lo adaptamos para la lectura con fines específicos.

Consideramos que el proceso lector se inicia con la captación o percepción de estímulos visuales. En un texto hay una serie de elementos contextuales que activan los esquemas de conocimiento del lector y que lo conducen a formular hipótesis o anticipaciones sobre el reconocimiento de caracteres, estructuras morfológicas, sintácticas, semánticas y el contenido del texto. Los estímulos seleccionados a partir de la intención del lector respecto al texto se conservan en la memoria a corto plazo del lector mientras se elabora la información. Una vez que se ha seleccionado la información relevante se llegan a los resultados finales del proceso y esta información se almacena en la memoria a largo plazo y pasa a formar parte de la red conocimientos del lector.

Todos los estímulos que se perciben a través del texto se almacenan en la memoria porque para entender y procesar la información primero hay que retenerla. Mientras se verifican las hipótesis, la información se encuentra en la memoria a corto plazo. Para poder verificar las hipótesis, o lo que es lo mismo, para controlar la comprensión del texto que se lee, se tienen en cuenta los indicios gráficos del texto: letras, caracteres, marcas morfológicas o sintácticas e incluso elementos tipográficos y de distribución de párrafos.

Para conseguir dar respuestas a todas las preguntas que formulamos mientras leemos y darle un significado al texto se generan una serie de hipótesis o expectativas respecto a las motivaciones de los personajes, las causas de las acciones, el encadenamiento lógico de las ideas, las capacidades que se poseen, el contexto en que se desarrollan las acciones descritas i las ambigüedades que se puedan encontrar en algunas palabras o frases del texto entre otras. Al contestar a todas

estas preguntas verificamos las hipótesis. La verificación de las hipótesis tendrá en cuenta las características del texto y el contenido de este.

El modelo de lectura con fines específicos y el modelo de lectura general son iguales en la primera, segunda y tercera fase del proceso pero en la cuarta varían. En la última parte la información nueva pasa a formar parte de la red de conocimientos previos del lector y además se transfiere al proyecto de texto terminal. Esta es la mayor diferencia que nuestro modelo de lectura presenta respecto a los demás modelos.

3. Análisis de manuales para la enseñanza del chino como lengua extranjera.

Tras el análisis de los manuales hemos llegado a las siguientes conclusiones. En primer lugar queremos destacar que el mayor porcentaje de libros de texto publicados para la enseñanza y aprendizaje del chino como segunda lengua los elaboran docentes de la RPC y se publican en este país. El porcentaje de manuales cuyos autores son extranjeros es minúsculo. Observamos también que la mayoría de los libros de texto parte de una visión conductista del aprendizaje, una concepción estructuralista de la lengua y sigue una metodología audiolingual que presenta la lengua desde sus unidades más pequeñas hasta las estructuras más complejas y, en general, no suelen integrar todas las destrezas. Los libros publicados en España siguen las directrices del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas y tienen un enfoque más orientado a la acción, y sus bases teóricas son constructivistas. Los libros publicados en los Estados Unidos y Singapur tienen un enfoque cognitivista y al organizar sus contenidos tienen en cuenta principios nocionales y funcionales. En los libros publicados fuera de la RPC, se plantea una progresión del aprendizaje en forma de espiral, es decir que el aprendizaje de nuevos conocimientos se combina con el repaso de los ya estudiados. Además, el vocabulario se presenta por temas y no de manera aleatoria. Los libros publicados en la RPC tienen una visión lineal de la enseñanza, es decir que acumulan nuevas estructuras y palabras que, a veces, parecen no tener ninguna relación entre ellas.

Los libros publicados en la RPC están centrados en el profesor y los contenidos están organizados de una manera muy pautada que permite a los alumnos utilizarlos con fines autodidactas. El objetivo de estos libros es que el alumno memorice los

contenidos de las distintas unidades ya que se considera que una vez memorizadas las sabrá utilizar de forma correcta.

Los libros publicados fuera de la RPC están centrados en el alumno, y sus contenidos no sólo son estructuras lingüísticas y gramaticales sino también elementos culturales.

Los libros que integran las destrezas suelen estar publicados en el extranjero y sus autores son extranjeros también. Los libros de texto publicados fuera de la RPC normalmente van acompañados de una guía didáctica. Esta guía didáctica puede estar integrada en el manual o presentarse aparte como libro del profesor y su función es explicitar cuáles son los objetivos del manual, las destrezas que se pretenden desarrollar, la metodología a seguir y las teorías que han servido de base para la creación del manual.

Por último, de nuestro estudio sobre los libros de texto se desprende que, aparte del *manual del chino moderno* publicado en 1981, hasta los años 90 no se empiezan a publicar manuales para hispanohablantes. Además, al publicar estos manuales no se ha hecho ninguna adaptación ni de la metodología ni de los contenidos teniendo en cuenta las características de los estudiantes españoles o latinoamericanos, sólo se ha traducido el vocabulario y las explicaciones de la gramática.

De nuestro análisis de los materiales para la enseñanza de la lectura se desprende que la mayoría de los libros han sido publicados en la RPC y que sus autores son de este país, que la mayoría de las publicaciones se han hecho a partir del 2000 y que esto coincide con el comienzo de la investigación formal sobre la lectura en chino para extranjeros y el aumento del interés de los estudiantes extranjeros por esta lengua.

Hemos observado que los manuales de lectura publicados en la RPC siguen una concepción estructuralista de la lengua aunque en ninguno de ellos se explicita ni la concepción de la lengua ni la metodología que se sigue. En los manuales publicados fuera de la RPC, sí que se explicita la concepción de la lengua y las bases son cognitivistas y constructivistas.

En nuestro análisis hemos constatado una relación entre la concepción estructuralista y el uso de métodos sintéticos para enseñar a leer. Los manuales basados en concepciones constructivistas plantean su enseñanza de la lectura con un método combinado.

En lo que respecta a la tipología de ejercicios de lectura, los más utilizados son los de elección de respuesta múltiple, rellenar espacios en blanco, responder a preguntas abiertas y ejercicios de verdadero y falso. Los ejercicios que ayudan al reconocimiento de caracteres, a la formación de palabras y a relacionar el pinyin con los caracteres sólo se encuentran en los primeros estadios del aprendizaje de la lectura.

Respecto a los textos, hay un predominio de los textos narrativos, especialmente en los primeros estadios del aprendizaje, en los estadios más avanzados la tipología es más variada. Respecto a los textos periodísticos, vemos que hay manuales destinados únicamente al estudio de estos textos.

4. Propuesta de un modelo didáctico para la enseñanza de la lectura en chino para la traducción

Nuestra propuesta metodológica surge de una reflexión sobre las concepciones de la lengua, los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras, los currículos de chino como lengua extranjera, los currículos del grado traducción e interpretación, el marco educativo europeo, el MCERL, el proceso lector, el proceso traductor y el desarrollo de la competencia traductora y lectora del traductor.

El objetivo de nuestro modelo didáctico es que los alumnos conozcan y dominen el proceso de lectura y cada uno de los factores que lo componen. Este modelo tiene en cuenta la percepción, la memoria, el conocimiento del mundo, la formulación y la verificación de hipótesis, la integración de la información del texto ya procesado, el control de la comprensión, la intención de la lectura y los conocimientos previos que aporta el lector.

Las bases teóricas del modelo son el constructivismo y la concepción socio-interaccionista de la lengua. Respecto a la metodología, se recomienda una mezcla de métodos que se adapten a las necesidades de los alumnos y las características propias de la lectura en chino.

Los aspectos recogidos en nuestro modelo didáctico son los objetivos de aprendizaje, el desarrollo de la lectura en lengua china, el desarrollo de estrategias relacionadas con la lectura, ejercicios que ayuden a desarrollar las estrategias, los materiales educativos y la experiencia previa del alumno en el estudio y aprendizaje de lenguas extranjeras.

De todo lo expuesto hasta ahora se desprende que este modelo formará a un lector-traductor capaz de construir mentalmente el texto y de crear una estructura que soporte la interacción entre los elementos procedentes del texto y los que recupera de su red de conocimientos previos. También sabe cómo resolver problemas de coherencia tanto en la microestructura del texto como en la macroestructura, y es capaz de crear un modelo situacional y relacionarlo con la macroestructura del texto.

Aunque en este apartado estamos tratando el modelo didáctico de enseñanza de la lectura para traductores, queremos hacer una puntualización. El aprendizaje de la lectura en chino, tanto en lengua materna como en lengua extranjera se plantea en dos etapas: una destinada al reconocimiento de caracteres y el dominio del código y la otra destinada al desarrollo de la comprensión lectora primero de textos narrativos y descriptivos y por último de textos expositivos, argumentativos y periodísticos.

Investigación futura:

La investigación de la enseñanza de la lectura en chino para traductores es una de las áreas que conforman la didáctica de las lenguas extranjeras para la traducción que a su vez forma parte de la didáctica de las lenguas con fines específicos. La realización de esta tesis doctoral me ha mostrado el gran número de aspectos que aún quedan por estudiar. Nosotros hemos analizado los currículos para la enseñanza del chino como lengua extranjera pero haría falta diseñar un currículo específico para la enseñanza de la lectura en chino y validarlo. En esta tesis nos hemos centrado en la enseñanza del chino como lengua extranjera pero haría falta investigar cómo los alumnos aprenden esta lengua.

Esta tesis es sólo el comienzo, de lo que espero sea un largo camino en la investigación sobre esta materia. En el futuro me gustaría investigar sobre las ideas

implícitas que los estudiantes y los profesores tienen sobre la lectura y cómo estas ideas afectan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta destreza y me gustaría investigar también la manera cómo los manuales de enseñanza de chino se pueden adaptar a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes hispanohablantes.

Como mencioné en la introducción de esta tesis, tanto la investigación sobre la traducción como la investigación sobre la enseñanza del chino como lengua extranjera son dos ámbitos donde aún hay mucho por hacer y por aportar, y yo deseo seguir contribuyendo con mi pequeño granito de arena, es decir, con mi trabajo en estos dos ámbitos.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES EN CHINO

CHEN, Xianchun [陈贤纯] (2008) *Duiwai hanyu yuedu jiaoxue 16 jiang* [对外汉语阅读教学16讲] Pekín, Beijing Language University Press.

CHEN, Xianchun[陈贤纯等](2006) *Duiwai hanyu jiaoxue lilun yanjiu* [对外汉语教学理论研究]. Pekín, Shanwu yinshuguan [商务印书馆]. (Duiwai Hanyu jiaoxue jingpin kecheng shuxi [对外汉语教学精品课程书系]) 。

CHEN, Tianshun[陈田顺] (1999) *Duiwai hanyu jiaoxue zhonggao ji jieduan kecheng guifan* [对外汉语教学中高级阶段课程规范]. Pekín, Beijing Language and Culture University.

Council of Europe [欧洲委员会]. (2008) *Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching Assessment* [欧洲语言共同参考框架: 学习、教育、评估]. Pekín, Foreign Language Teaching and Research Press.

Guojia Hanban jiaoxue lingdao xiaozu bangongshi [国家汉办教学领导小组办公室]. (2002) *Gaodeng xuexiao waiguo liuxuesheng hanyu jiaoxue dagang: changqi jinxiu* [高等学校外国留学生汉语教学大纲: 长期进修], (3 ed.) Pekín, Beijing Language and Culture University.

Guojia Hanban jiaoxue lingdao xiaozu bangongshi [国家汉办教学领导小组办公室].(2002) *Gaodeng xuexiao waiguo liuxuesheng hanyu zhuanke jiaoxue dagang* [高等学校外国留学生汉语专业教学大纲]. (3^a ed.) Pekín, Beijing Language and Culture University.

Guojia Hanban jiaoxue lingdao xiaozu bangongshi [国家汉办教学领导小组办公室]. (2002) *Gaodeng xuexiao waiguo liuxuesheng hanyu jiaoxue dagang: duanqijinxiu*[高等学校外国留学生汉语教学大纲: 短期进修]. Pekín, Beijing Language and Culture University.

Hanban/Confucius Institute Headquarters- 国家汉办和孔子学院总部. (2010) *Chinese Proficiency Test Syllabus (Level 1) -新汉语考试大纲 (HSK 一级)* Pekín, Commercial Press.

Hanban/Confucius Institute Headquarters- 国家汉办和孔子学院总部. (2010) *Chinese Proficiency Test Syllabus (Level 2)-新汉语考试大纲(HSK 二级)*. Pekín, Commercial Press.

Hanban/Confucius Institute Headquarters- 国家汉办和孔子学院总部. (2010) *Chinese Proficiency Test Syllabus (Level 3)*-新汉语考试大纲(HSK 三级). Pekín, Commercial Press.

Hanban/Confucius Institute Headquarters- 国家汉办和孔子学院总部. (2010) *Chinese Proficiency Test Syllabus (Level 4)*-新汉语考试大纲 (HSK 四级). Pekín, Commercial Press.

Hanban/Confucius Institute Headquarters- 国家汉办和孔子学院总部. (2010) *Chinese Proficiency Test Syllabus (Level 5)*-新汉语考试大纲 (HSK 五级). Pekín, Commercial Press.

Hanban/Confucius Institute Headquarters- 国家汉办和孔子学院总部. (2010) *Chinese Proficiency Test Syllabus (Level 6)*-新汉语考试大纲(HSK 六级). Pekín, Commercial Press.

Hanban/Confucius Institute Headquarters- 国家汉办和孔子学院总部. (2010) *Chinese Proficiency Test Syllabus (Speaking)*-新汉语考试大纲(HSK 口试). Pekín, Commercial Press.

Hanban/Confucius Institute Headquarters-国家汉办和孔子学院总部. (2009) *Hanyu shuiping kaoshi HSK (jichu)dagang* [汉语水平考试 HSK(基础)大纲]. Pekín, Commercial Press.

Hanban/Confucius Institute Headquarters-国家汉办和孔子学院总部. (2009) *Hanyu shuiping kaoshi HSK (chuzhong deng)dagang* [汉语水平考试 HSK(初中等)大纲]. Pekín, Commercial Press.

Hanban/Confucius Institute Headquarters-国家汉办和孔子学院总部. (2009) *Hanyu shuiping kaoshi HSK (gaodeng)dagang* [汉语水平考试 HSK(高等)大纲]. Pekín, Commercial Press.

Hanban/Confucius Institute Headquarters- 国家汉办和孔子学院总部. (2008) *International Curriculum for Chinese Language Education*-国际汉语教学通用课程大纲. Pekín, Foreign Language Teaching and Research Press.

Hanban/Confucius Institute Headquarters- 国家汉办和孔子学院总部. (2007) *Chinese Language Proficiency Scales for Speakers of Other Languages* [国际汉语能力标准]. Pekín, Foreign Language Teaching and Research Press.

Hanban/Confucius Institute Headquarters- 国家汉办和孔子学院总部. (2007) *Standards for Teachers of Chinese to Speakers of Other Languages* [国际汉语教师标准]. Pekín, Foreign Language Teaching and Research Press.

Hanban/Jiaoyubu shekesi [国家汉办-教育部社科司].(2010) *The Graded Chinese Syllables, Characters and Words for the Application of Teaching Chinese to the*

Speakers of Other Languages (National Standard: Application and Interpretation) [汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分 (国家标准 • 应用解读本)]. Pekín, Beijing Language and Culture University Press.

HAN, Xueping [韩雪屏]. (2000) *Zhongguo dangdai yuedu lilun yu yuedu jiaoxue* [中国当代阅读理论与阅读教学]. Chengdu, Sichuan jiaoyu chubanshe [四川教育出版社].

HUANG, Jinzhang [黄锦章]. (2004) *Duiwai Hanyu jiaoxue zhong de lilun he fangfa* [对外汉语教学中的理论和方法]. Pekín, Peking University Press.

JIANG, Xin [江新]. (2008) *Duiwai Hanyu zici yu yuedu xuexi yanjiu* [对外汉语字词与阅读学习研究]. Pekín, Beijing Language University Press.

LI, Quan [李泉]. (2006) *Duiwai Hanyu jiaoxue lilun yanjiu* [对外汉语教学理论研究]. Pekín, Commercial Press. (Duiwai hanyu jiaoxue jingpin kecheng shuxi [对外汉语教学精品课程书系]) .

LI, Quan [李泉]. (2006) *Duiwai hanyu jiaoxue kecheng dagang yu jiaoxue moshi yanjiu* [对外汉语教学课程大纲与教学模式研究]. Pekín, Commercial Press. (Duiwai hanyu jiaoxue jingpin kecheng shuxi [对外汉语教学精品课程书系]) .

LI, Xiaqi [李晓琪]. (2006) *Dui wai hanyu yuedu yu xiezuozuo jiaoxue yanjiu* [对外汉语阅读与写作教学研究]. Beijing, Commercial Press. (Duiwai hanyu jiaoxue jingpin kecheng shuxi [对外汉语教学精品课程书系]) .

LIU, Xun [刘珣]. (1997) *Duiwai hanyu jiaoxue gailun* [对外汉语教学概论]. Pekín, Language University Press, 1997.

LONG, Wenxi [龙文希]. (2000) *Hanzi xue jichu* [汉字学基础]. Changchun, Dongbei Shifan Daxue Chubanshe [东北师范大学出版社].

MENG, Fanjie [孟繁杰]. (2006) *Duiwai hanyu yuedu jiaoxuefa* [对外汉语阅读教学法]. Xiamen, Xiamen Daxue Chubanshe.

PENG, Zhiping [彭志平]. (2007) *Hanyu yuedu ke jiaoxue fa* [汉语阅读课教学法]. Pekín, Beijing Language University Press. (Shiyong Hanyu jiaoshi peixun xilie [实用汉语教师培训系列]) .

SU, Juan [苏娟]. (2009) *Hanyu xinwen yuedu jiaocheng, pingxi yu baokan jiaocai bianxie* [汉语新闻阅读教程, 评析与报刊教材编写]. En: *Duiwai hanyu yanjiu* [对外汉语研究], p.80-94. Pekín, Commercial Press.

WANG, Li [王力]. (1985) *Duiwai hanyu jiaoxue* [对外汉语教学]. En: *Actas del Primer Congreso sobre la Enseñanza del Chino*, vol.3 y 4. [第一届国际汉语教学讨论会的讲话», 第3、4期合刊].

- WANG, Pengwei [王鹏伟]. (2000) *Gaozhong yuwen jiaoxue dagang ji jiaocai gaishu* [高中语文教学大纲及教材概述]. Changchun, Dongbei Shifan Daxue Chubanshe.
- WANG, Zhonghua; Li Yang [王钟华,李扬]. (1997) *Duiwai hanyu jiaoxue kecheng yanjiu* [对外汉语教学课程研究]. Pekín, Beijing Language Univesity Presss.
- WANG, Zhonghua [王钟华]. (1999) *Duiwai hanyu jiaoxue chuji jieduan kecheng guifan* [对外汉语教学初级阶段课程规范].Pekín,Beijing Language and Culture University.
- Wu Yongyi [吴勇毅]. (2012) *Duiwai hanyu jiaoxuefa* [对外汉语教学法]. Pekín, Commercial Press. (Shangwuguan duiwai hanyu zhuanye benke xilie jiaocai [商务馆对外汉语专业本科系列教材]).
- XU, Caihua [徐彩华]. (2010) *Hanzi renzhi yu hanzi xuexi xinli yanjiu* [汉字认知与汉字学习心理研究]. Pekín, Zhishi Chanquan Chubanshe [知识产权出版社].
- XU, Yueyan [许月燕]. (1999) *Xiaoxue yuwen jiaoxue dagang ji jiaocai* [小学语文教学大纲及教材]. Changchun, Dongbei Shifan Daxue Chubanshe.
- YAO, Daozhong et al. [姚道中等]. (2006) *Zhongwen jiaocai yu jiaoxue yanjiu* [中文教材与教学研究]. Pekín, Beijing Languag Universty Press.
- YANG, Jizhou [杨寄洲]. (1999) *Duiwai hanyu jiaoxue chuji jieduan jiaoxue dagang* [对外汉语教学初级阶段教学大纲]. Beijing, Beijing Language and Culture University Press.
- ZENG, Xiangqin [曾祥芹]. (1999) *Yueduxue xinlun* [阅读学新论]. Pekín, Yuwen Chubanshe.
- ZHANG, Xiong [章熊]. (2000) *Zhongguo dangdai xiezuoyu yuedu ceshi* [中国当代写作与阅读测试]. Chengdu, Sichuan Jiaoyu Chubanshe.
- ZHANG, Hesheng [张和生]. (2007a) *Hanyu yuedu jiaoxue lilun yu fangfa* [汉语阅读教学理论与方法]. Pekín, Peking University Press.
- ZHANG, Hesheng [张和生]. (2007b) *Hanyu baokan jiaoxuefa lilun yu fangfa* [汉语报刊教学法理论与方法]. Pekín, Peking University Press.
- ZHANG, Hesheng [张和生]. (2006) *Duiwai Hanyu ketang jiaoxue jiqiao yanjiu* [对外汉语课堂教学技巧研究]. Pekín, Commercial Press.
- ZHANG, Jinqiao [张金桥]. (2008) *Hanyu yuedu yu xide de renzhi xinli yanjiu* [汉语阅读与习得的认知心理研究]. Cantón, Jinan University Press, 2008.
- ZHANG, Kai [张凯]. (2006) *Hanyu Shuiping kaoshi (HSK) yanjiu* [汉语水平考试 (HSK) 研究]. Pekín, Commercial Press.

ZHANG, Tianruo [张田若] (2000) *Zhongguo dangdai hanzi rendu yu shuxie [中国当代汉字认读与书写]*. Chengdu, Sichuan jiaoyu chubanshe.

ZHAO, Jinming [赵金铭]. (2008) *Duiwai Hanyu jiaoxue gailun [对外汉语教学概论]*. Beijing, Commercial Press. (Yingyong yuyanxue xilie jiaocai [应用语言学系列教材]).

Zhonghua Renmin Gongheguo Jiaoyubu [中华人民共和国教育部]. (2000) *Yuwen jiaoxue dagang jiu nian yiwu jiaoyu quanrizhi xiaoxue [语文教学大纲九年义务教育全日制小学]*. Pekín, Renmin jiaoyu chubanshe.

Zhonghua Renmin Gongheguo Jiaoyubu [中华人民共和国教育部]. (2000) *Yuwen jiaoxue dagang jiu nian yiwu jiaoyu quanrizhi zhongxue [语文教学大纲九年义务教育全日制中学]*. Pekín, Renmin jiaoyu chubanshe.

Zhonghua Renmin Gongheguo Jiaoyubu – Guojia Yuyan Wenzhi Gongzuo Weiyuanhui [中华人民共和国教育部-国家语言文字工作委员会].(2010) *The Graded Chinese Syllables, Characters and Words for the Application of Teaching Chinese to the Speakers of Other Languages [汉语国际教育用音节汉字词汇等级划分]*. Pekín, Beijing Language and Culture University Press.

ZHOU, Jian [周健]. (2007) *Hanzi lilun yu fangfa [汉字理论与方法]*. Pekín, Peking University Press. (Duiwai hanyu jiaoxue jingpin kecheng shuxi [对外汉语教学精品课程书系]).

ZHOU, Xiaobing [周小兵]. (2012) *Duiwai hanyu jiaoxue daolun [对外汉语教学导论]*. Pekín, Commercial Press. (Shangwuguan duiwai Hanyu zhuanke benke xilie jiaocai [商务馆对外汉语专业本科系列教材]).

ZHOU, Xiaobing [周小兵]. (2009) *Duiwai hanyu jiaoxue rumen [对外汉语教学入门]*. (2^aed.). Cantón, Zhongshan Daxue Chubanshe [中山大学出版社].

ZHOU, Xiaobing; ZHANG, Shitao; GAN, Hongmei [周小兵, 张世涛, 干红梅]. (2008) *Hanyu yuedu jiaoxue lilun yu fangfa [汉语阅读教学理论与方法]*. Pekín, Peking University Press. (duiwai hanyu jiaoxue jingpin kecheng shuxi [对外汉语教学精品课程书系]).

ZHOU, Xiaobing [周小兵]. (2005) *Duiwai Hanyu yuedu yanjiu [对外汉语阅读研究]*. Pekín, Peking University Press.

FUENTES EN OTRAS LENGUAS

ADAM, J.M. (1995) «Réflexion linguistique sur le type de texte et compétence en lecture». En: *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol.4, n. 14, p. 293-304.

ADAMS, M.J. (1982) Models of reading. En: J.F. Leny, W. Kintsch (Ed.) *Language and comprehension*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company, p.193-206.

ADAMS, M.J.; STAR, B.J. (1982) «Les modèles de la lecture». En: *Bulletin de psychologie*, XXXV, (mayo-agosto), p. 695-704.

ANDERSON, N.J. (2004) *Exploring second language reading. Issues and Strategies* (第二外语阅读探索, 问题与策略). Beijing, Foreign Language Teaching and Education Press.

ANDERSON, J.R. (1996) *Kognitive Psychologie*. 2^a ed. Trad. J. Grabowski; R. Graf. Heidelberg, Berlín, Oxford: Spektrum. [Ed. o. *Cognitive Psychology and its Implications*. Nueva York: Freeman ; Co, 1995].

ANDERSON, J.R. (1991) Individual differences in strategy use in second language reading and testing. En: *The modern language journal*, n.75, p.460-472.

ARROYO ALMARAZ, I.; GARCÍA GARCÍA. F. (1987) *Volver a leer*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.

BALLARD, M. (ed) (1998) *Europe et traduction [Europe and Translation]*, Arras: Artois Presses Université ; Les Presses de l'Université d'Ottawa.

BASSOLS, M., TORRENT, A. (1999) *Models Textuals. Teoria i pràctica*. Vic, Eumo Editorial. (Col. Llengua i Text, vol.1).

BELL, R.T. (1991) *Translation and translating: theory and practice*. London, Longman.

BERENGUER, L. (1996) Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción. En: A. HURTADO (Ed.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón, Universidad Jaume I. (Col. Estudios sobre la traducción, 3), p. 9-27.

BIGGS, JOHN B. (1989) *Approaches to the enhancement of tertiary teaching*. En *Higher Education Research and Development*, 8 (1), 7-25.

BIGGS, JOHN B. (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, Narcea.

BREHM, J. La enseñanza de la lengua B. (1996) En: HURTADO, A. (Ed.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón, Universidad Jaume I (Col. Estudios sobre la traducción, 3), p.175-193.

CABRERA, F.; DONOSO, T.; MARÍN, M.A. (1994) *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.

CADFORD, J.C. (1970) *Una teoría lingüística de la traducción: ensayo en lingüística aplicada*. Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad de Venezuela.

CAMPS, A. (1993) Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. En: *Infancia y Aprendizaje*, vol. 62/63.

CAMPS, A. ; COLOMER. T. (1992) *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. (2a edició). Barcelona, Edicions 62.

- CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (2006) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Beijing, Shijie tushu chubanshe.
- CASSANY, D. et. al. (2010) *Ensenyar llengua*. (11^a ed.). Barcelona. Graó. (Col. Didáctica de la lengua y la literatura, 106).
- CASTRO ARCE, M. (2007) Procesos de lectura y comprensión al traducir. En: M^a. M. Fernández ; R. Muñoz (eds.) *Aproximaciones cognitivas al estudio de la traducción y la interpretación*. Granada, Comares, p.31-55.
- CATALÀ I AGRÀS, G. et al. (1996) *Avaluació de la comprensió lectora*. Proves ACL. Barcelona: Graó.
- Currículum. Educació infantil*. (1992) Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Currículum. Educació primària*. (1992) Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Currículum. Educació secundària obligatòria*. (1993) Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Currículum. Batxillerat*. (1999) Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- CELCE-MURCIA, M. (2006) Language Teaching Approaches: An Overview. En: M. Celce-Murcia (Ed.) *Teaching English as a second foreign language*. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press, p. 3-11.
- CIVERA, P. (1996) La enseñanza de la lengua C. En: A. HURTADO (Ed.) *La enseñanza de la traducción*. Castellón, Universidad Jaume I (Col. Estudios sobre la traducción, 3).
- CLEMENTE, M., DOMINGUEZ, A.B. (1999) *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid, Pirámide.
- COLOMER, T. (coord.). (1992) *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona, Barcanova, (Col·lecció Educació).
- COLOMER, Teresa i CAMPS, Anna. (1991) *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Rosa Sensat, 1991.
- COLLEY, A. (1987) Text comprehension. En: BEECH, R.; COLLEY, A. *Cognitive approaches to reading*. New York, John Wiley; Sons, p. 113-138.
- CRAWFORD-LANGE, L.M. (2006) Curricular alternatives for learning second-language learning. En: *Methodology in TESOL: A book of Readings*. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press, p.120-144.
- CRESPILLO, E. (2011) Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2. En: *Enfoques pedagógicos, n. 71, p. 13*.
- CUNNINGSWORTH, A. (2002) *Choosing your coursebook*. Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.

CHALL, Jeanne S. (1996) *Stages of reading development*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers.

CHALL, J. (1979) The great debate: ten years later with a modest proposal for reading stages. En: L. B. Reinich ; P. A. Weaver. *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, N.J. Earlbaum.

CHOMSKY, Noam. (1972) *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.

DANCETTE, JEANNE. (1997) Mapping meaning and Comprehension. Theoretical and Experimental Issues. En: J.H. Danks. *Cognitive processes in translation and interpreting*. Londres, SAGE Publication. (Col.Applied Psychology, V.3), p. 77-103.

DANEMAN, M. (1987) Reading and working memory. En: J. R. Beech ; A. M. COLLEY, *Reading and working memory. Cognitive approaches to reading*. New York, John Wiley ; Sons, p. 57-86.

DE BEAUGRANDE, R.; DRESSLER. (1981) *W. Introduction to text linguistics*. London, Longman.

DEMBO, M. H. (1994) *Applying educational psychology*. (5^a ed.). White Plains, NY: Longman Publishing Group.

DIEZ DE ULZURÚN, A. (1990) *L'aprenentatge de la lecto-escriptura des d'una perspectiva constructivista*. (2^a ed.). Barcelona: Graó, (Sèrie llengua).

ECHEVARRÍA, M.A.; GASTÓN, B. (2000) Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios. Implicaciones en el diseño de programas de intervención. En: *Revista Psicodidáctica*, n. 10.

EHRlich, S. (1982) Construction of text representation in semantic memory. En: J.F. Leny; W. Kintsch (Ed.) *Language and comprehension*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company, p.169-178.

FACHAL, M. (2008) Reflexiones sobre aspectos metodológicos y materiales para el estudio del mandarín. En: M.A. Iglesias, M.J. Martínez, O. Ramos (eds.). *La enseñanza de la lengua china como lengua extranjera en España*. Valladolid, I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China.

FAYOL, M. (1985) *Le récit et sa construction*. Laussane: Delachaux et Niestle.

FISAC, T. (2008) La adaptación de la enseñanza-aprendizaje del chino al Marco común europeo. En: M.A. Iglesias, M.J. Martínez, O. Ramos (eds.). *La enseñanza de la lengua china como lengua extranjera en España*. Valladolid, I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China.

FISHER, P.M., MANDL, H. (1982) Metacognitive regulation of text processing: aspects and problems concerning the relation between self-statements and actual

performance. En: A. Flame; W. Kintsch. *Discourse processing*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company, p. 339-351.

GALLIFA, J. (1994) *Models cognitius d'aprenentatge*. Barcelona, Raima.

GAGNÉ, R. M. (1985) *The conditions of learning and the theory of instruction*. Holt, Rinehart and Winston, New York.

GARCÍA MADRUGA, J. A. et al. (1999) *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Barcelona, Paidós. (Col·lecció Temes de psicologia).

GARCÍA-NOBLEJAS, G. (2008) Observaciones sobre la enseñanza de la traducción chino-español. En: M.A. Iglesias, M.J. Martínez, O. Ramos (eds.). *La enseñanza de la lengua china como lengua extranjera en España*. Valladolid, I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China.

GARTON, A. (1994) *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona, Paidós. (Col·lecció Temes de educació).

GOODMAN, K.S. (1966) A psycholinguistic view of Reading comprehension. En: Shick, g.b. y May, M.M. (Eds.). *New frontiers in college adult reading*. Milwaukee, Wisc.

GOVE, M. K. (1983) *Clarifying teacher's beliefs about reading*. En: *The Reading Teacher*, 37, 3, 261-66.

GOUGH, P.B. (1972) One second of reading. En: J.P. Kavanagh Mattingly (Eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge, Massachusetts, Massachusetts Institute of Technology.

GRABE, W.; STOLLER, F. (2005) *Teaching and Reasearching Reading*. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.

GRAY, W. S. (1969) Reading and physiology and psychology of reading. En: E. W. Harris (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (2^a ed.), p. 1186-1188.

GRAY, W. S. 1969 [1956]. *The Teaching of Reading and Writing: An International Survey*, 2nd ed., Glenview, IL/Paris: Scott Foresman/UNESCO (Monographs on Fundamental Education X). [Enlarged edition with a supplementary chapter by Ralph Staiger]. URL:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000029/002929eo.pdf>> [Última visita: 13 de abril de 2013]

GRUBER, H. (1994) *Expertise. Modelle und empirische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

GUILDFORD, J.P. (1967) *The nature of human intelligence*. New York, McGraw Hill.

GUTIERREZ (2012) Enseñanza del inglés. En: *BuenasTareas.com*. URL: <<http://www.buenastareas.com/ensayos/Ense%C3%B1anza-Del-Ingles/3416533.html>> [Última consulta: 4 de abril de 2013].

HANSEN, G.; MALMKJÆR, K.; GILE, D. (2004) *Claims, changes and challenges in translation studies: selected contributions from the EST Congress, Copenhagen 2001*. Amsterdam, John Benjamins.

HARSTE, J.C.; BURKE, C.L. (1977) A new hypothesis for reading teacher research: both *teaching* and *learning* of reading are theoretically based. En P.D. Person (Ed.) *Reading: theory, research and practice*. p. 147

HATIM, B.; MASON, I. (1997) *The Translator as communicator*. London, Routledge.

HATIM, B.; MASON, I. (1990) *Discourse and the translator*. London, Longman.

HERNÁNDEZ REINOSO, F.L. (1999) Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. En: *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, p. 141-153.

HOWATT, A. P. R. (1984) *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

HOLZ-MÄNNTTÄRI, J. (1984) *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki, Suomalainen Tiedeakatemia.

HÖNIG, H.G. (1986) «Übersetzen zwischen Reflex und Reflexion – ein Modell der übersetzungsrelevanten Textanalyse». En: Snell-Hornby, M. ed. *Übersetzungswissenschaft. Eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübinga, Francke. P. 230-251.

HURTADO ALBIR, A. (1994) *Estudis sobre la traducció*. Castelló, Publicacions de la Universitat Jaume I.

HURTADO ALBIR, A. (1999) Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid, Edelsa.

HURTADO ALBIR, A. (2001) Traducción y traductología: introducción a la traductología. Madrid: Cátedra.

HUTCHINSON, T., WATERS, A. (1987) *English for specific purposes a learning-centered approach*. Cambridge: University Press.

JÄGER, G. 1975. *Translation und Translationslinguistik*. Halle/Saale: Niemeyer.

KADE, O. (1968) *Zufall und Regelmäßigkeit in der Übersetzung*. Leipzig: Enzyklopedie.

KENNEDY, C.; BOLITHO, R. (1984) English for specific purposes: essential language teaching series. London; Basingstoke: Macmillan.

- KODA, K. (2007) *Insides into Second Language Reading. A Cross Linguistic Approach*. Beijing, Shijie Tushu Chubanshe.
- KODA, K. (1996) L2 word recognition research: A critical view. En: *Modern Language Journal*, 80, 450-460
- KODA, K. (1994) Second language reading research: problems and possibilities. En: *Applied psycholinguistics*, 15, 1-27.
- LABERGE, D.; SAMUELS, J. (1974) *Towards a theory of automatic information processing in reading*. *Cognitive Psychology*, 6, p. 293-323.
- LARKIN, J. et al. (1980) Expert and novice performance in solving problems. En: *Science*, 208, 1335-1342.
- LEBRERO, P. (1990) *La enseñanza de la lecto-escritura. Problemas y metodología*. Madrid: Escuela española, S.A.
- LEVY, J. (1966) Translation as a decision process. En: *To Honor Roman Jakobson: Essays on the Occasion of his Seventieth Birthday*, vol. II. La Haya, París, Mouton. P. 1171-1182.
- LOUREDA, O. (2003) *Introducción a la tipología textual*. Madrid, Arco/Libros, S.L. Co.
- LUNDBERG, I. (1999) Learning to Read in Scandinavia. En: M. Harris and G. Hatano (eds.), *Learning to read and write: a cross-linguistic perspective*, 157-172.
- MARCO, C. (2008) La adaptación de la enseñanza-aprendizaje del chino al Marco común europeo. En: M.A. Iglesias, M.J. Martínez, O. Ramos (eds.). *La enseñanza de la lengua china como lengua extranjera en España*. Valladolid, I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China.
- MAYER, E.R. (1985) *El futuro de la psicología cognitiva*. Madrid, Alianza.
- MCNEIL, J. D. (1987) *Reading comprehension: New directions for classroom practice*. (2nd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman & Company.
- MUNDAY, J. (2001) *Introducing translation studies: theories and applications*. London, Routledge.
- NEUBERT, A. (2000) Competence in Language, in Languages and in Translation. En: C. Schäffner; B. Adab (eds). *Developing Translation Competence*. Amsterdam, Filadelfia, John Benjamins, p. 3-18.
- NIDA, E.A.; Taber, Ch. (1969) *The theory and Practice of Translation*. Leiden, E.J. Brill.
- NORD, C. (1991) *Text analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi.
- NYSSSEN, M.C.; TERWAGNE, S.; GODENIR, A. (2001) *L'apprentissage de la lecture en Europe*. Toulouse, Presse Universitaire du Mirail. (Col·lecció: Questions d'éducation).

NUNAN, D. (2011) *Tasked-Based Language Teaching*. Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.

NUTTALL, C. (2003) *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.

KINTSCH, W. Aspects of text comprehension. (1982) En: J.F., Leny; W. Kintsch. *Language and comprehension*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company, p.301-312.

PACTE. (2000) Acquiring Translation Competence: Hypothesis and Methodological Problems in a Research Project. En: A. Beeby, D. Ensinger, M. Presas (Eds.) *Investigating Translation*. Amsterdam, Filadelfia, John Benjamins, p. 99-106.

PALMER, H.; PALMER, D. (1959) *English Through Actions*. London, Longman Green.

PARIS, S.G. et al. (1991) The development of strategic readers. En: R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson (eds.) *Handbook of reading research, vol. II*, p.609-640.

PARRA, M. (1992) *La lingüística textual en el nivel universitario*. Bogotá, Universidad Nacional.

PIAGET, J. (1970) *Science of education and the psychology of the child*. New York: Orion Press.

PITTMAN, G. (1963) *Teaching Structural English*. Brisbane: Jacaranda.

POZO, J. I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

PRESAS, M. (2012) Training translators in the European Higher Education Area. A Model for Evaluating Learning Outcomes. En: *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*, vol. 6, n. 2, p. 138-169.

PRESAS, M. (2008) El Espacio Europeo de Educación Superior: Retos y perspectivas de los estudios de traducción e interpretación. En: *Estudios de Traducción e Interpretación, Cultura, Lengua y Literatura. In Memoriam Virgilio Moya Jiménez*. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, p. 51-64.

PRESAS, M. (2003) El proceso de la traducción como proceso lingüístico: una propuesta integradora. En: R. Muñoz Martín (ed.) *AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de febrero de 2003*. Granada, AIETI, vol. II. p. 33-47. CD-ROM.

PRESAS, Marisa. (2000) Bilingual Competence and Translation Competence. En: C. SCHÄFFNER, B. ADAB (Eds.) *Developing translation competence*. Amsterdam, John Benjamins, p. 19-33.

PRESAS, M. (1996) *Problemes de traducció y competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

- PUENTE, A. (1994) *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Barcelona, Editorial, GETAFE.
- PUREN, Christian. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Cle International.
- PUTZ-OSTERLOH, W. 1988. «WISSEN UND PROBLEMLÖSEN». EN: MANDL, H.; SPADA, H. EDS. WISSENSPSYCHOLOGIE. MUNICH, WEINHEIM: VERLAG PSYCHOLOGIE. P. 247-263.
- RICHARDS, J.C. (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge, Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. Y RODGERS, T.S. (2000) *Approaches and methods in language teaching*. Pekín, Foreign Language Teaching and Research Press.
- RUDELL, R.D.; SINGER, H. (1977) *Theoretical models and processes of reading*. Delaware, J.R.A. Newark.
- RUMELHART, D.E.; ORTONY, D. (1977) La representación del conocimiento en la memoria. En: *Infancia y Aprendizaje*, vol.19-20, p.115-118.
- SAMUELS, S., KAMIL, M. (1984) *Models of Reading Process*. En: *Pearson (Ed.)*, p.185-224.
- SEGRS, J. E. (1967) *La Enseñanza de la lectura por el método global*. Buenos Aires, Kapelusz.
- SÁNCHEZ, E. (2000) *Comprensió i redacció de textos*. Barcelona, Edebé, (Col. Innova).
- SANFORD, A.J., GARROD, S.C. (1982) Towards a psychological model of written discourse comprehension. A: J.F. Leny; W. Kintsch. *Language and comprehension*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company, p. 147-155.
- SCHMIDT, H.G. (1982) Activation and restructuring of prior knowledge and their effects on text processing. EN: A. Flamer, W. Kintsch. *Discourse processing*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company, p. 325-377.
- SCHMITH, F. (1971) *Understanding reading. A psycholinguistic Analysis of reading and learning to read*. New York, Holt, Rinehart and Winston Inc..
- SCHUMAN, L. (1996) *Perspectives on Instruction*. Retrieved May 26, 2010, URL: , <<http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec540/Perspectives/Perspectives.html>> [Última consulta 15 de abril de 2013].
- SELESKOVITCH, D. y M. LEDERER. (1984) *Interpréter pour traduire*, París, Didier.
- SHREVE, G. et al. Is There a Special Kind of “Reading” for Translation. An Empirical Investigation of Reading in the Translation Process. En: *Target* 5,1, 21-41. Amsterdam, John Benjamins.
- SILBERSTAIN, S. (2002) *Techniques and Ressources in Teaching Reading*. Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.

- SILVA, T. (2008) La enseñanza de lenguas para fines específicos, objetivos, y contenidos: una propuesta para la programación de la enseñanza de lenguas extranjeras para los negocios. En: *Consensus*. [online]. ene./dic., vol.13, n.1, p.57-66. URL:<http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1680-3817-2008000100007&lng=es&nrm=iso>. [Última consulta 25 de abril de 2013].
- SILVEIRA, M.I. Línguas Estrangeiras. Uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensin. En: Catavento, 1999, p.45-51.
- SKINNER, B. F. (1968) *The Technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- SKINNER, B. F. (1981) *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- SOLÉ, I. (1987) L'ensenyament de la comprensió lectora. Barcelona: CEAC.
- SOLE, I. (1992) Estratègies de lectura. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona i Graó.
- STANNOVICH, K.E. (1980) Towards an interactive-compensatory model of individual differences in the development of Reading fluency. En: *Read Res. Quart*, 16, p.32-71.
- STEINER, G. (1981) *Después de Babel: aspectos del lenguaje y la traducción*. México, Fondo de Cultura Económica.
- STREIT, N.A. (1982) The role of problem orientations on goals in text comprehension and recall. A: A. Flamer, W. Kintsch. *Discourse processing*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company, p. 362-377.
- SWELLER, J. (1988) [Cognitive load during problem solving. Effects on learning](#). En: *Cognitive Science* 12, 1, 257-285.
- TIPPELT, R. Y LINDEMANN, H. (2001) *El método de proyectos*. El Salvador, München, Berlin. URL <<http://www.halinco.de/html/doces/Metproy>> [Última consulta 20 de marzo de 2013]
- TOURY, G. (1980) *In search of a theory of translation*. Tel Aviv, Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- VAN DIJK, T.A. (1982) Opinions and attitudes in discourse comprehension. En: J.F., Leny, W. Kintsch (Ed.). *Language and comprehension*. Amsterdam, North-Holland Publishing Company, p.35-51.
- VAN DIJK, L., KINTSCH, W. (1983) *Strategies of Discourse comprehension*. New York: Academic Press, Inc., 1983.
- VINAY, J.P. ; DARBELNET, J. (1958) *Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais*. Paris, Didier-Harrap.
- VYGOTSKY, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

VYGOTSKY, L. (1978) Interactions between learning and development. En: *Mind and society*, p.79-91. Cambridge, MA, Harvard University Press.

WERLICH, E. (1976) *A text grammar of English*. Heidelberg, Quelle.

WHITE, R.V. (1983) Approaches to the teaching of reading. *Teaching language as communication*. Primeres Jornades Pedagògiques d'Anglès. Barcelona, UAB, p.42-53.

WILKINS, D. A. (1972) *Linguistics in language teaching*. Cambridge: The MIT Press.

WILLIAM, M. AND BURDEN, R. L. (2009) *Psychology for language teachers: a socialconstructivist approach*. (13 ed). Cambridge: Cambridge University Press.

WILSS, W. (1988a) Übersetzen als Entscheidungsprozeß. En: R. Arntz (Ed.) *Textlinguistik und Fachsprache. Akten des Internationalen übersetzungswissenschaftlichen AILA-Symposiums Hildesheim, 13.-16. April 1987*. Hildesheim, Zürich, New York, Olms, p. 7-20.

WILSS, W. (1988b) *La ciencia de la traducción: Problemas y métodos*. México, Universidad Nacional Autónoma de México.

ZANON, J. (2007) Psicología y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. En: *MarcoELE Revista de didáctica*. URL: < www.marcoele.com > [Última consulta 30 de abril de 2013].

ZHANG, G.X.; Li, L.M. (2004) A Common Framework fo Chinese URL: <<http://www.llas.ac.uk/resources/paper.aspx?resourceid=2280>> [Última consulta: 14 de abril de 2013].

ZHANG, Zhengquan (2008) Una estrategia en el aprendizaje del chino: los caracteres. En: M.A. Iglesias, M.J. Martínez, O. Ramos (eds.). *La enseñanza de la lengua china como lengua extranjera en España*. Valladolid, I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China.

ZHOU, Minkang (2008) La adaptación de la enseñanza-aprendizaje del chino al Marco común europeo. En: M.A. Iglesias, M.J. Martínez, O. Ramos (eds.). *La enseñanza de la lengua china como lengua extranjera en España*. Valladolid, I Congreso Nacional para la Enseñanza de la Lengua China.

ANEXO I

Fichas de manuales para la enseñanza de la lengua china

Nº de ficha	01
Título del libro	汉语教科书 (上-下) – Hanyu Jiaoxueke shu (I, II) – Manual para la enseñanza del Chino (I y II)
Autor	Deng Yi
Editorial	Beijing Yuyan Xueyuan chubanshe – Editorial del Instituto de Lenguas de Pekín
Año y lugar de publicación	1958, RPC
Materiales complementarios	No se han encontrado materiales complementarios
Concepciones de la lengua	Inferida – Estructuralismo
Destrezas	Pronunciación, gramática, expresión oral, escritura de caracteres.
Metodología	<p>Metodología tradicional</p> <p>Hay ocho lecciones de pronunciación y cuatro lecciones para practicar la expresión oral. Una vez que se han enseñado los sonidos del chino moderno y se han practicado los tonos y la pronunciación se pasa a introducir pequeños diálogos y explicaciones de gramática. Hay sesenta lecciones dedicadas a explicar 170 puntos distintos de gramática. En primer lugar se enseña la gramática y el vocabulario. Después se practica el diálogo que aparece en la lección. Cada cinco lecciones hay una unidad de repaso y al final del libro hay material para profundizar y repasar lo aprendido.</p>
Comentarios	<p>Este libro de texto pertenece a la primera generación de materiales de chino para extranjeros publicados en la RPC.</p> <p>Todas las lecciones del libro tienen vocabulario y diálogos sobre temas de la vida cotidiana y algunas explicaciones sobre la historia antigua y contemporánea de china.</p> <p>No hemos tenido ocasión de examinar el libro directamente pero sí hemos consultado libros escritos sobre el manual en el que se describe el contenido y se hace una crítica de ellos. Fue uno de los primeros manuales publicados tras la creación de la RPC.</p>

Nº de ficha	02
Título del libro	基础汉语课本 (I, II, III, IV) – Jichu Hanyu Keben – Manual elemental del Chino Moderno (I, II, III, IV)
Autor	Li Peiyuan, Ren Yuan, Zhao Shuhua, Liu Shehui, Liu Shan, Shao Peizhen, Wang Yannong y Lai Siping
Editorial	Huayu jiaoxue chubanshe y Beijing Yuyan Xueyuan – Sinolingua y Editorial del Instituto de Lenguas de Pekín
Año y lugar de publicación	1981, RPC
Materiales complementarios	Casete; libro de ejercicios, libro para practicar caracteres, libro de lecturas (sólo para el volumen I y II) y un libro de ejercicios de comprensión oral
Concepciones de la lengua	Inferida – estructuralista
Destrezas	Las cuatro destrezas, priorizando sobre todo la expresión oral y la comprensión oral.
Metodología	<p>Inferida - Audiolingual</p> <p>Se explica que al crear el libro de texto se han atendido al principio de enseñar la lengua en un orden lógico, es decir, yendo de lo superficial a lo profundo. Se presenta la fonética básica en las diez primeras lecciones, lo más sistemáticamente posible a través de diálogos y ejercicios de consonantes iniciales y vocales finales, así como de tonos. Desde la lección 11, se dan cierto número de modelos de oraciones de uso frecuente y ejercicios de sustitución con objeto de que el estudiante asimile los puntos gramaticales y, a través de los textos, desarrolle la capacidad sistemática de dominio del chino. Además, al final de cada lección se han puesto notas de gramática, así como vocablos y frases.</p> <p>Cada lección contiene cierta cantidad de ejercicios que se pueden utilizar tanto en clase como fuera de ella. A partir de la lección 11, cada tres lecciones hay una lección de repaso con textos, ejercicios y resúmenes gramaticales para ayudar al alumno. Esta explicación sólo aparece en el volumen 1, en el 2,3 y 4 no.</p> <p>El libro de comprensión oral estructura los ejercicios de la siguiente manera: frases (ejercicios de respuesta múltiple), diálogos (ejercicios de respuesta múltiple), textos breves (contestar a las preguntas formuladas) e historias más elaboradas (ejercicios varios sobre el contenido). El libro está pensado para 60 horas de clase.</p>
Comentarios	Se publicó en inglés, francés, alemán, español y ruso. Fue el primer libro de texto que se publicó para extranjeros tras la apertura del país al extranjero.

Nº de ficha	03
Título del libro	Shiyong Hangyu Keben – <i>Practical Chinese Readers (I, II, III, IV, V, VI)</i> - 实用汉语课本(I, II, III, IV, V, VI)
Autor	Liu Xun, Deng Enming, Liu Shehui
Editorial	Hanyu Yinshuguan - Commercial Press
Año y lugar de publicación	1981, RPC
Materiales	Libro de ejercicios, libro para practicar caracteres y casete
Concepciones de la lengua	Inferido – Estructuralismo
Destrezas	Las cuatro pero priorizando la expresión y la comprensión oral.
Metodología	<p>Explícita - audiolingual (se explicita en la introducción)</p> <p>A través de las experiencias de los dos personajes protagonistas, Gubo y Palanka, dos estudiantes extranjeros en China (Vol I y II) y Mr. and Mrs. Brown, dos turistas en China, los estudiantes aprenden el vocabulario y las estructuras de la lengua que necesitan para tener un buen nivel de lengua china.</p> <p>La metodología en los volúmenes I y II es la siguiente:</p> <p>Las doce primeras lecciones están destinadas a la pronunciación y a la entonación. En el resto de las lecciones se presenta un texto en forma de diálogo para facilitar la práctica audio-lingüística. un listado de palabras nuevas, explicaciones de gramática y ejercicios para practicar el vocabulario y las estructuras nuevas. Al final de cada lección hay una lista de caracteres donde se indica el orden de los trazos.</p> <p>La metodología en los volúmenes III y IV es la siguiente:</p> <p>Cada volumen contiene 15 lecciones. La estructura es la misma que en los dos volúmenes anteriores: texto, palabras nuevas, explicaciones de gramática y ejercicios para fijar y repasar estructuras y vocabulario estudiados. El uso de la lengua escrita y su práctica es mayor que en los volúmenes anteriores pero como se quiere seguir enfatizando en el uso y la práctica de la lengua oral, en cada lección hay sección dedicada enteramente a esto.</p> <p>La metodología en los volúmenes V y VI es la siguiente:</p>

	<p>Es la misma que en los volúmenes anteriores aunque cuando se presentan las palabras nuevas, estas ya no van acompañadas de la traducción al inglés, sino de una explicación en chino. El nivel de los textos es mayor, suelen ser pequeños relatos a través de los cuales los alumnos aprenden sobre la cultura y la civilización china. Cada volumen contiene catorce lecciones.</p>
Comentarios	<p>Destinado a estudiantes extranjeros (adultos) que quieran seguir clases de lengua china o estudiar lengua china de forma autodidacta. El volumen I y II equivalen al nivel básico, el III y el IV al nivel intermedio y el V y el VI al nivel avanzado.</p>

Nº de ficha	04
Título del libro	Hanyu San Bai Ju – Chinese 300 – 汉语三百句
Autor	Zhang Yajun, Mao Chengdong
Editorial	Huayu Jiaoxue Chubanshe - Sinolingua
Año y lugar de publicación	1984, RPC
Materiales	--
Teoría de la lengua	Inferida – estructuralista
Destrezas	Expresión y comprensión oral.
Metodología	Inferida - Metodología audiolingual A partir del estudio de diálogos que van acompañados de glosarios de palabras traducidas y con la correspondiente transcripción se enseñan las estructuras básicas de la lengua y el vocabulario necesario para desenvolverse en la vida cotidiana en china.
Comentarios	El libro está destinado a estudiantes que siguen cursos cortos de chino. También se puede utilizar como un libro de texto básico o como un manual de expresión y comprensión oral. Se estudian 1000 caracteres. Se prevé tener resultados muy rápidos con el uso de este libro de texto

Nº de ficha	05
Título del libro	初级汉语课本 – <i>Modern Chinese Beginner's Course I, II, III</i> – Zhuyi hanyu keben- (Vol. I, II, III)
Autor	Lu Jianji, Li Jiyu, Liu Lanyun, Ding Yongshou, Huang Zhengcheng, Qiu Yanqing.
Editorial	Beijing Yuyan Wenhua Daxue y Huayu Jiaoxue Chubanshe – Editorial de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín y Sinolingua
Año y lugar de publicación	1979, RPC
Materiales	Casete, libro de lecturas, libros de ejercicios de comprensión oral y libro de escritura de caracteres.
Teoría de la lengua	Inferida -estructuralismo
Destrezas	Principalmente comprensión y expresión oral, también comprensión y expresión escrita.
Metodología	<p>Inferida - audiolingual</p> <p>Los conocimientos están organizado en orden ascendente de dificultad</p> <p>Las lecciones de los primeros volúmenes son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Palabras nuevas: 1200 en total, divididas en 15 por lección. Al final del volumen II aparece un apéndice con todo el vocabulario estudiado en las dos lecciones. - Textos: diálogos sobre situaciones de la vida cotidiana dentro y fuera del campus. Los textos contienen aspectos sobre cultura china adaptados al nivel de los estudiantes. - Aclaraciones sobre el uso de las palabras y los puntos gramaticales que aparecen en el texto. - Explicaciones de fonética: sonidos iniciales, finales, tonos y ejercicios de entonación. - Explicaciones gramaticales. - Ejercicios de fonética y gramática <p>El volumen III de este manual está destinado a alumnos de la carrera de lengua, literatura e historia china. Según los autores la metodología a seguir para enseñar este volumen tendría que ser la siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor tiene que marcar una línea de trabajo que enfatice la preparación de las lecciones antes de que sean explicadas en clase. De esta manera se pretende desarrollar la capacidad de autoestudio del alumno y despertar su iniciativa para estudiar. Durante la clase se tiene que conseguir que el estudiante domine las estructuras que ha preparado con antelación. - Centrar la atención en las estructuras y palabras clave cuando se expliquen y

	<p>se preparen ejercicios de repetición. Las palabras y las estructuras no consideradas clave serán estudiadas por los alumnos durante su tiempo de estudio personal, si lo consideran necesario.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práctica sistemática con tres tipos de ejercicios: ejercicios de comprensión, ejercicios mecánicos y ejercicios creativos. Los dos primeros tipos ayudan a fijar estructuras que serán utilizadas en los ejercicios creativos o de producción. Según los autores, los ejercicios más importantes son los creativos porque requieren de la aplicación de todo lo estudiado. - Estudio del texto: el objetivo es que los alumnos entiendan la idea y la estructura general del texto. Si se trata de un texto narrativo deben saber dónde y cuándo sucede la historia, quiénes son los personajes y cuál es su papel en la historia. Si se trata de un texto argumentativo debe poder reconocer los argumentos y la lógica del texto. A parte de todo esto, el profesor explicará también las implicaciones culturales y sus implicaciones en el contenido y significado del texto. Estas explicaciones sobre el texto están consideradas uno de los aspectos más importantes del texto. - Repetición y práctica discursiva: el profesor guiará a los estudiantes en sus prácticas empezando una historia que ellos continuarán o les hará una serie de preguntas que aseguren el repaso de todas las estructuras aprendidas. Les pedirá también que expliquen de nuevo la historia narrada en el texto con un tono o un punto de vista diferente al del autor. Si fuese necesario, el profesor les dará algunos ejemplos para ayudarlos. Antes de acabar la clase de práctica discursiva, hará un resumen de todo lo que se haya dicho y de todas las opiniones que se hayan expresado durante la discusión. - Actividades complementarias: los autores sugieren que a parte de las actividades del libro se organicen visionados de películas, visitas a lugares de interés cultural... para complementar la formación y atraer la atención de los estudiantes.
Comentarios	<p>Las explicaciones de gramática aparecen en inglés y en chino.</p> <p>Para hacer la edición revisada, los autores del primer manual contaron con la colaboración de la profesora Xiao Xiumei y del profesor Li Shizhi que habían utilizado este manual en sus clases y conocían las ventajas y las desventajas de su uso.</p> <p>Originalmente el título de este manual fue <i>Intensive Modern Chinese Course</i>, finalmente el título elegido fue <i>Modern Chinese Beginner's Course</i>.</p> <p>Cada uno de los temas de los manuales puede estudiarse entre 8 y 10 horas y la instrucción sugerida por los autores es:</p> <p>Palabras nuevas y texto – 2 clases de 50 minutos</p> <p>Explicación de las palabras y expresiones del texto – 2 clases de 50 minutos</p> <p>Explicación de la gramática – 2 clases de 50 minutos</p> <p>Ejercicios de repetición y discusión sobre el texto – 2 clases de 50 minutos</p> <p>Ejercicios sobre los contenidos gramaticales y uso de las palabras nuevas – 2 clases de 50 minutos</p> <p>Los autores indican que esta distribución del tiempo está hecha únicamente para los contenidos del libro si el profesor decide controlar la preparación de los contenidos de las clases, los deberes o repasar lo estudiado, este tiempo debe añadirse según el criterio del profesor.</p>

Nº de ficha	06
Título del libro	<i>Intermediate Chinese</i> (Vol. I, II)– <i>Zhongji Hanyu Keben</i> - 中级汉语课本（上、下）
Autor	Chen Zhuo, Chen Tianshun
Editorial	Beijing Yuyan xueyuan chubanshe – Editorial del Instituto de Lenguas de Pekín
Año y lugar de publicación	1987, RPC
Materiales	Casetes
Concepciones de la lengua	Inferida - estructuralista
Destrezas	Expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita
Metodología	Inferida - Audiolingual
Comentarios	<p>Se utilizaba para estudiantes de segundo año de la carrera de chino como Lengua Extranjera en la RPC y para estudiantes de nivel intermedio de cursos de lengua china de larga duración en universidades chinas.</p> <p>Este manual se caracteriza por tener un texto principal y cinco textos complementarios que permiten repasar y profundizar lo aprendido a través del texto principal y por el contenido de sus textos que permite profundizar en el conocimiento de la sociedad, la cultura, la literatura y la historia china.</p> <p>Se estudian un total de 1600 caracteres. Los textos principales tienen unos 2000 caracteres y los complementarios 5000.</p>

Nº de ficha	07
Título del libro	高级汉语课本（上、中、下）– <i>Advanced Chinese – Gaoji Hanyu Keben</i>
Autor	Sun Ruizhen, Jiang Dewu, Ni Mingliang
Editorial	Beijing Yuyan xueyuan chubanshe– Editorial del Instituto de Lenguas de Pekín
Año y lugar de publicación	1989, RPC
Materiales	--
Concepciones de la lengua	Inferida - estructuralista
Destrezas	Comprensión escrita y uso de la lengua escrita Respecto a la comprensión escrita, el objetivo es aumentar la velocidad de lectura de los estudiantes (especificado en la introducción)
Metodología	Inferida - tradicional
Comentarios	Antes de la publicación del libro, el ejemplar experimental fue utilizado en el aula por los profesores del grupo de investigación número 5 del segundo departamento del Instituto de lengua de Pekín del año 1987 al año 1989. Para poder utilizar este libro los estudiantes tienen que cumplir los siguientes requisitos: tener un buen dominio de la lengua oral y la lengua escrita. Puede expresarse con fluidez, exactitud y utilizar la lengua de acuerdo con la situación. Es capaz de describir a personas, objetos y el entorno en el que se encuentra

Nº de ficha	08
Título del libro	Integrated Chinese (Level I Part I, II; Level II Part I, II)
Autor	Tao-chung Yao, Yuehua Liu
Editorial	Cheng and Tsui Company
Año y lugar de publicación	1993, Estados Unidos
Materiales	CD, recursos online, libro de ejercicios y libro para practicar caracteres
Concepciones de la lengua	Explícitas - combinación de estructuralismo, cognitivismo y constructivismo
Destrezas	Compresión oral y escrita y expresión oral y escrita, práctica de escritura de caracteres y pronunciación
Metodología	<p>Explícita - combinación del método comunicativo, método gramática-traducción y método directo</p> <p>Se pretende darle al estudiante una buena base gramatical y a la vez prepararlo para funcionar en un entorno donde se emplee la lengua china con normalidad.</p> <p>Se integra el uso de materiales pedagógicos y materiales auténticos.</p> <p>Se enseña desde el inicio tanto el registro oral (<i>kouyu</i>) como el registro escrito (<i>shumianyu</i>)</p> <p>Se integra el uso de los caracteres originales y el de los simplificados.</p> <p>Como en el mayoría de los casos los profesores prefieren enseñar primero a pronunciar y hablar y después a leer y escribir, en el volumen 1 del manual del primer nivel, en todas las lecciones se presenta primero el texto en <i>pinyin</i> y después el texto en caracteres. En la segunda parte de este nivel para que los alumnos se acostumbren a leer a partir del texto en caracteres, el texto en <i>pinyin</i> se presenta al final de cada lección.</p>
Comentarios	<p>Este manual empezó a utilizarse en el <i>East Asian Summer Language Institute's Chinese School</i> de la Universidad de Indiana.</p> <p>Nivel Inicial Libro 1 – 350 caracteres, Nivel Inicial Libro II- 350 caracteres, Nivel Intermedio – 600 caracteres</p>

Nº de ficha	09
Título del libro	汉语会话 301 句 – Hanyu Huihua 301ju – Conversational Chinese 301 –
Autor	Kang Yuhua; Lai Siping
Editorial	Beijing Yuyan Wenhua Daxue Chubanshe – Editorial de la Universidad Lengua y Cultura de Pekín
Año y lugar de publicación	1989, RPC
Materiales	Casete o CD en las últimas reediciones
Teoría de la lengua	Inferida - estructuralista
Destrezas	Oral
Metodología	Inferida - audiolingual
Comentarios	<p>En la RPC se utiliza en clases de expresión oral para niveles básicos. Se considera un curso intensivo para estudiantes de nivel o de chino, que acaban de llegar a China y necesitan comunicarse en su entorno lo más rápido posible. Siguiendo el modelo de enseñanza de lenguas de España, se podría utilizar para enseñar a estudiantes de primer nivel que estudien tres horas de lengua a la semana pero como en el libro sólo hay diálogos, y explicaciones muy simples de gramática y uso de la lengua sería necesario utilizar materiales complementarios.</p>

Nº de ficha	10
Título del libro	Hanyu Jiaocheng (I, II, III / parte A y B) – Manual de Lengua China – 汉语教程 (一、二、三 /上、下)
Autor	Yang Jizhou (Editor)
Editorial	Beijing Yuyan Wenhua Daxue Chubanshe - Editorial de la Universidad Lengua y Cultura de Pekín
Año y lugar de publicación	1999, RPC
Materiales	Casete o CD
Teoría de la lengua	Inferida - estructuralista
Destrezas	Gramática
Metodología	<p>Inferida - audiolingual</p> <p>Cada manual tiene 15 lecciones. Las dos partes del volumen I y II se han de estudiar durante un semestre y las dos partes del volumen III a lo largo de otro semestre.</p> <p>Al finalizarlos todos se habrán estudiado unas 3300 palabras nuevas. En el volumen I se estudian 20 palabras nuevas por lección, en el volumen II, 40 palabras nuevas y en el volumen III, 50.</p> <p>A las lecciones del volumen I y II se les dedica entre 2 y 3 horas, a las del Volumen III, entre 5 y 6 horas de clase.</p> <p>La estructura de los libros es: texto, palabras nuevas, notas, gramática, pronunciación y ejercicios</p>
Comentarios	<p>El libro forma parte de una colección de manuales con los que se trabajan todas las destrezas de forma separada. Este es el manual de chino general al que complementan manuales de comprensión oral (ver ficha 11), comprensión escrita (ver anexo II) y expresión oral.</p> <p>Se publicaron para los estudiantes de la carrera de chino como lengua extranjera.</p> <p>Se prevé que todos los volúmenes de este manual se estudien durante el primer año de carrera.</p>

Nº de ficha	11
Título del libro	汉语听力教程 - Hanyu Tingli Jiaocheng – Manual de comprensión oral (Vol. I, II, III)
Autor	Hu Bo, Yang Xuehai
Editorial	Beijing Yuyan Wenhua Daxue Chubanshe -Editorial de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín
Año y lugar de publicación	1999, Pekín
Materiales	CD o casete
Teoría de la lengua	Inferida - estructuralista
Destrezas	Comprensión oral
Metodología	<p>Inferida – audiolingual</p> <p>(Explicación incluida en la introducción) Cada volumen contiene 30 lecciones. Cada 5 lecciones hay una de repaso. Cada lección se divide en 3 secciones: comprensión oral, comprensión oral extensiva, pronunciación y entonación.</p> <p>A cada lección se le dedican 2 horas.</p> <p>Hay que estudiar las palabras nuevas de cada sección antes de escuchar la grabación.</p> <p>El objetivo es dotar a los alumnos de la habilidad de comprender las ideas principales de los textos que incluye el manual.</p>
Comentarios	Complementa al manual descrito en la ficha 10. Algunos de sus ejercicios son iguales a los del HSK. Puede utilizarse para preparar la sección de comprensión oral de este examen.

Nº de ficha	12
Título del libro	汉语写作教程 - Curso de expresión escrita (2º año de licenciatura)
Autor	Zhao Jianhua, Zhu Bingyao
Editorial	Beijing Yuyan Daxue – Universidad de Lenguas de Pekín
Año y lugar de publicación	2003, RPC
Materiales	----
Teoría de la lengua	Inferida - estructuralista
Destrezas	Expresión escrita (nivel básico)
Metodología	<p>Inferida - Conductista.</p> <p>Las instrucciones de los autores para la utilización del libro son las siguientes:</p> <p>1º - Explicar las estructuras o puntos clave de la lección</p> <p>2º - Explicar las palabras nuevas, leer el texto y explicar el texto</p> <p>3º - Hacer los ejercicios de la lección</p> <p>4º - Escribir un texto para practicar las estructuras y después de corregirlo comentar los errores con los alumnos.</p>
Comentarios	<p>La destreza de expresión escrita no se trabaja hasta el segundo año de carrera, es decir, hasta el nivel intermedio.</p> <p>Las cuatro primeras lecciones del libro repasan los conocimientos adquiridos durante el curso anterior: presentarse, escribir sobre el entorno del estudiante. Las estructuras gramaticales son estructuras básicas.</p> <p>En el resto de las lecciones se enseña al alumno a escribir textos narrativos. Se empieza con textos muy básicos y se va aumentando el nivel de dificultad.</p> <p>Dentro de la planificación de las clases en la RPC, a la expresión escrita se le dedican dos horas semanales y acabar una lección se necesitan 2 ó 3 sesiones para explicar y practicar el contenido y las estructuras de los textos y 1 ó 2 para corregir y comentar los textos de los estudiantes.</p>

Nº de ficha	13
Título del libro	Short-Term Spoken Chinese– 汉语口语速成
Autor	Ma Xiangfei (Editor jefe de todos los niveles publicados)
Editorial	Beijing Yuyan Wenhua Daxue Chubanshe – Universidad de Lengua y Cultura de Pekín
Año y lugar de publicación	2006, RPC
Materiales	CD
Teoría de la lengua	Inferida - estructuralista
Destrezas	Expresión oral
Metodología	Inferida - audiolingual
Comentarios	<p>El libro está destinado a estudiantes que van a estudiar chino en cursos de corta duración e intensivos. Se ha publicado para todos los niveles, desde el inicial hasta el avanzado.</p> <p>Los libros tienen unas 20 lecciones y cada cinco hay una de repaso. La estructura de las lecciones es muy similar a la descrita en fichas anteriores:</p> <p>1º- Caracteres</p> <p>2º-Textos</p> <p>3º-Explicaciones de gramática</p> <p>4º - Ejercicios escritos y ejercicios orales</p>

Nº de ficha	14
Título del libro	汉语 – Chino para hispanohablantes. Libro de texto y cuaderno de ejercicios 1, 2 y 3
Autor	Eva Costa y Sun Jiameng
Editorial	Herder
Año y lugar de publicación	2004 – Barcelona
Materiales	CD, soluciones y transcripciones de las grabaciones al final del libro. El cuaderno de ejercicios y el libro de texto forman un solo libro. El libro de texto es la primera parte del libro, el cuaderno de ejercicios la segunda, el listado de vocabulario la tercera y la cuarta, las soluciones y las transcripciones.
Teoría de la lengua	Explícita – constructivista
Destrezas	Expresión y comprensión oral y expresión y comprensión escrita
Metodología	Explícita - enfoque comunicativo. Desde un enfoque comunicativo se pretende trabajar las cuatro destrezas y hace hincapié en las características propias de la lengua china que presentan mayor dificultad para los estudiantes hispanohablantes.
Comentarios	El primer libro corresponde al nivel A1, el segundo libro al nivel A2 y el tercer libro al nivel B1 del Marco Común de Referencia de las Lenguas. El volumen tres sigue además el nuevo currículum para la enseñanza de las lenguas publicado en el DOGC núm. 5297 (15.01.2009) y está basado en los niveles de las EOI. En la introducción del primer libro se indica que a parte los tres libro de texto se verán complementados por una <i>Gramática Funcional del Chino Moderno</i> y que al finalizar los tres libros el alumno se podrá presentar al nivel elemental del examen HSK. Al finalizar el estudio de los libros 1 y 2 los estudiantes podrán participar en el examen elemental de la EOI y al finalizar el 3 al nivel Intermedio de la EOI. En el libro 3 se proponen textos socioculturales para que el alumno

	<p>adquiera conocimientos sobre la realidad de la sociedad y de la cultura china.</p> <p>Se hace mención específica al reconocimiento de caracteres y a la lectura en la introducción del volumen 3: <i>“Es también nuestra meta potenciarlas estrategias para el reconocimiento y la deducción de caracteres nuevos en la lectura de textos.”</i></p> <p>Las estructuras gramaticales están resaltadas en cuadros de color azul. Hay fotografías para introducir nuevo vocabulario. El listado de palabras nuevas no se encuentra al lado de los textos sino al final del libro. El vocabulario nuevo se enseña por grupos temáticos. El <i>pinyin</i> se va eliminando progresivamente de los textos.</p>
--	---

Nº de ficha	15
Título del libro	Chino Contemporáneo para principiantes 1 – Dangdai Zhongwen 1
Autor	Wu Zhongwei
Editorial	Sinolingua
Año y lugar de publicación	2009 – RPC
Materiales	CD, libro de caracteres y cuaderno de ejercicios
Teoría de la lengua	No se menciona en la introducción – estructuralista
Destrezas	Audición, expresión oral, lectura y escritura 769 caracteres y 49 puntos de gramática (especificado en la introducción)
Metodología	No se menciona en la introducción - audiolingual Sigue la estructura tradicional de los libros de texto chinos: palabras y expresiones nuevas, palabras adicionales, nombres propios, textos, fonética, gramática. Al principio de cada unidad resalta en un recuadro las estructuras gramaticales básicas que se van a estudiar. Al final de la unidad hay un apartado de notas gramaticales.
Comentarios	El libro está traducido al español. Está hecho con la colaboración del Hanban.

Nº de ficha	16
Título del libro	Gracias – Xiexie Curso Interactivo para hispanohablantes. Voumen 1 y 2 (Título original: Live Interactive Chinese, volumes 1-4)
Autor	Edición española: Eulalia Mata y Eduard Sancho (Coordinadores)
Editorial	Difusión e idiomas Pons
Año y lugar de publicación	2009, España
Materiales	4 CD de audio, 2 DVD y 2DVD-Rom soluciones de los ejercicios, glosario chino-español y español-chino, breve guía del pinyin y Xiexie de bolsillo (fichas con las estructuras básicas y vocabulario básico de los cuatro módulos del libro)
Teoría de la lengua	Explícita - constructivista La progresión de los objetivos se realiza en espiral para afianzar y estructurar bien la progresión en los conocimientos y en la dificultad.
Destrezas	Comprensión y expresión escrita y expresión oral y escrita
Metodología	Explícita - comunicativa Los autores especifican que el libro ha sido diseñado con las “Cinco C” (comunicación, cultura, conexiones, comparación entre lenguas y comunidad). Con ello buscan ante todo potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa, priorizando lo que los alumnos “saben hacer” con el idioma, y complementar esta competencia con la conciencia intercultural.
Comentarios	Tal y como se indica en la introducción, este manual se ha diseñado para ser utilizado en el aula con la ayuda del profesor y para el autoaprendizaje. Se ha diseñado siguiendo los estándares del HSK. Al finalizar el primer volumen el alumno puede participar en el nivel umbral de este examen. De acuerdo con el MCERL el volumen 1 corresponde al nivel A1 y el volumen 2 al nivel A2. El libro está estructurado en cuatro módulos y cada módulo cuenta con 10 unidades y una unidad de cultura. Hay una sección específica para la preparación del HSK. Al inicio del libro hay una guía para el uso del libro tanto para el profesor como para el alumno autodidacta. El libro tiene mucho colorido y fotografías para explicar el vocabulario y la

	<p>gramática. El libro es muy gráfico.</p> <p>En la página principal de cada unidad se indican los objetivos de la unidad y las estructuras gramaticales clave que se van a estudiar.</p> <p>Se utilizan expresiones muy actuales y coloquiales.</p>
--	--

Nº de ficha	17
Título del libro	Lengua China para traductores, volumen I y II
Autor	Helena Casas Tost, Sara Rovira Esteva y Anne-Hélène Suárez Girard
Editorial	Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions
Año y lugar de publicación	Vol. I, 2007 y Vol. II 2008, España
Materiales	Una web donde se encuentran los ejercicios de comprensión y expresión oral y ejercicios complementarios e información de utilidad (www.uab.cat/xuezhongwen) Dirección de e-mail para ponerse en contacto directo con las autoras: xuezhongwen@uab.cat
Teoría de la lengua	Explícita - constructivista Sitúa al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y trata la lengua de forma integral. Hay remisiones constantes a los contenidos aprendidos en unidades anteriores.
Destrezas	Comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita a pesar de que su objetivo final es llegar al análisis textual a nivel discursivo.
Metodología	Se especifica de forma muy detallada en el prefacio del libro – enfoque comunicativo, centrado en el alumno. Se parte de las claves y otros elementos que componen los caracteres, dando cuenta de la productiva capacidad entre ellos hasta llegar al análisis textual a nivel discursivo. Está enmarcado en la enseñanza de lengua con fines específicos. La progresión de los contenidos es rápida y abundante y requiere una dedicación considerable por parte del alumno. Las explicaciones gramaticales se hacen desde la gramática discursiva y no desde la gramática prescriptiva.
Comentarios	Está dirigido a estudiantes de traducción y de sinología hispanohablantes sin conocimientos previos del idioma. Se introducen aspectos de la lengua china del continente y de Taiwán. Se opta por los caracteres simplificados pero también se introducen los caracteres originales.

Nº de ficha	18
Título del libro	Developing Chinese Fluency Intermediate-Advanced
Autor	Phyllis Zhang
Editorial	Cengage
Año y lugar de publicación	2009, Singapur
Materiales	Libro de ejercicios, libro de ejercicios on-line, web de recursos biaoda.cengageasia.com
Teoría de la lengua	No se menciona en el libro – Estructuralista
Destrezas	Expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita aunque se da especial importancia a las destrezas productivas.
Metodología	<p>Se menciona en la introducción que no se utiliza una sola metodología sino una combinación de ellas: el método audiolingual, gramática estructural, método comunicativo y enfoque por tareas. Progresión de los contenidos en espiral.</p> <p>Respecto a la enseñanza del vocabulario, está organizados en categorías, se aprende mediante ejercicios orales de repetición y se refuerza después de la clase con ejercicios de escritura en el ordenador y repetición escrita, lectura de textos, debates sobre diferentes temas y explicaciones culturales donde aparecen las nuevas palabras. No se ve necesario que el estudiante escriba los caracteres a mano muchas veces. La escritura a mano se combina con la escritura de caracteres utilizando los recursos que ofrece el uso del ordenador.</p>
Comentarios	Se basa en los <i>Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century (ACTFL 2006)</i> , conocidos también como las “5 Cs” y las directrices del <i>American Council on the Teaching of Foreign Languages (1999)</i> . Para ello se cubren las siguientes áreas: descripción, comparación, debate, presentación y redacción de e-mails y presentaciones orales y escritas de informes.

Nº de ficha	19
Título del libro	Interactions I and II – A cognitive approach to beginning Chinese
Autor	Margaret Mian Yan, Jennifer Li-chia Liu
Editorial	Indiana University Press
Año y lugar de publicación	1998, Estados Unidos
Materiales	Libro de ejercicios, libro del profesor, CD
Teoría de la lengua	Explícita - cognitivismo
Destrezas	Expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita.
Metodología	Explícita - cognitiva El aprendizaje de la lengua está centrado en el alumno, no en el profesor. El aprendizaje no tiene que estar solo basado en estructuras lingüísticas y gramaticales, sino también en contextos socioculturales variados.
Comentarios	Libro dirigido a estudiantes de nivel O que tienen interés por la lengua y la cultura china y también a estudiantes de nivel intermedio o avanzado que no dominan bien todas las destrezas por igual. Se tratan aspectos de la lengua china hablada en la RPC, Taiwan, Estados Unidos y fuera de los Estado Unidos para mostrar a los alumnos lo que se pueden encontrar en un contexto real.

Nº de ficha	20
Título del libro	Connections I and II – A Cognitive Approach to Intermediate Chinese
Autor	Jennifer Li-chia Liu
Editorial	Indiana University Press (Chinese in Context Language Learning Series)
Año y lugar de publicación	2004, Estados Unidos
Materiales	CD-ROM, Chinese in action DVD
Teoría de la lengua	Explícita - cognitivismo
Destrezas	Expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita
Metodología	<p>Explícita - Cognitiva e interactiva. Centrada en el alumno.</p> <p>La autora considera que la enseñanza efectiva de la lengua china tiene que ir más allá de la práctica mecánica de estructuras lingüísticas sino centrarse en el alumno para que el aprendizaje sea significativo para el alumno y el papel de éste más activo.</p> <p>La gramática se explica con reglas lingüísticas y además se explica su propósito semántico. El vocabulario se explica de manera que los alumnos puedan hacer conexiones con los caracteres aprendidos anteriormente. Se utiliza una tipología textual variada (diálogos, historias, chistes, anuncios...) para enriquecer el aprendizaje de la lengua.</p>
Comentarios	<p>Libro dirigido a aquellos estudiantes que han completado un año de lengua china en cualquier universidad estadounidense o extranjera. Es un libro de chino general dirigido a estudiantes de lengua china procedentes de contextos de aprendizaje diversos.</p> <p>Se tratan aspectos de la lengua china hablada en la RPC, Taiwan, Estados Unidos y fuera de los Estado Unidos para mostrar a los alumnos lo que se pueden encontrar en un contexto real.</p> <p>La estructura de las unidades del libro es: vocabulario, texto, mini diálogo, historias, caracteres, gramática, notas culturales y canciones.</p>

	<p>El vocabulario se organiza en tres listas: orden aparición, categoría gramatical y pinyin. Se estudia la escritura de los caracteres.</p> <p>Se dan instrucciones precisas de cómo se deben trabajar los textos y como deben leerse:</p> <ul style="list-style-type: none">- Estudiar el vocabulario- Leer el texto para entender el sentido general del texto.- Intentar leer sin traducir.- Utilizar diccionarios como último recurso.- Tras finalizar el <i>skimming reading</i>, leer el texto de nuevo más despacio y prestando más atención al sentido preciso del texto.- Parfrasear lo que se ha leído y hacer un resumen de los párrafos y anotarlos en los márgenes.- Subrayar las frases que no se entienden para preguntarle después al profesor. <p>En el libro de ejercicios aparecen también varios textos para practicar distintos tipos de lectura.</p>
--	---

Nº de ficha	21
Título del libro	Encounters I and II – A cognitive approach to Advanced Chinese
Autor	Jennifer Li-Chia Liu, Yan Li
Editorial	Indiana University Press
Año y lugar de publicación	2010, Estados Unidos
Materiales	CDs Audio
Teoría de la lengua	Explícita – cognitivismo
Destrezas	Comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita
Metodología	Explícita – Cognitiva e interactiva.
Comentarios	<p>Libro destinado a estudiantes de nivel avanzado que necesitan mejorar la cantidad y la calidad de su vocabulario para poder expresarse con sofisticación. También necesitan ver la diferencia entre el lenguaje oral y el escrito y los diferentes estilos que hay de ambas. La ampliación de sus conocimientos de cultura también son un objetivo primordial.</p> <p>La mayoría de las unidades incluyen textos orales, narrativos y expositivos que progresan del registro coloquial al registro formal. Procura evitar el error de enfatizar en la lectura en detrimento de las demás destrezas.</p> <p>Al final de cada tema hay un apartado llamado “escenario” en el que se hace una síntesis de lo estudiado, intentando acabar con la idea que estudiar lenguas significa únicamente memorizar palabras y estructuras lingüísticas aisladas.</p> <p>Se utilizan caracteres simplificados y originales.</p> <p>Organización del tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objetivos y problemas a resolver. - Diálogo I - Diálogo II - Texto narrativo y ejercicios de comprensión lectora. - Exposición - Resumen del vocabulario - Gramática - Notas sobre el diálogo I, II, el texto narrativo y el texto expositivo.

Nº de ficha	22
Título del libro	El nuevo libro de chino práctico (edición en español)
Autor	Liu Xun (coordinador)
Editorial	Beijing Yuyan Wenhua Daxue – Universidad de Lengua y Cultura de Pekín
Año y lugar de publicación	2008, RPC
Materiales	Libro de ejercicios, manual de profesor, cintas de audio y DVDs
Teoría de la lengua	Implícita – estructuralista
Destrezas	Comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, escritura de caracteres, pronunciación y gramática
Metodología	<p>Explícita - Síntesis de secuencias pedagógicas que van desde la gramática traducción hasta el método comunicativo. Hay que hacer hincapié tanto en la función comunicativa como en la comprensión sólida de las estructuras de la lengua.</p> <p>Según los autores la pronunciación, el vocabulario y el orden de la frase, la gramática y el discurso constituyen las bases de la comunicación verbal aunque no hace énfasis en la estructura a costa de la función comunicativa.</p> <p>Explicar de lo sencillo a lo complejo e ir revisando lo que se ha hecho con anterioridad. Se ha adoptado una disposición cíclica de los contenidos.</p> <p>Enseñar la cultura de la lengua meta de modo que puedan usar la lengua de manera más efectiva.</p> <p>Estudio sistemático de los caracteres</p>
Comentarios	<p>Pretende desarrollar las destrezas comunicativas del estudiante de chino, mediante el aprendizaje de las estructuras y funciones de la lengua y la cultura y mejorar así también la comprensión oral y escrita.</p> <p>Libro destinado a estudiantes que optan por el idioma chino como asignatura obligatoria u opcional.</p> <p>La serie completa de libros se puede estudiar en tres años, un volumen pro semestre.</p> <p>La estructura del libro: texto, palabras nuevas, prácticas de conversación, comprensión escrita y reformulación oral, actividades de fonética y pronunciación, gramática, caracteres y notas culturales.</p> <p>La versión española ha sido traducida por el Doctor Xue Keqing, profesor de la EOI de Valencia y revisada por estudiantes de chino de este centro.</p>

Nº de ficha	23
Título del libro	El chino de hoy I, II, III – Jinri hanyu
Autor	Liu Zhanpeng
Editorial	Foreign Language and Research Press
Año y lugar de publicación	2003, RPC (primera edición)
Materiales	
Teoría de la lengua	Implícita - estructuralista
Destrezas	Comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita y capacitar
Metodología	Implícita - gramática-traducción, audiolingual
Comentarios	<p>Realizado en colaboración con la universidad de Granada.</p> <p>Serie de materiales creados con la ayuda Oficina Estatal de China para la Enseñanza del Chino a Extranjeros para estudiantes con lengua materna española o como lengua vehicular.</p> <p>La estructura del libro es: texto, palabras nuevas, notas, cuestiones de la lengua china y ejercicios varios.</p> <p>Los contenidos están estructurados de los más sencillos a los más complejos. Los ejercicios del libro de texto están pensados para hacerse en clase con el profesor y los del cuaderno de ejercicios para hacer como deberes y reforzar conocimientos.</p> <p>Tiene un total de 75 lecciones y cada lección esté pensada para darse entre 4 y 6 horas lectivas.</p> <p>Se enfatiza en la enseñanza de la cultura china y no sólo de la tradicional sino también de la comunicativa y la realidad y los valores de la China contemporánea.</p>

Nº de ficha	24
Título del libro	Vivir el chino – Tiyan hanyu – 体验汉语
Autor	Liu Xun (Coordinador de la colección)
Editorial	Higher Education Press
Año y lugar de publicación	2006 primer volumen, RPC.
Materiales	CD y libro de vocabulario complementario
Teoría de la lengua	Implícitas – varias teorías de la lengua según el tema a tratar.
Destrezas	Comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita
Metodología	Varias metodologías: p.e. audiolingual para chino comercial, enfoque por tareas para Comunicación Oficial en China...
Comentarios	<p>Vivir el chino es una colección de libros de texto para cursos cortos e intensivos. Están estructurados a partir de un tema de estudio: Comunicación Oficial en China, Vivir en China, Viajar en China, Comercio y negocios en China, Comunicación cultural en China y Deportes en China. Se han hecho ediciones en varios idiomas aunque no se han hecho adaptaciones culturales de los contenidos para los países hispanohablantes.</p> <p>Destinado a estudiantes que hayan finalizado el nivel inicial de chino.</p>

Nº de ficha	25
Título del libro	博雅汉语 – Boya Hanyu – Boya Chinese (Nivel inicial, intermedio y avanzado)
Autor	Li Xiaoqi
Editorial	Beijing Daxue Chubanshe - Editorial de la Universidad de Pekín
Año y lugar de publicación	2004, RPC
Materiales	Guía didáctica de cada nivel, CD
Teoría de la lengua	Inferida – Estructuralista
Destrezas	Comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, gramática
Metodología	Inferida - audiolingual
Comentarios	Al finalizar los dos volúmenes del nivel básico los alumnos pueden presentarse al tercer nivel del HSK. Al finalizar el intermedio al nivel 5 ó 6 del HSK y el finalizar el avanzado al nivel 11 del HSK.

MAPA CONCEPTUAL

NACIONALIDAD DEL AUTOR

- CHINO
- EXTRANJERO
- CHINO/EXTRANJERO

DECADA DE PUBLICACION

- 1950/1960
- 1961/1970
- 1971/1980
- 1981/1990
- 1991/2000
- 2001/2010

LUGAR DE PUBLICACION

- RCP
- SPAIN
- OTROS PAISES

MATERIALES COMPLEMENTARIOS

- CASETE
- CD
- DVD
- LIBRO PROFESOR
- LIBRO CARACTERES
- LIBRO EJERCICIOS
- LIBRO LECTURA
- LIBRO EJERCICIO ORAL O VOCABULARIO
- GUIA DIDACTICA
- RECURSOS ON-LINE
- NO TIENE

TEORIA DE LA LENGUA

- INFERIDA
- EXPLICITA

CONCEPCIONES DE LA LENGUA

- TRADICIONAL
- ESTRUCTURAL
- COGNITIVISMO
- CONSTRUCTIVISMO
- SOCIO-INTERACCIONISTA
- VARIAS

DESTREZAS

- COMPRENSION ESCRITA
- EXPRESION ESCRITA
- COMPRENSION ORAL
- EXPRESION ORAL
- PRONUNCIACION Y AUDICION
- GRAMATICA
- ESCRITURA Y RECONOCIMIENTO DE CARACTERES

METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

- INFERIDA
- EXPLICITA

TIPOS DE METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

- TRADICIONAL O GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN
- CONDUCTIVISTA
- AUDIOLINGUAL
- ENFOQUE DE TAREAS
- COGNITIVA
- COMUNICATIVO
- DIRECTO

ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DE LA MUESTRA OBTENIDO EN LOS LIBROS CORRESPONDIENTES AL ANEXO I CON SPSS¹².

El anexo I está compuesto por una muestra de 25 libros con unas variables¹³ definidas según el vaciado de la información detallada en cada una de las fichas.

AUTOR/A DEL LIBRO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos CHINO/A ¹⁴	18	72.0	72.0	72.0
EXTRANJERO/A	2	8.0	8.0	80.0
CHINO/A NACIONALIDAD EXTRANJERA	4	16.0	16.0	96.0
CHINO/A Y EXTRANJERO/A	1	4.0	4.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

Analizando la variable cualitativa¹⁵ autor/a del libro¹⁶ referente al anexo I tenemos los siguientes valores. Podemos observar como de una muestra de 25 libros no tenemos ningún valor nulo¹⁷. De los 25 libros que tenemos, 18 han sido escritos por un autor/a de nacionalidad china, representando esta frecuencia un 72% de la muestra. Por lo que respecta a autor/a de nacionalidad extranjera tenemos una frecuencia de 2 representando un 8%. Tenemos de un total de 25, un 16% con frecuencia 4 aquellos que son de nacionalidad extranjera pero que tienen un origen chino. Sólo hay un libro que tiene como autor/a una persona de nacionalidad extranjera y una persona china, representando un 4% del total de la muestra.

¹² Para el análisis de los datos vamos a utilizar el **SPSS**. Software para el el análisis estadístico y la gestión de datos. Diseñado en un principio para las ciencias sociales en la década de los 70's.

¹³ Las variables en SPSS cuentan con una serie de propiedades que han sido definidas por el investigador antes de realizar cualquier tipo de análisis con ella.

¹⁴ Los valores o etiquetas de valor nos permiten generar una leyenda que facilite la interpretación de los números representativos de cada categoría de una variable, ya sea en los resultados o en la vista de datos.

¹⁵ Cada una de las variables se ha definido con un nombre específico. Tratamos con variables cualitativas, excepto el caso de la variable fecha de publicación que es cuantitativa.

¹⁶ Nominal: son variables numéricas cuyos valores (números) indican una categoría de pertenencia. Para este tipo de medida, las categorías no cuentan con un orden lógico que nos permita establecer una comparación de superioridad entre ellas.

¹⁷ Los valores perdidos son razones por las cuales no obtenemos una respuesta coherente de algún dato obtenido, es decir, es una razón que nos indica la causa por la que no nos aportan información. Los valores perdidos son razones y no errores. Están definidos por valor tal 99 = NS/NC

FECHA DE PUBLICACIÓN

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1950-1960	1	4.0	4.0	4.0
1971-1980	1	4.0	4.0	8.0
1981-1990	6	24.0	24.0	32.0
1991-2000	4	16.0	16.0	48.0
2001-2010	13	52.0	52.0	100.0
Total	25	100.0	100.0	

Referente a la variable escala¹⁸ fecha de publicación del anexo I podemos observar los siguientes valores. De la muestra de 25 libros no existe ningún libro con valor nulo, con lo cual, todos los libros están datos con su fecha de publicación. Hemos representado dicha variable en intervalos de 10 años.

Se datan los primeros libros de nuestra muestra en el 1950 por ello se da dicho año como inicio de nuestra muestra y el 2010 como fecha final de los libros de nuestra muestra por ser el año en el cual se inicia el estudio.

El intervalo entre 1950 y 1960 representa de la muestra un 4% ya que sólo tenemos un libro en dicho intervalo. Entre 1961 y 1970 no existe ningún libro, con lo cual dicho intervalo no tienen ninguna representación. El intervalo entre 1971 y 1980 también representa un 4% de la muestra teniendo un libro datado en dichas fechas. Entre 1981 y 1990 tenemos una representación de un 24% con 6 libros datados en ese período de tiempo. Entre 1991 y 2000 tenemos una representación del 14% con un total de 4 libros datados. La mayor representación de libros datados la encontramos en el último intervalo datado entre el 2001 y 2010 con un total de 13 libros entre estas fechas representando un total del 53%.

¹⁸ Escala: son variables numéricas cuyos valores representan una magnitud o cantidad y o una categoría; los valores de este tipo de medida pueden ser empleados en operaciones aritméticas como la suma, la resta, la multiplicación y la división ya que los intervalos (distancia entre los números) cuentan con la misma longitud.

ANÁLISIS DE CORRESPONDENCIA PARA LA VALIDACIÓN DE LA HIPÓTESIS**HIPÓTESIS 1:**

***NO HAY EN RPC LIBROS PUBLICADOS POR CIUDADANOS DE NACIONALIDAD NO CHINA. EL AÑO NO TIENE RELEVANCIA. (COMPROBAR LA CORRELACIÓN).
1958. AÑO DEL PRIMER LIBRO EXISTENTE EN LA NUEVA CHINA
2010. AÑO DE INICIO DEL ESTUDIO.***

Una vez vistas las variables y la muestra con la cual contamos, procedemos analizar la relación de dependencia o independencia entre las variables autor, fecha de publicación y lugar de edición. Hemos obtenido una tabla de contingencia y hemos calculado la prueba del Coeficiente de Correlación (Pearson Correlation), el cual nos permitirá saber si un factor determina o no la relación entre nuestras variables.

		FECHA DE PUBLICACIÓN					Total
		1950-1960	1971-1980	1981-1990	1991-2000	2001-2011	
AUTOR/A DEL LIBRO	CHINO/A	1	1	6	3	7	18
	EXTRANJERO/A	0	0	0	0	2	2
	CHINO EXTRANJERO	0	0	0	1	3	4
	VARIOS ORÍGENES	0	0	0	0	1	1
Total		1	1	6	4	13	25

Veamos los resultados de nuestros indicadores, con los cuales podremos demostrar la validación de nuestra primera hipótesis. No hay en la RPC libros publicados por ciudadanos de nacionalidad no china. Las fechas de publicación están entre 1958, año del primer libro existente en la nueva china y 2010, año de inicio del estudio. Como podemos observar en la tabla de datos, no existen libros escritos por nacionalidades diferentes a la china hasta la última década del siglo XX e inicio del siglo XXI.

		LUGAR DE PUBLICACIÓN			Total
		RPC	ESPAÑA	OTROS PAÍSES	
AUTOR/A DEL LIBRO	CHINO/A	15	0	1	16
	EXTRANJERO/A	0	2	0	2
	CHINO EXTRANJERO	0	0	2	2
	VARIOS ORÍGENES	0	1	0	1
Total		15	3	3	21

Hemos observado que entre el autor, la fecha de publicación y el lugar de edición existe una correlación, pero veamos que la mayor correlación existe entre el autor y el lugar de edición de los libros del anexo I.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	1.275			.000
	Cramer's V	.901			.000
	Coeficiente de contingencia	.787			.000
Intervalo por intervalo	R de Pearson	.704	.164	4.319	.000^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.834	.136	6.599	.000^c
N de casos válidos		21			

Coeficiente Phi de contingencia para tablas 2x2. Si su valor es 0 implica independencia. En cambio, si es + o - 1 implica asociación. Para que el coeficiente pueda tener valor + o - 1 es necesario que dos casillas cruzadas sean cero, cosa que implica que las dos distribuciones marginales son idénticas¹⁹. Coeficiente Phi de contingencia

¹⁹ Analisis bivariable de datos estadísticos. Materials 79. UAB.

para tablas 2x2. Si su valor es 0 implica independencia. En cambio, si es + o - 1 implica asociación. Para que el coeficiente pueda tener valor + o - 1 es necesario que dos casillas cruzadas sean cero, cosa que implica que las dos distribuciones marginales son idénticas.

Interpretamos en nuestro estudio como en la relación entre nacionalidad del autor y lugar de publicación el coeficiente de Phi alcanza el valor de 1.275 validando así la asociación positiva entre nuestras dos variables.

Coeficiente de correlaciones

Entre la variable origen del autor y el lugar donde se publican los libros, el coeficiente de correlación nos indica que existe una correlación de 0.704 con una significatividad de 0.000. Basándonos en los datos de la muestra, vemos que la mayoría de autores son de origen chino/a y dichos libros analizados en el anexo I están escritos en la RPC. Con ello podemos admitir y afirmar una de nuestras hipótesis de estudio, en la cual basamos que la mayoría de libros editados hasta el momento han sido escritos y llevados a cabo por personas de origen chino. Estas personas han llevado a cabo la edición de los libros en la RPC.

AUTOR/A DEL LIBRO * LUGAR DE PUBLICACIÓN * FECHA DE PUBLICACIÓN Crosstabulation

FECHA DE PUBLICACIÓN				LUGAR DE PUBLICACIÓN			Total
				RPC	ESPAÑA	OTROS PAÍSES	
1950-1960	AUTOR/A DEL LIBRO	CHINO/A	Count	1			1
			% within AUTOR/A DEL LIBRO	100.0%			100.0%
			% within LUGAR DE PUBLICACION	100.0%			100.0%
			% of Total	100.0%			100.0%
	Total	Count	1			1	
	% within AUTOR/A DEL LIBRO	100.0%			100.0%		
	% within LUGAR DE PUBLICACION	100.0%			100.0%		
	% of Total	100.0%			100.0%		
1071-1980	AUTOR/A DEL LIBRO	CHINO/A	Count	1			1
			% within AUTOR/A DEL LIBRO	100.0%			100.0%
			% within LUGAR DE PUBLICACION	100.0%			100.0%
			% of Total	100.0%			100.0%
	Total	Count	1			1	
	% within AUTOR/A DEL LIBRO	100.0%			100.0%		
	% within LUGAR DE PUBLICACION	100.0%			100.0%		
	% of Total	100.0%			100.0%		
1981-1990	AUTOR/A DEL LIBRO	CHINO/A	Count	6			6

			% within AUTOR/A DEL LIBRO	100.0%			100.0%
			% within LUGAR DE PUBLICACION	100.0%			100.0%
			% of Total	100.0%			100.0%
	Total		Count	6			6
			% within AUTOR/A DEL LIBRO	100.0%			100.0%
			% within LUGAR DE PUBLICACION	100.0%			100.0%
			% of Total	100.0%			100.0%
1991-2000	AUTOR/A DEL LIBRO	CHINO/A	Count	2		1	3
			% within AUTOR/A DEL LIBRO	66.7%		33.3%	100.0%
			% within LUGAR DE PUBLICACION	100.0%		100.0%	100.0%
			% of Total	66.7%		33.3%	100.0%
	Total		Count	2		1	3
			% within AUTOR/A DEL LIBRO	66.7%		33.3%	100.0%
			% within LUGAR DE PUBLICACION	100.0%		100.0%	100.0%
			% of Total	66.7%		33.3%	100.0%
2001-2011	AUTOR/A DEL LIBRO	CHINO/A	Count	5	0	0	5
			% within AUTOR/A DEL LIBRO	100.0%	.0%	.0%	100.0%
			% within LUGAR DE PUBLICACION	100.0%	.0%	.0%	50.0%
			% of Total	50.0%	.0%	.0%	50.0%
		EXTRANJERO/A	Count	0	2	0	2
			% within AUTOR/A DEL LIBRO	.0%	100.0%	.0%	100.0%
			% within LUGAR DE PUBLICACION	.0%	66.7%	.0%	20.0%
			% of Total	.0%	20.0%	.0%	20.0%

	CHINO EXTRANJERO	Count	0	0	2	2
		% within AUTOR/A DEL LIBRO	.0%	.0%	100.0%	100.0%
		% within LUGAR DE PUBLICACION	.0%	.0%	100.0%	20.0%
		% of Total	.0%	.0%	20.0%	20.0%
	VARIOS ORÍGENES	Count	0	1	0	1
		% within AUTOR/A DEL LIBRO	.0%	100.0%	.0%	100.0%
		% within LUGAR DE PUBLICACION	.0%	33.3%	.0%	10.0%
		% of Total	.0%	10.0%	.0%	10.0%
Total		Count	5	3	2	10
		% within AUTOR/A DEL LIBRO	50.0%	30.0%	20.0%	100.0%
		% within LUGAR DE PUBLICACION	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	50.0%	30.0%	20.0%	100.0%

MATERIALES COMPLEMENTARIOS

De nuestra muestra de 25 libros en el anexo I hemos querido detallar los materiales complementarios que existen en cada uno de ellos. Detallamos a continuación. Los porcentajes de representación de cada material concreto y veremos también con qué frecuencia se utilizan en nuestra muestra.

Los materiales complementarios que cada uno de los libros y que a continuación hemos detallado no son excluyentes unos de otros. Un libro puede disponer de diferentes materiales complementarios.

Vemos a continuación como la utilización de casete está en un 34% representada en 8 libros. La utilización de CD está en un 52% representada en 13 libros. La utilización de DVD está en un 12% representada en 3 libros. La utilización de libro de profesor está en un 8% representada en 2 libros. La utilización de libro de caracteres está en un 20% representada en 5 libros. La utilización de libro de ejercicios está en un 32% representada en 8 libros. La utilización de libro de lectura está en un 8% representada en 2 libros. La utilización de libro de ejercicio oral o vocabulario está en un 12% representada en 3 libros. La utilización de guía didáctica está en un 4% representada en 1 libro. La utilización de recursos on-line está en un 12% representada en 3 libros. Existen 5 libros en los cuales no hay representación de materiales complementarios.

		CASETE - MATERIAL COMPLEMENTARIO		Total
		SI	NO	
LUGAR DE PUBLICACIÓN	RPC	8	3	11
	ESPAÑA	0	3	3
	OTROS PAÍSES	0	3	3
Total		8	9	17

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.571	.016
N de casos válidos		17	

Interpretación:

Casete como material complementario es visible en 8 libros de la RPC. El coeficiente de correlación nos demuestra que podemos admitir esta asociación en un valor de 0.571, con una significatividad de 0.16.

		CD - MATERIAL COMPLEMENTARIO		Total
		SI	NO	
LUGAR DE PUBLICACIÓN	RPC	6	5	11
	ESPAÑA	2	1	3
	OTROS PAÍSES	2	1	3
Total		10	7	17

5.

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.117	.889
N de casos válidos		17	

CD como material complementario esta visible en 6 libros de la RPC, en 2 libros de España y en 2 de otros países. Pero es importante ver que en 5 libros de la RPC no existen. El coeficiente de correlación tiene valor 0.117 con una

significatividad de 0.889, nos marca el indicador que no existe una asociación fuerte de dicha relación.

		DVD - MATERIAL COMPLEMENTARIO		Total
		SI	NO	
LUGAR DE PUBLICACIÓN	RPC	1	10	11
	ESPAÑA	1	2	3
	OTROS PAÍSES	1	2	3
Total		3	14	17

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.291	.456
N de casos válidos		17	

DVD como material complementario sólo está visible en 1 libro de cada nacionalidad estudiada. Como el coeficiente indica con valor 0.291 con una significatividad de 0.456 nos marca la falta de asociación en dicha relación.

		LIBRO PROFESOR - MATERIAL COMPLEMENTARIO		Total
		SI	NO	
LUGAR DE PUBLICACIÓN	RPC	1	10	11
	ESPAÑA	0	3	3
	OTROS PAÍSES	0	3	3
Total		1	16	17

	Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal Coeficiente de contingencia	.182	.748
N de casos válidos	17	

Libro profesor como material complementario no está visible en los libros estudiados. Como el coeficiente de correlación indica con valor 0.182 y significatividad 0.748 nos marca la no asociación en dicha relación.

		LIBRO CARACTERES - MATERIAL COMPLEMENTARIO		Total
		SI	NO	
LUGAR DE PUBLICACION	RPC	4	7	11
	ESPAÑA	0	3	3
	OTROS PAÍSES	1	2	3
Total		5	12	17

	Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal Coeficiente de contingencia	.287	.466
N de casos válidos	17	

Libro de caracteres como material complementario está visible en 4 libros de la RPC y un libro de otro país. No es representativa la muestra, lo demuestra el coeficiente de correlación con valor 0.287 y significatividad de 0.466.

		LIBRO EJERCICIOS - MATERIAL COMPLEMENTARIO		Total
		SI	NO	
LUGAR DE PUBLICACIÓN	RPC	4	7	11
	ESPAÑA	1	2	3
	OTROS PAÍSES	2	1	3
Total		7	10	17

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.234	.611
N de casos válidos		17	

Libro de ejercicios como material complementario está visible en 4 libros de la RPC, en 1 de España y en 2 escritos en otros países. Dicha asociación no tiene peso, ya que el coeficiente de correlación tiene valor 0.243 con significatividad 0.611.

		LIBRO DE LECTURA - MATERIAL COMPLEMENTARIO		Total
		SI	NO	
LUGAR DE PUBLICACIÓN	RPC	2	9	11
	ESPAÑA	0	3	3
	OTROS PAÍSES	0	3	3
Total		2	15	17

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.260	.539
N de casos válidos		17	

Libro de lectura como material complementario sólo está visible en 2 libros de la RPC. Dicha relación no tiene peso para poder admitir la asociación, el coeficiente de correlación tiene valor 0.260 con significatividad 0.539.

		LIBROS EJERCICIOS ORALES O VOCABULARIO - MATERIAL COMPLEMENTARIO		Total
		SI	NO	
LUGAR DE PUBLICACIÓN	RPC	3	8	11
	ESPAÑA	0	3	3
	OTROS PAÍSES	0	3	3
Total		3	14	17

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.323	.370
N de casos válidos		17	

Libro de ejercicio oral o vocabulario como material complementario está visible solamente en 3 libros de la RPC. No existe asociación entre material y lugar de publicación tal y como indica el coeficiente de correlación con valor 0.323 y significatividad 0.370.

		GUIA DIDACTICA - MATERIAL COMPLEMENTARIA		Total
		SI	NO	
LUGAR DE PUBLICACIÓN	RPC	1	10	11
	ESPAÑA	0	3	3
	OTROS PAÍSES	0	3	3
Total		1	16	17

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.182	.748
Intervalo por intervalo	R de Pearson	.171	.513 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.180	.489 ^c
N de casos válidos		17	

Guía didáctica como material complementario sólo está visible en un libro de la RPC. La asociación marcada por el coeficiente de correlación 0.182 es muy débil y nada significativa 0.748.

		RECURSOS ON-LINE - MATERIAL COMPLEMENTARIO		Total
		SI	NO	
LUGAR DE PUBLICACIÓN	RPC	0	11	11
	ESPAÑA	1	2	3
	OTROS PAÍSES	2	1	3
Total		3	14	17

	Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal Coeficiente de contingencia	.561	.020
N de casos válidos	17	

Interpretación:

Recursos on-line como material complementario solamente está visible en 2 libros escritos en otros países y uno en España. Dichos libros tiene un peso mayor en la muestra y por ello vemos como el coeficiente de correlación tiene valor 0.561 con significatividad débil de 0.20.

LUGAR DE PUBLICACIÓN * TIPOS DE TEORÍAS DE LA LENGUA * TEORÍA DE LA LENGUA

HIPÓTESIS:

VALIDAR QUE SEGÚN EL LUGAR DE PUBLICACIÓN UTILIZAN UN TIPO DE TEORIA DE LA LENGUA. EN EL CASO DE LA RPC ES INFERIDA Y EN EL CASO DE ESPAÑA Y OTROS PAÍSES EXPLÍCITA.

	Casos					
	Válidos		Missing		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
LUGAR DE PUBLICACIÓN * TEORÍA DE LA LENGUA	19	76.0%	6	24.0%	25	100.0%

		TEORÍA DE LA LENGUA		Total
		INFERIDA	EXPLÍCITA	
LUGAR DE PUBLICACIÓN	RPC	14	0	14
	ESPAÑA	0	3	3
	OTROS PAÍSES	0	2	2
Total		14	5	19

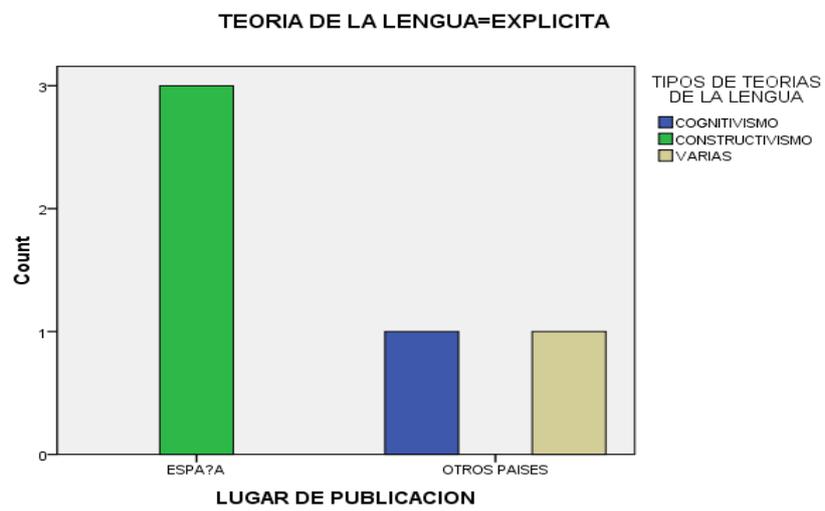
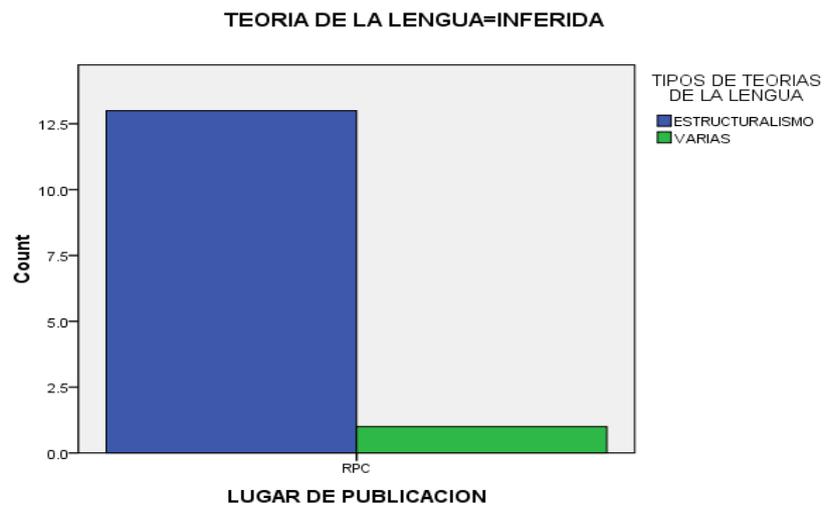
		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coficiente de contingencia	.707	.000
Intervalo por intervalo	R de Pearson	.926	.000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.989	.000 ^c
N de casos válidos		19	

Podemos validar nuestra hipótesis. Vemos como el coeficiente de correlación con un valor de 0.707 y 0.926 marca R de Pearson una fuerte asociación entre variables y por ello refutamos nuestra hipótesis nula con una significatividad de 0.000.

HIPÓTESIS:

VALIDAR QUE LOS LIBROS CON AUTOR DE NACIONALIDAD CHINA ESCRITOS EN RPC, EL TIPO DE TEORIA DE LA LENGUA UTILIZADA ES ESTRUCTURAL. VALIDAMOS QUE REFERENTE A LA TEORIA DE LA LENGUA EXPLÍCITA DADA EN MAYOR NÚMERO EN ESPAÑA Y OTROS PAÍSES DE FUERA DE LA RPC ESTÁN ENFOCADOS EN UN TIPO DE TEORIA MÁS COGNITIVISMO Y CONSTRUCTIVISMO.

TIPOS DE TEORIAS DE LA LENGUA			TEORIA DE LA LENGUA		Total
			INFERIDA	EXPLÍCITA	
ESTRUCTURALISMO	LUGAR DE PUBLICACIÓN	RPC	13		13
	Total		13		13
COGNITIVISMO	LUGAR DE PUBLICACIÓN	OTROS PAÍSES		1	1
	Total			1	1
CONSTRUCTIVISMO	LUGAR DE PUBLICACIÓN	ESPAÑA		3	3
	Total			3	3
VARIAS	LUGAR DE PUBLICACIÓN	RPC	1	0	1
		OTROS PAÍSES	0	1	1
	Total		1	1	2



LUGAR DE PUBLICACIÓN * METODOLOGÍA DE LA LENGUA

HIPÓTESIS:

VALIDAMOS QUE SEGÚN EL LUGAR DE PUBLICACIÓN SE DECANTAN POR UNA METODOLOGIA DE LA LENGUA ESPECÍFICA. RPC ES INFERIDA Y EL RESTO DE PAÍSES Y ESPAÑA ES EXPLÍCITA.

	Casos					
	Válidos		Missing		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
LUGAR DE PUBLICACIÓN * METODOLOGÍA DE LA LENGUA	16	64.0%	9	36.0%	25	100.0%

		METODOLOGÍA DE LA LENGUA		Total
		INFERIDA	EXPLÍCITA	
LUGAR DE PUBLICACIÓN	RPC	10	2	12
	ESPAÑA	0	2	2
	OTROS PAÍSES	0	2	2
Total		10	6	16

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	.598	.012
Intervalo por intervalo	R de Pearson	.696	.003 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	.738	.001 ^c
N de casos válidos		16	

Según el lugar de publicación y la metodología utilizada podemos observar que existen 10 libros del total que marcan RPC se decanta por una metodología inferida mientras que otros países y España se marca más una metodología explícita.

Podemos validar nuestra hipótesis y verificar con nuestros indicadores que están en valores 0.598, 0.696 la existencia de dicha asociación entre variables con una significatividad de 0.012 y 0.003.

ANEXO II**Fichas de manuales específicos para la enseñanza de la lectura en lengua china**

Nº de ficha	01
Título del libro	Modern Chinese Beginner's Course – Reading comprehension
Autor	
Editorial	Beijing Yuyan Wenhua Daxue Chubanshe – Editorial de la Universidad de Lenguas y Cultura de Pekín y Sinolingua
Año y lugar de publicación	1989 (primera edición), RPC
Tipo de libro de texto	Sólo una destreza: lectura
Materiales complementarios	--
Concepciones de la lengua	Inferida – estructuralismo
Método de enseñanza de la lectura	Inferida – método sintético
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura integral, lectura selectiva atenta y lectura selectiva superficial
Tipos de texto	Textos narrativos, tablas y listados
Tipos de ejercicios	Ejercicios de respuesta múltiple, rellenar espacios en blanco, preguntas de respuesta cerrada y de respuesta abierta, explicar el significado de frases o palabras utilizando la lengua china, relacionar información, rellenar impresos y tablas de información, escritura de la forma abreviada de las palabras.

Comentarios	<p>Antes de empezar este libro el alumno debe conocer 1200 caracteres.</p> <p>Los objetivos de este libro son:</p> <ul style="list-style-type: none">- Mejorar el conocimiento de la lengua china- Aumentar la velocidad de lectura del estudiante- Conseguir que el alumno entienda la idea general del texto y supere los obstáculos que encuentre durante la lectura.- Ampliar el conocimiento del alumno sobre cultura. <p>Los textos que se estudian pretenden repasar y reforzar la gramática y los caracteres aprendidos en la clase de lectura intensiva. Se utilizan textos adaptados del original (extensión, calidad, legibilidad).</p> <p>Aunque no hay ejercicios específicos de lectura oral, en clases de comprensión lectora también se oralizan los textos para asegurar que se conoce la mecánica de la lectura.</p>
-------------	---

Nº de ficha	02
Título del libro	汉语阅读教程（一年级，第一） – Hanyu Yuedu Jiaocheng – Curso de Chino- comprensión lectora（primer año de licenciatura – vol. I）
Autor	Peng Zhiping
Editorial	Beijing Yuyan Wenhua Daxue Chubanshe – Editorial de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín
Año y lugar de publicación	1999, RPC
Tipo de libro de texto	Sólo una destreza: lectura
Materiales complementarios	--
Concepciones de la lengua	Inferida – Estructuralismo
Método de enseñanza de la lectura	Inferido – Método sintético
Tipos de lectura	Lectura integral, lectura selectiva atenta y superficial, lectura oral
Tipos de texto	Listas de caracteres, textos dialogados, textos narrativos breves
Tipos de ejercicios	<u>Identificación de caracteres</u> : unir el pinyin con el carácter correspondiente, identificar radicales, dividir el carácter por radicales, agrupar los caracteres por radicales <u>Comprensión lectora</u> : ejercicios de respuesta múltiple y ejercicios de verdadero o falso, preguntas de respuesta cerrada, rellenar espacios en blanco
Comentarios	

Nº de ficha	03
Título del libro	汉语阅读教程（一年级，第二册）– Hanyu Yuedu Jiaocheng – Curso de Chino- comprensión lectora (primer año de licenciatura – vol. II)
Autor	Peng Zhiping
Editorial	Beijing Yuyan Wenhua Daxue Chubanshe – Editorial de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín
Año y lugar de publicación	1999, RPC
Tipo de libro de texto	Sólo una destreza: lectura
Materiales complementarios	--
Concepciones de la lengua	Inferida – Estructuralismo
Método de enseñanza de la lectura	Inferido – Método sintético
Tipos de lectura	Lectura integral, lectura selectiva atenta y superficial, lectura oral
Tipos de texto	Volumen II: listados de palabras, textos narrativos, poemas
Tipos de ejercicios	<u>Reconocimiento de caracteres</u> : escribir el pinyin de los caracteres, ordenar las palabras formando una frase correcta, identificar caracteres <u>Comprensión lectora</u> : buscar sinónimos, preguntas cerradas, rellenar espacios en blanco (frases), ejercicios de verdadero o falso, relacionar información
Comentarios	

Nº de ficha	04
Título del libro	汉语阅读教程（一年级，第三册）– Hanyu Yuedu Jiaocheng – Curso de Chino- comprensión lectora（primer año de licenciatura – vol. III）
Autor	Peng Zhiping
Editorial	Beijing Yuyan Wenhua Daxue Chubanshe – Editorial de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín
Año y lugar de publicación	1999, RPC
Tipo de libro de texto	Sólo una destreza: lectura
Materiales complementarios	--
Concepciones de la lengua	Inferida – Estructuralismo
Método de enseñanza de la lectura	Inferido – Método sintético
Tipos de lectura	Lectura integral, lectura selectiva atenta y superficial
Tipos de texto	Textos narrativos, descriptivos, argumentativos
Tipos de ejercicios	Ejercicios de preguntas de respuesta abierta, elección múltiple, afirmaciones de verdadero o falso, rellenar espacios en blanco (frases y textos), identificar la idea principal de los párrafos, identificar la idea global del texto, ponerle un título a un texto a un párrafo.
Comentarios	Al inicio de cada lección hay preguntas para preparar la lectura de los textos. En los textos en los que se trabaja la velocidad de lectura se indica el tiempo del que disponen los alumnos para leer el texto.

Nº de ficha	05
Título del libro	汉语阅读教程 (二年级-上) –Hanyu Yuedu Jiaocheng – Curso de Chino- comprensión lectora (segundo año de la licenciatura -vol. 1)
Autor	Chen Tianshun
Editorial	Beijing Yuyan Daxue Chubanshe – Editorial de la Universidad de Lenguas de Pekín
Tipo de libro de texto	Sólo una destreza: lectura
Año y lugar de publicación	2002, RPC
Materiales complementarios	--
Concepciones de la lengua	Inferida – Estructural
Método de enseñanza de la lectura	Inferido – Método sintético
Tipos de lectura que se trabajan	Explícita – lectura selectiva atenta y superficial y lectura integral
Tipos de texto	Textos narrativos, descriptivos y argumentativos
Tipos de ejercicios	Elección múltiple, verdadero o falso y pregunta con respuesta abierta
Comentarios	La mayor diferencia entre el libro de texto del primer curso y del segundo, a parte de los textos, es la introducción en la que explicitan los tipos de lectura que se van a leer, los objetivos para cada tipo de lectura y la explicación de cómo se ha de trabajar cada texto según el tipo de lectura indicada.

Nº de ficha	06
Título del libro	汉语阅读教程 (二年级-下) –Hanyu Yuedu Jiaocheng – Curso de Chino- comprensión lectora (segundo año de carrera -vol. 2)
Autor	Chen Tianshun
Editorial	Beijing Yuyan Daxue Chubanshe – Editorial de la Universidad de Lenguas de Pekín
Año y lugar de publicación	2002, RPC
Tipo de libro de texto	Sólo una destreza: lectura
Materiales complementarios	--
Concepciones de la lengua	Inferida – estructural
Método de enseñanza de la lectura	Inferida – Método sintético
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura selectiva atenta y superficial y lectura integral
Tipos de texto	Textos narrativos, descriptivos y argumentativos
Tipos de ejercicios	Elección múltiple, verdadero o falso y pregunta con respuesta abierta
Comentarios	La mayor diferencia entre el libro de texto del primer curso y del segundo, a parte de los textos, es la introducción en la que explicitan los tipos de lectura que se van a leer, los objetivos para cada tipo de lectura y la explicación de cómo se ha de trabajar cada texto según el tipo de lectura indicada.

Nº de ficha	07
Título del libro	汉语系列阅读(第一册) – Hanyu Xilie Yuedu (Vol. I)
Autor	Zhang Lina (Directora de la colección) Shen Lan (Editor del volumen I)
Editorial	Beijing Yuyan Wenhua Daxue Chubanshe – Editorial de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín
Año y lugar de publicación	1998, RPC
Tipo de libro de texto	Sólo una destreza: lectura
Materiales complementarios	--
Concepciones de la lengua	Inferida – Estructuralismo
Método de enseñanza de la lectura	Inferida – Método sintético
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura integral, lectura selectiva atenta y superficial
Tipos de texto	Narrativos, descriptivos.
Tipos de ejercicios	Ejercicios de elección múltiple, verdadero o falso, rellenar los espacios en blanco del texto, preguntas abiertas, elegir la palabra adecuada según el contexto. En la nueva versión del 2006 se han añadido ejercicios de rellenar tablas. Todos los ejercicios son iguales a los de la parte de la comprensión escrita del HSK
Comentarios	Se hizo una nueva versión el año 2006 Este libro está dirigido a alumnos de segundo curso de la carrera de chino, estudiantes de lengua china que han estudiado tres o cuatro semestres. El objetivo del manual es transmitir conocimientos sobre la cultura y la sociedad china a través de los textos y mejorar la velocidad lectora del alumno. En el volumen I textos de entre 300 y 600 caracteres.

Nº de ficha	08
Título del libro	汉语系列阅读 (第二册)- Hanyu Xilie Yuedu (Vol. II)
Tipo de libro de texto	Sólo una destreza: lectura
Autor	Zhang Lina (Directora de la colección) Shen Lan (Editor del volumen II)
Editorial	Beijing Yuyan Wenhua Daxue Chubanshe – Editorial de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín
Año y lugar de publicación	1998, RPC
Materiales complementarios	--
Concepciones de la lengua	Inferida – Estructuralismo
Método de enseñanza de la lectura	Inferida – método sintético
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura integras y lectura selectiva atenta y superficial
Tipos de texto	Textos narrativos, descriptivos y argumentativos.
Tipos de ejercicios	Ejercicios de elección múltiple, verdadero o falso, completar los espacios en blanco del texto, preguntas abiertas, elegir la palabra adecuada según el contexto. En la nueva versión del 2006 se han añadido ejercicios de rellenar tablas.
Comentarios	Se hizo una nueva versión el año 2006 Este libro está dirigido a alumnos de segundo curso de la carrera de chino, estudiantes de lengua china que han estudiado tres o cuatro semestres. Con los textos se pretende transmitir conocimientos sobre la cultura y la sociedad china. Se continúa con el objetivo de mejorar la velocidad lectora del alumno. Todos los ejercicios son iguales a los de la parte de la comprensión escrita del HSK En el volumen II textos entre 800 y 1000 caracteres

Nº de ficha	09
Título del libro	这样阅读 – Zhe yang yuedu - Read this way (Vol. 1,2,3,4,5,6)
Autor	Chen Xiandun
Editorial	Beijing Yuyan Wenhua Daxue – Editorial de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín
Año y lugar de publicación	2004, RPC (Volumen 1,2,3) 2008, RPC (Volumen 4,5,6)
Tipo de libro de texto	Sólo una destreza: lectura
Materiales complementarios	CD MP3
Concepciones de la lengua	Inferida – Cognitivismo
Método de enseñanza de la lectura	Inferida – Método sintético
Tipos de lectura que se trabajan	Explícitos – lectura integral, lectura selectiva atenta y superficial
Tipos de texto	En los primeros volúmenes hay textos narrativos y a medida que aumenta la dificultad se incluyen también textos descriptivos, argumentativos, mapas, listados de información, tablas informativas y anuncios
Tipos de ejercicios	<u>Reconocimiento de caracteres</u> : reconocer radicales, reconocer los sinónimos que aparecen en una lista de caracteres, dividir las frases en sintagmas, relacionar los caracteres con su pronunciación en pinyin, formación de palabras, dividir las palabras de acuerdo con las reglas de formación, relacionar los caracteres o las palabras con su significado, <u>Comprensión lectora</u> : ejercicios de verdadero o falso, respuesta múltiple, identificar el tema del texto e identificar las ideas principales del texto, reconocer los diferentes significados de una palabra polisémica en diferentes contextos.
Comentarios	Hacemos una sola ficha para todos los volúmenes porque el contenido y los ejercicios de todos los volúmenes son similares. Cada volumen es la continuación del anterior.

	<p>Todos los textos seleccionados corresponden al nivel intermedio.</p> <p>En cada texto se indican los caracteres, las veces que hay que leerlo y cuanto se debería tardar cada vez.</p> <p>En cada lección se indica el tipo de lectura que hay que trabajar.</p>
--	---

Nº de ficha	10
Título del libro	汉语阅读教程（初级） - Hanyu Yuedu Jiaocheng (Chuji) – Elementary Chinese Reading Course
Autor	Zhang Shitao (Editor de este volumen) Zhou Xiaobin (Editor general de toda la colección)
Editorial	Beijing Daxue Chubanshe - Editorial de la Universidad de Pekín
Año y lugar de publicación	2003, RPC
Tipo de libro de texto	Sólo una destreza: lectura
Materiales complementarios	---
Concepciones de la lengua	Inferida – Cognitivismo
Método de enseñanza de la lectura	Explícito - Método combinado
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura integral, lectura selectiva atenta y lectura selectiva superficial.
Tipos de texto	Nivel elemental: textos narrativos, invitaciones, anuncios y notas breves, carteles, tarjetas de visita.
Tipos de ejercicios	Ejercicios de completar frases y textos, elección múltiple, verdadero o falso, pregunta abierta.
Comentarios	Colección de seis volúmenes, dos de cada nivel. Los libros están hechos de acuerdo al programa de vocabulario del HSK, siguen también las directrices del Hanban para la redacción y publicación de libros de texto Los ejercicios de comprensión lectora siguen el modelo de ejercicios del HSK.

Nº de ficha	11
Título del libro	汉语阅读教程 (中级) - Hanyu Yuedu Jiaocheng (Zhongji) –Intermediate Chinese Reading Course
Autor	Xu Xiaoying (Editor de este volumen) Zhou Xiaobin (Editor general de toda la colección)
Editorial	Beijing Daxue Chubanshe - Editorial de la Universidad de Pekín
Año y lugar de publicación	2009, RPC
Tipo de libro de texto	Sólo una destreza: lectura
Materiales complementarios	---
Concepciones de la lengua	Implícito – Cognitivismo
Método de enseñanza de la lectura	Explícito - Método combinado
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura integral, lectura selectiva atenta y lectura selectiva superficial
Tipos de texto	Nivel intermedio: textos narrativos y descriptivos
Tipos de ejercicios	Ejercicios de completar frases y textos, elección múltiple, verdadero o falso, pregunta abierta.
Comentarios	Colección de seis volúmenes, dos de cada nivel. Los libros están hechos de acuerdo al programa de vocabulario del HSK, siguen también las directrices del Hanban para la redacción y publicación de libros de texto Los ejercicios de comprensión escrita siguen el modelo de ejercicios del HSK. En la introducción se explicita que se debe dar un enfoque comunicativo al utilizar el manual.

Nº de ficha	12
Título del libro	汉语阅读教程（高级）- Hanyu Yuedu Jiaocheng (Gaoji) – Advanced Chinese Reading Course
Autor	Zhang Shitao (Editor de este volumen) Zhou Xiaobin (Editor general de toda la colección)
Editorial	Beijing Daxue Chubanshe - Editorial de la Universidad de Pekín
Año y lugar de publicación	2009, RPC
Tipo de libro de texto	Sólo una destreza: lectura
Materiales complementarios	---
Concepciones de la lengua	Implícito – Cognitivismo
Método de enseñanza de la lectura	Explícito - Método combinado
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura integral, lectura selectiva atenta y lectura selectiva superficial
Tipos de texto	Nivel avanzado: textos narrativos, descriptivos y argumentativos.
Tipos de ejercicios	Ejercicios de completar frases y textos, elección múltiple, verdadero o falso, pregunta abierta.
Comentarios	Colección de seis volúmenes, dos de cada nivel. Los libros están hechos de acuerdo al programa de vocabulario del HSK, siguen también las directrices del Hanban para la redacción y publicación de libros de texto. Los ejercicios de comprensión lectora siguen el modelo de ejercicios del HSK. En la introducción se explicita que se debe dar un enfoque comunicativo al utilizar el manual.

Nº de ficha	13
Título del libro	报刊语言教程（上，下）- Baokan Yuyan Jiaocheng
Autor	Bai Chongqian, Zhu Jianzhong
Editorial	Beijing Yuyan Wenhua Daxue – Editorial de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín
Año y lugar de publicación	1999, RPC
Tipo de libro de texto	Sólo una destreza: lectura
Materiales complementarios	--
Concepciones de la lengua	Implícita – Estructuralismo
Método de enseñanza de la lectura	Explícita – Método sintético
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura integral y lectura selectiva atenta y superficial En general se trabaja la lectura integral, cuando se trabaja la lectura selectiva se indica en el enunciado del ejercicio.
Tipos de texto	Textos periodísticos de temas diversos
Tipos de ejercicios	Respuesta múltiple, preguntas con respuesta abierta, afirmaciones con respuestas de verdadero o falso.
Comentarios	<p>El objetivo de estos manuales es que los alumnos conozcan el vocabulario, las estructuras gramaticales, temas propios de la prensa china.</p> <p>Se empieza con este tipo de lectura durante el segundo año de carrera de chino o cuando el alumno ya domina alrededor de 2500 caracteres.</p> <p>Se explicita que la metodología de enseñanza de la lengua a seguir es tradicional y centrada en el profesor.</p> <p>Se ha hecho una sola ficha para los dos volúmenes porque comparten las mismas características.</p>

Nº de ficha	14
Título del libro	读报知中国 - 报刊阅读基础 (上) - Dubao Zhi Zhongguo – Baokan Yuedu Jichu – Learning About China from Newspapers – Elementary Newspaper Reading (Libro 1)
Tipo de libro de texto	Sólo una destreza: lectura
Autor	Wu Yamin
Editorial	Beijing Yuyan Daxue Chubanshe – Editorial de la Universidad de Lenguas de Pekín
Año y lugar de publicación	2005, RPC
Materiales complementarios	--
Concepciones de la lengua	Inferida – Cognitivismo
Método de enseñanza de la lectura	Inferida – Método combinado
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura selectiva atenta y superficial y lectura integral
Tipos de texto	Textos periodísticos de temas diversos: política, economía, ciencia, salud, sociedad, medio ambiente y deportes
Tipos de ejercicios	Respuesta múltiple sobre la información de los textos y el significado de las palabras nuevas, ejercicios de síntesis, explicar el significado de palabras y frases en el texto, completar frases y textos, ordenar frases y textos, inferir el significado a partir de palabras estudiadas previamente, lectura en voz alta de sintagmas o términos nuevos, comparar textos y escribir sobre cómo se relacionan o en que se diferencian.
Comentarios	<p>Este curso está dividido en dos manuales destinados a alumnos que ya conocen 2500 caracteres. Se estudia en un solo curso escolar.</p> <p>El objetivo de estos manuales es: capacitar al estudiante para poder leer prensa china, mejorar el nivel de lengua de los alumnos y ampliar el conocimiento de los estudiantes sobre la sociedad, la economía y la cultura chinas.</p> <p>Cada lección está dividida en las siguientes partes: texto principal, palabras nuevas, estructuras gramaticales, ejercicios de comprensión lectora, ejercicios de vocabulario, gramática y lectura, información complementaria para comprender mejor los textos.</p> <p>La información complementaria, el significado de las palabras nuevas y las explicaciones gramaticales son bilingües (chino e inglés)</p>

Nº de ficha	15
Título del libro	读报知中国 - 报刊阅读基础 (下) - Dubao Zhi Zhongguo – Baokan Yuedu Jichu – Learning About China from Newspapers – Elementary Newspaper Reading (Libro 2)
Autor	Wu Yamin
Tipo de libro de texto	Sólo una destreza: lectura
Editorial	Beijing Yuyan Daxue Chubanshe – Editorial de la Universidad de Lenguas de Pekín
Año y lugar de publicación	2005, RPC
Materiales complementarios	--
Concepciones de la lengua	Inferida – Cognitivismo
Método de enseñanza de la lectura	Inferida – Método combinado
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura selectiva, lectura intensiva
Tipos de texto	Textos extraídos de periódicos digitales de temas diversos: política, economía, cultura y cooperación, problemas sociales, arte y deporte.
Tipos de ejercicios	Respuesta múltiple sobre la información de los textos y el significado de las palabras nuevas, ejercicios de síntesis, explicar el significado de palabras y frases en el texto, completar frases y textos, ordenar frases y párrafos, inferir el significado a partir de palabras estudiadas previamente, debates sobre el tema del texto, resumir el texto (en este libro se explicita si el resumen se ha de hacer de forma libre o de forma guiada)

Comentarios	<p>El objetivo de estos manuales es: capacitar al estudiante para poder leer prensa china, mejorar el nivel de lengua de los alumnos y ampliar el conocimiento de los estudiantes sobre la sociedad, la economía y la cultura chinas.</p> <p>En este segundo volumen el autor le da mucha importancia a la situación de la China contemporánea y a su desarrollo. Se enfatiza el aprendizaje del lenguaje periodístico y de su especial vocabulario que cambia constantemente.</p> <p>Se incluyen traducciones de explicaciones culturales, ene esta. Hay pocas explicaciones sobre el uso de la lengua. Se trabaja mucho la discriminación de palabras.</p> <p>Cada lección está divida en las siguientes partes: un texto principal, palabras nuevas, estructuras gramaticales, ejercicios de comprensión lectora, ejercicios de vocabulario, gramática y lectura, ejercicios de vocabulario y uso de las palabras, un segundo texto, ejercicios sobre el segundo texto e información complementaria para comprender mejor los textos.</p>
-------------	--

Nº de ficha	16
Título del libro	报刊语言基础教程（上，下）- Elementary News Language Course (A y B)
Autor	Xiao Li
Editorial	Beijing Daxue Chubanshe – Editorial de la Universidad de Pekín
Año y lugar de publicación	2006, Pekín
Tipo de libro de texto	Sólo una destreza: lectura
Materiales complementarios	--
Concepciones de la lengua	Inferida – Estructuralismo
Método de enseñanza de la lectura	Inferida – Método sintético
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura selectiva atenta y superficial y lectura superficial
Tipos de texto	Textos periodísticos de temas varios: política, economía, ciencia, salud, sociedad... también se incluyen textos publicados en Internet
Tipos de ejercicios	Respuesta múltiple sobre la información de los textos y el significado de las palabras nuevas, ejercicios de síntesis, explicar el significado de palabras y frases en el texto, completar frases y textos, ordenar frases y textos, inferir el significado a partir de palabras estudiadas previamente
Comentarios	El objetivo de estos manuales es: capacitar al estudiante para poder leer prensa china, mejorar el nivel de lengua de los alumnos y ampliar el conocimiento de los estudiantes sobre la sociedad, la economía y la cultura chinas y despertar en ellos el interés por la lectura

Nº de ficha	17
Título del libro	报纸上的中国 、 中文报纸阅读教程 - Baozhishang Zhongguo , Zhongwen Baozhi Yuedu Jiaocheng - China según la prensa nacional – Curso de lectura de periódicos en lengua china
Autor	Wang Hailong
Editorial	Beijing Daxue Chubanshe – Editorial de la Universidad de de Pekín
Año y lugar de publicación	2006, RPC
Tipo de libro de texto	Una sola destreza: lectura
Materiales complementarios	--
Concepciones de la lengua	Inferida – Cognitivismo
Método de enseñanza de la lectura	Inferida – Método sintético
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura selectiva atenta y selectiva, lectura integral
Tipos de texto	Textos periodísticos de temas varios: política, economía, ciencia, salud, sociedad... también se incluyen textos publicados en Internet
Tipos de ejercicios	Respuesta múltiple sobre la información de los textos y el significado de las palabras nuevas, ejercicios de síntesis, explicar el significado de palabras y frases en el texto, completar frases y textos, ordenar frases y textos, inferir el significado a partir de palabras estudiadas previamente
Comentarios	Los autores explicitan que el manual se acoge a las nuevas teorías sobre la enseñanza de la lectura pero no detallan cuál de las concepciones de la lengua y las metodologías utilizan.

Nº de ficha	18
Título del libro	当代话题 ——高级阅读与表达教程 – Dangdai Hua Ti – Nivel avanzado de comprensión escrita y expresión oral
Autor	Liu Qiangong
Editorial	Beijing Yuyan Daxue Chubanshe – Editorial del la Universidad de Lenguas de Pekín
Año y lugar de publicación	2003, RPC
Tipo de libro de texto	Sólo una destreza: lectura
Materiales complementarios	--
Concepciones de la lengua	Inferida – Estructuralismo
Método de enseñanza de la lectura	Inferida – Método sintético
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura selectiva atenta y superficial, lectura integral
Tipos de texto	Textos argumentativos, descriptivos y narrativos
Tipos de ejercicios	Elección múltiple, respuesta abierta, identificar el significado de las palabras en un contexto concreto (frases o párrafos), identificar ideas o temas de los textos, usar expresiones extraídas del texto para hacer frases, identificar y reescribir las ideas expresadas en los diferentes párrafos del texto.
Comentarios	En la introducción del manual se especifica que este libro de texto se utiliza en el bloque de clases destinadas a desarrollar destrezas y habilidades específicas. En este bloque también se encuentran las asignaturas de traducción, expresión oral para comercio y selección de textos antiguos chinos. La lectura del texto se utiliza como pretexto para practicar la expresión

	<p>oral. Los ejercicios de expresión oral que se plantean son debates, explicar frases en contexto, leer palabras en voz alta para mejorar la pronunciación. Para realizar estas tareas los estudiantes tienen que desarrollar microhabilidades como la inferencia, el reconocimiento de las ideas principales y leer entre líneas.</p> <p>Los textos tienen unos 2000 caracteres.</p> <p>Hay información complementaria para ayudar a la mejor comprensión de los textos. Esta información está en chino.</p>
--	--

Nº de ficha	19
Título del libro	Introducción a la Sociedad China (3º curso de licenciatura) – Zhonguo Shehui Gailan ‘- 中国社会概览（年级教材）
Autor	Shen Taijun - Gao Dian
Editorial	Beijing Yuyan Daxue Chubanshe – Editorial del la Universidad de Lenguas de Pekín
Año y lugar de publicación	1999, RPC
Tipo de libro de texto	Sólo una destreza: lectura
Materiales complementarios	--
Concepciones de la lengua	Inferida – Estructuralismo
Método de enseñanza de la lectura	Inferida – Método sintético
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura selectiva atenta y superficial, lectura integral y la lectura oral.
Tipos de texto	Textos argumentativos, descriptivos y narrativos
Tipos de ejercicios	Elección múltiple, verdadero o falso, relacionar información, respuesta abierta, rellenar espacios en blanco, identificar ideas o temas de los textos, usar expresiones extraídas del texto para hacer frases, ejercicios de sinónimos identificar el significado de las palabras en un contexto concreto (frases o párrafos)

Comentarios	<p>Este libro se encuentra en el bloque de asignaturas de lengua general del tercer curso de la licenciatura de filología china para extranjeros.</p> <p>Por este motivo, la estructura del libro es muy parecida a las descritas hasta ahora:</p> <p>1º - Texto</p> <p>2º - Palabras nuevas, significado y usos, todo explicado en chino.</p> <p>3º - Estructuras lingüísticas</p> <p>4º - Ejercicios de comprensión lectora, ejercicios uso de las palabras y de las estructuras explicadas.</p> <p>5º- Textos complementarios y ejercicios de comprensión escrita sobre los textos.</p> <p>Hay información complementaria para ayudar a la mejor comprensión de los textos. Esta información está en chino.</p> <p>Se trabaja la lengua para mejorar la comprensión lectora. Se estudia la estructura de los textos narrativos, descriptivos y argumentativos, la coherencia textual y el vocabulario en contexto.</p>
-------------	---

Nº de ficha	20
Título del libro	Integrated Chinese (Level I Part I, II)
Autor	Tao-chun Yao, Yuehua Liu
Editorial	Cheng and Tsui Company
Año y lugar de publicación	1993, Estados Unidos
Tipo de libro de texto	Integra todas las destrezas
Materiales complementarios	CD, recursos online, libro de ejercicios y libro para practicar caracteres
Concepciones de la lengua	Explícitas - combinación de estructuralismo, cognitivismo y constructivismo
Método de enseñanza de la lectura	Explícita – método combinado
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura integral, lectura selectiva atenta y superficial
Tipos de texto	Textos dialogados , textos narrativos breves, tarjetas de visita, tablas y formularios sencillos
Tipos de ejercicios	Ejercicios de respuesta múltiple, verdadero o falso redactadas en lengua extranjera y en lengua materna, relacionar, rellenar tablas de información, respuesta abierta o cerrada en lengua materna.
Comentarios	Los ejercicios de comprensión lectora se encuentran en el libro de ejercicios y no en el libro del alumno. En el nivel 1, tanto en la primera como en la segunda parte, los ejercicios de respuesta abierta o cerrada no se formulan y se responden en chino porque lo importante no es el uso de la lengua para contestas sino el hecho que el alumno haya entendido el significado general del texto.

Nº de ficha	21
Título del libro	Integrated Chinese (Level II Part I, II)
Autor	Tao-chun Yao, Yuehua Liu
Editorial	Cheng and Tsui Company
Año y lugar de publicación	1993, Estados Unidos
Tipo de libro de texto	Integra todas las destrezas
Materiales complementarios	CD, recursos online, libro de ejercicios y libro para practicar caracteres
Concepciones de la lengua	Explícitas - combinación de estructuralismo, cognitivismo y constructivismo
Método de enseñanza de la lectura	Explícita – Método combinado
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura silenciosa integral, lectura selectiva, lectura informativa
Tipos de texto	Textos dialogados, narrativos y argumentativos
Tipos de ejercicios	Formación de palabras nuevas a partir de caracteres conocidos, , verdadero o falso (redactado en lengua materna), rellenar espacios en blanco, relacionar, rellenar tablas informativas en lengua materna y en lengua extranjera a partir de la información del texto, respuesta abierta o cerrada en lengua materna, respuesta múltiple
Comentarios	Los ejercicios de comprensión lectora se encuentran en el libro de ejercicios y no en el libro del alumno. En el volumen II tanto en la primera como en la segunda parte se persiguen los mismos objetivos: asegurarse de que el estudiante ha comprendido correctamente la información del texto, por este motivo se utiliza la lengua materna para formular y responder las respuestas de comprensión lectora.

Nº de ficha	22
Título del libro	Interactions I and II – A Cognitive Approach to Beginning Chinese
Autor	Margaret Mian Yan, Jennifer Li-chia Liu
Editorial	Indiana University Press
Año y lugar de publicación	1998, Estados Unidos
Tipo de libro de texto	Integra todas las destrezas
Materiales complementarios	Libro de ejercicios, libro del profesor, CD
Concepciones de la lengua	Explícita – Cognitivismo
Método de enseñanza de la lectura	Implícito – Método combinado
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura silenciosa integral, lectura selectiva, lectura informativa
Tipos de texto	Textos dialogados y narrativos
Tipos de ejercicios	Se encuentran en el libro de ejercicios Elección múltiple, verdadero o falso, respuesta cerrada
Comentarios	Los textos breves que aparecen en el libro del alumno tienen por objetivo mostrar el uso de la lengua en la lengua oral. Los diálogos del libro de ejercicios son los textos sobre los que se trabaja la comprensión lectora.

Nº de ficha	23
Título del libro	Connections I and II – A Cognitive Approach to Intermediate Chinese
Autor	Jennifer Li-chia Liu
Editorial	Indiana University Press (Chinese in Context Language Learning Series)
Año y lugar de publicación	2004, Estados Unidos
Tipo de libro de texto	Integra todas las destrezas
Materiales complementarios	CD-ROM, Chinese in action DVD
Concepciones de la lengua	Explícita – Cognitivismo
Método de enseñanza de la lectura	Implícito – Método combinado
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura silenciosa integral, lectura selectiva, lectura informativa
Tipos de texto	Dialogados, narrativos, periodísticos, anuncios, mapas
Tipos de ejercicios	Se encuentran en el libro de ejercicios. Verdadero y falso, respuesta múltiple
Comentarios	Los textos breves que aparecen en el libro del alumno tienen por objetivo mostrar el uso de la lengua en la lengua oral. Los diálogos del libro de ejercicios son los textos sobre los que se trabaja la comprensión lectora.

Nº de ficha	24
Título del libro	Encounters I and II – A cognitive approach to Advanced Chinese
Autor	Jennifer Li-chia Liu, Yan Li
Editorial	Indiana University Press
Año y lugar de publicación	2010, Estados Unidos
Tipo de libro de texto	Integra todas las destrezas
Materiales complementarios	CDs Audio
Concepciones de la lengua	Explícita – Cognitivismo
Método de enseñanza de la lectura	Implícito – Método combinado
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura silenciosa integral, lectura selectiva, lectura informativa
Tipos de texto	Dialogados, narrativos, periodísticos, argumentativos
Tipos de ejercicios	Verdadero y falso, respuesta múltiple, preguntas cerradas, preguntas abiertas, rellenar espacios en blanco,
Comentarios	Los textos breves que aparecen en el libro del alumno tienen por objetivo mostrar el uso de la lengua en la lengua oral. Los diálogos del libro de ejercicios son los textos sobre los que se trabaja la comprensión lectora.

Nº de ficha	25
Título del libro	汉语 1 – Chino para hispanohablantes. Libro de texto y cuaderno de ejercicios 1
Autor	Eva Costa y Sun Jiameng
Editorial	Herder
Tipo de libro de texto	Integra todas las destrezas
Año y lugar de publicación	2004, España
Materiales complementarios	CD, soluciones y transcripciones de las grabaciones al final del libro.
Concepciones de la lengua	Explícita – Constructivismo
Método de enseñanza de la lectura	Implícito – Método combinado
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura silenciosa integral
Tipos de texto	Dialogados, narrativos, postales.
Tipos de ejercicios	Rellenar espacios en blanco, completar tablas con la información del texto, verdadero o falso, elección múltiple, marcar las afirmaciones que sean verdaderas, formular preguntas para obtener la información del texto leído (por escrito).
Comentarios	Se encuentran ejercicios de comprensión lectora desde la primera lección del libro del volumen I.

Nº de ficha	25
Título del libro	汉语 2- Chino para hispanohablantes. Libro de texto y cuaderno de ejercicios 2
Autor	Eva Costa y Sun Jiameng
Editorial	Herder
Año y lugar de publicación	2004, España
Tipo de libro de texto	Integra todas las destrezas
Materiales complementarios	CD, soluciones y transcripciones de las grabaciones al final del libro.
Concepciones de la lengua	Explícita – Constructivismo
Método de enseñanza de la lectura	Implícito – Método combinado
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura integral
Tipos de texto	Dialogados, narrativos, anuncios, tarjetas de felicitación, cartas, postales,
Tipos de ejercicios	Rellenar espacios en blanco, completar tablas con la información del texto, verdadero o falso, responder preguntas cerradas, hacer un dibujo a partir de la información del texto, comentar el contenido del texto con los compañeros (oral), completar un dibujo a partir de la información del texto, relacionar los dibujos con la información de los textos, relacionar textos con el tema del que tratan
Comentarios	

Nº de ficha	25
Título del libro	汉语 3 – Chino para hispanohablantes. Libro de texto y cuaderno de ejercicios 3
Autor	Eva Costa y Sun Jiameng
Editorial	Herder
Año y lugar de publicación	2009, España
Tipo de libro de texto	Integra todas las destrezas
Materiales complementarios	CD, soluciones y transcripciones de las grabaciones al final del libro.
Concepciones de la lengua	Explícita – Constructivismo
Método de enseñanza de la lectura	Implícita – Método combinado
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura silenciosa integral, lectura selectiva, lectura informativa
Tipos de texto	Dialogados, narrativos, postales,
Tipos de ejercicios	Rellenar espacios en blanco, completar tablas con la información del texto, verdadero o falso, responder preguntas cerradas
Comentarios	Hay ejercicios de traducción del español al chino. En los tres volúmenes se trabaja mucho con imágenes tanto para el estudio del vocabulario y la comprensión oral y escrita.

Nº de ficha	26
Título del libro	Lengua China para traductores, volumen I y II
Autor	Helena Casas Tost, Sara Rovira Esteva y Anne-Hélène Suárez Girard
Editorial	Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions
Año y lugar de publicación	Vol. I, 2007 y Vol. II 2008, España
Tipo de libro de texto	Integra todas las destrezas
Materiales complementarios	Una web donde se encuentran los ejercicios de comprensión y expresión oral y ejercicios complementarios e información de utilidad (www.uab.cat/xuezhongwen)
Concepciones de la lengua	Explícita – Constructivismo
Método de enseñanza de la lectura	Implícito – Método combinado
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura integral, lectura selectiva, lectura informativa
Tipos de texto	Textos dialogados, textos narrativos y textos narrativos escritos con diferente tipo de <i>hanzi</i> , señales, carteles publicitarios, adivinanzas.
Tipos de ejercicios	Preguntas cerradas y resumen.
Comentarios	

Nº de ficha	27
Título del libro	Developing Chinese Fluency Intermediate-Advanced
Autor	Phyllis Zhang
Editorial	Cengage
Año y lugar de publicación	2009, Singapur
Tipo de libro de texto	Integra todas las destrezas
Materiales complementarios	Libro de ejercicios, libro de ejercicios on-line, web de recursos biaoda.cengageasia.com
Concepciones de la lengua	Inferida – Estructuralismo
Método de enseñanza de la lectura	Explícita – Método sintético
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura integral y lectura selectiva atenta y superficial
Tipos de texto	Narrativos y argumentativos
Tipos de ejercicios	Leer el texto en un tiempo determinado, entre 3 y 5 minutos, reformulación del texto, leer el texto de nuevo y centrar la atención en las expresiones lingüísticas para apuntarlas y memorizarlas.
Comentarios	Se menciona que se adopta un modelo ascendente de enseñanza de las lenguas. En este libro la lectura de textos se utiliza como herramienta para hacer debates, ejercicios de escritura y ejercicios de comprensión oral y lectura en voz alta.

Nº de ficha	28
Título del libro	新用汉语课本 1 – El Nuevo Libro del Chino Práctico Vol. I
Autor	Liu Xun (editor de la colección de libros)
Editorial	Beijing Yuyan Daxue Chubanshe - Editorial de la Universidad de Lenguas de Pekín
Año y lugar de publicación	2008 (versión en español), RPC
Tipo de libro de texto	Se practican todas las destrezas
Materiales complementarios	CD, DVD, libro de ejercicios y manual del profesor
Concepciones de la lengua	Implícito: Cognitivismo
Método de enseñanza de la lectura	Implícita: Método sintético
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura oral, lectura integral, lectura selectiva rápida y superficial
Tipos de texto	Dialogados, narrativos, documentos de la vida cotidiana (facturas, recibos, listados de información, tablas y horarios)
Tipos de ejercicios	<u>Reconocimiento de caracteres:</u> escribir el pinyin del carácter, relacionar el significado del carácter y el carácter, escribir los caracteres tras identificar las partes que lo componen, identificar los trazos que componen un carácter. <u>Comprensión lectora:</u> a partir del tema 7 hay ejercicios de lectura y reformulación, de preguntas cerradas y de verdadero o falso.

Comentarios	<p>El objetivo de los seis volúmenes de esta colección de manuales es fomentar las habilidades comunicativas a partir de una síntesis de metodologías, desde el método de gramática-traducción al método comunicativo. La enseñanza de los contenidos no es lineal, es cíclica.</p> <p>En la introducción de la versión anterior del manual se explicitaba que se pretendía seguir una metodología audiolingual. En esa versión, en las siete primeras lecciones del volumen I se priorizaba el aprendizaje de la pronunciación y en las ocho últimas se aprendía y practicaban estructuras gramaticales.</p>
-------------	---

Nº de ficha	29
Título del libro	新用汉语课本 2 – El Nuevo Libro del Chino Práctico Vol. II
Autor	Liu Xun (editor de la colección de libros)
Editorial	Beijing Yuyan Daxue Chubanshe - Editorial de la Universidad de Lenguas de Pekín
Año y lugar de publicación	2009 (versión en español), RPC
Materiales complementarios	CD, DVD, libro de ejercicios y manual del profesor
Tipo de libro de texto	Se practican todas las destrezas
Concepciones de la lengua	Implícita – Cognitivismo
Método de enseñanza de la lectura	Implícita – Método sintético
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura oral, lectura integral, lectura selectiva rápida y superficial
Tipos de texto	Dialogados, narrativos, documentos de la vida cotidiana (anuncios, entradas de espectáculos, mapas, billetes de avión)
Tipos de ejercicios	<u>Reconocimiento de caracteres:</u> relacionar el pinyin con los caracteres, reconocer y recordar diferentes radicales, formación de palabras. <u>Comprensión lectora:</u> ejercicios de lectura y reformulación, preguntas cerradas y de verdadero o falso, rellenar espacios en blanco, formularios y tablas informativas a partir de la información del texto, debates a partir del contenido del texto.

Comentarios	<p>Para facilitar la lectura oral de los textos, estos se acompañan de pinyin. En el libro de ejercicios se encuentran las preguntas sobre los textos del libro del alumno.</p> <p>Se utiliza la lectura como base de los ejercicios orales.</p> <p>Se trabaja el reconocimiento de los caracteres escritos a mano a partir de los documentos de la vida cotidiana.</p> <p>En el volumen II se enfatiza el aprendizaje y la práctica de normas oracionales.</p> <p>En la introducción se explicita se opta por una síntesis de metodologías que abarca desde el método de gramática traducción hasta el método comunicativo.</p>
-------------	--

Nº de ficha	30
Título del libro	新用汉语课本 3 – El Nuevo Libro del Chino Práctico Vol. III
Autor	Liu Xun (editor de la colección de libros)
Editorial	Beijing Yuyan Daxue Chubanshe - Editorial de la Universidad de Lenguas de Pekín
Año y lugar de publicación	2010, RPC
Tipo de libro de texto	Se practican todas las destrezas
Materiales complementarios	CD, DVD, libro de ejercicios y manual del profesor
Concepciones de la lengua	Implícita- Cognitivismo
Método de enseñanza de la lectura	Implícita – Método sintético
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura oral, lectura integral, lectura selectiva rápida y superficial
Tipos de texto	Dialogados, narrativos, descriptivos, poemas y documentos de la vida cotidiana (menús, anuncios, formularios)
Tipos de ejercicios	<u>Reconocimiento de caracteres:</u> relacionar el pinyin con los caracteres, recordar diferentes radicales, formación de palabras y escritura de caracteres. <u>Comprensión lectora:</u> ejercicios de lectura y reformulación, preguntas cerradas, verdadero o falso, rellenar espacios en blanco, formularios y tablas informativas a partir de la información del texto, debates a partir del contenido del texto, resúmenes, traducir las palabras según el contexto

Comentarios	<p>El objetivo del volumen III es la consolidación de estructuras oracionales y del vocabulario.</p> <p>Para facilitar la lectura oral de los textos, estos se acompañan los tonos.</p> <p>En el libro de ejercicios se encuentran los ejercicios de reconocimiento de caracteres.</p> <p>Se utiliza la lectura como base de los ejercicios orales.</p> <p>Se trabaja el reconocimiento de los caracteres escritos a mano a partir de los documentos de la vida cotidiana.</p>
-------------	--

Nº de ficha	31
Título del libro	新用汉语课本 3 – El Nuevo Libro del Chino Práctico Vol. III
Autor	Liu Xun (editor de la colección de libros)
Editorial	Beijing Yuyan Daxue Chubanshe - Editorial de la Universidad de Lenguas de Pekín
Año y lugar de publicación	2010 (versión en español), RPC
Tipo de libro de texto	Se practican todas las destrezas
Materiales complementarios	CD, DVD, libro de ejercicios y manual del profesor
Concepciones de la lengua	Implícita – Cognitivismo
Método de enseñanza de la lectura	Implícita – Método sintético
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura oral, lectura integral, lectura selectiva rápida y superficial
Tipos de texto	Dialogados, narrativos, descriptivos, poemas y documentos de la vida cotidiana (menús, anuncios, formularios)
Tipos de ejercicios	<u>Reconocimiento de caracteres:</u> relacionar el pinyin con los caracteres, recordar diferentes radicales, formación de palabras y escritura de caracteres. <u>Comprensión lectora:</u> ejercicios de lectura y reformulación, preguntas cerradas, verdadero o falso, rellenar espacios en blanco, formularios y tablas informativas a partir de la información del texto, debates a partir del contenido del texto, resúmenes orales, traducir las palabras según el contexto

Comentarios	<p>El objetivo del volumen III es la consolidación de estructuras oracionales y del vocabulario.</p> <p>Para facilitar la lectura oral de los textos, estos se acompañan los tonos.</p> <p>En el libro de ejercicios se encuentran los ejercicios de reconocimiento de caracteres.</p> <p>Se utiliza la lectura como base de los ejercicios orales.</p> <p>Se trabaja el reconocimiento de los caracteres escritos a mano a partir de los documentos de la vida cotidiana.</p>
-------------	--

Nº de ficha	32
Título del libro	新用汉语课本 4 – El Nuevo Libro del Chino Práctico Vol. IV
Autor	Liu Xun (editor de la colección de libros)
Editorial	Beijing Yuyan Daxue Chubanshe - Editorial de la Universidad de Lenguas de Pekín
Año y lugar de publicación	2004 (versión en inglés, aún no se ha publicado la versión en español), RPC
Tipo de libro de texto	Se practican todas las destrezas
Materiales complementarios	CD, DVD, libro de ejercicios y manual del profesor
Concepciones de la lengua	Implícita – Cognitivismo
Método de enseñanza de la lectura	Implícito – Método sintético
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura oral, lectura integral, lectura selectiva rápida y superficial
Tipos de texto	Dialogados, narrativos, descriptivos, poemas y documentos de la vida cotidiana (anuncios, formularios, folletos de hoteles)
Tipos de ejercicios	<u>Reconocimiento de caracteres</u> : reconocer radicales, agrupar caracteres por familias temáticas o por compartir el mismo carácter o el mismo radical. <u>Comprensión lectora</u> : ejercicios de lectura y reformulación, preguntas cerradas y abiertas, resúmenes escritos, explicar el significado de las palabras según el contexto

Comentarios	<p>El objetivo del volumen IV es la consolidación de estructuras oracionales y del vocabulario.</p> <p>En cada lección del libro del alumno hay tres textos. El primero se utiliza para explicar las estructuras oracionales y el vocabulario nuevo de la lección. Los demás para ejercicios de comprensión escrita.</p> <p>Hay ejercicios de comprensión escrita en el libro del alumno.</p> <p>En el libro de ejercicios hay textos narrativos y descriptivos (4) y ejercicios de comprensión sobre estos textos.</p> <p>Se utiliza la lectura como base de los ejercicios orales.</p> <p>Se trabaja el reconocimiento de los caracteres escritos a mano a partir de los documentos de la vida cotidiana.</p> <p>Al final del libro se encuentran los textos en caracteres originales.</p> <p>Hay ejercicios para practicar la escritura de caracteres en el ordenador.</p> <p>La lectura se utiliza como base para los ejercicios de expresión escrita.</p>
-------------	--

Nº de ficha	33
Título del libro	新用汉语课本 5 y 6– El Nuevo Libro del Chino Práctico Vol. V, VI
Autor	Liu Xun (editor de la colección de libros)
Editorial	Beijing Yuyan Daxue Chubanshe - Editorial de la Universidad de Lenguas de Pekín
Año y lugar de publicación	2005 (versión en inglés, aún no se ha publicado la versión en español), RPC
Tipo de libro de texto	Se practican todas las destrezas
Materiales complementarios	CD y manual del profesor
Concepciones de la lengua	Implícita: Cognitivismo
Método de enseñanza de la lectura	Implícita: Método analítico
Tipos de lectura que se trabajan	Lectura oral, lectura integral, lectura selectiva rápida y superficial
Tipos de texto	Dialogados, narrativos, descriptivos y explicativos
Tipos de ejercicios	<u>Comprensión lectora</u> : preguntas cerradas, verdadero o falso, elección múltiple

Comentarios	<p>Hacemos una sola ficha para estos dos volúmenes porque el contenido y los ejercicios son iguales en los dos volúmenes.</p> <p>El objetivo de estos volúmenes es la ampliación de vocabulario, la consolidación de estructuras lingüística y del estudio de estructuras textuales (párrafos y textos completos)</p> <p>En cada volumen hay diez textos, cada texto trata sobre un tema diferente.</p> <p>Sigue habiendo ejercicios para trabajar los caracteres, el uso de estos, estructuras de frases simples y compuestas, textos para explicar los nuevos contenidos gramaticales y léxicos y textos para trabajar la comprensión lectora.</p>
-------------	--

MAPA CONCEPTUAL

NACIONALIDAD DEL AUTOR

- ✓ CHINO
- ✓ EXTRANJERO
- ✓ CHINO/EXTRANJERO

DECADA DE PUBLICACION

- ✓ 1989/1999
- ✓ 2000/2010

LUGAR DE PUBLICACION

- ✓ RCP
- ✓ SPAIN
- ✓ EUA
- ✓ OTROS PAISES

MATERIALES COMPLEMENTARIOS

- ✓ CASETE
- ✓ CD MP3
- ✓ DVD
- ✓ LIBRO PROFESOR
- ✓ LIBRO CARACTERES
- ✓ LIBRO EJERCICIOS
- ✓ LIBRO LECTURA
- ✓ LIBRO EJERCICIO ORAL O VOCABULARIO
- ✓ SOLUCIONES Y TRANSCRIPCIONES DE LAS GRABACIONES
- ✓ RECURSOS ON-LINE
- ✓ NO TIENE

TEORIA O CONCEPCIÓN DE LA LENGUA

- ✓ IMPLICITA - INFERIDA
- ✓ EXPLICITA

TIPOS DE TEORIA

- ✓ TRADICIONAL
- ✓ ESTRUCTURALISMO
- ✓ COGNITIVISMO
- ✓ CONSTRUCTIVISMO
- ✓ COMBINACIÓN

METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

- ✓ IMPLICITA - INFERIDA
- ✓ EXPLICITA

TIPOS DE METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

- ✓ METODO SINTETICO DE LECTURA
- ✓ ANALITICO
- ✓ COMUNICATIVO Y COMBINADO
- ✓ GRAMATICA - TRADUCCION
- ✓ TRADICIONAL
- ✓ CENTRADA EN EL PROFESOR
- ✓ DIRECTO
- ✓ COGNITIVA E INTERACTIVA
- ✓ CENTRADA EN EL ALUMNO
- ✓ PROGRESION DE LOS CONTENIDOS EN ESPIRAL
- ✓ DESDE GRAMATICA HASTA COMUNICATIVO

TIPOS DE LECTURA

- ✓ LECTURA INTEGRADA
- ✓ LECTURA SELECTIVA ATENTA
- ✓ LECTURA SELECTIVA SUPERFICIAL
- ✓ LECTURA SELECTIVA RAPIDA
- ✓ LECTURA ORAL
- ✓ LECTURA INTENSIVA
- ✓ LECTURA INFORMATIVA

TIPOS DE TEXTO

- ✓ NARRATIVOS
- ✓ DESCRIPTIVOS
- ✓ ARGUMENTATIVOS O EXPOSITIVOS
- ✓ INSTRUCO-INDUCTIVO O EXPLICATIVOS
- ✓ DIALOGADOS
- ✓ PERIODISTICOS

TIPOS DE EJERCICIOS

COMPRESIÓN LECTORA

- ✓ ELECCIÓN O RESPUESTA MULTIPLE
- ✓ RELLENAR ESPACIOS EN BLANCO
- ✓ PREGUNTAS CERRADAS
- ✓ PREGUNTAS ABIERTAS
- ✓ EXPLICAR SIGNIFICADO DE FRASES O PALABRAS

- ✓ RELACIONAR INFORMACIÓN
- ✓ RELLENAR IMPRESOS
- ✓ RELLENAR TABLAS
- ✓ RECONOCIMIENTO Y ESCRITURA DE FORMAS ABREVIADAS
- ✓ BUSCAR SINÓNIMOS
- ✓ IDENTIFICAR LA IDEA PRINCIPAL DEL TEXTO
- ✓ IDENTIFICAR LA IDEA PRINCIPAL DEL PARRAFO
- ✓ IDENTIFICAR Y PARAFRASEAR
- ✓ PONER TÍTULO A UN TEXTO O PARRAFO
- ✓ ELEGIR LA PALABRA ADECUADA SEGÚN EL CONTEXTO
- ✓ INFERIR EN EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS NUEVAS
- ✓ COMPARAR TEXTOS
- ✓ ORDENAR FRASES Y PARRAFOS
- ✓ DEBATES SOBRE EL TEMA DEL TEXTO
- ✓ USAR EXPRESIONES EXTRAIDAS DEL TEXTO PARA HACER FRASES
- ✓ VERDADERO O FALSO
- ✓ EJERCICIOS DE SÍNTESIS
- ✓ LECTURA EN VOZ ALTA

IDENTIFICACIÓN DE CARACTERES

- ✓ UNIR EL PINYIN
- ✓ IDENTIFICAR LOS RADICALES DE UN CARÁCTER
- ✓ DIVIDIR EL CARÁCTER EN RADICALES
- ✓ AGRUPAR LOS CARACTERES POR RADICALES
- ✓ DIVIDIR LAS FRAES EN SINTAGMAS
- ✓ FORMAR PALABRAS
- ✓ RELACIONAR CARACTERES CON SU SIGNIFICADO O SIGNIFICADOS
- ✓ ORDENAR PALABRAS PARA FORMAR FRASES

ANÁLISIS SOCIOLÓGICO: VARIABLES ANEXO II

A continuación se realiza el análisis sociológico de las variables obtenidas en los libros que constituyen el Anexo II cuya muestra es de 33 fichas.

AUTOR/A DEL LIBRO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos CHINO/A	25	75,8	75,8	75,8
OTROS	6	18,2	18,2	93,9
EXTRANJERO	2	6,1	6,1	100,0
Total	33	100,0	100,0	

De 33 libros analizamos la nacionalidad de los autores y autoras de los cuales podemos observar que el 75,8% es de nacionalidad china, el 6,1% es de nacionalidad extranjera y el 18,2% son de nacionalidad china-extranjera.

AÑO DE PUBLICACIÓN

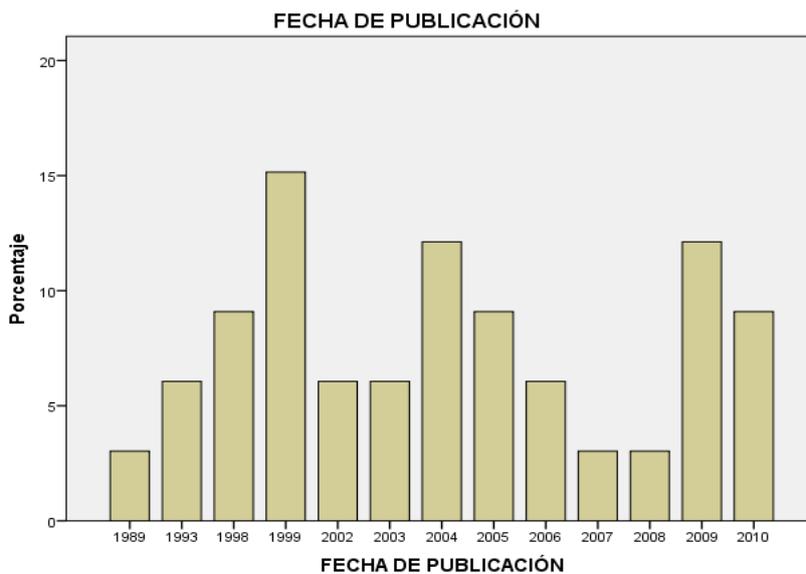
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 1989-1999	11	33,3	33,3	33,3
2000-2010	22	66,7	66,7	100,0
Total	33	100,0	100,0	

La muestra extraída en el Anexo II está enmarcada en dos períodos de tiempo. Del 1989 al 1999 tenemos un 33,3% de los libros, mientras que del 2000 al 2010 tenemos un 66,7% de los libros.

Detallamos a continuación también la evolución de publicación mediante años según publicación.

FECHA DE PUBLICACIÓN

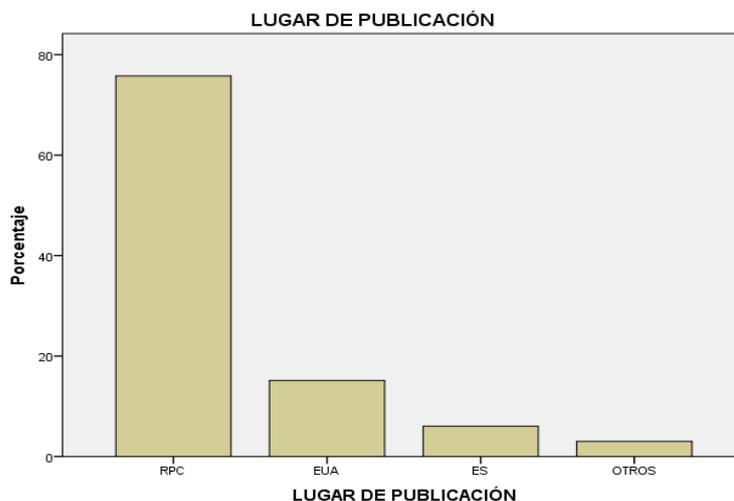
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1989	1	3,0	3,0	3,0
	1993	2	6,1	6,1	9,1
	1998	3	9,1	9,1	18,2
	1999	5	15,2	15,2	33,3
	2002	2	6,1	6,1	39,4
	2003	2	6,1	6,1	45,5
	2004	4	12,1	12,1	57,6
	2005	3	9,1	9,1	66,7
	2006	2	6,1	6,1	72,7
	2007	1	3,0	3,0	75,8
	2008	1	3,0	3,0	78,8
	2009	4	12,1	12,1	90,9
	2010	3	9,1	9,1	100,0
	Total	33	100,0	100,0	



LUGAR DE PUBLICACIÓN

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos RPC	25	75,8	75,8	75,8
ESPAÑA	2	6,1	6,1	81,8
EUA	5	15,2	15,2	97,0
OTROS	1	3,0	3,0	100,0
Total	33	100,0	100,0	

Según el lugar de publicación de los libros estudiados en el Anexo II podemos separarlos en diferentes puntos: RPC, España, EUA y Otros países. Aquellos publicados en la RPC representan un 75,8%, España un 6,1%, EUA 15,2% y en otros países un 3.0%.



VALIDACIÓN DE HIPÓTESIS:

Tabla de contingencia AUTOR/A DEL LIBRO * LUGAR DE PUBLICACIÓN

Recuento

		LUGAR DE PUBLICACIÓN				Total
		RPC	EUA	ES	OTROS	
AUTOR/A DEL LIBRO	CHINO/A	23	2	0	0	25
	EXTRANJERO	1	3	1	1	6
	CHINO EXTRANJERO	1	0	1	0	2
Total		25	5	2	1	33

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23,267 ^a	6	,001
Razón de verosimilitudes	19,338	6	,004
Asociación lineal por lineal	11,570	1	,001
N de casos válidos	33		

a. 11 casillas (91,7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,06.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coeficiente de contingencia	,643			,001
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,601	,157	4,190	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,672	,152	5,049	,000 ^c
N de casos válidos		33			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Cruzamos las variables nacionalidad del autor/a y el lugar de publicación para poder validar la relación de asociación entre ellas mediante el coeficiente de correlación. Podemos observar como dicho coeficiente con valor 0.643 y significatividad 0.001 nos ratifica una fuerte asociación entre la nacionalidad y el lugar de publicación.

VALIDACIÓN DE HIPÓTESIS:**CONTIENE MATERIALES COMPLEMENTARIOS**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	15	45,5	45,5	45,5
	NO	18	54,5	54,5	100,0
	Total	33	100,0	100,0	

Podemos observar como de los 33 libros analizados en el Anexo II no todos contienen materiales complementarios. Se detalla que un 54,5% de los libros no contienen materiales complementarios mientras que un 45,5% contiene.

Los materiales complementarios que pueden poseer los diferentes libros son Casette, CD Mp3, DVD, Libro del Profesor, Libro de Caracteres, Libro de Ejercicios, Libro de Lectura, Libro de Ejercicio Oral o Vocabulario, Soluciones y Transcripciones de las Grabaciones y Recursos On-line.

TIPOS DE MATERIALES COMPLEMENTARIOS		Frecuencia
Válidos	CASSETTE	1
	CD MP3	12
	DVD	6
	LIBRO PROFESOR	7
	LIBRO CARACTERES	2
	LIBRO EJERCICIOS	9
	LIBRO DE LECTURA	0
	LIBRO EJERCICIO ORAL O VOCABULARIO	0
	SOLUCIONES Y TRANSCRIPCIONES DE LAS GRABACIONES	1
	RECURSOS ON-LINE	4

VALIDACIÓN DE HIPÓTESIS:

**Tabla de contingencia LUGAR DE PUBLICACIÓN * CONTIENE O NO MATERIALES
COMPLEMENTARIOS**

Recuento

		CONTIENE O NO MATERIALES COMPLEMENTARIOS		Total
		SI	NO	
LUGAR DE PUBLICACIÓN	RPC	7	18	25
	EUA	5	0	5
	ES	2	0	2
	OTROS	1	0	1
Total		15	18	33

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	12,672 ^a	3	,005
Razón de verosimilitudes	15,827	3	,001
Asociación lineal por lineal	9,501	1	,002
N de casos válidos	33		

a. 6 casillas (75,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,45.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coeficiente de contingencia	,527			,005
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,545	,089	-3,618	,001 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,614	,100	-4,329	,000 ^c
N de casos válidos		33			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Una de nuestras hipótesis a validar era la existencia de materiales complementarios en todos aquellos libros escritos fuera de la RPC. Como podemos observar en los datos, vemos como no existe ningún libro publicado fuera de la RPC que no posea materiales complementarios. Cabe decir que existen de 25 libros publicados en la RPC, un total de 7 libros con materiales complementarios, aunque la mayoría no poseen (18 libros).

Podemos validar nuestra hipótesis con el coeficiente de correlación con un valor de 0.527 con una significatividad de 0.005.

Tabla de contingencia METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS * CONTIENE O NO MATERIALES COMPLEMENTARIOS

Recuento

		CONTIENE O NO MATERIALES COMPLEMENTARIOS		Total
		SI	NO	
METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS	INFERIDA	5	14	19
	EXPLÍCITA	10	4	14
Total		15	18	33

Podemos analizar como de metodología implícita (inferida) tenemos un total de 19 libros de los cuales 5 sí contienen materiales complementarios y 14 que no poseen. A diferencia de metodología explícita donde de un total de 14 libros, la mayoría con un total de 10 poseen materiales complementarios y sólo 4 no poseen.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	6,617 ^a	1	,010		
Corrección por continuidad ^b	4,922	1	,027		
Razón de verosimilitudes	6,822	1	,009		
Estadístico exacto de Fisher				,015	,013
Asociación lineal por lineal	6,416	1	,011		
N de casos válidos	33				

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,36.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Medidas simétricas

		Valor	Error típic. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	,409			,010
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,448	,156	-2,788	,009 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,448	,156	-2,788	,009 ^c
N de casos válidos		33			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Analizando los 33 libros del anexo II podemos observar la correlación entre la metodología empleada y el contener o no materiales complementarios. Por ello, vemos como dicha correlación no fuerte con un coeficiente de contingencia del 0,409 tiene una significatividad débil del 0,10.

Tabla de contingencia TIPOS DE METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS * CONTIENE O NO MATERIALES COMPLEMENTARIOS

Recuento

		CONTIENE O NO MATERIALES COMPLEMENTARIOS		Total
		SI	NO	
TIPOS DE METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS	SINTÉTICO	1	13	14
	COMBINADO	14	5	19
Total		15	18	33

Podemos observar en la tabla de contingencia entre las variables tipos de metodologías y la posesión de materiales complementarios la correlación entre las mismas.

En un tipo de metodología sintético detallamos en 14 libros como sólo 1 de ellos posee materiales complementarios.

En un tipo de metodología combinado en 19 libros, 14 de ellos poseen y 5 no poseen materiales complementarios.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	14,395 ^a	1	,000		
Corrección por continuidad ^b	11,836	1	,001		
Razón de verosimilitudes	16,369	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	13,959	1	,000		
N de casos válidos	33				

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 6,36.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Medidas simétricas

	Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal Coeficiente de contingencia	,551			,000
Intervalo por intervalo R de Pearson	-,660	,120	-4,898	,000 ^c
Ordinal por ordinal Correlación de Spearman	-,660	,120	-4,898	,000 ^c
N de casos válidos	33			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Tabla de contingencia CONCEPCIÓN DE LA LENGUA * CONTIENE O NO MATERIALES COMPLEMENTARIOS

Recuento

		CONTIENE O NO MATERIALES COMPLEMENTARIOS		Total
		SI	NO	
CONCEPCIÓN DE LA LENGUA	IMPLÍCITA	8	18	26
	EXPLÍCITA	7	0	7
Total		15	18	33

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,662 ^a	1	,001		
Corrección por continuidad ^b	8,052	1	,005		
Razón de verosimilitudes	13,378	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,002	,002
Asociación lineal por lineal	10,338	1	,001		
N de casos válidos	33				

a. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3,18.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coficiente de contingencia	,494			,001
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,568	,104	-3,846	,001 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,568	,104	-3,846	,001 ^c
N de casos válidos		33			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

Tabla de contingencia TIPOS DE CONCEPCIONES DE LA LENGUA * CONTIENE O NO MATERIALES COMPLEMENTARIOS

Recuento

		CONTIENE O NO MATERIALES COMPLEMENTARIOS		Total
		SI	NO	
TIPOS DE CONCEPCIONES DE LA LENGUA	ESTRUCTURALISMO	1	12	13
	COGNITIVISMO	4	6	10
	CONSTRUCTIVISTA	2	0	2
	COMBINADO	8	0	8
Total		15	18	33

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	19,597 ^a	3	,000
Razón de verosimilitudes	24,963	3	,000
Asociación lineal por lineal	18,344	1	,000
N de casos válidos	33		

a. 5 casillas (62,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,91.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coficiente de contingencia	,610			,000
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,757	,078	-6,453	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,749	,085	-6,292	,000 ^c
N de casos válidos		33			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

CONCEPCIÓN DE LA LENGUA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos IMPLÍCITA	26	78,8	78,8	78,8
EXPLÍCITA	7	21,2	21,2	100,0
Total	33	100,0	100,0	

A la hora de hablar de concepción de la lengua debemos especificar entre una concepción implícita – inferida y una concepción explícita.

Podemos detallar en nuestra muestra como un 78,8% de los libros estudiados tratan una concepción implícita – inferida, mientras que un 21,2% lo hace con una concepción explícita.

**TIPOS DE CONCEPCIÓN
DE LA LENGUA**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos ESTRUCTURALISMO	19	57,6	57,6	57,6
COGNITIVISMO	10	30,3	30,3	87,9
CONSTRUCTIVISTA	2	6,1	6,1	93,9
COMBINACION	2	6,1	6,1	100,0
Total	33	100,0	100,0	

Dentro de las dos grandes concepciones en las cuales se enmarca nuestra muestra, podemos encontrar diferentes tipos de concepciones o teorías de la lengua según los detalles extraídos en el análisis de las fichas.

Podemos visualizar en los datos como el peso mayor recae en un tipo de teoría de la lengua basado en el estructuralismo con un 57,6%, seguido del cognitivismo con un 30,3% y con menor relevancia con un 6,1% una concepción de la lengua constructivista y de combinación.

CONTIENE O NO MATERIALES COMPLEMENTARIOS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	15	45,5	45,5	45,5
NO	18	54,5	54,5	100,0
Total	33	100,0	100,0	

CONCEPCIÓN DE LA LENGUA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos IMPLÍCITA	26	78,8	78,8	78,8
EXPLÍCITA	7	21,2	21,2	100,0
Total	33	100,0	100,0	

TIPOS DE CONCEPCIONES DE LA LENGUA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos ESTRUCTURALISMO	13	39,4	39,4	39,4
COGNITIVISMO	10	30,3	30,3	69,7
CONSTRUCTIVISTA	2	6,1	6,1	75,8
COMBINADO	8	24,2	24,2	100,0
Total	33	100,0	100,0	

METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos INFERIDA	19	57,6	57,6	57,6
EXPLÍCITA	14	42,4	42,4	100,0
Total	33	100,0	100,0	

TIPOS DE METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SINTÉTICO	14	42,4	42,4	42,4
COMBINADO	19	57,6	57,6	100,0
Total	33	100,0	100,0	

VALIDACIÓN DE HIPÓTESIS:

**LUGAR DE
PUBLICACIÓN *
CONCEPCIÓN DE
LA LENGUA**

		CONCEPCIÓN DE LA LENGUA		Total	
		IMPLÍCITA- INFERIDA	EXPLÍCITA	ND	
LUGAR DE PUBLICACIÓN	RPC	25	0	0	25
	ESPAÑA	0	2	0	2
	EUA	0	5	0	5
	OTROS PAÍSES	0	0	1	1
Total		25	7	1	33

Medidas simétricas^a

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coficiente de contingencia	,816	,000
N de casos válidos		33	

a. Las estadísticas correlativas se encuentran disponibles solo para datos numéricos.

Al realizar el vaciado de nuestra muestra pudimos observar la existencia de una relación entre el lugar de publicación y la concepción de la lengua utilizada. Hemos cruzada dichas variables y podemos examinar los siguientes datos obtenidos. Observamos como en la RPC sólo se utiliza una concepción implícita – inferida en los 25 libros analizados y observamos de la misma manera cómo de los 8 libros publicados fuera de la RPC la concepción utilizada únicamente es la explícita. Podemos corroborar con el coeficiente de correlación con valor 0.816 una asociación fuerte con significatividad 0.000 entre las variables lugar de publicación y concepción de la lengua. Por ello, podemos validar nuestra hipótesis.

CONCEPCIÓN DE LA LENGUA ***TIPOS DE CONCEPCION DE LA LENGUA**

	TIPOS DE CONCEPCIÓN DE LA LENGUA	Total				
	ESTRUCTURALISMO	COGNITIVISMO	CONSTRUCTIVISTA	COMBINACIÓN		
CONCEPCIÓN DE LA LENGUA	IMPLICITA-INFERIDA	18	7	0	0	25
	EXPLÍCITA	0	3	2	2	7
	ND	1	0	0	0	1
	Total	19	10	2	2	33

Medidas**simétricas^a**

		Valor	Sig. aproximada
Nombre por nombre	Coefficiente de contingencia	,622	,002
N de casos válidos	33		

a.Las estadísticas correlativas se encuentran disponibles solo para datos numéricos.

Existe también una asociación entre el tipo de concepción específica de la lengua y el tipo de concepción por la cual se deriva en su uso el autor o autora del libro. Podemos observar como dicha relación es validada con el coeficiente de correlación valor 0.622 y significatividad 0.002. Se valida la hipótesis refutando la hipótesis nula y por ello, podemos afirmar que existe una asociación entre la concepción de la lengua y el tipo de concepción o teoría utilizada para llevarla a cabo.

Mayoritariamente podemos analizar en nuestros datos como una concepción implícita – inferida está más arraigada a una vertiente estructuralista y con menor peso a una vertiente cognitivista.

En cambio, una concepción explícita se decanta por unas vertientes de teoría más cognitivista, constructivista y de combinación, pero inexistente la presencia del estructuralismo.

**METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA
DE LAS LENGUAS**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos IMPLICITA- INFERIDA	15	45,5	45,5	45,5
EXPLICITA	17	51,5	51,5	97,0
COMBINACIÓN	1	3,0	3,0	100,0
Total	33	100,0	100,0	

De la misma forma que se especifican dos concepciones de la lengua utilizadas, vemos como éstas dos grandes ramas se pueden diferenciar en la metodología de enseñanza de la lengua utilizada en nuestros libros analizados.

Los datos de la tabla metodologías de enseñanza de las lenguas nos especifica que un 45,5% de los 33 libros estudiados se enmarcan en una metodología de carácter implícita – inferida y un 51,5% de la muestra se enmarca en una metodología de carácter explícito, existe un 3% de carácter combinado entre ellas.

Existen diferentes metodologías de enseñanza de las lenguas. Veamos a continuación las frecuencias de cada una de ellas.

VALIDACIÓN DE HIPÓTESIS:**LUGAR DE PUBLICACION *****METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA****DE LAS LENGUAS**

		METODOLOGÍAS DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS			Total
		IMPLÍCITA-REFERIDA	EXPLÍCITA	COMBINACIÓN	
LUGAR DE PUBLICACIÓN	RPC	15	10	0	25
	ESPAÑA	0	2	0	2
	EUA	0	5	0	5
	OTROS	0	0	1	1
Total		15	17	1	33

Medidas simétricas^a

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coficiente de contingencia	,745	,000
N de casos válidos	33		

a. Las estadísticas correlativas se encuentran disponibles solo para datos numéricos.

De la misma forma que existe una asociación entre lugar de publicación y concepción de la lengua utilizada en los libros estudiados del Anexo II, veamos la relación existente entre el lugar de publicación de los libros del Anexo II y la metodología de enseñanza de la lengua utilizada en ellos.

Existen dos grandes ramas de metodología de la lengua utilizadas. Por lo que se refiere a una metodología implícita – inferida podemos observar que se da únicamente en aquellos libros publicados en la RPC mientras que una metodología explícita e visible en España, EUA, otros países de publicación como Singapur y también en la RPC.

Existe por tanto una asociación entre dicha variables y por ello la hipótesis nula podemos descartarla dado que el valor del coeficiente de correlación entre ellas 0-745 con significatividad 0,000 nos valida una fuerte asociación entre dichas variables.

Tabla de contingencia METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS * CONCEPCIÓN DE LA LENGUA

Recuento

		CONCEPCIÓN DE LA LENGUA		Total
		IMPLÍCITA	EXPLÍCITA	
METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS	INFERIDA	15	4	19
	EXPLÍCITA	11	3	14
Total		26	7	33

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,001 ^a	1	,979		
Corrección por continuidad ^b	,000	1	1,000		
Razón de verosimilitudes	,001	1	,979		
Estadístico exacto de Fisher				1,000	,652
Asociación lineal por lineal	,001	1	,979		
N de casos válidos	33				

a. 2 casillas (50,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 2,97.

b. Calculado sólo para una tabla de 2x2

Medidas simétricas

		Valor	Error tip. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coficiente de contingencia	,005			,979
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,005	,174	,025	,980 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,005	,174	,025	,980 ^c
N de casos válidos		33			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

No existe correlación entre los tipos de concepción de la lengua y los tipos de metodologías de la enseñanza.

Valor 0,005 de coeficiente de contingencia. Valor más cerca de 0 que no de 1, por ello, podemos afirmar la falta de correlación. Con una significatividad de 0,979. Valor más cerca de 1 que no de 0, por ello, podemos afirmar la falta de significatividad.

Veamos ahora la diferencia a la hora de hablar y de buscar la correlación entre los tipos de concepciones utilizadas y los tipos de metodologías de la enseñanza utilizadas.

Tabla de contingencia TIPOS DE CONCEPCIONES DE LA LENGUA * TIPOS DE METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS

Recuento

		TIPOS DE METODOLOGIAS DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS		Total
		SINTÉTICO	COMBINADO	
TIPOS DE CONCEPCIONES DE LA LENGUA	ESTRUCTURALISMO	12	1	13
	COGNITIVISMO	2	8	10
	CONSTRUCTIVISTA	0	2	2
	COMBINADO	0	8	8
Total		14	19	33

De un total de 33 libros vemos como de 13 estructuralismo a la hora de hablar de concepción de la lengua 12 de ellos utilizan una metodología de la lengua sintética y sólo 1 combinada. Referente al cognitivismo el peso lo lleva el tipo combinado con un valor de 8 libros mientras 2 utilizan un tipo sintético. Si nos referimos a constructivista y combinado referente a la concepción de la lengua, no tiene ningún peso el tipo de metodología de la enseñanza sintético, ya que se da sólo combinado.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,671 ^a	3	,000
Razón de verosimilitudes	27,928	3	,000
Asociación lineal por lineal	17,119	1	,000
N de casos válidos	33		

a. 5 casillas (62,5%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,85.

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint. ^a	T aproximada ^b	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Coefficiente de contingencia	,638			,000
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,731	,067	5,972	,000 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,795	,071	7,304	,000 ^c
N de casos válidos		33			

- a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
- b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.
- c. Basada en la aproximación normal.

Los libros analizados en el Anexo II utilizan diferentes tipos de lectura. Veamos a continuación cuales son dichos valores.

LECTURA INTEGRADA

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	32	97,0	97,0	97,0
NO	1	3,0	3,0	100,0
Total	33	100,0	100,0	

**LECTURA
SELECTIVA
ATENTA**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	27	81,8	81,8	81,8
NO	6	18,2	18,2	100,0
Total	33	100,0	100,0	

**LECTURA
SELECTIVA
SUPERFICIAL**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	33	100,0	100,0	100,0

**LECTURA
SELECTIVA
RÁPIDA**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	13	39,4	39,4	39,4
NO	20	60,6	60,6	100,0
Total	33	100,0	100,0	

**LECTURA
ORAL**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	9	27,3	27,3	27,3
NO	24	72,7	72,7	100,0
Total	33	100,0	100,0	

**LECTURA
INTENSIVA**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	1	3,0	3,0	3,0
NO	32	97,0	97,0	100,0
Total	33	100,0	100,0	

**LECTURA
INFORMATIVA**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	6	18,2	18,2	18,2
NO	27	81,8	81,8	100,0
Total	33	100,0	100,0	

No todos los tipos de lecturas se dan con la misma frecuencia en los libros de la muestra del Anexo II.

En un 100% podemos visualizar que siempre se utiliza una lectura selectiva superficial y con un gran peso también, un 97%, se utiliza una lectura integrada. La lectura selectiva atenta se visualiza en un 81,8% de los libros. Con menor frecuencia se utilizan la lectura selectiva rápida con un 39,4%, la lectura oral con un 27,3%, la lectura informativa con un 18,2% y la lectura intensiva con un 3%.

En el análisis de las fichas para crear las variables a estudiar tenemos tipos de textos. Veamos a continuación las tablas con las frecuencias correspondientes.

TEXTOS**NARRATIVOS**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	28	84,8	84,8	84,8
NO	5	15,2	15,2	100,0
Total	33	100,0	100,0	

TEXTOS**DESCRIPTIVOS**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	15	45,5	45,5	45,5
NO	18	54,5	54,5	100,0
Total	33	100,0	100,0	

TEXTOS**ARGUMENTATIVOS O****EXPOSITIVOS**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	13	39,4	39,4	39,4
NO	20	60,6	60,6	100,0
Total	33	100,0	100,0	

TEXTOS**INSTRUCTO-INDUCTIVOS O****EXPLICATIVOS**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	12	36,4	36,4	36,4
NO	21	63,6	63,6	100,0
Total	33	100,0	100,0	

TEXTOS**DIALOGADOS**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	14	42,4	42,4	42,4
NO	19	57,6	57,6	100,0
Total	33	100,0	100,0	

TEXTOS**PERIODÍSTICOS**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos SI	7	21,2	21,2	21,2
NO	26	78,8	78,8	100,0
Total	33	100,0	100,0	

De la misma forma que se utilizan diferentes tipos de lectura en la metodología de los libros, éstos están detallados por llevar a cabo diferentes tipos de textos.

La mayor representación en las fichas estudiadas en el Anexo II la podemos ver en la utilización de los textos narrativos con un 84,8%. De forma más similar vemos la utilización de diversos tipos de textos como los descriptivos con un 45,5%, los dialogados con un 42,4%, los argumentativos o expositivos con un 39,4%, los instructo-inductivo o explicativos con un 36,4% y por último, los periodísticos con un 21,2%.

TIPOS DE EJERCICIOS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos COMPRESIÓN LECTORA	24	72,7	72,7	72,7
IDENTIFICACIÓN DE CARACTERES	9	27,3	27,3	100,0
Total	33	100,0	100,0	

TIPOS DE EJERCICIOS		
COMPRESIÓN LECTORA	ELECCIÓN O RESPUESTA MÚLTIPLE	25
	VERDADERO O FALSO	24
	RELLENAR ESPACIOS EN BLANCO	19
	PREGUNTAS ABIERTAS	17
	PREGUNTAS CERRADAS	15
	RELLENAR TABLAS	9
	IDENTIFICAR LA IDEA PRINCIPAL DEL TEXTO	8
	EXPLICAR SIGNIFICADO DE FRASES O PALABRAS	7
	LECTURA EN VOZ ALTA	7
	RELACIONAR INFORMACIÓN	6
	IDENTIFICAR LA IDEA PRINCIPAL DE UN PARRAFO	6
	ELEGIR LA PALABRA ADECUADA SEGÚN EL CONTEXTO	6
	INFERIR EL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS NUEVAS	5

	DEBATES SOBRE EL TEMA DEL TEXTO	5
	USAR EXPRESIONES EXTRAIDAS DEL TEXTO PARA HACER FRASES	5
	EJERCICIOS DE SÍNTESIS	5
	RELLENAR IMPRESOS	4
	ORDENAR FRASES Y PARRAFOS	4
	BUSCAR SINÓNIMOS	2
	IDENTIFICAR Y PARAFRASEAR	2
	COMPARAR TEXTOS	2
	RECONOCIMIENTO Y ESCRITURA DE FORMAS ABREVIADAS DE PALABRAS	1
	PONER TÍTULO A UN TEXTO O PÁRRAFO	1

TIPOS DE EJERCICIOS		
IDENTIFICACIÓN DE CARACTERES	IDENTIFICAR LOS RADICALES DE UN CARÁCTER	8
	UNIR EL PINYIN CON EL CARÁCTER CORRESPONDIENTE	7
	RELACIONAR CARACTERES CON SU SIGNIFICADO O SIGNIFICADOS	6
	FORMAR PALABRAS	5
	AGRUPAR LOS CARACTERES POR RADICALES	4
	DIVIDIR EL CARÁCTER EN RADICALES	3
	DIVIDIR LAS FRASES EN SINTAGMAS	1
	ORDENAR PALABRAS PARA FORMAR FRASE	1

