

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús estableties per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE MICROAPRENDIZAJE CON INSTAGRAM: QUÉ, CÓMO Y CUÁNTO VOCABULARIO ENSEÑAR EN EL CONTEXTO DEL CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA

María Sánchez Teruel

Dirección:
Dra. Sara Rovira-Esteve

Tesis doctoral
2025

ÍNDICE DE CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS	6
ÍNDICE DE FIGURAS	7
GLOSARIO DE TÉRMINOS USADOS EN ESTA TESIS	14
INTRODUCCIÓN	17
<i>MOTIVACIÓN</i>	17
<i>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN</i>	21
<i>OBJETIVOS</i>	21
<i>ESTRUCTURA DE LA TESIS</i>	22
PARTE I: MARCO TEÓRICO	24
CAPÍTULO 1: LINGÜÍSTICA CHINA.....	24
1.1. <i>LA MORFOLOGÍA</i>	26
1.1.1. LOS MORFEMAS SEMÁNTICOS Y SUS TIPOS	26
1.1.2. RELACIONES SEMÁNTICAS O SINTÁCTICAS ENTRE LOS MORFEMAS QUE COMPONEN LAS PALABRAS.....	37
1.1.3. DISTINCIÓN ENTRE MORFEMA Y PALABRA SEGÚN PACKARD	42
1.1.4. DISTINCIÓN ENTRE MORFEMA Y PALABRA SEGÚN GE BENYI.....	43
1.1.5. RECURSOS MORFOLÓGICOS DEL CHINO ESTÁNDAR MODERNO	44
1.2. <i>EL LÉXICO</i>	69
1.2.1. BREVE HISTORIA DE LA EVOLUCIÓN DEL LÉXICO CHINO.....	69
1.2.2. LOS CONCEPTOS PALABRA Y CARÁCTER EN EL CONTEXTO CHINO	73
1.2.3. TIPOS DE PALABRAS SEGÚN LA LINGÜÍSTICA CHINA TRADICIONAL	74
1.2.4. TIPOS DE PALABRAS SEGÚN PACKARD.....	80
1.2.5. CÓMO IDENTIFICAR PALABRAS EN EL CHINO MODERNO	85
1.2.6. CÓMO DISTINGUIR PALABRAS DE SINTAGMAS	88
1.2.7. ESTRUCTURAS FIJAS EQUIVALENTES A PALABRAS EN FUNCIÓN	90
1.2.8. LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES DEL CHINO ESTÁNDAR MODERNO	93
CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO	111
2.1. <i>ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA DIDÁCTICA DE LÉXICO</i>	111

2.2. QUÉ IMPLICA APRENDER UNA PALABRA	118
2.3. ¿QUÉ LÉXICO ENSEÑAR? PROPUESTAS PARA LA SELECCIÓN DEL LÉXICO.....	134
2.4. ¿CÓMO APRENDER EL LÉXICO NUEVO?.....	139
2.4.1. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA EL ALUMNADO	139
2.4.2. TÉCNICAS PARA TRANSMITIR AL ALUMNADO LOS SIGNIFICADOS DEL NUEVO LÉXICO	154
2.4.3. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES	157
2.4.4. ALGUNAS PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA ENSEÑAR EL VOCABULARIO EN CLASE	159
CAPITULO 3. LA ENSEÑANZA DE CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA (CLE)	161
3.1. BREVE HISTORIA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL CLE	161
3.2. DIFICULTADES ENCONTRADAS EN LA ENSEÑANZA DEL CLE Y ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS	169
3.3. TENDENCIAS EN LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO EN EL CLE	176
PARTE II: METODOLOGÍA.....	186
CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS	186
4.1. EL LÉXICO EN LOS PRINCIPALES MANUALES DE CHINO MODERNO EN ESPAÑOL.....	187
4.1.1. JUSTIFICACIÓN DE TOMAR LOS LIBROS DE TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDIO	188
4.1.2. HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE DATOS	191
4.1.3. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS	204
4.2. ENCUESTAS A PROFESORADO Y ALUMNADO	205
4.2.1. DISEÑO DE LAS ENCUESTAS	205
4.2.2. CENSO DE INFORMANTES	206
4.2.3. CANALES DE DIFUSIÓN.....	209
4.3. INSTAGRAM COMO HERRAMIENTA DOCENTE	209
4.3.1. REDES SOCIALES Y MICROAPRENDIZAJE	209
4.3.2. ¿CÓMO SE ENSEÑA EL LÉXICO EN UNA MUESTRA DE CUENTAS PARA APRENDER CHINO? 213	213
4.3.3. PARÁMETROS DE ANÁLISIS	215
4.3.4. UNA EXPERIENCIA DOCENTE DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN CON INSTAGRAM	216
4.3.5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA EN INSTAGRAM	217
4.3.6. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y DE LOS PARTICIPANTES	225
PARTE III: RESULTADOS	230

CAPÍTULO 5. EL LÉXICO EN LOS MANUALES DEL CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESPAÑOL...230

5.1. <i>EL NUEVO LIBRO DE CHINO PRÁCTICO</i>	230
5.1.1. ORGANIZACIÓN DEL MANUAL Y OBJETIVOS GENERALES	230
5.1.2. ESTRUCTURACIÓN DE LAS LECCIONES	230
5.1.3. TIPOLOGÍA DE LOS EJERCICIOS.....	231
5.1.4. RECAPITULACIÓN	231
5.2. <i>CHINO CONTEMPORÁNEO PARA PRINCIPIANTES</i>	237
5.2.1. ORGANIZACIÓN DEL MANUAL Y OBJETIVOS GENERALES	237
5.2.2. ESTRUCTURACIÓN DE LAS LECCIONES	238
5.2.3. TIPOLOGÍA DE LOS EJERCICIOS.....	238
5.2.4. RECAPITULACIÓN	239
5.3. <i>EL CHINO DE HOY 1</i>	244
5.3.1. ORGANIZACIÓN DEL MANUAL Y OBJETIVOS GENERALES	244
5.3.2. ESTRUCTURACIÓN DE LAS LECCIONES	244
5.3.3. TIPOLOGÍA DE LOS EJERCICIOS.....	244
5.3.4. RECAPITULACIÓN	247
5.4. <i>HÀNYÚ 1. CHINO PARA HISPANOHABLANTES</i>	254
5.4.1. ORGANIZACIÓN DEL MANUAL Y OBJETIVOS GENERALES	254
5.4.2. ESTRUCTURACIÓN DE LAS LECCIONES	254
5.4.3. TIPOLOGÍA DE LOS EJERCICIOS.....	254
5.4.4. RECAPITULACIÓN	259
5.5. <i>LENGUA CHINA PARA TRADUCTORES</i>	260
5.5.1. ORGANIZACIÓN DEL MANUAL Y OBJETIVOS GENERALES	260
5.5.2. ESTRUCTURACIÓN DE LAS LECCIONES	260
5.5.3. TIPOLOGÍA DE LOS EJERCICIOS.....	261
5.5.4. RECAPITULACIÓN	266
5.6. <i>EL LÉXICO EN LOS MANUALES DE CHINO PARA HISPANOHABLANTES DE NIVELES SUPERIORES</i> 268	
5.6.1. <i>EL NUEVO LIBRO DE CHINO PRÁCTICO</i>	268
5.6.2. <i>EL CHINO DE HOY</i>	271
5.6.3. <i>HÀNYŪ. CHINO PARA HISPANOHABLANTES</i>	275
5.6.4. <i>CHINO CONTEMPORÁNEO PARA PRINCIPIANTES</i>	277
5.6.5. <i>LENGUA CHINA PARA TRADUCTORES</i>	280
5.6.6. RECAPITULACIÓN	282

CAPÍTULO 6. OPINIÓN DEL ALUMNADO Y PROFESORADO DE CHINO SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LÉXICO	285
<i>6.1. RESULTADOS DE LA ENCUESTA PARA EL PROFESORADO.....</i>	285
<i>6.2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA PARA EL ALUMNADO</i>	301
CAPÍTULO 7. LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA LÉXICA EN INSTAGRAM	312
<i>7.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS.....</i>	312
<i>7.2. RECAPITULACIÓN</i>	356
CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES	369
CAPÍTULO 9. BIBLIOGRAFÍA	384
ANEXOS.....	390
<i>ANEXO I. EL TRATAMIENTO DEL LÉXICO EN LOS MANUALES DE CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA</i>	390
<i>ANEXO II. LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO CHINO POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES</i>	396
<i>ANEXO III. LA DIDÁCTICA DEL LÉXICO CHINO Y EL USO DE INSTAGRAM COMO HERRAMIENTA DOCENTE.....</i>	400
<i>ANEXO IV. DATOS OBTENIDOS DEL ANÁLISIS DE LA MUESTRA DE CUENTAS DE INSTAGRAM</i>	404
<i>ANEXO V. PARÁMETROS DE ANÁLISIS Y DATOS OBTENIDOS DE LA CUENTA @_mesuenachino_</i>	405
<i>ANEXO VI. ADQUISICIÓN DE LÉXICO CHINO MEDIANTE LA CUENTA @_mesuenachino_</i>	414

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. RESUMEN DE LAS DIFERENCIAS ENTRE MORFEMAS SEMÁNTICOS Y PALABRAS.....	27
TABLA 2. MORFEMAS DE LOCALIZACIÓN.....	36
TABLA 3. EJEMPLOS DE MORFEMAS DE LOCALIZACIÓN CON RAÍCES LIGADAS	36
TABLA 4. EJEMPLOS DE AFLIOS CHINOS.....	46
TABLA 5. AFLIOS GRAMATICALES.....	47
TABLA 6. RESUMEN DE TIPOS DE PALABRAS COMPUETAS EN CHINO	59
TABLA 7. PRONOMBRES PERSONALES	103
TABLA 8. PRONOMBRES DEMOSTRATIVOS	104
TABLA 9. PRONOMBRES INTERROGATIVOS	104
TABLA 10. RESUMEN DE LAS ESTRATEGIAS PROPUESTAS POR OXFORD.....	141
TABLA 11. NIVELES DEL NUEVO HSK.....	179
TABLA 12. AUTORES Y TEORÍAS QUE CONFORMAN LOS PARÁMETROS DE ANÁLISIS	192
TABLA 13. RESUMEN DE LOS PARÁMETROS DE ANÁLISIS Y AUTORES DE REFERENCIA	196
TABLA 14. CENTROS QUE IMPARTEN CHINO PARA LA DIFUSIÓN DE LAS ENCUESTAS AL PROFESORADO	207
TABLA 15. PARÁMETROS PARA EL DISEÑO DE LAS PUBLICACIONES DE INSTAGRAM	226
TABLA 16. APORTACIONES DEL PROFESORADO DE CHINO PARA INCLUIR EN INSTAGRAM.....	295
TABLA 17. VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE USAR INSTAGRAM PARA LA DIDÁCTICA DE LÉXICO	298
TABLA 18. SELECCIÓN DE CUENTAS DE INSTAGRAM ANALIZADAS.....	312

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. EJEMPLO PARA LA ENSEÑANZA DE MORFEMAS Y CREACIÓN DE PALABRAS	29
FIGURA 2. EJEMPLO DE PALABRAS FORMADAS POR AFIJACIÓN.....	33
FIGURA 3. EJEMPLO DE FORMACIÓN DE PALABRAS CON EL PREFIJO WEI (微).....	52
FIGURA 4. EJEMPLO DE FORMACIÓN DE PALABRAS CON EL SUFIJO ZHE (者)	52
FIGURA 5. RESUMEN DE TIPOS DE PALABRAS COMPUESTAS EN CHINO A PARTIR DE LA RELACIÓN ENTRE SUS MORFEMES	58
FIGURA 6. EJEMPLOS DE COMPUESTOS COMPLEMENTO	59
FIGURA 7. OTROS TIPOS DE PALABRAS COMPUESTAS CON EJEMPLOS	59
FIGURA 8. EJEMPLO DIDÁCTICO DE FORMACIÓN DE PALABRAS CON UN MISMO MORFEMA	68
FIGURA 9. ENSEÑANZA DE UNA PALABRA DIVIDIDA EN MORFEMAS	123
FIGURA 10. ENSEÑANZA DE CARACTERES DIVIDIÉNDOLOS EN COMPONENTES	123
FIGURA 11. ACTIVIDAD DE REPASO DE VOCABULARIO: BINGO	130
FIGURA 12. REPASO DE LÉXICO MEDIANTE UN JUEGO DIDÁCTICO	131
FIGURA 13. ESTRATEGIAS PLANTEADAS POR OXFORD (1990).....	145
FIGURA 14. JUEGO DE RELACIÓN DE PALABRA CON IMAGEN	146
FIGURA 15. EJERCICIO DE PRÁCTICA LÉXICA CON ANTÓNIMOS	147
FIGURA 16. PRESENTACIÓN DE VOCABULARIO NUEVO CON UN MISMO MORFEMA	149
FIGURA 17. ACTIVIDAD PARA RELACIONAR PALABRAS CON CONCEPTOS	152
FIGURA 18. EJERCICIO DE COMBINACIONES SINTAGMÁTICAS.....	154
FIGURA 19. PARÁMETROS DE ANÁLISIS DE LOS MANUALES OBJETO DE ESTUDIO I	196
FIGURA 20. PARÁMETROS DE ANÁLISIS DE LOS MANUALES OBJETO DE ESTUDIO II	199
FIGURA 21. PARÁMETROS DE ANÁLISIS DE LOS MANUALES OBJETO DE ESTUDIO III.....	200
FIGURA 22. PARÁMETROS DE ANÁLISIS DE LOS MANUALES OBJETO DE ESTUDIO IV	201
FIGURA 23. ÍTEMS ANALIZADOS EN LOS MANUALES DE CLE	203
FIGURA 24. PARÁMETROS DE ANÁLISIS PARA LAS CUENTAS DE INSTAGRAM	215
FIGURA 25. MUESTRA DE LA HOJA DE CÁLCULO PARA LA RECOGIDA DE DATOS DE LAS CUENTAS DE INSTAGRAM.....	216

FIGURA 26. PROPUESTA DE INTRODUCCIÓN DE LÉXICO EN @_MESUENACHINO	218
FIGURA 27. EJERCICIO CON ANTÓNIMOS EN @_MESUENACHINO	219
FIGURA 28. PRÁCTICA LÉXICA RELACIONADA CON EL CLIMA	220
FIGURA 29. IDENTIFICACIÓN CON COLORES DE LA CATEGORÍA GRAMATICAL DE LAS PALABRAS.....	220
FIGURA 30. EJERCICIO DE COMPRENSIÓN LECTORA COMO HISTORIA EN @_MESUENACHINO	221
FIGURA 31. EJERCICIO DE INTRODUCCIÓN LÉXICA DE FORMA DEDUCTIVA.....	222
FIGURA 32. ELEMENTOS INCLUIDOS EN EL DISEÑO DE LOS POSTS DE @_MESUENACHINO	223
FIGURA 33. PRESENTACIÓN Y PRÁCTICA LÉXICA EN @_MESUENACHINO	223
FIGURA 34. EJERCICIO DE PRÁCTICA DEL PINYIN PROUESTO EN @_MESUENACHINO	224
FIGURA 35. EJERCICIO DE FORMAR PALABRAS CON DETERMINADOS MORFEMAS	224
FIGURA 36. SELECCIÓN DE EXPRESIONES ÚTILES DE LA UNIDAD PARA RECORDAR	225
FIGURA 37. PRÁCTICA LÉXICA RELACIONANDO PINYIN CON CARACTERES.....	232
FIGURA 38. PRÁCTICA LÉXICA UTILIZANDO EL PINYIN	233
FIGURA 39. PRÁCTICA LÉXICA MEDIANTE UN DICTADO.....	233
FIGURA 40. PRÁCTICA LÉXICA RELACIONANDO PINYIN, CARACTERES Y TRADUCCIÓN	233
FIGURA 41. PRÁCTICA LÉXICA MEDIANTE LA RELACIÓN DE LAS PARTES DE UNA ORACIÓN	234
FIGURA 42. PRÁCTICA LÉXICA MEDIANTE LA REDACCIÓN DE ORACIONES.....	234
FIGURA 43. PRÁCTICA LÉXICA COMBINADO CON LA PRÁCTICA GRAMATICAL	234
FIGURA 44. PRÁCTICA LÉXICA CON FUNCIONES GRAMATICALES (COMPLETAR HUECOS)	235
FIGURA 45. DESCOMPOSICIÓN DE CARACTERES SEGÚN SUS COMPONENTES.....	235
FIGURA 46. ACTIVIDAD CON LOS COMPONENTES DE LOS CARACTERES PARA RECUPERAR LÉXICO YA APRENDIDO	236
FIGURA 47. EJERCICIO DE PRÁCTICA DE RADICALES Y PINYIN	236
FIGURA 48. COMPARACIÓN DE MORFEMAS GRÁFICAMENTE SIMILARES	237
FIGURA 49. USO DE LA TRADUCCIÓN DEL CHINO AL ESPAÑOL	237
FIGURA 50. ACTIVIDAD DE TRADUCCIÓN AL CHINO	240
FIGURA 51. COMBINACIÓN DE MORFEMAS PARA FORMAR PALABRAS	241
FIGURA 52. INFERENCIA DEL SIGNIFICADO A PARTIR DE UNA ORACIÓN.....	241
FIGURA 53. INFERENCIA DEL SIGNIFICADO A PARTIR DE UNA COMBINACIÓN DE CARACTERES.....	241

FIGURA 54. ACTIVIDAD DE MORFEMAS GRÁFICAMENTE SIMILARES	242
FIGURA 55. RELACIÓN DE LA FORMA GRÁFICA (CARACTERES) Y LA FORMA FONÉTICA (PINYIN)	242
FIGURA 56. PRÁCTICA LÉXICA INCLUIDA EN LA PRÁCTICA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA	243
FIGURA 57. PRÁCTICA LÉXICA INCLUIDA EN LA PRÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ORAL.....	243
FIGURA 58. IDENTIFICACIÓN Y PRÁCTICA DE RADICALES	246
FIGURA 59. PRÁCTICA DE LA DESTREZA ORAL MEDIANTE UNA IMAGEN.....	246
FIGURA 60. PRÁCTICA DE LA DESTREZA ORAL INTERPRETANDO UN HORARIO	247
FIGURA 61. PRÁCTICA DEL LÉXICO MEDIANTE COMPRENSIÓN AUDITIVA	249
FIGURA 62. EJERCICIO DE RELACIÓN DE ORACIÓN CON ILUSTRACIÓN	249
FIGURA 63. EJERCICIO DE RELACIÓN DE PALABRA CON SU TRADUCCIÓN	250
FIGURA 64. EJERCICIO DE PRÁCTICA FONÉTICA CON PINYIN.....	250
FIGURA 65. EJERCICIO DE PRÁCTICA GRAMATICAL (ORDEN DE LA ORACIÓN)	251
FIGURA 66. EJERCICIO DE POSICIÓN DE ELEMENTOS GRAMATICALES EN LA ORACIÓN	251
FIGURA 67. ACTIVIDAD DE ASOCIACIONES SEMÁNTICAS.....	252
FIGURA 68. ASOCIACIONES SEMÁNTICAS CON COMBINACIÓN DE PALABRAS	252
FIGURA 69. ASOCIACIÓN DE PALABRA CON SU TRADUCCIÓN	252
FIGURA 70. EJERCICIO DE TRADUCCIÓN AL CHINO	253
FIGURA 71. INTRODUCCIÓN DE VOCABULARIO CON APOYO VISUAL.....	255
FIGURA 72. ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN AUDITIVA	255
FIGURA 73. EXPRESIÓN ORAL EN PAREJAS A PARTIR DE IMÁGENES	256
FIGURA 74. COMPRENSIÓN LECTORA CON PREGUNTAS DE CIERTO O FALSO	257
FIGURA 75. EXPRESIÓN ESCRITA: RESPONDER A UNA CARTA	257
FIGURA 76. PRÁCTICA ORAL: INTERPRETANDO UNA INFORMACIÓN	258
FIGURA 77. PRÁCTICA GRAMATICAL CON DESTREZA ORAL	258
FIGURA 78. DIÁLOGO INICIAL CON EL VOCABULARIO NUEVO RESALTADO.....	262
FIGURA 79. TEXTO INICIAL: NUEVO CONTEXTO EN EL QUE APARECE EL LÉXICO APRENDIDO.....	262
FIGURA 80. PRÁCTICA Y RECUPERACIÓN DE CARACTERES A PARTIR DE SUS RADICALES	263
FIGURA 81. EJERCICIOS DE PRÁCTICA ORAL	263
FIGURA 82. EJERCICIO DE EXPRESIÓN ESCRITA	264

FIGURA 83. EJERCICIO DE GRAMATICAL: CORRECCIÓN DE ORACIONES INCORRECTAS	264
FIGURA 84. LECTURA DE TEXTO CON CARACTERES EN CURSIVA	264
FIGURA 85. EXPLICACIÓN Y PRÁCTICA GRAFÉMICA	265
FIGURA 86. LECTURA DE TEXTO CON CARACTERES EN ORTOGRAFÍA TRADICIONAL.....	265
FIGURA 87. EXPLICACIÓN DE LOS RADICALES O CLAVES.....	266
FIGURA 88. PRÁCTICA LÉXICA: SOPA DE LETRAS.....	266
FIGURA 89. PRESENTACIÓN DE LÉXICO NUEVO.....	269
FIGURA 90. PRESENTACIÓN DE LÉXICO CON COLOCACIONES	269
FIGURA 91. PRESENTACIÓN LÉXICO NUEVO MEDIANTE LISTA	271
FIGURA 92. PALABRAS NUEVAS RESALTADAS EN EL DIÁLOGO INICIAL	272
FIGURA 93. PRÁCTICA FONÉTICA Y COMPARACIÓN GRAFÉMICA DE CARACTERES SIMILARES	273
FIGURA 94. PRÁCTICA FONÉTICA: RELACIÓN DE PALABRAS EN CARACTERES CON SU PINYIN	273
FIGURA 95. FORMACIÓN DE PALABRAS A PARTIR DE UN MORFEMA DADO.....	274
FIGURA 96. PRÁCTICA LÉXICA, EJERCICIO DE REPASO Y RECUPERACIÓN	274
FIGURA 97. INTRODUCCIÓN Y PRÁCTICA DE VOCABULARIO (DEDUCTIVAMENTE).....	275
FIGURA 98. INTRODUCCIÓN DEL NUEVO VOCABULARIO EN CONTEXTO MEDIANTE ORACIONES	275
FIGURA 99. PRÁCTICA DE VOCABULARIO	276
FIGURA 100. FORMACIÓN DE PALABRAS A PARTIR DE UN MISMO MORFEMA	277
FIGURA 101. EXPLICACIÓN DE FORMACIÓN DE PALABRAS	277
FIGURA 102. PRESENTACIÓN DE LÉXICO INDICANDO SEPARACIÓN DE MORFEMAS	278
FIGURA 103. PRESENTACIÓN DE LÉXICO INDICANDO SEPARACIÓN DE PINYIN, PERO NO DE MORFEMAS....	279
FIGURA 104. MATERIALES UTILIZADOS EN CLASE DE CHINO POR LOS DOCENTES	286
FIGURA 105. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LÉXICO POR PARTE DEL PROFESORADO DE LA MUESTRA.....	287
FIGURA 106. MÉTODOS DE INTRODUCCIÓN DEL LÉXICO EN CLASE POR PARTE DEL PROFESORADO	288
FIGURA 107. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS USADAS PARA LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO EN CLASE.....	290
FIGURA 108. OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA PRONUNCIACIÓN	290
FIGURA 109. TIEMPO DEDICADO POR EL PROFESORADO A LA DIDÁCTICA DE PRONUNCIACIÓN	291
FIGURA 110. OPINIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA IMPORTANCIA DE LA PRÁCTICA GRAFÉMICA	291
FIGURA 111. USO DE INSTAGRAM PARA ENSEÑAR CHINO POR PARTE DEL PROFESORADO.....	292

FIGURA 112. NÚMERO DE CUENTAS DE CHINO QUE LOS DOCENTES SIGUEN EN INSTAGRAM	294
FIGURA 113. USOS DE INSTAGRAM POR PARTE DE LOS CREADORES DE CONTENIDO PARA LA DOCENCIA DE CHINO	297
FIGURA 114. EXPERIENCIA PERSONAL DEL PROFESORADO USANDO INSTAGRAM PARA LA DOCENCIA	298
FIGURA 115. FORMAS DE PRÁCTICA DE LÉXICO APRENDIDO POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES	303
FIGURA 116. CANTIDAD DE PALABRAS QUE APRENDEN POR DÍA	303
FIGURA 117. UTILIDAD DE LOS RADICALES SEGÚN EL ALUMNADO	305
FIGURA 118. CAPACIDAD PARA RETENER EL LÉXICO NUEVO DE LOS ESTUDIANTES	306
FIGURA 119. UTILIDAD DE INSTAGRAM PARA APRENDER CHINO.....	308
FIGURA 120. ENSEÑANZA DE USO DEL LÉXICO	313
FIGURA 121. ENSEÑANZA DE LÉXICO MEDIANTE MORFEMAS Y CONTEXTUALIZADO.....	314
FIGURA 122. EJEMPLO DE ENSEÑANZA DE VERBOS	315
FIGURA 123. ENSEÑANZA DEL LÉXICO CON ANTÓNIMOS.....	316
FIGURA 124. ENSEÑANZA DE VOCABULARIO CON LENGUAJE NO VERBAL	317
FIGURA 125. ENSEÑANZA DE VOCABULARIO CON CLIPS I.....	318
FIGURA 126. ENSEÑANZA DE VOCABULARIO CON CLIPS II	318
FIGURA 127. ENSEÑANZA DEL LÉXICO CON FICHAS.....	319
FIGURA 128. ENSEÑANZA DEL LÉXICO POR CAMPOS SEMÁNTICOS	320
FIGURA 129. ERROR DE TRANSCRIPCIÓN EN PINYIN	320
FIGURA 130. ERROR EN LA SEPARACIÓN DEL PINYIN.....	321
FIGURA 131. FORMACIÓN DE LÉXICO A PARTIR DEL MISMO MORFEMA	321
FIGURA 132. CARACTERES GRÁFICAMENTE SIMILARES.....	322
FIGURA 133. ENSEÑANZA DE EXPRESIONES EN VIDEO	323
FIGURA 134. ENSEÑANZA DE VOCABULARIO EN CONTEXTO.....	324
FIGURA 135. ENSEÑANZA DE EXPRESIONES COTIDIANAS	324
FIGURA 136. ENSEÑANZA DE COLOCACIONES DE VERBOS.....	325
FIGURA 137. ENSEÑANZA DE VOCABULARIO CON PALABRAS CLAVE	326
FIGURA 138. ENSEÑANZA DE LÉXICO CON ORACIÓN	327
FIGURA 139. ENSEÑANZA DE LÉXICO MEDIANTE LA DIVISIÓN DE SUS MORFEMAS	328

FIGURA 140. ENSEÑANZA DE LÉXICO ACOMPAÑADO DE UN AUDIO CON SU PRONUNCIACIÓN	328
FIGURA 141. CARACTERES SIMILARES.....	329
FIGURA 142. EJERCICIO DE VOCABULARIO CON IMÁGENES DE APOYO	329
FIGURA 143. ENSEÑANZA DE LÉXICO A PARTIR DEL INGLÉS	330
FIGURA 144. PRÁCTICA DE LA PRONUNCIACIÓN	331
FIGURA 145. ENSEÑANZA DE PUNTOS GRAMATICALES.....	331
FIGURA 146. ENSEÑANZA DE REFRANES.....	332
FIGURA 147. VIDEO SOBRE UNA SITUACIÓN COMUNICATIVA REAL	332
FIGURA 148. ENSEÑANZA DEL LÉXICO POR COMPONENTES GRÁFICOS	333
FIGURA 149. EJERCICIO DE PRÁCTICA DE MORFEMAS.....	333
FIGURA 150. ENSEÑANZA DE LÉXICO POR CAMPOS SEMÁNTICOS	334
FIGURA 151 EXPRESIONES EN UN DIÁLOGO	335
FIGURA 152. ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN UN CONTEXTO COMUNICATIVO.....	336
FIGURA 153. ENSEÑANZA DE EXPRESIONES COTIDIANAS	336
FIGURA 154. ENSEÑANZA DE VOCABULARIO CON PALABRAS RELACIONADAS	337
FIGURA 155. EJERCICIO DE LÉXICO PARA RELLENAR HUECOS	337
FIGURA 156. USO DE VERBOS CON COMPLEMENTO RESULTATIVO.....	338
FIGURA 157. COMPARACIÓN DE EXPRESIONES DE RESPUESTA	338
FIGURA 158. ENSEÑANZA DE HIPÓNIMOS	339
FIGURA 159. EXPRESIÓN CON EJEMPLO ILUSTRATIVO	339
FIGURA 160. ENSEÑANZA DEL LÉXICO POR CAMPOS SEMÁNTICOS	340
FIGURA 161. ENSEÑANZA DE LÉXICO MEDIANTE PALABRAS FORMADAS POR EL MISMO MORFEMA	341
FIGURA 162. POST CON TEMÁTICA ACTUAL.....	341
FIGURA 163. PUBLICACIÓN CON CARACTERES QUE TIENEN EL MISMO RADICAL	342
FIGURA 164. ADIVINANZA DE LÉXICO CON IMÁGENES	342
FIGURA 165. PALABRAS FORMADAS POR EL MISMO MORFEMA	343
FIGURA 166. VOCABULARIO RELACIONADO CON UN MISMO CAMPO TEMÁTICO.....	343
FIGURA 167. EXPRESIONES COTIDIANAS I	344
FIGURA 168. PALABRAS CON PRONUNCIACIÓN IGUAL O SIMILAR.....	344

FIGURA 169. EXPRESIONES COTIDIANAS II.....	345
FIGURA 170. PALABRAS FORMADAS POR EL MISMO MORFEMA	346
FIGURA 171. ENSEÑANZA DE LÉXICO MEDIANTE CAMPOS SEMÁNTICOS.....	346
FIGURA 172. ENSEÑANZA DE LÉXICO CON ANTÓNIMOS.....	347
FIGURA 173. PRESENTACIÓN DE HOMÓFONOS	347
FIGURA 174. CARACTERES GRÁFICAMENTE SIMILARES.....	348
FIGURA 175. PALABRAS FORMADAS CON EL MISMO MORFEMA DESGLOSADAS	348
FIGURA 176. TÉCNICA MNEMOTÉCNICA	349
FIGURA 177. PALABRAS CON MORFEMAS INVERTIDOS Y SIGNIFICADO DIFERENTE.....	349
FIGURA 178. PRONUNCIACIÓN DE INICIALES Y FINALES	350
FIGURA 179. PALABRAS DE PRONUNCIACIÓN SIMILAR	351
FIGURA 180. USO DE ANTÓNIMOS EN CONTEXTO	351
FIGURA 181. PRÁCTICA DE COMPRENSIÓN AUDITIVA	352
FIGURA 182. EXPRESIONES COTIDIANAS III.....	352
FIGURA 183. LÉXICO PERTENECIENTE A UN MISMO CAMPO SEMÁNTICO	353
FIGURA 184. EXPRESIÓN COLOQUIAL	354
FIGURA 185. COMPARACIÓN ENTRE EXPRESIONES DE UN MANUAL Y COLOQUIALES	354
FIGURA 186. PALABRAS ENSEÑADAS EN UN CONTEXTO	355
FIGURA 187. EXPRESIONES EDUCADAS O MALEDUCADAS	355
FIGURA 188. ELEMENTOS DE ANÁLISIS PARA EL ESTUDIO DE INSTAGRAM.....	360
FIGURA 189. INTRODUCCIÓN DE LÉXICO MEDIANTE UNA ADIVINANZA	361
FIGURA 190. RESPUESTA A LA ADIVINANZA.....	362
FIGURA 191. REEL CON MAYOR NÚMERO DE “ME GUSTA”	364
FIGURA 192. POST CON MAYOR NÚMERO DE COMENTARIOS	364

GLOSARIO DE TÉRMINOS USADOS EN ESTA TESIS

CLE: Chino como lengua extranjera.

DRAE: Diccionario de la Real Academia Española.

EOI: Escuela Oficial de Idiomas.

Guides: Guías, es un contenido en Instagram que permite agrupar varias publicaciones según su temática.

Highlights: Historias destacadas de Instagram que no desaparecen del perfil.

HSK: *Hanyu Shuiping Kaoshi* (汉语水平考试) ‘prueba de competencia en chino’

IC: Instituto Confucio.

IGTV: Plataforma de video de Instagram para contenidos más largos que las historias o reels.

L1: Primera lengua o lengua materna.

L2: Segunda lengua.

LM o Lengua meta: Lengua que constituye el objeto de aprendizaje, sea en un contexto formal de aprendizaje o en uno natural.

MCER: Marco común europeo de referencia para las lenguas.

Pinyin: Sistema de pseudotranscripción que utiliza las letras del alfabeto latino para indicar la pronunciación de los caracteres.

Posts: Publicaciones en el tablero (*feed*) de Instagram.

Reels: Herramienta de Instagram para crear videos cortos.

Stories: Historias de Instagram.

Agradecimientos

La culminación de esta tesis ha sido para mí un desafío considerable. A lo largo de este proceso, he enfrentado numerosos obstáculos que han puesto a prueba mi perseverancia. No obstante, a pesar de todo he conseguido alcanzar mi objetivo, y sé que no habría sido posible sin la inestimable guía y el apoyo profesional de mi directora, la Dra. Sara Rovira-Esteva. Le estaré eternamente agradecida por su infinita paciencia, su incansable dedicación y la valiosa sabiduría que me ha transmitido en cada etapa de este camino. Pero, sobre todo, quiero expresarle mi más sincero reconocimiento por su calidad humana. Ha sido un honor y un privilegio haber sido su doctoranda.

Asimismo, deseo expresar mi más profundo agradecimiento a mis padres, a mi pareja, familiares y amigos, por su constante apoyo y disposición. Pero en especial, a mi madre, por haberme escuchado incesantemente hablar sobre mis preocupaciones con respecto a este proyecto, sumando así una preocupación más a su vida.

Finalmente, quiero agradecer a mi alumnado de chino de la EOI de Córdoba su paciencia y colaboración, pues sin su participación, nada habría sido lo mismo.

INTRODUCCIÓN

MOTIVACIÓN

En los últimos años el interés por estudiar chino ha aumentado considerablemente en nuestro país. Actualmente, el número de universidades españolas que incluyen el chino en su oferta de cursos de idiomas ha ido aumentando paulatinamente, como es el caso de las universidades de Granada, Sevilla, Madrid, Barcelona, León, etc., donde se ofrecen grados universitarios como es el de Lenguas Modernas y sus Literaturas, Traducción e Interpretación de chino, Estudios en Asia Oriental o el de Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura. Asimismo, cada vez surgen más academias privadas que imparten chino como lengua extranjera (CLE), así como las Escuelas Oficiales de Idiomas (Ourense, León, Málaga, Córdoba, Sevilla, Jaén, Granada, Cádiz, etc.), Institutos Confucio (León, Granada, Barcelona, Toledo, Valencia, Madrid, Zaragoza y Las Palmas de Gran Canaria) y colegios privados, públicos y concertados que ofertan esta lengua en diferentes capitales de provincia.

Se podría afirmar que se trata de una lengua cuyo aprendizaje actualmente se encuentra en auge. De acuerdo con un informe elaborado tras el I Coloquio sobre el chino en la enseñanza española, por el Instituto Confucio de Barcelona, actualmente, más de 40.000 mil personas aprenden chino en España, siendo además el país europeo que cuenta con el mayor número de participantes en el examen oficial de nivel de chino o HSK (2018: 1). No obstante, según este informe, a pesar de disfrutar de una amplia acogida y un alto grado de satisfacción con los resultados, la normativa solo permite que se enseñe como materia de libre configuración autonómica, o bien extracurricularmente, limitando así el número de horas de estudio (Instituto Confucio de Barcelona, 2018: 2).

Asimismo, según Balsas Ureña (2018: 221), la institucionalización de la enseñanza de chino como lengua extranjera en España se inicia en la segunda mitad del siglo XX. Dentro de este periodo se pueden distinguir dos generaciones de sinólogos, Herrera Feligreras (2007, citado en Balsas Ureña, 2018: 221): la primera generación estaría compuesta por los promotores e impulsores, teniendo intereses más orientados a las disciplinas filológicas tradicionales y a la traducción; la segunda (siglo XXI), es más

heterogénea y estaría compuesta tanto por sinólogos en el sentido tradicional como por investigadores de otras disciplinas. Esta heterogeneidad es la que permitirá que en las universidades se creen las primeras licenciaturas más relacionadas con Asia Oriental, que según Prado Yepes (2006, citado en Balsas Ureña, 2018: 222), era inviable hasta el momento debido a la falta de expertos.

Balsas Ureña (2018: 222) afirma que no se han encontrado registros de cómo se gestionaba la enseñanza del chino dentro de las aulas de enseñanza superior por parte de los profesores de la primera época de sinólogos, lo que sugiere que los docentes, o bien utilizaban manuales creados en China o bien se apoyaban en materiales de elaboración propia. Además, dado que la formación de estos docentes no estaba relacionada directamente con la didáctica, era previsible que en las clases se repitieran los modelos de enseñanza con los que ellos mismos se formaron, por lo que quizás se enfatizaban más las destrezas escritas que las orales.

Basándonos en estos datos, hay dos motivos fundamentales por los que hemos considerado que en la didáctica del CLE sigue predominando una metodología de enseñanza fundamentalmente tradicional. En el libro de Robyn Moloney y Hui Ling Xu, *Taking the Initiative to Innovate: Pedagogies for Chinese as a Foreign Language* (2016) se afirma que la metodología en la enseñanza de CLE se ha visto influenciada por la forma en que el inglés se enseña en China: según Hu (2002, citado en Moloney y Xu, 2016: 6), el enfoque tradicional de la enseñanza del inglés se caracteriza principalmente por la enseñanza de gramática, la traducción de textos entre el idioma nativo y el idioma meta, la memorización de patrones estructurales y vocabulario, el aprendizaje memorístico y el estudio sistemático de patrones gramaticales. Además, afirman que los libros de texto son tratados como la principal fuente de contenido y conocimiento y se enfatiza mucho la lengua escrita incluyendo su sistema logográfico [sic]¹ (Moloney y Xu, 2016: 6).

¹ De acuerdo con la *Guía de estilo para el uso de palabras de origen chino* (2015), el chino es una escritura morfosílábica, no logográfica.

Por otra parte, en la “Historia de la enseñanza de chino como lengua extranjera en China” Balsas Ureña (2019) afirma que, a finales de los años noventa, el método que se estableció como forma por excelencia para la enseñanza de CLE es el conocido como método mixto.

En este método los contenidos del programa se organizan por un criterio de dificultad (empezando por la fonética), los caracteres aparecen desde el comienzo de la formación, aunque no necesariamente ligados a la lengua oral, y se incentiva el uso de la lectura en voz alta y la memorización de textos como estrategias de aprendizaje. La secuencia para las lecciones sigue el paradigma de presentación-práctica-producción: se trabajan la fonética y la traducción del vocabulario, se explica la gramática, se lee y analiza el texto del manual, se realizan ejercicios de práctica controlada, y se concluye con la práctica semicontrolada (Balsas Ureña, 2019: 116-117). Balsas Ureña (2019) menciona que, aunque posteriormente se intentaron introducir elementos propios del enfoque comunicativo, nunca se llevaron a la práctica. La conclusión a la que llega se detalla a continuación.

Con respecto a la metodología de enseñanza, durante este siglo XXI, como se observa, no ha experimentado un gran desarrollo y, de hecho, se ha descrito como estancada en las décadas de los sesenta y los setenta, anticuada, monolítica, repetitiva, incapaz de incorporar resultados de investigación de fuera de China, poco creativa y confeccionada sin el suficiente cuidado (Ma, 2004: 17, citado en Balsas Ureña, 2019: 119).

La principal tendencia, al parecer, es aproximarse al terreno intermedio o *middle ground*, un espacio de trabajo donde los docentes integran nuevas pedagogías y enseñanza tradicional, siguiendo una filosofía de adaptación, selección, interpretación y adaptación de elementos de las teorías occidentales, en un aula en la que las técnicas son tradicionales, basadas en razones históricas, pedagógicas y psicológicas (Harvey, 1985: 186, citado en Balsas Ureña 2019: 118).

En lo que respecta al profesorado afirma que “se encuentra acomodado en el enfoque mixto, o bien generando su propio terreno intermedio” (Balsas Ureña, 2019: 120).

Por consiguiente, aunque según Balsas Ureña (2019: 19) la situación de los docentes españoles de la segunda generación es diferente, pues orientan parte de sus intereses investigadores hacia aspectos concretos de la didáctica de la lengua, no nos resulta extraño que actualmente el método de enseñanza imperante en España siga siguiendo bastante tradicional, predominando la enseñanza del vocabulario mediante listas de léxico, texto o diálogo inicial para situar dicho vocabulario en un contexto determinado, actividades enfocadas en la comprensión y adquisición de la gramática de forma principalmente inductiva, etc., donde generalmente no se suele recurrir al aprendizaje comunicativo o mediante juegos didácticos, dificultando la adquisición de la misma por parte del alumnado desde un punto de vista más natural, dinámico y donde se favorezca la motivación por parte del aprendiz.

El ámbito de la enseñanza del léxico chino, en concreto, es un campo que hasta ahora no ha sido muy estudiado, dada la dificultad que presenta la escritura con caracteres, que acapara la mayor parte de la atención. En este sentido, la enseñanza del léxico chino ha acabado centrándose en la escritura de los caracteres en sí (competencia grafémica), más que en la adquisición de vocabulario (competencia léxica); o se ha recurrido a métodos de enseñanza-aprendizaje propios de la enseñanza de idiomas cuyo sistema de escritura es completamente diferente al chino, siguiendo el modelo que hasta ahora impera en la enseñanza de idiomas en España.

En consecuencia, el presente estudio surge de la necesidad identificada en los estudiantes hispanohablantes de adquirir y desarrollar estrategias de aprendizaje que faciliten la asimilación eficiente del léxico chino. Se propone un enfoque que trascienda la enseñanza centrada exclusivamente en la gramática o la competencia grafémica del idioma, priorizando en cambio una competencia léxica sólida y perdurable, que se mantenga integrada en el repertorio lingüístico del alumnado a largo plazo.

La construcción de un marco teórico-metodológico que sirva como fundamento para la didáctica del léxico chino, adaptado a las características específicas de los hispanohablantes, permitirá avanzar hacia un proceso de adquisición del léxico más efectivo. Esto contribuirá significativamente a que los estudiantes alcancen una

competencia comunicativa integral en la lengua china, por lo que con este trabajo se pretende llenar un vacío y hacer una aportación en este sentido.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En consecuencia, las preguntas de investigación que van a guiar el desarrollo de esta investigación son las siguientes:

1. ¿Cuáles son las tendencias actuales de la enseñanza del vocabulario del chino estándar moderno para extranjeros?
2. ¿Qué criterios de selección del vocabulario se utilizan para la creación de materiales didácticos?
3. ¿Qué aspectos debería tener en cuenta una propuesta didáctica para la enseñanza del vocabulario del chino moderno para que se ajuste a las necesidades comunicativas actuales de los estudiantes hispanohablantes?

OBJETIVOS

Con el fin de responder a estas preguntas de investigación, hemos planteado los siguientes cuatro objetivos:

1. Analizar el estado de la cuestión de la didáctica del léxico en el chino como lengua extranjera, con un énfasis especial en los estudiantes hispanohablantes, incluyendo información de cuatro fuentes: trabajos académicos previos, los manuales de CLE de uso más extendido en España, encuestas a alumnado y a profesorado de chino.
2. Establecer un marco teórico-metodológico en relación con la didáctica del léxico chino.
3. Evaluar la utilidad de Instagram como herramienta complementaria para la enseñanza del chino.
4. Elaborar una propuesta didáctica justificada de cómo enseñar vocabulario utilizando Instagram como herramienta complementaria a las clases de chino.

ESTRUCTURA DE LA TESIS

A continuación, se presenta la estructura general de la presente investigación, organizada en tres partes: marco teórico, metodología y resultados, cada una de las cuales aborda aspectos esenciales del estudio.

La Parte I: Marco Teórico establece la base conceptual que sustenta la investigación, y se subdivide en tres capítulos:

- El Capítulo 1 está dedicado a la lingüística china, con un enfoque específico en la morfología y una sección particular sobre el léxico.
- El Capítulo 2 aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico desde una perspectiva general, sin limitarse al léxico chino. Se incluyen estudios sobre didáctica del vocabulario y estrategias para facilitar su adquisición por parte del alumnado.
- El Capítulo 3 se enfoca exclusivamente en la enseñanza CLE. Se examina brevemente la evolución de la enseñanza del idioma fuera de China, las dificultades enfrentadas y las tendencias de adquisición relacionadas con el léxico chino.

La Parte II: Metodología describe detalladamente los procedimientos empleados para llevar a cabo el análisis empírico del estudio, basado en los fundamentos teóricos expuestos en la primera parte. Esta sección consta de un único capítulo, el Capítulo 4, que detalla los pasos seguidos para analizar los diferentes objetos de estudio, organizados en tres apartados:

1. El análisis del tratamiento del léxico en los manuales de chino como lengua extranjera escritos en español, seleccionando los materiales más empleados por las instituciones educativas en España. Este análisis se desarrolla con parámetros diseñados a partir de las teorías del marco teórico.
2. El análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico chino mediante dos encuestas, una dirigida a docentes y otra a estudiantes, para explorar las prácticas de enseñanza y adquisición del vocabulario. Estas encuestas incluyen una sección

específica sobre el uso de Instagram como recurso didáctico complementario, tanto dentro como fuera del aula.

3. La selección y análisis de 25 cuentas especializadas en didáctica del chino, los criterios de análisis del léxico en dichas cuentas, y el diseño de una propuesta didáctica propia para Instagram.

La Parte III: Resultados recoge los hallazgos derivados de los diferentes análisis realizados. Esta sección consta de tres capítulos:

- El Capítulo 5 presenta los resultados del análisis sobre el tratamiento del léxico en los manuales de chino para hispanohablantes.
- El Capítulo 6 detalla los resultados de las encuestas realizadas a docentes y estudiantes de chino.
- El Capítulo 7 expone los resultados del análisis de las 25 cuentas de Instagram evaluadas, así como de la cuenta creada por parte de esta investigadora.

Finalmente, se incluyen las conclusiones del estudio, seguidas de la bibliografía utilizada y los anexos, donde se presentan los instrumentos y datos recopilados, incluyendo las encuestas realizadas y sus respectivos resultados.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: LINGÜÍSTICA CHINA

Al contrario de lo que ocurre con lenguas silábicas y alfabéticas como el coreano, español, inglés, italiano, etc., el chino es una lengua cuya escritura se compone de sinogramas, por lo que en ocasiones es complicado para el aprendiz de esta lengua diferenciar entre sílaba, morfema, carácter y palabra.

Una sílaba, en chino denominada *yinjie* (音节), es la unidad fonética más pequeña en la que se combinan y pronuncian en combinación sonidos consonánticos y vocálicos separados de los demás por pausas durante la articulación. En el caso concreto del chino, se trata de una unidad compuesta generalmente de iniciales y finales, o una sola final acompañados generalmente por un sonido suprasegmental, que es el tono.

Según la *Shiyong Xiandai Hanyu Yufa* (实用现代汉语语法) [Gramática práctica del chino moderno] (Liu *et al.*, 2019: 1-2), un morfema es la unidad con significado más pequeña, compuesta por una combinación fonético-semántica. Los morfemas tienen la capacidad de crear nuevas palabras y, como son unidades que ya poseen significado, no pueden descomponerse en unidades de significado más pequeñas. Ejemplos de morfemas en chino son *ren* (人) ‘persona’, *boli* (玻璃) ‘cristal’, *putao* (葡萄) ‘uva’, etc. En chino, la gran mayoría de morfemas son de una sílaba; no obstante, también hay bisílabos, trisílabos o más, aunque estos últimos son muy reducidos en número.

Dado que cada carácter se corresponde con una sílaba, un morfema de una sola sílaba se escribe con un solo carácter; por lo que la gran mayoría de caracteres se corresponden con un morfema. Solo unos pocos no lo hacen, como es el caso de *ma* (瑪), *nao* (瑙), *pu* (葡), entre otros, porque solo representan una sílaba de un morfema polisílabo y, por tanto, no representan ningún significado por sí mismos. También hay caracteres correspondientes a varios morfemas, cuyo significado es diferente. Es el ejemplo de *ba* (把) que, dependiendo del contexto, posee un significado u otro.

La mayor parte de los *zi* (字) ‘caracteres’, están compuestos por trazos y componentes. El trazo es la unidad más pequeña de los caracteres chinos y hay trazos simples y trazos compuestos. En concreto, los caracteres son la unidad gráfica mediante la cual se representa la escritura morfosilábica china, por lo que también podemos llamarlos sinogramas.

Según *Liu et al.* (2019: 2), la palabra es la unidad lingüística con significado más pequeña que puede utilizarse de forma independiente. Por ejemplo, *gongren* (工人) ‘obrero’ es una palabra y, dado que posee significado propio, puede utilizarse de forma independiente y con ella se pueden responder preguntas; por ejemplo:

- *Ta shi gan shenme gongzuo de?* (他是干什么工作的) ‘¿A qué se dedica él?’
- *Gongren* (工人) ‘obrero’.

Además, en lo que respecta a que es la unidad de lenguaje más pequeña que se puede usar de forma independiente, si se separan ambos caracteres, su significado con respecto a la palabra anterior no sólo difiere, sino que *gong* (工) tiene un valor sustantivo, pero no puede usarse de forma independiente.

Cabe mencionar que en chino debemos ser conscientes de que hay caracteres que se corresponden con más de un morfema. Estos caracteres pueden conservar la misma pronunciación (homófonos), o adquirir una pronunciación diferente, siendo por tanto su significado también diferente. Un ejemplo de este tipo es el carácter 会 que posee dos pronunciaciones diferentes: *hui* (会) ‘reunión, ser capaz de hacer algo, probabilidad’ y *kuai* (会) ‘suma total’ (Qiao Yun, 2017: 39-40).

Otro ejemplo es el carácter 还 (*hai/huan*) ‘también’ y ‘devolver’, respectivamente. Como se puede comprobar, se trata de casos en los que un carácter puede funcionar como diferentes palabras y, por tanto, funciona como morfemas diferentes.

Además, existen caracteres que en forma son diferentes (alógrafos), pero que representan la misma palabra y morfema: *feng* (峯) ‘pico’ y *feng* (峰) ‘pico’ (Qiao Yun, 2017: 40).

Asimismo, hay casos en los que un carácter puede ser un morfema en una palabra y en otra no, observable en *qiaomiao* (巧妙) ‘ingenioso’, donde *qiao* (巧) es un morfema y *miao* (妙) otro; mientras que en *qiaokeli* (巧克力) ‘chocolate’, solamente hay un solo morfema que es la palabra en sí.

1.1. LA MORFOLOGÍA

1.1.1. LOS MORFEMAS SEMÁNTICOS Y SUS TIPOS

Los morfemas constituyen una parte muy importante dentro del campo del léxico chino. Sin ellos, no podríamos crear nuevas palabras. Por ello, hemos considerado necesario incluir este apartado para poder comprender en qué consisten, cómo funcionan y los tipos de relaciones que existen entre ellos.

Un autor que ha estudiado los tipos de morfemas en chino es Ge Benyi. En su libro *Modern Chinese Lexicology* (2018: 109) habla, en primer lugar, de los morfemas semánticos. Un morfema semántico es una construcción emparejada de sonido-significado fijo, así como la unidad estructural mínima e independiente de las palabras.

Según el autor, denominamos *unidades estructurales de palabras* a aquellas unidades que se emplean para formar palabras nuevas, y las divide en tres:

- La primera es la unidad para la acuñación de palabras. La acuñación de palabras es la función más importante de los morfemas semánticos y todas las palabras están compuestas por este tipo de morfemas.
- La segunda es la unidad para la formación de palabras. Estas unidades son unidades de formación de palabras y tienen la misma relevancia que estas.
- La tercera es la unidad de inflexión, la unidad estructural de las palabras operativa en la inflexión.

Ge Benyi (2018: 110) afirma que todas las unidades estructurales existentes dentro de las palabras son componentes estructurales de las palabras, que a su vez son morfemas semánticos. Por consiguiente, tanto las palabras como los morfemas semánticos poseen las mismas propiedades, aunque se consideran unidades diferentes en el lenguaje.

Tabla 1. Resumen de las diferencias entre morfemas semánticos y palabras

Morfemas semánticos	<ul style="list-style-type: none"> • Unidades estructurales de las palabras que se encuentran dentro de las mismas palabras: son unidades de acuñación y formación de palabras. • Son combinaciones fijas de sonido y significado. • Unidades mínimas del lenguaje que pueden usarse de forma independiente. • Excepción: hay algunos elementos que pueden tener ambas propiedades – ser una palabra y formar palabras nuevas.
Palabras	<ul style="list-style-type: none"> • Unidades de construcción de oraciones. • Son combinaciones fijas de sonido y significado. • Unidades mínimas del lenguaje que pueden usarse de forma independiente. • Solo pueden formar oraciones, no palabras.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ge Benyi (2018)

Mientras que una palabra es una unidad de construcción de oraciones, un morfema semántico es una unidad estructural de las palabras dentro de las palabras, principalmente la unidad de acuñación y formación de palabras (Ge Benyi, 2018: 110). Tanto las palabras como los morfemas semánticos son combinaciones fijas de sonido y significado, y ambos son unidades mínimas que pueden usarse independientemente; pero debido a las diferencias en propiedades y funciones, los alcances y condiciones de sus propiedades son diferentes y sus funciones están consecuentemente limitadas por las propiedades de cada uno. Según Ge Benyi (2018: 111), en el caso de las palabras, propiedades como “ser mínima” y “poder usarse de forma independiente” se manifiestan en la creación de

oraciones. Por ejemplo, *qingshan* (青山) ‘montaña verde’ y *lüshui* (绿水) ‘agua verde’ son dos palabras, por lo que pueden crear oraciones junto con otras palabras *wo ai zuguo de qingshanlüshui* (我爱祖国的青山绿水) ‘amo las montañas y ríos verdes de mi patria’. Sus funciones, según el autor, se restringen a la formación de oraciones, y no pueden extenderse al ámbito de la formación de palabras. Por el contrario, en el caso de los morfemas semánticos, estas propiedades solo se reflejan en la formación de palabras. Según Ge Benyi (2018: 110-112), si nos fijamos en el término *canguan* (参观) ‘visitar’ vemos que ambos morfemas significan ‘mirar’, y que se trata de combinaciones fijas de sonido y significado, así como unidades mínimas de creación de otras palabras que se pueden usar de forma independiente: con *can* (参) podemos crear *canjia* (参加) ‘participar’, *cankan* (参看) ‘ver’, entre otras palabras. Lo mismo ocurre con *guan* (观), con el que se crean términos como *guandian* (观点) ‘punto de vista’, *leguan* (乐观) ‘optimismo’, entre otras; se trata de morfemas que pueden combinarse con otros morfemas semánticos para crear nuevas palabras, pero, por lo general, no pueden formar oraciones en chino moderno, aunque hay excepciones.

Se trata asimismo de un mecanismo interesante desde el punto de vista didáctico. Como docentes, podemos enseñarle al alumnado mediante algunos ejemplos la diferencia entre palabra y morfema, así como proponer una actividad en la que tengan que formar palabras a partir de una selección de morfemas y crear oraciones a partir de una selección de palabras, aprovechando así para incrementar el número de vocabulario que aprenden.

Un ejemplo de morfema podría ser *qiu* (球) ‘balón, esfera’ (ejemplificado en la figura 1), pues a partir del mismo, podemos crear numerosas palabras relacionadas sobre todo con el campo semántico de los deportes: *lanqiu* (篮球) ‘baloncesto’, *paiqiu* (排球) ‘voleibol’, *zuqiu* (足球) ‘fútbol’ y *wangqiu* (网球) ‘tenis’, *qiumi* (球迷) ‘fan, aficionado’; u otras palabras como *diqui* (地球) ‘planeta tierra’, *qiuxing* (球形) ‘esférico’, relacionadas con la forma esférica de la misma.

Este morfema nos ha dado la posibilidad de crear diferentes palabras. Ahora, a partir de estas palabras podremos crear oraciones, favoreciendo así de forma progresiva su

creación por parte del alumnado, como podría ser la siguiente: *wo meimei zui xihuan de yundong shi wangqiu he zuqiu* (我妹妹最喜欢的运动是网球和足球) ‘los deportes favoritos de mi hermana son el tenis y el fútbol’.

Figura 1. Ejemplo para la enseñanza de morfemas y creación de palabras



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, hay algunos elementos que pueden tener ambas propiedades, y uno de ellos puede destacarse bajo ciertas condiciones porque ciertas palabras se pueden formar con morfemas semánticos libres. Un ejemplo de ello es *shan* (山) ‘montaña’. Se trata de una palabra formada por un morfema semántico libre, a partir del cual se pueden crear otras palabras.

Otra situación que también se encuentra es un elemento que en el chino clásico era un morfema semántico libre, pero en el chino contemporáneo ha pasado a ser un morfema semántico ligado: es lo que ocurre con el caso de *can* (参) y *guan* (观), respectivamente. Antes se podían utilizar para crear tanto oraciones como palabras; sin embargo, ahora son morfemas semánticos ligados que solo pueden formar palabras, es decir, no constituyen palabras en sí mismos ni pueden funcionar autónomamente en una oración.

1.1.1.1. MORFEMAS DE CONTENIDO O FUNCIÓN

De acuerdo con Packard (2004: 69), hay otros dos tipos de morfemas: los *shi* (实) ‘real’ que en español se denominan morfemas de contenido; y los *xu* (虚) ‘vacío’ que son los de función.

Según Hopper y Traugott (1993: 4, citados en Packard, 2004: 69), la principal diferencia entre palabras de función y contenido reside en que mientras las palabras de función (gramaticales) son aquellas que cumplen un papel o función dentro de la oración, como las que unen las partes del discurso; las de contenido (lexicales) son palabras que se utilizan para reportar o describir cosas, acciones y cualidades.

De hecho, se dice que la mayoría de los morfemas de función han encontrado sus orígenes históricos en la grammaticalización de los morfemas de contenido (Hopper y Traugott, 1993: 6; Bybee, Perkins y Pagliuca, 1994: 40-41, citados en Packard, 2004: 69).

De acuerdo con Packard (2004: 69), tomando en consideración la distinción planteada anteriormente, si se trata de un morfema de función y es libre constituye una ‘palabra funcional’. Entre las mismas encontramos: *cai* (才) ‘hace un momento’, *jiu* (就) ‘solo, justo’, *de* (的) ‘de’; etc. Si se trata de un morfema de contenido y es libre se corresponde con una ‘palabra raíz’ o simplemente una ‘palabra’, como es el caso de *gao* (高) ‘alto’, *huo* (火) ‘fuego’, entre otras. Si se trata de un morfema de contenido y ligado, se trata de una ‘raíz ligada’ como son *nao* (脑) ‘cerebro’, *fang* (房) ‘habitación’; y, por último, si es un morfema ligado y funcional, se trata de un morfema gramatical, por lo que se corresponde con un ‘afijo’. Es el caso de *di* (第) ‘antes de un numeral para indicar el orden’, *men* (们) ‘afijo de plural’, entre otros.

1.1.1.2. LOS MORFEMAS SEMÁNTICOS SEGÚN SU NÚMERO DE SÍLABAS

De acuerdo con Ge Benyi (2018: 123), una de las perspectivas desde las que podemos realizar una clasificación de los morfemas semánticos es desde el punto de vista de su número de sílabas. El autor establece que hay de dos tipos: monosílabos y polisílabos. Entre los monosílabos encontramos *xin* (心) ‘corazón’, *wu* (物) ‘cosa’, *cai* (彩) ‘color’, entre otros muchos. Entre los polisílabos *xishuai* (蟋蟀) ‘grillo’, *xiesidili* (歇斯底里) ‘histeria’, entre otros.

Es importante que el alumnado tome conciencia de que existen estos dos tipos de morfemas, ya que, si les enseñamos formación de palabras deben saber que puede haber palabras formadas tanto por un morfema formado por un carácter como por morfemas constituidos por dos, tres o más caracteres, dejándoles claro que un carácter no siempre se corresponde con un morfema.

1.1.1.3. SEGÚN SU ESTRUCTURA INTERNA

Desde el punto de vista de su estructura interna, según Ge Benyi (2018: 124-125) encontramos morfemas semánticos simples y compuestos. Algunos ejemplos de simples son *fei* (非) ‘incorrecto’, *ji* (极) ‘extremadamente’, *boli* (玻璃) ‘cristal’, etc. Entre los compuestos *cuimian* (催眠) ‘hipnosis’, *maodun* (矛盾) ‘contradicción’ y *kexue* (科学) ‘ciencias’.

1.1.1.4. SEGÚN LA FUNCIÓN LINGÜÍSTICA

Desde el punto de vista de la función lingüística, Ge Benyi (2018: 125-127) los divide en morfemas semánticos libres y morfemas semánticos ligados. Los libres son aquellos que pueden formar palabras tanto por sí mismos como junto con otros morfemas. Entre ellos encontramos *hua* (花) ‘flor’, *hao* (好) ‘bien’, *duo* (多) ‘muchos’, etc. Los morfemas semánticos ligados son aquellos que se unen a otros morfemas semánticos para formar palabras: *ce* (策) ‘política’, *xi* (希) ‘esperanza’, *shou* (首) ‘primero’, etc. En el caso del chino, muchos de los morfemas semánticos libres del chino antiguo han pasado a ser morfemas ligados en el chino contemporáneo. Algunos ejemplos son: *min* (民), ‘el pueblo, la gente común’, *xi* (习) ‘acostumbrarse’ o *min* (敏) ‘inmediato’.

Otro hecho al que debe prestarse atención es al caso de los morfemas semánticos prestados, que deben ser asimismo aceptados por la comunidad china. Actualmente, se dividen en dos categorías.

El primer tipo son elementos transliterados que se convierten en morfemas semánticos. Algunos de los elementos transliterados aparecen como morfemas semánticos libres, al mismo tiempo que se toman prestados como préstamos. Un ejemplo de este tipo es *kafei*

(咖啡) ‘café’, que puede aparecer solo o junto a *kafeicha* (咖啡茶) ‘café té’ o *kafeitang* (咖啡糖) ‘caramelo de café’, etc.

Otros de los elementos transliterados eran solo parte de una palabra prestada, pero ahora se pueden usar para formar nuevas palabras junto con otros morfemas semánticos. Por ejemplo, el *pi* (啤) de *pijiу* (啤酒) ‘cerveza’ ahora puede formar palabras como *qingpi* (青啤) ‘cerveza de Qingdao’ o *zhapi* (扎啤) ‘cerveza de barril’, entre otras.

El segundo tipo son letras introducidas directamente de idiomas extranjeros, como es el caso de *B chao* (B 超) ‘Ultrasonido-B’.

1.1.1.5. SEGÚN LAS PROPIEDADES Y EL SIGNIFICADO DE LA EXPRESIÓN

Según Ge Benyi (2018: 128-131), en cuanto a los tipos de morfemas semánticos se puede decir que se dividen en dos: morfemas raíz y afijos. Las raíces poseen significados léxicos concretos y constituyen la parte más importante de la nueva palabra, además de constituir su significado léxico. Como ejemplos encontramos *shui* (水) ‘agua’, *ming* (明) ‘brillante’ y *li* (力) ‘fuerza’, entre otros.

En el caso del chino, este tipo de morfemas es muy abundante. Además, los morfemas semánticos libres y la mayoría de los morfemas semánticos ligados se pueden utilizar como morfemas semánticos raíz.

Con respecto a los afijos, se trata de morfemas semánticos que indican significados gramaticales y ciertos significados léxicos adicionales adjuntos a los morfemas semánticos raíz. Hay dos tipos también: derivativos o finales. Se trata de morfemas semánticos ligados y, por tanto, se unen a los morfemas raíz.

Los afijos derivativos se pueden dividir a su vez en prefijos, infijos y sufijos. Entre los prefijos encontramos *lao* (老) como en *laohu* (老虎) ‘tigre’, *chu* (初), como en *chuwu* (初五) ‘el quinto día de un mes lunar’, *di* (第) como es el caso de *di-yi* (第一) ‘primero’, entre otros. Los infijos son escasos en chino, por lo que el autor no añade ningún ejemplo.

Por último, con respecto a los sufijos encontramos *-tou* (头), *-zi* (子), *-er* (儿), *-ba* (巴), como en *shitou* (石头) ‘piedra’, *zhuozi* (桌子) ‘mesa’, *niaor* (鸟儿) ‘pájaro’, *danzi* (担子) ‘carga’, *weiba* (尾巴) ‘cola’ (Ge Benyi, 2018: 131).

Con respecto a los sufijos flexivos son los que se adjuntan al final de las raíces para indicar significados gramaticales, que generalmente se denominan terminaciones. Por tanto, que una palabra posea una terminación no indica que se trate de un nuevo término, sino que ha variado morfológicamente para adquirir un significado gramatical.

Como docentes, consideramos que la enseñanza de la formación de palabras a nuestro alumnado es esencial si queremos favorecer su adquisición del léxico. Saber distinguir los morfemas que componen las palabras (y si a partir de ese morfema se pueden o no crear palabras nuevas) o si se trata de una palabra formada por un prefijo o sufijo a partir del cual podremos crear otras palabras que posean ese mismo afijo, sin duda no solo facilitará la consecución de una amplitud de léxico por parte de nuestro alumnado, sino además la comprensión de la lógica interna que poseen esas palabras, facilitando así su posterior adquisición.

Figura 2. Ejemplo de palabras formadas por afijación



Fuente: Elaboración propia

1.1.1.6. MORFEMAS SEMÁNTICOS COMPUESTOS

Se trata de morfemas semánticos resultantes del desarrollo y la evolución de una palabra compuesta. Algunos ejemplos son *jiaoshi* (教师) ‘profesor’ en *jiaoshjie* (教师节) ‘Día

del profesor’, *haizi* (孩子) ‘niño’ en *haizitou* (孩子头) ‘líder de un grupo de niños’, entre otros. Se denominan morfemas semánticos compuestos porque poseen las propiedades de los morfemas semánticos y realizan la función de estos como un todo después de la composición. Por ejemplo, en el caso de *haizitou* (孩子头) no es que se elijan los tres morfemas de forma separada, sino que ya existe *haizi* (孩子) ‘niño’ en el léxico y se añade el morfema *tou* (头) para formar la nueva palabra.

Ge Benyi (2018: 113-116) afirma que todos los elementos compuestos que posean los requisitos previos, propiedades y funciones de un morfema semántico deben ser reconocidos como morfemas semánticos. Aunque estos elementos son compuestos, en lo que respecta al significado, se trata de unidades mínimas e indivisibles de creación de palabras que se pueden usar de forma independiente como morfemas semánticos. El autor menciona que en el pasado este tipo de morfemas se denominaron ‘grupos de morfemas’. No obstante, afirma que se trata de un concepto inexacto, ya que en *xiyi* (洗衣) ‘lavar la ropa’, a partir del cual se puede crear *xiyiji* (洗衣机) ‘lavadora’, o el caso de *heshui* (喝水) ‘beber agua’, a partir de la cual se crea *heshuibei* (喝水杯) ‘vaso para el agua’, no se trata de morfemas semánticos compuestos, aunque a partir de ellos sí se puedan crear nuevas palabras.

La principal diferencia entre los morfemas semánticos y los morfemas semánticos compuestos la encontramos en que, mientras que un morfema semántico simple coexiste en general con la palabra simple formada por él (muchos morfemas semánticos simples son morfemas semánticos libres), los compuestos son el resultado del desarrollo de una palabra compuesta que, a través de su evolución y uso prolongado en el tiempo por dicha comunidad lingüística, se ha acabado convirtiendo en un morfema semántico compuesto. Por tanto, se puede afirmar que las formas iniciales de los morfemas semánticos compuestos se componen de morfemas semánticos simples (Ge Benyi, 2018: 116-119).

En el chino contemporáneo, las palabras compuestas formadas por morfemas semánticos compuestos de tres sílabas y más están aumentando y algunos de los mismos son bastante productivos como veremos a continuación.

A partir de *ziran* (自然) ‘natural’, se crean términos como *zirancun* (自然村) ‘pueblo natural’, *ziranjie* (自然界) ‘mundo natural’, *ziranmei* (自然美) ‘belleza natural’, *ziranfa* (自然法) ‘leyes naturales’, *ziranguang* (自然光) ‘luz natural’, etc. Se trata de un morfema con gran productividad, al igual que ocurre con *lüyou* (旅游) ‘viajar’, *jiatong* (交通) ‘tráfico’, *jiaoyu* (教育) ‘educación’, *gongzuo* (工作) ‘trabajar’, *suliao* (塑料) ‘plástico’, etc.

No obstante, hay otros morfemas cuya productividad es más reducida; como es el caso de *tudou* (土豆) ‘patata’, a partir del cual encontramos *tudoujian* (土豆片) ‘hojuelas de patata’, *tudouni* (土豆泥) ‘puré de patata’, *tudousi* (土豆丝) ‘patatas paja’, entre otros. Este último tipo de morfemas son los que prevalecen en el chino contemporáneo (Ge Benyi, 2018: 114-117).

1.1.1.7. ALGUNOS CASOS CONCRETOS

1.1.1.7.1. DETERMINANTES, MEDIDORES Y NUMERALES

Hay una serie de elementos lingüísticos que también es necesario categorizar, como son los determinantes, los medidores y los numerales. A la pregunta de si estos elementos son libres o ligados, Packard (2004) afirma lo siguiente: mientras que los medidores y los numerales son elementos ligados, los determinantes son libres.

Por consiguiente, el autor afirma que los determinantes son palabras; los medidores son afijos de formación de palabras y los numerales, raíces ligadas. Además, debe tenerse en cuenta que la combinación “número-medidor” también puede ser una palabra (pues puede constituir un sintagma nominal); así como la combinación “determinante-medidor” donde ocurre lo mismo.

Packard (2017: 75) considera que los medidores son afijos de formación de palabras y los numerales son raíces ligadas, pues los numerales cumplen con los criterios para ser raíces ligadas, ya que son morfemas de contenido y no de función. En cambio, considera que

los medidores son morfemas de función en lugar de contenido, por lo que deberían ser un tipo de afijo. En su obra, presenta estas oraciones con la siguiente división: *wo you sange* (我有三个) ‘tengo tres’ o *wo you zhege* (我有这个) ‘tengo este’. No obstante, nosotros consideramos que, al igual que los determinantes son palabras, los medidores también lo son. Para nosotros, la separación de estas palabras debería seguir las reglas del pinyin, por lo que debería ser *wo you san ge* (我有三个) ‘tengo tres’ o *wo you zhe ge* (我有这个) ‘tengo este’.

1.1.1.7.2. MORFEMAS DE LOCALIZACIÓN

Este tipo de morfemas se consideran raíces ligadas, dado que aparecen unidas y pueden aparecer con palabras, raíces ligadas o afijos formadores de palabras (Packard, 2004: 75-76). Algunos de ellos son los que aparecen a continuación.

Tabla 2. Morfemas de localización

<i>-li</i> 里	<i>zheli</i> (这里) ‘aquí’
<i>-wai</i> 外	<i>chewai</i> (车外) ‘fuera del coche’
<i>-shang</i> 上	<i>shangceng</i> (上层) ‘en el nivel superior’
<i>-xia</i> 下	<i>xiashui</i> (下水) ‘río abajo’
<i>-qian</i> 前	<i>qianren</i> (前人) ‘predecesor’
<i>-hou</i> 后	<i>houtian</i> (后天) ‘pasado mañana’

Fuente: Elaboración propia a partir de Packard (2004)

Cuando aparecen con raíces ligadas son más restrictivos, pero de alguna manera más productivos. Algunos ejemplos son los siguientes:

Tabla 3. Ejemplos de morfemas de localización con raíces ligadas

<i>zhuoshang</i> (桌上) ‘encima de la mesa’
<i>shishang</i> (世上) ‘en la tierra’

<i>shangyi</i> (上衣) ‘ropa de la parte superior’
<i>xiashen</i> (下身) ‘en la parte inferior del cuerpo’

Fuente: Elaboración propia a partir de Packard (2004)

1.1.2. RELACIONES SEMÁNTICAS O SINTÁCTICAS ENTRE LOS MORFEMAS QUE COMPONEN LAS PALABRAS

Para describir las palabras chinas, Packard (2004) recurre a diferentes perspectivas, teniendo en consideración sus distintas características. En concreto son los que se detallan a continuación:

A) Descripción relacional

Un tipo de caracterización de las palabras en chino puede ser la forma en que se relacionan los dos morfemas que componen una palabra. Xia, en *Methods of Composing Two-character Words* (1946, citado en Packard, 2004: 21) distingue entre los conceptos *xianyi* (限义) ‘limitante’ para caracterizar aquellos sustantivos de dos morfemas en los que el primero es un modificador del morfema que le sigue. En oposición encontramos el término *fandui* (反对) ‘oposición’ para describir palabras compuestas por conceptos opuestos. Otro concepto es el de *fuzhuang* (副状) ‘modificación’ que describe la relación de modificación entre los dos constituyentes de la palabra. Por último, aporta el concepto de *yinguo* (因果) ‘causa-efecto’ para aquellas palabras en las que el primer morfema indica la causa y el segundo su efecto. Sin embargo, el autor afirma que dicho método es insuficiente (Packard, 2004: 21-22).

B) Descripción de la estructura de modificación

Las palabras chinas también se pueden caracterizar según el tipo de relación de modificación que hay entre sus morfemas. Este tipo de estructura puede tomar la forma de yuxtaposición (forma plana) en la que los dos morfemas son estructuralmente paralelos y ninguno de ellos modifica o subordina al otro. Un ejemplo de este tipo sería *shumu* (树木) ‘árbol’, compuesto por el sustantivo *shu* (树) ‘árbol’ y el sustantivo *mu* (木) ‘madera’.

o árbol'. O bien, puede adoptar una forma jerárquica con un constituyente modificado y estructuralmente "dominando" al otro. Un ejemplo claro es *diannao* (电脑) 'ordenador', compuesto por el sustantivo *dian* (电) 'electricidad' y *nao* (脑) 'cerebro'. En este caso, el sustantivo de la derecha se encuentra en una posición superior al de la izquierda y, por tanto, lo domina.

El autor menciona que uno de los principales problemas que presenta este método es que en la estructura jerárquica hay veces en la que la posición dominante es aleatoria. Otro problema que plantea es que únicamente aporta una precisión descriptiva superficial (Packard, 2004: 22-25).

C) Descripción semántica

Las palabras también se pueden describir en términos semánticos, es decir, describiendo cómo el significado de toda la palabra se ha formado a partir del significado de todas sus partes. Este criterio centra su atención en el centro del significado de una palabra o en cuál es el componente de significado más básico o destacado de la palabra que percibe un nativo. Un ejemplo de este tipo es el caso de *shuhai* (树海) 'bosque', donde *shu* (树) 'árbol' y *hai* (海) 'mar' podrían indicar que se trata de un mar de árboles (extenso). Este tipo de interpretación permite averiguar el significado de la palabra única y exclusivamente a partir de sus componentes, sin ningún otro tipo de relación entre dichos componentes. Aunque este tipo de descripción posee sus ventajas, el autor afirma que no se puede depender únicamente de la misma, dada la falta de previsibilidad y la arbitrariedad inherente a dicho criterio (Packard, 2004: 25-26).

D) Descripción sintáctica

A la hora de realizar este tipo de análisis podemos proceder de dos formas diferentes. Una es considerar que los constituyentes de las palabras poseen las mismas identidades que los constituyentes sintácticos propios de una oración (de forma más superficial); y la otra es ver la estructura constituyente interna de la palabra en términos de principios estructurales sintácticos más profundos, por lo que el autor aplica el primero.

En este tipo de análisis Packard (2004) analiza la palabra como si estuviera compuesta por un sujeto y un predicado. Un ejemplo concreto es el caso del término *xinteng* (心疼) ‘estar angustiado’, donde *xin* (心) ‘corazón’ podría desempeñar el papel de sujeto y *teng* (疼) ‘doler’ el de predicado; o en el caso de *dianxin* (点心) ‘refrigerio’ donde *dian* (点) ‘punto’ y *xin* (心) ‘corazón’ podrían entenderse como una relación verbo-objeto. Como se puede observar este tipo de análisis es posible e imita a la perfección la relación sintáctica propia de una oración. Asimismo, a menudo explica el origen de las palabras, ya que ciertas palabras originariamente fueron frases en una oración y han acabado lexicalizadas.

No obstante, en ocasiones tales estructuras de palabras no cuentan con las propiedades de colocación que suelen darse en la sintaxis. Por ejemplo, a partir del término *danxiao* (胆小) ‘cobarde’ donde se aprecia la relación sintáctica sujeto-predicado *dan* (胆) ‘vesícula biliar’ *xiao* (小) ‘pequeño’ no es posible negar el predicado; un adverbio de tiempo no puede modificar dicho predicado (Li y Thompson, 1981: 70, citados en Packard, 2004: 28-29). Además, el análisis sintáctico de las palabras suele revelar poco acerca del uso o conocimiento de tales palabras por hablantes nativos, hecho que se pretende demostrar en dicha investigación.

En tercer lugar, aunque una descripción sintáctica puede proporcionar alguna información sobre los orígenes diacrónicos de una palabra, lo hace a expensas de retratar con precisión su significado y función sincrónicos (Packard, 2004: 27-30).

Otro punto en contra, que se corresponde con el cuarto motivo, es el hecho de que, el describir palabras usando sintaxis implica una productividad de tipo sintáctico para dichos términos que no está justificada, pues en ocasiones no se cumple dicha función.

En quinto lugar, encontramos el hecho de que aun cuando se trata de un análisis más superficial, el enfoque sintáctico a menudo carece de una adecuación descriptiva básica. Como ejemplificación de ello propone el término *yikao* (依靠) ‘depender’, en el cual *yi* (依) ‘depender de’ y *kao* (靠) ‘apoyarse’ conforman una “construcción coordinada”. Sin embargo, de acuerdo con Chao (1968, citado en Packard, 2004: 31), este tipo de estructura

sería [[] V [] V] V) y, por tanto, contradice el hecho de que no hay nada sobre ellos que imite una “estructura de verbo coordinado” tal y como se da en sintaxis.

Para finalizar, menciona que este tipo de análisis ignora el hecho de que al pasar a formar parte del léxico están sujetos a una serie de principios y limitaciones diferentes (Packard, 2004: 32).

E) Descripción de categoría formal

De acuerdo con Packard (2004: 32-34), los morfemas componentes de una palabra también se pueden ver en términos de su identidad formal, o según se comportan en el discurso. Si vemos los morfemas componentes de una palabra en términos de sus categorías formales podremos comprobar los diferentes tipos de conocimiento sistemático que un hablante nativo posee con respecto a los componentes que forman las palabras. Por ejemplo, que un término pertenezca a una determinada categoría gramatical y coincida con una de las categorías con algún morfema que la componen no es un hecho aleatorio, sino que representa el conocimiento sistemático de un hablante nativo para aprender y usar el idioma. Ejemplificando este hecho encontramos el término *qiche* (汽车) ‘coche’, compuesto por *qi* (气) ‘gas’ y *che* (车) ‘vehículo’, donde ambos morfemas pertenecen a la categoría de sustantivo y, por tanto, la palabra también es un sustantivo.

La adopción del criterio de clase formal sintáctica permite que las formas de las palabras estén en muchos casos relacionadas o derivadas de la estructura sintáctica. Según el autor, este enfoque no sugiere que las palabras se forman utilizando reglas y principios de sintaxis, sino que las palabras han llegado a tener la estructura y forma que tienen en parte debido a la lexicalización de las palabras en su uso sintáctico.

Otro argumento a favor de este método es que, estamos usando la definición sintáctica de la palabra (es decir, la palabra como la unidad sintáctica mínima) como medio para definir qué son las palabras. El beneficio heurístico de este enfoque es que las entidades más grandes del sistema (palabras) están compuestas de elementos más pequeños (morfemas, componentes de palabras) que poseen identidades equivalentes. Con respecto al mismo, el autor menciona que, si bien no constituye una solución a nuestro problema analítico, al

menos proporciona un punto de partida metodológicamente claro, aunque aún así presenta ciertos problemas.

Aunque es cierto que un mismo morfema puede pertenecer a diferentes categorías, normalmente posee una que prevalece sobre la otra. Sin embargo, en los casos en los que no está tan claro habrá que recurrir al contexto sintáctico para determinarlo.

En consecuencia, el autor analiza dos términos que poseen una categoría grammatical inequívoca: *zhi* (纸) ‘papel’ que pertenece a los sustantivos y *zou* (走) ‘andar, ir’, que es un verbo. Con respecto al sustantivo llega a la conclusión de que hay una coincidencia entre la categoría grammatical de la palabra y la identidad de los componentes de esta: todos los componentes que ocupan la posición derecha de la palabra poseen la categoría de sustantivo. En el caso del verbo ocurre lo mismo: en todos los verbos formados por el mismo, los componentes que ocupan la posición izquierda son también verbos (Packard, 2004: 36-39).

El autor analiza algunas palabras cuya categoría grammatical suele ser variable. Es el caso de *hua* (画) ‘dibujar, pintar, cuadro, dibujo’ y *pai* (排) ‘organizar, descargar, empujar, actuar/ensayar’. Tras dicho análisis la conclusión a la que llega es la misma: *hua* (画) puede aparecer tanto como verbo como sustantivo (tanto dentro de una palabra como funcionando como palabra en sí mismo). Asimismo, en todos los verbos el morfema de la izquierda actúa de verbo; en todos los sustantivos el de la derecha actúa como sustantivo. No obstante, existen excepciones, donde se demuestra que el componente de la izquierda puede variar.

Tras analizar el caso de *pai* (排) surgen algunas excepciones: algunos sustantivos están compuestos por dos componentes verbales y no tienen un sustantivo en el componente de la derecha. Dos ejemplos de ello son *paibi* (排比) ‘paralelismo’, compuesto por los verbos “organizar” y “comparar”, respectivamente; y *paiguan* (排灌) ‘drenaje o irrigación’. En ambos lo que ocurre es un cambio de categoría por “derivación cero”: cambio de categoría grammatical sin su consecuente marcado grammatical (Packard, 2004: 42-46). Por ejemplo, *pai* (排) con el significado léxico de ‘drenaje’ nunca se usa como sustantivo; lo mismo

ocurre con *guan* (灌), pero cuando se combinan para formar una palabra, esa palabra sufre derivación cero para formar un sustantivo.

Tras esto el autor formula la cuestión de qué ocurre con los morfemas ligados, argumentando que en su mayoría los morfemas chinos pertenecen a este tipo. Pretende saber si, al igual que ocurre con los morfemas libres analizados anteriormente, la categoría gramatical de los mismos permanece invariable o por el contrario varía dentro de la palabra.

1.1.3. DISTINCIÓN ENTRE MORFEMA Y PALABRA SEGÚN PACKARD

Para analizar este aspecto Packard (2004: 50) selecciona el sustantivo *shi* (石) ‘piedra’ y el verbo *zhu* (助), ‘ayudar’ que pertenecen a la categoría de los morfemas ligados. La conclusión a la que llega es que *shi* (石) ‘piedra’ cumple siempre la función de sustantivo. Sin embargo, hay una excepción y es *shidiao* (石雕) ‘esculpir’ donde el morfema de la derecha es un verbo. En este caso parece que la categoría gramatical de *diao* (雕) ‘esculpir’ ha quedado anulada por la forma nominal del sustantivo.

De igual modo ocurre con *zhu* (助) ‘ayudar’. Aunque se trata de un verbo, en ciertos contextos pasa a formar un nombre cuando es el morfema de la derecha.

Como se puede comprobar, existen ciertas excepciones que, aunque existan por regla, se comportan de forma excepcional gramaticalmente; por lo que el Packard (2004: 56-57) menciona que podría afirmarse lo siguiente: la categoría gramatical de los morfemas está sujeta a cambios (de conformidad con el Principio de la Jerarquía) inducido por las propiedades de la palabra en la que tiene lugar. Sin embargo, esto parece ser cierto en aquellos morfemas que poseen una categoría léxica clara. En el caso de los ambiguos, se cree que fundamentalmente va a depender de la categoría a la que pertenezca el morfema principal de la palabra. Normalmente los verbos chinos se componen de un morfema verbal situado en la parte izquierda del término en cuestión. Sin embargo, existen también verbos cuyo elemento principal se sitúa en la derecha, tratándose de elementos que actúan de forma excepcional en la gramática.

Como conclusión Packard (2004: 63-65) afirma que, aunque hay excepciones, en su mayoría los sustantivos nominalizan su componente de la derecha, mientras que los verbos verbalizan los de la izquierda.

1.1.4. DISTINCIÓN ENTRE MORFEMA Y PALABRA SEGÚN GE BENYI

A la hora de enseñar al alumnado nuevo léxico es muy importante que entiendan la diferencia y sepan discernir entre morfema y palabra. En este sentido, Ge Benyi (2018: 75) manifiesta que para entender el vocabulario debemos definir el concepto de palabra, el cual él define de la siguiente manera: una palabra es una construcción convencionalizada de sonido y significado, así como la unidad independiente más pequeña que existe a partir de la cual se forman oraciones. Este autor establece, además, seis características de las palabras:

- Una palabra debe poseer una forma fonética: por ejemplo, aunque tienen diferentes significados y categorías gramaticales, las palabras *laoshi* (老师) ‘maestro’, *he* (和) ‘y’, *tongxue* (同学) ‘compañero de clase’, *dou* (都) ‘todos’, *lai* (来) ‘venir’, *le* (了) ‘(partícula modal)’, tienen sus propias formas fonéticas, es decir, *laoshi*, *tongxue*, *he*, *dou*, *lai* y *le*, respectivamente.
- Una palabra debe representar un cierto significado: como ya se ha mencionado, una palabra es una combinación de sonido y significado, por lo que debe poseer asimismo este último. Por ejemplo, el significado léxico de *jianqiang* (坚强) es ‘fuerte, firme, acérrimo’, mientras que su significado gramatical es el de adjetivo, por lo que puede utilizarse con valor atributivo o de predicado.
- Una palabra es una construcción fija: una vez que el sonido y el significado de una palabra se combinan y la comunidad lingüística los convencionaliza, su forma no se puede cambiar. Lo que denomina *construcción* hace referencia al hecho de que, desde el punto de vista de la forma fonética, una palabra no sólo se compone de sílabas que a su vez se componen de fonos que representan fonemas, sino que también es un todo integrado constituido por sílabas diversas en número. Desde el punto de vista del significado, una palabra se compone de morfemas semánticos

que representan significados dentro de un cierto marco de construcción gramatical (Ge Benyi, 2018: 76-77).

- Una palabra se puede usar independientemente: por ejemplo, *tianqi* (天气) ‘clima, tiempo’ es una palabra, por lo que se puede utilizar por sí misma, de forma independiente. Con dicha palabra se puede formar una oración: *duo hao de tianqi a!* (多好的天气啊!) ‘¡Qué clima tan agradable!’ (una frase en la que dicho término es el núcleo); se puede utilizar para componer una frase sujeto-predicado donde la misma es el núcleo del sujeto, como en *jintian de tianqi zhen hao!* (今天的天气真好! ‘¡Hoy el tiempo es estupendo!’, entre otras opciones. No obstante, hay algunas palabras en chino que no pueden formar una oración por sí solas, como son los adverbios como *hen* (很) ‘muy’, los medidores como *shuang* (双) ‘par’, entre otras. Sin embargo, que una palabra no pueda formar una oración por sí sola no significa que no pueda usarse de forma independiente, además de que pueden usarse como elementos indispensables en oraciones plenas. Un ejemplo lo vemos en *ta hen yonggan* (他很勇敢) ‘él es muy valiente’.
- Una palabra es la unidad mínima e indivisible para formar oraciones. Como un todo mínimo indivisible, una palabra debe tener un significado independiente e integral. Un ejemplo se puede observar en *ditu* (地图) ‘mapa’: *di* (地) ‘tierra’ y *tu* (图) ‘gráfico’ y lo que representa es un dibujo que muestra la distribución de cosas y fenómenos en la tierra, por lo que el significado está relacionado (Ge Benyi, 2018: 79-80).
- Una palabra es una unidad para formar oraciones. Si bien es cierto que también pueden formar frases, la función fundamental de una palabra es formar una oración, por lo que son una unidad dentro del signo lingüístico, así como unidades para crear oraciones (Ge Benyi, 2018: 80-81).

1.1.5. RECURSOS MORFOLÓGICOS DEL CHINO ESTÁNDAR MODERNO

1.1.5.1. TIPOS DE PALABRAS SEGÚN SU ESTRUCTURA MORFOSILÁBICA

En chino existen cuatro tipos de palabras según su estructura morfosilábica:

- Monomorfémicas monosilábicas: Son aquellas formadas por un único morfema que se corresponde con una sílaba y un carácter. Entre las mismas encontramos *gei* (给) ‘dar’, *wo* (我) ‘yo’ o *xin* (新) ‘nuevo’.
- Monomorfémicas polisilábicas: Son aquellas en las que un morfema se corresponde con más de una sílaba. Ejemplos de este tipo son: *ganlan* (橄榄) ‘aceituna’, *kafei* (咖啡) ‘café’ o *shafa* (沙发) ‘sofá’.
- Polimorfémicas monosilábicas: Varios morfemas se corresponden con una sola sílaba, como es el caso de *huar* (花儿) ‘flor’ o *wanr* (玩儿) ‘jugar’.
- Polimorfémicas polisilábicas: Más de un morfema se corresponde con más de una sílaba. En este caso se pueden dividir en tres:
 - A) Derivación o afijación.
 - B) Composición.
 - C) Reduplicación.

En estas últimas centraremos nuestra atención, ya que son el grupo más productivo y numeroso.

1.1.5.2. LA AFIJACIÓN

La derivación, afijación o en chino *paisheng fangshi* (派生方式), consiste en un proceso de formación de palabras mediante el cual se forman nuevos términos añadiendo sufijos o prefijos a una raíz. En menor medida veremos que en chino también hay ciertos infijos. Packard (2004) afirma que hay dos tipos de afijos, y que dentro de esta categoría encontramos otras dos subcategorías: afijos formadores de palabras y afijos gramaticales.

A) Los afijos que forman palabras:

- Pueden cambiar la categoría formal del elemento al que se unen.
- Se aplican selectivamente, solo a ciertos miembros de una categoría.

- Tienen un significado en contextos que es relativamente variable e impredecible, (Bybee, Perkins y Pagliuca, 1994: 22, citados en Packard, 2004: 69).
- Pueden adherirse a palabras libres o raíces ligadas.

Algunos ejemplos de este tipo son los que se muestran en la tabla:

Tabla 4. Ejemplos de afijos chinos

Nominalizadores	<i>-zi</i> (子), <i>-tou</i> (头), <i>-xing</i> (性), <i>-du</i> (度)
Verbalizador	<i>-hua</i> (化)
Prefijos negativos	<i>wu-</i> (无), <i>wei-</i> (未), <i>fei-</i> (非)
Sufijos adverbiales	<i>-ran</i> (然)
Sufijos agentivos	<i>-zhe</i> (者)

Fuente: Elaboración propia a partir de Packard (2004)

Este tipo de afijos conforman una excepción a la generalización de que es el morfema dominante el que determina la categoría formal interna (Matthews, 1991: 36-37; Spencer, 1991: 9, citados en Packard, 2004: 70). Este tipo de afijos crea palabras nuevas o diferentes a partir de otras ya existentes.

B) Con respecto a los afijos gramaticales:

- Son completamente generales, es decir, se aplican a todos los miembros o subclases de una clase dada de gran amplitud (Bybee, Perkins y Pagliuca, 1994: 22-39, citados en Packard, 2004: 71).
- Tienen un significado constante y predecible en todos los contextos (Bybee, Perkins y Pagliuca, 1994: 22, citados en Packard, 2004: 70).
- Deben adjuntarse a las palabras libres.
- Nunca cambian la categoría formal de las palabras a las que se adjuntan.

Tabla 5. Afijos gramaticales

Marcadores del aspecto verbal	-le (了), -zhe (着), -guo (过)
Los infijos del complemento potencial	-de- (得), -bu- (不)
Sufijo nominal plural	-men (们)

Fuente: Elaboración propia a partir de Packard (2004)

Se trata de morfemas generales que se aplican a todos los miembros de una clase formal determinada o a una gran amplitud de subclases de dicha clase formal. Los marcadores aspectuales verbales se aplican virtualmente a cualquier verbo activo; los infijos para formar el complemento potencial se pueden aplicar a la mayoría de verbos con los que se puede alcanzar un resultado y el sufijo -men (们) se puede aplicar a prácticamente cualquier sustantivo referido a personas.

1.1.5.2.1. AFIJOS QUE FORMAN PALABRAS FRENTE A RAÍCES LIGADAS

No obstante, de acuerdo con Packard (2004: 71-73) parece ser que la distinción entre los afijos formadores de palabras y las raíces ligadas no parece estar del todo clara. Afirma que, dado que tanto las raíces ligadas como los afijos formadores de palabras son morfemas unidos, en el sistema que propone en su trabajo la diferencia entre ambos debe radicar en si los morfemas en cuestión se consideran ‘gramaticales’ o ‘léxicos’.

El primer criterio es la generalidad y la abstracción de los morfemas involucrados. La raíz ligada -yuan (员) significa ‘persona cuyo trabajo/posición es X’, mientras que el afijo formador de palabras -zhe (者) significa ‘el que hace/es X’. A pesar de que ambos comparten similitudes en su significado, un análisis detallado muestra que -zhe (者) y -yuan (员) son diferentes cualitativamente. Además, las palabras formadas con -yuan (员) suelen tener significados más fijos y lexicalizados, mientras que las formadas con -zhe (者) están más relacionadas de manera derivacional con las palabras a las que se anexan.

En segundo lugar, el autor afirma que los afijos formadores de palabras son más productivos que las raíces ligadas ya que existe constancia de que en los diccionarios no

se recogen tantas entradas que incluyan -zhe (者) dada la imposibilidad de registrar el amplio número de formas existentes.

Finalmente, la adición de afijos formadores de palabras implica un cambio gramatical que, en general, está a la par con el causado por un operador lógico (identidad, negación, alternancia, iteración y así sucesivamente) o un cambio en el papel temático. Para los verbos es el cambio a ‘agente’, ‘paciente’ o ‘tener/conferir la propiedad de’; para los sustantivos es el cambio a ‘tener/conferir la propiedad de’; para los adjetivos es el cambio a ‘tener/conferir la propiedad de’, ‘agente’ o ‘extensión de la propiedad de’. El afijo -zhe (者), por ejemplo, se adhiere a adjetivos, sustantivos y verbos para indicar las características de agencia o propiedad. Por consiguiente, podría afirmarse que, si el morfema afirma, niega o itera la ocurrencia, existencia, posesión o propiedades contenidas en la forma a la que está vinculada; o si causa un cambio en el rol gramatical a algo así como “agente” o “paciente”, se define como un morfema gramatical y se considera por tanto un afijo formador de palabras (Packard, 2004: 73).

Desde el punto de vista del alumnado, no es tan relevante el que sepa las diferencias entre un tipo u otro, sino más bien que conozca algunos de ellos con el fin de poder identificar más fácilmente algunas palabras cuando se enfrente a una situación de comprensión oral o escrita, o tenga la posibilidad de ampliar su léxico aprendiendo distintas palabras formadas por un mismo afijo o raíz ligada.

1.1.5.2.2. SUFIJOS EN CHINO

Según Qiao Yun en *Evolución y estructura del léxico chino: un enfoque cognitivo* (2017: 42-49), los sufijos en chino se denominan *houzhui* (后缀). Uno que se emplea mucho en la creación de nuevos términos es el sufijo -er (儿). Algunos ejemplos son *wanr* (玩儿) ‘jugar’, *kongr* (空儿) ‘tiempo libre’, *huar* (画儿) ‘cuadro’, entre otros. En estos ejemplos se puede apreciar que con dicho sufijo se añade cierta familiaridad, coloquialidad o intimidad. Asimismo, cabe mencionar que es un rasgo típico de ciertos dialectos del norte. Una vez que se adhiere a la raíz, las dos sílabas se funden fonéticamente en una.

Otro sufijo es *-zi* (子), como en *zhuozi* (桌子) ‘mesa’, *pianzi* (骗子) ‘mentiroso’ o *kuaizi* (筷子) ‘palillos chinos’. De acuerdo con Qiao Yun (2017), se trata de un sufijo diferente al morfema homográfico (子), presente en *zinü* (子女) ‘niño o hijo’ o *fuzi* (父子) ‘padre e hijo’.

Según Qiao Yun (2017: 44-45) con el sufijo *-tou* (头) encontramos *mantou* (馒头) ‘pan al vapor’, *shitou* (石头) ‘piedra’ o *kantou* (看头) ‘algo que contemplar’. Se trata de un sufijo diferente del morfema homográfico *-tou* (头) presente en palabras como *tounao* (头脑) ‘cerebro’ o *jintou* (尽头) ‘final, base’. Asimismo, se puede añadir a nombres de lugar para formar palabras nuevas como es el caso de *waitou* (外头) ‘exterior’ o *shangtou* (上头) ‘arriba’. También sirve como nominalizador para transformar un verbo o un adjetivo en un nombre: *xiangtou* (想头) ‘pensamiento’ o *tiantou* (甜头) ‘sabor dulce’.

Existen además algunos sufijos reiterativos como *huhu* (乎乎) en *shahuhu* (傻乎乎) ‘estúpido’ o *panghuhu* (胖乎乎) ‘rechoncho’. Lo mismo ocurre con otros sufijos como *liangjingjing* (亮晶晶) ‘chispeante’, *hongtongtong* (红彤彤) ‘rojo encendido’ o *lüyouyou* (绿油油) ‘verde brillante’.

1.1.5.2.3. PREFIJOS EN CHINO

Según Qiao Yun (2017: 46), el término que en chino designa a este tipo de elementos es *qianzhui* (前缀). Entre los prefijos cabe destacar el prefijo ordinal *di* (第), que añadido a un número cardinal lo convierte en un ordinal, como ocurre en *di-yi* (第一) ‘el primero’, *di-san* (第三) ‘el tercero’, entre otros. Otro prefijo que se combina con números es *chu* (初) ‘el principio de’, normalmente con números hasta el diez, para indicar los primeros diez días del mes (en especial del primer mes del año lunar chino: *chuyi* (初一) ‘primer día del mes’).

Otro muy común a partir del cual se forman numerosas palabras es *lao* (老) ‘viejo, experimentado’. Algunos ejemplos son *laohu* (老虎) ‘tigre’, *laowai* (老外) ‘extranjero’,

laoshi (老师) ‘profesor’, *Lao Wang* (老王) ‘señor Wang’ o *laobaixing* (老百姓) ‘el pueblo’. Este prefijo aporta cierto matiz de familiaridad, edad, cariño o simplemente no aporta ningún significado, como es caso de *laohu* ‘tigre’ o *laoshi* ‘profesor’. Como afijo es diferente del morfema libre homófono que significa ‘viejo’ y actúa como raíz en palabras compuestas. Un ejemplo es *laoren* (老人) ‘anciano’.

Otro prefijo que abunda es *a* (阿), que encontramos en palabras como *ayi* (阿姨) ‘tía’, *age* (阿哥) ‘hermano’ y que se usa sobre todo delante de nombres y expresiones vocativas, muy común en dialectos del sur (Qiao Yun, 2017: 46).

Como se mencionó anteriormente, además de prefijos y sufijos existen ciertos infijos, pero son muy escasos. Como ejemplos encontramos *bu* (不) y *li* (里), en *hulihutu* (糊里糊涂) ‘confundido’, *guliguguai* (古里古怪) ‘peculiar’, *tulituqi* (土里土气) ‘rústico’ o *heibuliqiu* (黑不溜秋) ‘oscuro’. En estos términos el infijo lo que hace es expresar el matiz y el resto de los morfemas el significado. No obstante, dicho matiz suele ser peyorativo (Qiao Yun, 2017: 47).

Según Qiao Yun (2017: 47) estos morfemas podrían considerarse más bien morfemas raíces, ya que conservan las características de un morfema ligado. Sin embargo, algunos de estos se asemejan a los cuasi-afijos en el proceso de gramaticalización. Entre ellos encontramos:

- *fei* (非) ‘des-, in-, a-’, como en *fei biaozhun* (非标准) ‘no estandarizado’.
- *wei* (微) ‘micro’, como en *weibo* (微博) ‘microblog’ o *weishengwu* (微生物) ‘microorganismo’.
- *ke* (可) ‘valer, -able’ como en *ke'ai* (可爱) ‘adorable’, *kexi* (可惜) ‘lamentable’ o *kekou* (可口) ‘sabroso’.
- *fan* (泛) ‘general, pan-’ como en *fanshenlun* (泛神论) ‘panteísmo’, *fandalu* (泛大陆) ‘Pangea’, entre otros.
- *ran* (然) ‘de cierto estado’, como se aprecia en *turan* (突然) ‘repentino’ o *mangran* (茫然) ‘ignorante’.

- *xing* (性) ‘de cierta naturaleza’, como es *jilüxing* (纪律性) ‘disciplina’ o *chuangzaoxing* (创造性) ‘creatividad’.

Algunos más son *hua* (化) ‘-ificar, -izar’, *men* (们) ‘(marca de plural)’, *shi* (式) ‘estilo’, *shi* (师) ‘especialista’, *shou* (手) ‘mano, persona buena en algo’, *jia* (家) ‘especialista’, *zhe* (者) ‘-ero, -ista’ o *zhuyi* (主义) ‘-ismo’ (Qiao Yun, 2017: 42-49).

1.1.5.2.4. FORMACIÓN DE PALABRAS COMPLEJAS CON PREFIJOS Y SUFIJOS

De acuerdo con Liu *et al.* (2019: 13), dentro de las palabras complejas encontramos las siguientes estructuras:

- (Raíz + raíz) + afijo: *sixiangzhe* (思想者) ‘pensador’, *laodongzhe* (劳动者) ‘trabajador’, entre otras.
- Raíz + (raíz + afijo): *roubaizi* (肉包子) ‘bollo de carne’ o *xinniangzi* (新娘子) ‘novia’.
- Afijo + ([raíz + afijo] + afijo): *laoniangmenr* (老娘们儿) ‘mujeres o esposas (uso peyorativo en algunos dialectos)’.

Como podemos comprobar, se trata de un mecanismo mediante el cual se han formado muchas palabras del chino moderno, por lo que consideramos que explicárselo al alumnado podría facilitar su adquisición y posterior recuperación de nuevo léxico. En las siguientes figuras aparecen algunos ejemplos de cómo podría planteársele al alumnado.

Figura 3. Ejemplo de formación de palabras con el prefijo *wei* (微)



Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Ejemplo de formación de palabras con el sufijo *zhe* (者)



Fuente: Elaboración propia

1.1.5.3. LA COMPOSICIÓN

Se trata del proceso morfológico principal en la formación de palabras del chino moderno. Una palabra compuesta contiene dos o más morfemas raíces y funciona igual que la sintaxis (Qiao Yun, 2017: 49-60).

A. Compuestos coordinados

Qiao Yun (2017: 49-51) afirma que los morfemas de una palabra compuesta coordinada tienen el mismo estatus y expresan, respectivamente, significados sinónimos, correlativos o antónimos.

- Morfemas sustantivales constituyentes: entre ellos encontramos *pengyou* (朋友) ‘amigo’ donde ambos morfemas poseen el mismo significado ‘amigo’, *daolu* (道路) ‘carretera’, donde *dao* (道) significa ‘carretera o camino’ y *lu* (路) ‘carretera o viaje’, *shizhong* (始终) ‘desde el inicio hasta el final’, donde *shi* (始) ‘principio, comienzo’ y *zhong* (终) ‘fin’.
- Morfemas verbales constituyentes: entre los que encontramos *kaiguan* (开关) ‘interruptor’, donde *kai* (开) ‘encender’ y *guan* (关) ‘cerrar’, *jiaoxue* (教学) ‘enseñanza’, donde *jiao* (教) ‘enseñar’ y *xue* (学) ‘aprender’, *deshi* (得失) ‘ganancias y pérdidas’, compuesto por *de* (得) ‘ganar’ y *shi* (失) ‘perder’, entre otros.
- Morfemas adjetivales constituyentes: entre los que encontramos *meili* (美丽) ‘bonito’, donde tanto *mei* (美) como *li* (丽) poseen dicho significado o *qiguai* (奇怪) ‘extraño’, donde *qi* (奇) significa ‘raro, inusual’ y *guai* (怪) ‘extraño’.

El significado de los dos morfemas puede ser el mismo o similar como hemos visto en los ejemplos anteriores. Otra opción es que estén relacionados como en *shouzu* (手足), ‘hermanos’, donde *shou* (手) significa ‘mano’ y *zu* (足) ‘pie’. Sin embargo, también puede haber antónimos como la palabra que hemos visto antes de *kaiguan* (开关) ‘abrir y cerrar’ o *shizhong* (始终) ‘inicio y fin’. También se suele dar el caso en el que uno de los dos morfemas representa en su totalidad el significado de la palabra, aunque posean el mismo nivel morfológico, como es el caso de *jiaoxue* (教学) ‘enseñanza’ o *wangji* (忘记) ‘olvidar’, donde *wang* (忘) es ‘olvidar’ y *ji* (记) ‘recordar’ (Qiao Yun, 2017: 49-51).

B. Compuestos con modificadores

Los morfemas de una palabra compuesta pueden tener una relación gramatical con un núcleo modificador. El modificador siempre precede al morfema núcleo que pasa a ser modificado, como ocurre en los siguientes ejemplos: *heiban* (黑板) ‘pizarra’, donde *hei* (黑) significa ‘negro’ (modificador) y *ban* (板) ‘tabla’ (modificado) o *diannao* (电脑) ‘ordenador’, donde *dian* (电) ‘electricidad’ (modificador) modifica a *nao* (脑) ‘cerebro’,

y ocurre lo mismo con *Hanyu* (汉语) ‘chino’ o *kaishui* (开水) ‘agua hirviendo’ (Qiao Yun, 2017: 51-52).

Algunas palabras compuestas de este tipo son adjetivos calificativos o verbos figurativos, cuyo morfema núcleo es un adjetivo o un verbo y el modificador es una imagen o símbolo, como ocurre en *fengxing* (风行) ‘popular’ donde *feng* (风) ‘viento’ y *xing* (行) ‘ir’ o en el caso de *xuebai* (雪白) ‘blanco como la nieve’, donde *xue* (雪) es ‘nieve’ y *bai* (白) ‘blanco’.

C. Compuestos de sujeto-predicado

En este tipo de compuestos el elemento anterior es un sujeto, mientras que el posterior es un morfema verbal o adjetivo que funciona como predicado. Su estructura es semejante a la de una oración. Esto lo vemos en *xinteng* (心疼) ‘estar apenado’, donde *xin* (心) significa ‘corazón’ y *teng* (疼) ‘dolor’ o en *dizhen* (地震) ‘terremoto’, donde *di* (地) significa ‘tierra’ y *zhen* (震) ‘temblar’ (Qiao Yun, 2017: 52).

D. Compuestos de verbo-objeto

En este tipo de palabras, los morfemas suelen tener la relación de verbo-objeto. El morfema verbal siempre va a preceder al objeto, tal y como ocurre en el orden básico de las oraciones chinas. Algunos ejemplos son *guanxin* (关心) ‘preocuparse por’, donde *guan* (关) significa ‘involucrar’ y *xin* (心) ‘corazón’ o *shiwang* (失望) ‘decepcionado’, donde *shi* (失) significa ‘perder’ y *wang* (望) ‘esperanza’ (Qiao Yun, 2017: 52-54).

Qiao Yun (2017: 53-54) menciona que algunas palabras de este tipo son *liheci* (离合词) ‘verbos separables’, entre ellos encontramos: *jian mian* (见面) ‘encontrarse con’, donde *jian* (见) significa ‘encontrarse con’ y *mian* (面) ‘cara’, *fen shou* (分手) ‘separarse’, donde *fen* (分) significa ‘dividir’ y *shou* (手) ‘mano’. En este tipo de verbos el morfema verbal funciona como verbo solo y el otro morfema actúa como objeto, dado que son verbos separables.

Algunas de estas palabras son conversiones gramaticales: solo la parte verbal es un verbo separable, como ocurre en *daodi* (到底) (verbo) ‘hacer algo hasta el final’, (adverbio) ‘finalmente’, donde *dao* (到) significa ‘llegar’ y *di* (底) ‘fondo’, o el caso de *deli* (得力), (verbo) ‘beneficiarse de’ y (adjetivo) ‘capaz, fuerte’, donde *de* (得) significa ‘conseguir’ y *li* (力) ‘fuerza física (Qiao Yun, 2017: 54).

Algunas de estas palabras también son polisémicas, es decir, por una parte, funcionan como verbos separables, pero por otra no tienen la misma función. Este tipo lo vemos en *tongxin* (通信) (verbo no separable) ‘comunicarse a través de ondas eléctricas o de luz’, (verbo separable) ‘comunicarse a través de cartas o correspondencia’, donde *tong* (通) significa ‘conectar’ y *xin* (信) ‘información’.

E. Compuestos complemento

Existen de tres tipos distintos que veremos en detalle a continuación.

- Verbo-complemento

Este tipo de relación es el mismo que el de un complemento que sigue a un verbo en una estructura sintáctica. Algunos ejemplos son: *likai* (离开) ‘marcharse’, donde *li* (离) significa ‘estar lejos de’ y *kai* (开) ‘abierto’ o como complemento resultativo ‘separado’ o *shuoming* (说明) ‘explicar’, donde *shuo* (说) significa ‘hablar’ y *ming* (明) ‘claro’. Algunos de los de este tipo comparten incluso más similitudes con los patrones de complementos verbo-complemento resultativo o verbo-complemento direccional, ya que *de* (得) y *bu* (不) se pueden insertar entre ambos morfemas convirtiéndose la estructura en una de verbo-complemento potencial (Qiao Yun, 2017: 55-56). Si al mencionado anteriormente *likai* (离开) añadimos *de* (得) significa ‘ser capaz de marcharse’, mientras que si añadimos *bu* (不), indica lo contrario.

- Nombre-medidor²

Se trata de un tipo de compuestos con un número muy reducido de casos que están formados por un sustantivo y su medidor correspondiente. Algunos ejemplos son los siguientes: *fangjian* (房间) ‘habitación’, donde *fang* (房) significa ‘casa, habitación’ y *jian* (间) es un medidor utilizado para las unidades más pequeñas en viviendas, o *cheliang* (车辆) ‘vehículo’, donde *che* (车) posee el significado de ‘vehículo’ y *liang* (辆) es el medidor de vehículos (Qiao Yun, 2017: 56-57). En estos casos el primer morfema es el que define el significado y el segundo un medidor que complementa al primero.

- De sustantivos metafóricos³

Ambos morfemas son nombres, siendo el segundo el que complementa al primero. Como ejemplos encontramos *naohai* (脑海) ‘mente’, donde *nao* (脑) es ‘cerebro’ y *hai* (海) ‘mar’ o el caso de *yueqiu* (月球) ‘luna’, donde el primer morfema significa ‘luna’ y el segundo ‘pelota’ (Qiao Yun, 2017: 57).

F. Compuestos con verbos en serie

Están compuestos de dos elementos verbales, existiendo una conexión temporal entre ellos. Entre ellos encontramos *baipai* (摆拍) ‘posar’, donde *bai* (摆) significa ‘mostrar’ y *pai* (拍) ‘tomar una foto’, *jieyong* (借用) ‘tomar prestado’, donde *jie* (借) es ‘prestar’ y *yong* (用) ‘utilizar’ o *baokao* (报考) ‘inscribirse a un examen’, siendo *bao* (报) ‘inscribirse’ y *kao* (考) ‘examen’. Como se puede observar a partir de los ejemplos existe una relación de tiempo cronológico: la segunda ocurre tras la primera (Qiao Yun, 2017: 57-58).

² Qiao Yun (2017) los denomina de nombre-clasificador.

³ Qiao Yun (2017) los denomina compuestos de nombre-imagen.

G. Compuestos pivotales

Los morfemas de este tipo de palabras son verbos entre los cuales se puede insertar un receptor-agente de doble función, es decir, el receptor de la primera acción es también el que realiza la segunda. Entre ellos encontramos *doule* (逗乐) ‘hacer cosquillas’, siendo *dou* (逗) ‘provocar’ y *le* (乐) ‘risa’ o *hujiu* (呼救) ‘pedir ayuda’, donde *hu* (呼) es ‘gritar’ y *jiu* (救) ‘ayuda’ o *qingjiao* (请教) ‘consultar’, donde *qing* (请) es ‘pedir’ y *jiao* (教) ‘enseñar’ (Qiao Yun, 2017: 58-59).

Una oración que ejemplifica este tipo es la siguiente: *Dang wo zai xuexiao li yudaole yige wenti shi, wo hui qingjiao laoshi jieshi yixia* (当我在学校里遇到了一个问题时，我会请教老师解释一下) ‘cuando en la escuela me encuentro con un problema, le pido al profesor que me lo explique’. En este ejemplo el receptor de la primera acción es el profesor (le hace la pregunta al profesor). Asimismo, es el profesor también el que realiza la segunda acción (explicar).

H. Compuestos reduplicados⁴

Se trata de dos morfemas iguales que componen una palabra, es decir, se produce una reduplicación. Existen dos casos:

- La palabra formada comparte el mismo sentido con el morfema básico:

Cuando un morfema básico (la unidad mínima de significado) se utiliza para formar una nueva palabra, la nueva palabra suele mantener el mismo significado o una extensión de este. Un ejemplo de esto sería el caso de *baba* (爸爸) ‘papá’ o *xingxing* (星星) ‘estrella’, donde se mantiene el significado.

- La reduplicación forma una palabra que adquiere un significado resultado de la reduplicación, mientras que los dos morfemas no pueden construir un significado por separado. Un ejemplo de este tipo sería *xingxingsese* (形形色色) ‘variado’, cuyo significado ha acabado siendo el resultado de esa reduplicación, dado que la

⁴ Qiao Yun (2017) los denomina compuestos reduplicativos.

palabra *xingxing* (形形) por sí sola no existe y donde *sese* (色色) significa ‘de todos los tipos’ (Qiao Yun, 2017: 59-60).

I. Compuestos polisílabos

Se trata de palabras compuestas formadas por tres o más sílabas que se pueden corresponder sólo a dos morfemas, como es el caso de *putaojiu* (葡萄酒) ‘vino’, compuesto por *putao* (葡萄) ‘uva’ más *jiu* (酒) ‘bebida alcohólica’. Otro ejemplo sería *jipuche* (吉普车) ‘todoterreno’, donde *jipu* (吉普) fonológicamente aporta el significado de ‘todoterreno’ y *che* (车) ‘coche’ (Qiao Yun, 2017: 60-61).

Siguiendo esta línea, consideramos que enseñar a nuestro alumnado algunas nociones sobre los mecanismos de formación del léxico chino es crucial para que, por un lado, comprendan que las palabras que están aprendiendo no se han originado de forma aleatoria, sino que existe una lógica interna para ello. Asimismo, saber distinguir entre un tipo de palabras u otro puede ayudarles a asimilarlas y a recuperarlas con mayor facilidad posteriormente, viendo la relación existente entre sus morfemas componentes. Para ello, podríamos primero realizar una explicación de los tipos de palabras (con sus ejemplos correspondientes), para después proponerles un ejercicio con el fin de que sepan clasificarlas según un tipo u otro, tal como se ilustra en las figuras 5-7.

Figura 5. Resumen de tipos de palabras compuestas en chino a partir de la relación entre sus morfemas



Fuente: Elaboración propia basada en Qiao Yun (2017)

Figura 6. Ejemplos de compuestos complemento



Fuente: Elaboración propia basada en Qiao Yun (2017)

Figura 7. Otros tipos de palabras compuestas con ejemplos



Fuente: Elaboración propia basada en Qiao Yun (2017)

La tabla 6 recoge todos los tipos de palabras compuestas en chino de acuerdo con Qiao Yun con ejemplos ilustrativos de cada tipo.

Tabla 6. Resumen de tipos de palabras compuestas en chino

Tipo de compuestos	Ejemplo
A. Compuestos coordinados	
(suelen ser morfemas sinónimos, antónimos o correlativos)	
Sustantivales	<i>daolu</i> (道路) ‘carretera’

Verbales	<i>kaiguan</i> (开关) ‘encender’, donde <i>kai</i> (开) ‘encender’ y <i>guan</i> (关) ‘cerrar’
Adjetivales	<i>meili</i> (美丽) ‘bonito, hermoso, donde ambos morfemas significan lo mismo
B) Compuestos modificadores (modificador-núcleo)	<i>heiban</i> (黑板) ‘pizarra’, donde <i>hei</i> (黑) significa ‘negro’ (modificador) y <i>ban</i> (板) ‘tabla’ (modificado)
C) Compuestos sujeto-predicado (el primer morfema es el sujeto y el segundo el predicado)	<i>dizhen</i> (地震) ‘terremoto’, donde <i>di</i> (地) significa ‘tierra, terreno’ y <i>zhen</i> (震) ‘temblar’
D) Compuestos verbo-objeto (el morfema verbal precede al objeto)	<i>shiwang</i> (失望) ‘decepcionado’, donde <i>shi</i> (失) significa ‘perder, no poder conseguir’ y <i>wang</i> (望) ‘esperanza’
<i>Liheci</i> (离合词) ‘verbos separables’, formados por un verbo y su objeto	<i>fenshou</i> (分手) ‘separarse’
E. Compuestos complemento	
Compuestos verbo-complemento (verbo seguido de su complemento)	<i>shuoming</i> (说明) ‘explicar’, donde <i>shuo</i> (说) significa ‘hablar’ y <i>ming</i> (明) ‘claro’
Compuestos nombre-medidor	<i>cheliang</i> (车辆) ‘vehículo’, donde <i>che</i> (车) posee el significado de ‘vehículo’ y <i>liang</i> (辆) es el medidor de vehículos

Compuestos de sustantivos metafóricos (ambos morfemas son sustantivos, el segundo complementa al primero)	<i>naohai</i> (脑海) ‘cerebro’, en el que <i> nao</i> (脑) ‘cerebro’ y <i>hai</i> (海) ‘mar’
F. Compuestos con verbos en serie (los dos morfemas son verbos)	<i>baokao</i> (报考) ‘inscribirse a un examen’, siendo <i>bao</i> (报) ‘inscribirse’ y <i>kao</i> (考) ‘examen’
G. Compuestos pivotales (formados por verbos, el que recibe la acción es el mismo que la realiza)	<i>qingjiao</i> (请教) ‘consultar’, donde <i> qing</i> (请) ‘pedir’ y <i>jiao</i> (教) ‘enseñar’
H. Compuestos reduplicados (mismo morfema o morfemas duplicados)	<i>changchang</i> (常常) ‘a menudo’
I. Compuestos polisílabos	<i>putaojiu</i> (葡萄酒) ‘vino’, compuesto por <i>putao</i> (葡萄) ‘uva’ más <i>jiu</i> (酒) ‘bebida alcohólica’

Fuente: Elaboración propia basada en Qiao Yun (2017)

1.1.5.4. LA REDUPLICACIÓN

De acuerdo con Ge Benyi (2018: 87-91), cuando una palabra se reduplica su significado léxico o no cambia en absoluto o cambia completamente. Algunos ejemplos de este tipo serían *xing* (星) ‘estrella’ que, aunque cambie y pase a ser bisílaba, su significado se mantiene en *xingxing* (星星), *jiu* (舅) ‘tío’, cuyo significado en su forma reduplicada sigue siendo el mismo *jiujiu* (舅舅), por lo que son palabras.

En otros casos el significado es completamente diferente, como ocurre en *tong* (通), ‘abrir’, cuya forma reduplicada *tongtong* (通通) pasa a significar ‘todo’, o en *zubei* (祖

輩) ‘ancestros’, donde en *zuzubeibei* (祖祖辈辈) pasa a significar ‘de generación en generación’.

Dado que una palabra está compuesta de morfema(s) semántico(s), la forma antes del cambio puede ser un morfema semántico libre idéntico a la forma de la palabra o un morfema semántico unido con el que se va a formar otra palabra. Asimismo, todas las nuevas formas son formas independientes con sus propios significados léxicos.

En algunos casos un elemento que indica significado no se puede usar de forma independiente en la formación de oraciones, pero sí se puede usar en la formación de oraciones de forma independiente después de reduplicarse. Algunos ejemplos de este tipo son *sunsun* (孙孙) ‘nieto’ (sustantivo), *mianmian* (绵绵) ‘ininterrumpido’, *fenfen* (纷纷) ‘en sucesión’ o *mangmang* (茫 茫) ‘vasto, extenso’ (adjetivos), *bobo* (勃 勃) ‘vigorosamente’ o *langlang* (朗 朗) ‘brillantemente’ (adverbios).

En algunos casos ocurre también que, si el elemento que tiene el significado se reduplica, dicha forma reduplicada puede formar por sí misma una oración, ya que se trata de una nueva palabra. Algunos ejemplos son los siguientes: *zubei* (祖辈) ‘ancestros’, donde en *zuzubeibei* (祖祖辈辈) pasa a significar ‘de generación en generación’, *jin* (津) en *jinjin* (津津) ‘delicioso’, *qi* (萋) en *qiqi* (萋萋) ‘exuberante’ o *duan* (断) ‘romper’ en *duanduan* (断断) ‘definitivamente’ (Ge Benyi, 2018: 90). En el caso de *qi* (萋) y *jin* (津) no pueden funcionar solos como palabras, mientras que sus formas reduplicadas sí. *Zubei* (祖辈) y *duan* (断) sí son morfemas semánticos que sirven para crear palabras, siendo sus formas reduplicadas palabras.

Con respecto a los tipos de reduplicación, según Liu *et al.* (2019: 199-202) los procesos de reduplicación son diversos, aunque los más comunes son los que se presentan a continuación:

- Los adjetivos cualitativos monosílabos se reduplican según el tipo AA: algunos ejemplos de este tipo son *gugu* (姑姑) ‘tía’, *xingxing* (星星) ‘estrella’ o *qiaoqiaor* (悄悄儿) ‘secretamente’.

Dentro de este tipo encontramos la reduplicación de adjetivos monosílabos, como es el caso de *zaozao* (早早) ‘muy temprano’, *yuanyuan* (远远) ‘muy lejos’, *houhou* (厚厚) ‘muy grueso’, en los que al reduplicarse el significado se intensifica. Este tipo de adjetivos no pueden ir precedidos de adverbios intensificadores como *hen* (很) ‘muy’ o el adverbio *bu* (不) ‘no’. Asimismo, de forma oral, en ocasiones se puede añadir tras el segundo carácter el sufijo *-r* (儿), como en *tiantianr* (甜甜儿) ‘muy dulce’, cuyo significado no varía.

- Otro tipo es la reduplicación de adjetivos cualitativos bisílabos, dentro de la cual encontramos dos formas diferentes:
 - Tipo AABB, como ocurre con *ganganjingjing* (干干净净) ‘limpiamente’, *qingqingchuchu* (清清楚楚) ‘claramente’ o *piaopiaoliangliang* (漂漂亮亮) ‘muy guapa’.

No obstante, no todos los adjetivos se pueden reduplicar, por ejemplo: *yukuai* (愉快) ‘feliz’ o *meili* (美丽) ‘hermoso’. Generalmente, los términos orales son los que suelen admitir una mayor probabilidad de reduplicación, aunque aún así no todos se reduplican. Por ejemplo, *heshi* (合适) ‘apropiado’ o *rongyi* (容易) ‘fácil’, no se pueden reduplicar y son palabras coloquiales; mientras que las palabras formales que se pueden reduplicar son un número muy reducido.

No existe por tanto una regla para este aspecto. Podríamos decir, por tanto: *changchang de toufa* (长长的头发) ‘pelo larguísimo’ o *ta shushufufu de zuo zai shafa shang* (他舒舒服服地坐在沙发上) ‘él está sentado en el sofá muy cómodamente’. No obstante, no se puede decir *zhe ge wenti rongrongyiyi* (这个问题容容易易) ‘este problema es muy fácil’.

- Otro tipo se corresponde con los adjetivos bisílabos que solo poseen la forma de reduplicación completa, como ocurre con el adjetivo *bingbingwaiwai* (病病歪歪) ‘enfermo y débil’.

- Otro tipo de adjetivos son aquellos que poseen una reduplicación que Liu *et al.* (2019: 202) denominan incompleta, cuyo formato es A 里 AB, tal y como ocurre en *hulihutu* (糊里糊涂) ‘indistinto’ o en *shalishaqi* (傻里傻气) ‘tonto o estúpido’. No obstante, este tipo de reduplicación implica repugnancia y desprecio, por lo que solo los adjetivos con significados despectivos pueden reduplicarse así.

Es importante que el alumnado sepa que al reduplicar un adjetivo lo que conseguimos es intensificar su significado (al contrario de lo que ocurre con los verbos, como veremos a continuación), así como que no todos los adjetivos son reduplicables, por lo que deben ir aprendiendo progresivamente los que sí lo son.

En el caso de los verbos, hay muchos tipos de reduplicación (Liu *et al.*, 2019: 159-167):

- Tipo AA: indica que dicha acción ocurre durante un periodo breve de tiempo, como es el caso de *zouzou* (走走) ‘dar un paseo por un corto periodo de tiempo’.
- Tipo AAB: dentro de este tipo encontramos *shuoshuo kan* (说说看) ‘decir lo que uno piensa’, donde expresa una actitud incierta por parte del hablante.

A la hora de reduplicar un verbo monosílabo podemos incluir el morfema *yi* (—) en tono neutro, para indicar asimismo brevedad en la acción, un ejemplo es *shuo yi shuo* (说一说) ‘hablar (durante un breve periodo de tiempo)’ o *xiang yi xiang* (想一想) ‘pensar un poco’.

En el caso de los verbos bisílabos, la estructura de reduplicación suele ser ABAB, como en *xiuxi* (休息) ‘descansar’, que se reduplica *xiuxi xiuxi* (休息休息) ‘descansar un poco’.

Asimismo, normalmente los verbos y adjetivos que se refieren a estados mentales pueden reduplicarse, como es el caso de *gaoxing* (高兴) ‘contento’, que se reduplicaría *gaoxing gaoxing* (高兴高兴) ‘muy contento’ o *zhidao* (知道) ‘saber’, que al reduplicarse adopta la forma de *zhidao zhidao* (知道知道), suavizando su significado (Liu *et al.*, 2019: 165).

Un caso especial lo encontramos con los verbos separables, formados por un verbo y su objeto, como es *tiaotiao wu* (跳舞) ‘bailar’, en cuyo caso al tratarse de un verbo *tiao* (跳) y su objeto *wu* (舞) solo se reduplica el verbo.

En la obra de Liu *et al.* (2019: 165-167) se incluyen asimismo otras formas de utilizar los verbos. Afirman que los verbos pueden usarse reduplicados con ciertos complementos direccionales para indicar acciones repetidas o alternas. Algunas de ellas son las que se detallan a continuación:

- Encontramos el tipo A 来 A 去. En este caso, como ejemplos observamos los siguientes: *zhuanlai zhuanqu* (转来转去) ‘ir en círculos’, *shuolai shuoqu* (说来说去) ‘no parar de hablar, pero sin decir nada importante’, donde el sentido que añade es que la frecuencia es alta y su duración es prolongada.
- Algunos verbos se pueden reduplicar siguiendo la siguiente estructura: V₁ V₁ V₂ V₂, como ocurre en *shuoxiao* (说笑) ‘charlar y reírse’ (说说笑笑) o *youguang* (游逛) ‘ir de tour turístico’ (游游逛逛), que suelen ir seguidos de la partícula estructural *de* (地).

Otro tipo de palabra que puede reduplicarse son los medidores. Los medidores nominales a la hora de reduplicarse suelen hacer referencia al “conjunto de” o a “todo el grupo” de individuos. Por ejemplo, *gege* (个个) ‘todos y cada uno’, en *women ban de nansheng gege dou yingjun* (我们班的男生个个都英俊) ‘todos los chicos de mi clase son brillantes’.

Asimismo, otros medidores pueden reduplicarse de la siguiente manera: *yi tiao yi tiao* (一条一条) o *yi pan yi pan* (一盘一盘) ‘uno a uno’, indicando un gran número de ese objeto o cosa. Estos últimos van seguidos de la partícula estructural *de* (的): *yi pan yi pan de shuiguo* (一盘一盘的水果) ‘muchos platos de fruta’ (Liu *et al.*, 2019: 138-140).

Que el alumnado conozca este proceso de formación de palabras sin duda le va a ayudar a comprender mejor el funcionamiento de estas, beneficiándolo no solo en su adquisición del léxico (ya que en su mayoría se trata de palabras formadas a partir de un mismo morfema), sino también a la hora de producir y comprender tanto textos orales como

escritos en los que aparezcan, pues es necesario que conozca la forma adecuada de reduplicarlas tanto para comprenderlas dentro de un contexto como para evitar errores gramaticales en su producción.

1.1.5.5. PARASÍNTESIS

En chino hay términos que se han formado a partir de la combinación de varios recursos a la vez, lo que se conoce con el término *parasíntesis*. Algunos ejemplos ilustrativos son *dongwuyuan* (动物园) ‘zoológico’, palabra formada mediante composición (动物) y derivación (园), *gerenzhui* (个人主义) ‘egoísmo’, formada por composición (个人) y derivación (主义), *jiaoshijie* (教师节) ‘día del docente’, formada por composición (教师) y (节) derivación o *hahajing* (哈哈镜) ‘espejo distorsionador’ formada a partir de reduplicación (哈哈) y composición (镜).

1.1.5.6. ABREVIACIÓN

Liu *et al.* (2019: 16-17) denominan a este tipo de palabras *suoheci* (缩合词) o *jiancheng* (简称) ‘palabras abreviadas’. Con el término ‘abreviación’ se hace referencia a aquellas palabras que originariamente eran frases o expresiones, pero que acaban siendo abreviadas y combinadas en el orden original de la frase. Son especialmente comunes en los informes de noticias y existen en total los siguientes cuatro tipos diferentes:

- Las que toman la palabra central: un ejemplo es *zonggonghui* (总工会) ‘Federación de Sindicatos de China’, forma abreviada de *Zhonghua Quanguo Zonggonghui* (中华全国总工会).
- Yuxtaposición de varios modificadores de sustantivos compuestos más el componente central. Algunos ejemplos son: *gongnongye* (工农业) ‘agricultura e industria’, que viene de *gongye* y *nongye* (工业、农业), *qingshaonian* (青少年) ‘juventud’, que viene de *qingnian* y *shaonian* (青年、少年).

- Se extrae el primer morfema de cada palabra de la frase compuesta: *gaozhong* (高中), ‘escuela secundaria superior’, que viene de *gaoji zhongxue* (高级中学) o *Beida* (北大) ‘Universidad de Pekín’, que viene de *Beijing Daxue* (北京大学).
- Uso de números para resumir varios aspectos, como, por ejemplo: *siji* (四季) ‘cuatro estaciones’ que hace referencia a *chun* (春) ‘primavera’, *xia* (夏) ‘verano’, *qiu* (秋) ‘otoño’, *dong* (冬) ‘invierno’; o *sanhao* (三好) ‘tres bondades’, que vienen de *shentihao* (身体好) ‘estar sano’, *gongzuohao* (工作好) ‘trabajo duro’ y *xuexihao* (学习好) ‘estudio duro’.

Siguiendo el mismo hilo, confirmamos que el tener conocimientos sobre morfología china sin duda puede ayudar en gran medida al aprendizaje de chino en la adquisición de léxico, pues le aporta una forma diferente de recordar las palabras, no recurriendo únicamente a la memorización mecánica, sino comprendiendo y asimilando la estructura interna de las mismas y promoviendo así una mayor competencia comunicativa.

Asimismo, comprender cómo se forman las palabras a partir de morfemas básicos permitirá a los estudiantes descomponer palabras complejas en sus componentes fundamentales, lo que facilitará tanto su uso como memorización. Como se ilustra en la figura 8, a partir de un mismo morfema podemos crear diferentes palabras. Incluso a partir de los morfemas de esas nuevas palabras, podríamos pedir al alumnado que cree otras diferentes.

Figura 8. Ejemplo didáctico de formación de palabras con un mismo morfema



Fuente: Elaboración propia

Por consiguiente, el conocimiento de los procesos de formación de las palabras permite a los estudiantes expandir su vocabulario de manera sistemática, pues conocer los prefijos y sufijos más comunes o cómo se crean las palabras compuestas, puede ayudarles a inferir el significado de aquellas palabras que no conozcan.

Desde una perspectiva didáctica, enseñar los procesos de formación de palabras permite al docente estructurar el aprendizaje desde una perspectiva más lógica. Como docentes, podríamos presentar el vocabulario en bloques temáticos (mismo campo semántico) y morfológicos, con el fin de ayudar al alumnado a crear conexiones entre las diferentes palabras. Sería interesante que planteemos en clase actividades en las que el alumnado, en primer lugar, analice una serie de palabras seleccionadas por el docente con el fin de que comprenda los mecanismos de formación. Posteriormente, podría plantear ejercicios en los que tenga que crear sus propias palabras a partir de los recursos que tienen a su disposición, proporcionados por el docente o fruto de su propio trabajo de investigación, supervisado por el docente.

1.2. EL LÉXICO

1.2.1. BREVE HISTORIA DE LA EVOLUCIÓN DEL LÉXICO CHINO

En sus orígenes, el chino era una escritura fundamentalmente monosilábica, considerándose las palabras bisilábicas bastante atípicas. Los huesos oraculares, que constituyen la literatura arcaica que sobrevivió en las *Yinxu* (殷墟) ‘Ruinas de Yin’, nos permiten conocer el vocabulario chino en su versión más arcaica. Dentro de los mismos se han reconocido hasta 2.500 caracteres. Según su función en la oración, la gran mayoría de los términos recogidos son palabras de contenido, destacando los nombres, seguidos por los verbos y en menor medida los adjetivos. Con respecto al significado semántico encontramos fenómenos naturales, trabajos y oficios, cultura material, relaciones sociales, vida diaria e ideología (Qiao Yun, 2017: 28).

En el Período de las Primaveras y Otoños (春秋 770 a. n. e. - 476 a. n. e.) y durante el Período de los Reinos Combatientes (战国 476 a. n. e. - 221 a. n. e.) el incremento del vocabulario se hace notable a medida que evoluciona, se desarrolla y progresiva la sociedad, tanto política como culturalmente. Así, se produce un incremento en la aparición de neologismos y términos bisilábicos. Desde la dinastía Han (206 a. n. e. - 220 d. n. e.) hasta la dinastía Tang (618 d. n. e. - 907 d. n. e.), dados los avances en la sociedad y en la economía, la comunicación multicultural e intercambio académico, entre otros factores, el vocabulario chino se expandió acorde con las circunstancias que se estaban viviendo. Las diferencias entre el chino oral y el escrito fueron aumentando, aumentaron las palabras funcionales bisilábicas y la composición de palabras bisilábicas se diversificó, a lo que se sumó la llegada de préstamos lingüísticos del exterior (Qiao Yun, 2017: 31).

Desde mediados de la dinastía Tang las palabras bisílabas cada vez fueron más numerosas y pasaron a constituir una gran parte del léxico chino. Además, estas palabras bisílabas creadas durante la dinastía Tang son las más frecuentemente usadas hoy en día. En cuanto a la formación morfológica de estas palabras, las palabras compuestas de este período se basaban aún en modificaciones y coordinaciones mientras que las de tipo predicado-objeto y predicado-complemento ya habían surgido. Además, en las dinastías Wei (220 - 265) y Jin (265 - 420) ya habían aparecido algunos cuasi-afijos, como el prefijo *lao-* (老)

y los sufijos *-zi* (子), *-er* (儿) o *-tou* (头), surgiendo así numerosos términos creados a partir de la afijación (Qiao Yun: 2017: 32).

Desde la dinastía Han occidental (206 a. n. e. - 25 d. n. e.) y debido a los cada vez más frecuentes contactos internacionales, un número considerable de extranjerismos se incorporaron al chino. A finales de la dinastía Han oriental (25-220), con la traducción de los textos budistas, el chino absorbió muchos vocablos relacionados con esta religión. Además, algunos términos polisílabos de uso común pasaron a ser abreviados a su correspondiente monosílabo, para después, como morfemas raíces, pasar a componer otras palabras. A partir de la dinastía Song (960-1279), China se desarrolla enormemente en agricultura, artesanía, sericultura, comercio y, por tanto, también en urbanismo. En concordancia con este desarrollo, la literatura, el arte y las ciencias naturales también lograron alcanzar un grado de creación que se fue plasmando en el propio vocabulario. Debido a los avances en los campos de las ciencias y la tecnología se incluyeron préstamos de Medio Oriente durante las dinastías Yuan (1206 -1368) y Ming (1368-1644) o fueron traducidas desde los libros de ciencia occidentales por misioneros jesuitas y algunos intelectuales chinos a final de la dinastía Ming y principios de la dinastía Qing (1616 - 1911). Con el auge del comercio internacional llegaron asimismo préstamos del árabe, persa o incluso de Mongolia. Aunque el número de términos bisílabos era el más numeroso, los trisílabos empezaron también a aumentar. En este período, los términos más propios del lenguaje oral se incrementaron también y se podían encontrar incluso en las obras literarias vernáculas (Qiao Yun, 2017: 34).

Desde las Guerras del opio en 1840, China ha sufrido una serie de profundos cambios sociales lo cual se ha visto reflejado en la creación de nuevos términos que abarcan tanto ámbitos económicos como políticos y culturales. Antes de 1949, el año en el que se proclamó la República Popular China, el chino había creado un gran número de palabras nuevas a través de la composición. Además, los préstamos provenientes del japonés o las lenguas indoeuropeas fueron responsables de una gran parte del crecimiento del vocabulario. Desde la fundación de la república en 1949, los términos relacionados con política y filosofía fueron los más populares. De nuevo, aunque en su mayoría las palabras eran bisílabas, aparecieron otras trisílabas y polisílabas, surgiendo asimismo nuevas

tendencias en la formación de palabras: los compuestos modificadores y coordinados seguían suponiendo la mayoría mientras que las formas predicado-objeto, predicado-complemento y sujeto-predicado también comenzaron a crecer. También los quasi-sufijos se establecieron con más fuerza en los procesos de gramaticalización (Qiao Yun, 2017: 34-36).

Según Liu Yongquan (2001: 255), el lenguaje se va desarrollando a la par que lo hace la sociedad y el léxico es el aspecto que se desarrolla con mayor rapidez. Si bien es cierto que el fenómeno del préstamo lingüístico ha estado presente en cualquier época dado el contacto entre las distintas lenguas e incluso dialectos (en el caso de China especialmente entre Taiwán, Hong Kong y países de habla inglesa), hoy en día este proceso se extiende con más fuerza dado el uso de las tecnologías e internet. Según la misma autora, los fenómenos más significativos que podemos destacar son:

- El surgimiento de grandes cantidades de neologismos partiendo de la propia lengua china.
- Los vocablos ya existentes adquieren nuevas acepciones.
- Generalización de los vocablos dialectales a través del uso interregional.
- Reutilización de las palabras antiguas y obsoletas.
- Extranjerismos con procedencias inglesa, hongkonesa y taiwanesa.
- Acrónimos, palabras simplificadas y combinación de caracteres chinos y letras occidentales.
- Palabras formadas por números árabes.
- Desarrollo de nuevos afijos y sufijos.

Por consiguiente, en los años más recientes, dado el incremento del uso de internet, ha ido surgiendo un lenguaje cibernetico, comúnmente denominado *wangluo liuxing yuyan* (网络流行语言) ‘lengua popular cibernetica’.

Para comprender particularmente el caso del chino moderno debemos analizar en profundidad la influencia que la emergencia del uso de internet en este país que ha tenido, tanto en la sociedad civil como en el aspecto económico y político. Una vez seamos conscientes del enorme papel que estas nuevas herramientas han desempeñado en China,

podremos comprender mejor el porqué del surgimiento de los distintos neologismos que se están incorporando a esta lengua.

Según Yang (2003: 406), históricamente la tecnología ha cambiado las sociedades humanas y, por tanto, es razonable preguntarse cómo influye esta nueva tecnología en la sociedad china actual. Bajo su punto de vista, internet es una herramienta que facilita las actividades de la sociedad civil al ofrecer nuevas posibilidades para la participación ciudadana. A su vez, la sociedad facilita el desarrollo de internet al proporcionar la base social necesaria (ciudadanos y grupos de ciudadanos) para la comunicación e interacción, dándose por tanto una relación de interdependencia entre ambas.

Para comprobar la importancia que internet tiene en la sociedad china, Yang (2003) ha realizado una comparación entre el uso de internet por parte de la sociedad civil con otras dos áreas: el gobierno y el comercio electrónicos. Estos dos últimos han sido promovidos por el gobierno chino, pero aun así se han desarrollado a un ritmo mucho más lento que la denominada por Yang como “China’s e-civil society” o sociedad civil cibernetica china; lo que indica que los usuarios de China se sienten más atraídos por las funciones sociales que comerciales de internet. En lo respectivo al gobierno electrónico, el problema fundamental se encuentra en las agencias gubernamentales que administran sus páginas web: simplemente las mismas cuentan con muy poca información.

Yuan (2012: 267-268) afirma que los usuarios chinos emplean diversas estrategias discursivas para establecer identidades comunitarias, organizar interacciones en línea y desafiar la censura. En su investigación *Language Use as Social Practice on the Chinese Internet* expone que la rápida difusión de internet ha traído consigo un desarrollo en cuanto a la variedad y creatividad del uso del lenguaje. Los usuarios de internet a menudo crean nuevas palabras o se apropián del significado de palabras existentes para expresarse y comunicarse entre sí. Se trata de una nueva forma de lenguaje, que la autora denomina como “lenguaje de internet”, que posee características léxicas y discursivas únicas. Por consiguiente, se podría decir que internet permite a los usuarios chinos interactuar con, dentro y en contra de un discurso oficial que exige limitaciones estrictas sobre lo que uno puede decir o hacer. En cuanto a los formatos de comunicación menciona que, aunque

este tipo de comunicación posee diversos tipos el predominante sigue siendo el textual (Yuan, 2012: 266-267).

Además del ya mencionado lenguaje de internet, encontramos que han ido surgiendo diversos neologismos cuyo origen se encuentra en la necesidad de la sociedad china de adaptarse a esta nueva era. Sin embargo, cabe destacar aquí que el pinyin ha jugado un papel importante en el desarrollo del léxico chino. Antes solamente se incluían ciertas letras en textos científicos o técnicos, pero hoy en día muchas palabras extranjeras han acabado formando parte del léxico chino siendo naturalizadas o se encuentran en proceso de serlo. Algunos ejemplos son los siguientes:

- Palabras adquiridas directamente por sus siglas: ATM, DNA, EMS.
- Palabras mixtas: *B-chao* (B 超) ‘rayos x’.
- Palabras en pinyin; *Renminbi* (人民币), ‘RMB o unidad monetaria china’; *Putonghua Shuiping Ceshi* (普通话水平测试), ‘PSC o Examen estándar oral de chino’.
- Acrónimos ingleses creados por el chino: CERNET (*China Education and Research Network*) ‘Red de Educación e Investigación China’.

1.2.2. LOS CONCEPTOS *PALABRA* Y *CARÁCTER* EN EL CONTEXTO CHINO

Para comenzar con este apartado es necesario clarificar en primer lugar qué se entiende por *palabra*. La definición que proporciona el DRAE (2023) es la siguiente: “Unidad lingüística, dotada generalmente de significado, que se separa de las demás mediante pausas potenciales en la pronunciación y blancos en la escritura”. A simple vista podría afirmarse que dicha definición es aplicable al concepto de palabra que tenemos en mente, no obstante, en el caso del chino debe considerarse que no se trata de una lengua indoeuropea, por lo que dichas características no son las más aplicables a las palabras chinas.

Al contrario de lo que ocurre en los idiomas indoeuropeos, la escritura china segmenta el texto escrito en caracteres, *zi* (字), que normalmente representan morfemas en lugar de *ci*

(词) ‘palabra’; por lo que los estudiantes normalmente tienen problemas para segmentar las palabras de un texto a la hora de leerlo.

Por tanto, para comprender la noción de palabra en chino moderno vamos a recurrir a la obra de Packard, *The Morphology of Chinese* (2004), en la que el autor pretende demostrar cómo las palabras chinas han llegado a tener la forma que tienen actualmente; así como realizar una distinción entre los conceptos de *palabra* y *morfema* en chino, nociones en las que aún hoy los propios lingüistas chinos no se ponen de acuerdo.

De acuerdo con Packard (2004: 103-113), en el caso de las palabras chinas tradicionalmente se han considerado poco interesantes como objetos de investigación morfológica porque no manifiestan características consideradas críticas para el concepto ‘morfología’, como es la concordancia gramatical o la alternancia morfonémica y paradigmática; sin embargo, afirma que los componentes de las palabras chinas son relativamente fáciles de aislar, identificar y rastrear a lo largo del tiempo. Para comprender mejor este asunto el autor proporciona diferentes definiciones de ‘palabra’ teniendo en cuenta diferentes perspectivas.

1.2.3. TIPOS DE PALABRAS SEGÚN LA LINGÜÍSTICA CHINA TRADICIONAL

1.2.3.1. PALABRAS LLENAS Y PALABRAS VACÍAS

Según Liu *et al.* (2019: 4), si tenemos en consideración la función gramatical de las palabras, encontramos dos tipos: palabras llenas o de contenido y palabras vacías, gramaticales o funcionales. Las palabras llenas son las denominadas en chino *shici* (实词), mientras que las vacías son las *xuci* (虚词).

Las palabras llenas pueden servir como componentes de oraciones. Son palabras llenas los sustantivos, verbos, adjetivos, numerales, pronombres, medidores y adverbios. Las palabras vacías normalmente no pueden aparecer solas y suelen expresar cualquier tipo de significado, tono o sentido gramatical. Entre las mismas encontramos las preposiciones y las conjunciones, las partículas estructurales (得, 地, 所, 的), aspectuales (过, 了,

着 o 来着) y modales (啊, 呢, 吧 o 呀), las onomatopeyas y las interjecciones (Liu *et al.*, 2019: 4). Aunque hay que tener en cuenta que, en el caso del chino, una misma palabra puede tener distintas funciones gramaticales.

1.2.3.2. OTRAS CLASES DE PALABRAS

Ge Benyi (2018) trata de realizar una distinción entre lo que debe considerarse y no vocabulario en chino moderno, llegando a la conclusión de que el vocabulario de un idioma está constituido fundamentalmente por dos componentes: a) todas las palabras y b) todas las estructuras fijas cuya función es equivalente a la de una palabra en dicho idioma. Por tanto, el autor divide el vocabulario en dos: vocabulario básico y común.

El vocabulario *básico* es el conjunto de todas las palabras básicas de un idioma. Dicho vocabulario, junto con la sintaxis, forman la base de un idioma. Estas palabras básicas son las que denotan los objetos y conceptos más necesarios en la vida cotidiana de los seres humanos, por lo que sin ellas una persona no podría comunicarse. Algunas de ellas son *tian* (天) ‘cielo’, *muqin* (母亲) ‘madre’, *tianqi* (天气) ‘clima’, *taiyang* (太阳) ‘sol’, *xin* (心) ‘corazón’, entre otras.

Este tipo de vocabulario se caracteriza por:

- Su universalidad.
- Su estabilidad: pasan de generación en generación y no suelen variar.
- Son la base de la creación de neologismos.

De acuerdo con Ge Benyi (2018: 23) las palabras básicas pueden ser el fundamento para la creación de neologismos, de dos maneras:

Primero, las palabras básicas pueden servir como morfemas semánticos para palabras simples básicas. Un ejemplo es la palabra *ren* (人) ‘persona’, que es una palabra básica en sí misma y se puede utilizar para formar muchas otras palabras compuestas.

Segundo, en cuanto a las palabras básicas compuestas, también se pueden transformar en morfemas semánticos compuestos como un todo y, por tanto, utilizarse para crear neologismos. Por ejemplo, *gongzuo* (工作) ‘trabajar’ es una palabra compuesta formada por dos morfemas semánticos: *gong* (工) ‘trabajar’ y *zuo* (作) ‘hacer’. No obstante, cuando se establece como una palabra básica y se generaliza su uso se convierte en un morfema semántico compuesto como un todo y se emplea para crear neologismos como *gongzuori* (工作日) ‘días laborables’ o *gongzuofu* (工作服) ‘ropa de trabajo’. Por tanto, cuando esto ocurre este componente léxico tiene dos funciones y caracteres distintos: cuando se usa para hacer una oración, es una palabra, y cuando se usa para formar un neologismo, es un morfema semántico (Ge Benyi, 2018: 19-24).

Ge Benyi (2018) menciona también que el hecho de que una palabra posea una larga historia no implica que forme parte de este grupo de vocabulario básico, sino lo importante es que sea universal. Asimismo, aunque generalmente constituyen la base para crear neologismos, hay algunas que son más débiles, como es el caso de *ni* (你) ‘tú’ o *shui/shei* (谁) ‘quién’.

Con respecto al vocabulario común, el autor lo define como aquel que se usa de forma menos amplia y con menos frecuencia; por tanto, se emplea menos como base para crear neologismos y posee una menor estabilidad. En cuanto a sus características encontramos las siguientes:

- Es extremadamente sensible al reflejar los cambios y desarrollos sociales, pues evoluciona más rápido que la gramática y la fonética.
- Es rico en contenido.
- Debe aprenderse a la hora de adquirir un idioma junto con el vocabulario básico, con el fin de adquirir y utilizar ese idioma de manera más competente.

Con respecto a sus componentes encontramos los siguientes tipos de palabras:

- Primero encontramos aquellas palabras inherentes que se han ido transmitiendo a lo largo de la historia, pero que no han llegado a convertirse en universales.

Algunos ejemplos son *yinshi* (饮食) ‘dieta’, *jiliu* (居留) ‘residencia’, *jiexian* (界限) ‘límite’, entre otros.

- Segundo, los neologismos creados a la par con la necesidad de las comunicaciones sociales. Los neologismos son palabras de nueva acuñación o palabras con una historia corta, por lo que el tiempo es un elemento fundamental en la definición de *neologismo*. Con el tiempo y su uso prolongado, un pequeño número de neologismos puede pasar a formar parte del vocabulario básico, como es el caso de *suliao* (塑料) ‘plástico’, *dianshi* (电视) ‘televisión’ o *fazhi* (法制) ‘sistema legal’.

Aunque muchas palabras que pertenecían al vocabulario común con el paso del tiempo han pasado al vocabulario básico, aún hoy en día son numerosos los neologismos que forman parte del vocabulario común, como es el caso de *tuixiu* (退休) ‘retirarse’, *shipin* (视频) ‘video’, *jianfei* (减肥) ‘perder peso’, *taiyangneng* (太阳能) ‘energía solar’, *xiangbo* (香波) ‘champú’, *niuzaike* (牛仔裤) ‘vaqueros’, entre otros muchos.

- Tercero, palabras arcaicas que se vuelven a utilizar para necesidades específicas. Desde un punto de vista diacrónico denominamos palabras arcaicas a aquellas que se utilizaron en su momento, pero luego quedaron obsoletas. Ge Benyi (2018: 25-31) menciona que algunas de las mismas pueden ser utilizadas de nuevo dadas las necesidades sociales y otras pueden estar fuera de uso para siempre. Desde un punto de vista sincrónico, el concepto se refiere a las palabras arcaicas incluidas en el vocabulario en un período histórico determinado. Por tanto, de acuerdo con el autor las llamadas palabras arcaicas (desde el punto de vista sincrónico) serían aquellas palabras caídas en desuso reutilizadas por la comunidad sincrónica.

En el chino contemporáneo hay dos tipos: palabras que hacen referencia a objetos y fenómenos que existieron en la historia y palabras que aparecieron en mitos o leyendas antiguas. Algunas palabras históricas serían *shutong* (书童) ‘paje (servía en el estudio a un erudito)’, *xunbu* (巡捕) ‘policía (en antiguas concesiones extranjeras)’, entre otras. Algunos ejemplos de las últimas serían *Tianwang* (天

王) ‘Señor del cielo’ y *Wangmu* (王母) ‘Reina madre de los Cielos Occidentales’, entre otras. Este tipo de términos se caracterizan por el hecho de que, a pesar de que ya no existen, poseen una función positiva en la comprensión de la historia y la narración del pasado. Asimismo, cada vez hay más casos en los que una palabra arcaica se vuelve a utilizar, pero con un significado diferente al que tenía.

- Cuarto, palabras dialectales procedentes de otros dialectos. Son uno de los componentes del sistema léxico de la lengua común de la comunidad y difieren completamente de las palabras dialectales procedentes de los varios dialectos regionales. Algunos ejemplos muy comunes son *laji* (垃圾) ‘basura’, *gao* (搞) ‘hacer’ y *ganga* (尴尬) ‘incómodo’, entre otros.
- Quinto, los préstamos que surgen bajo la influencia de lenguas extranjeras. Se trata de términos que encuentran su origen en una lengua extranjera, pero cuyo significado es diferente al que tiene en dicha lengua. Al tomar prestada una palabra de una lengua extranjera, debe realizarse un proceso de reforma y recreación a partir de la palabra original, mediante el cual acaba pasando a formar parte del léxico chino. Es a partir de 1980 cuando se incorpora al chino un mayor número de préstamos, siendo los procesos los siguientes:
 - Préstamo fonético: neologismo con una forma fonética que imita directamente la extranjera, pero reformada con sonidos de habla china para ajustarse a sus características y reglas. Algunos de ellos son: *kafei* (咖啡) ‘café’ o *jita* (吉他) ‘guitarra’.
 - Préstamo de forma fonémica: palabra prestada toma directamente la forma alfabetica en forma escrita y se reforma su pronunciación para ajustarse a las características y reglas de los sonidos del chino estándar. Como ejemplos encontramos los siguientes: CD, cuya forma original es “compact disc” y su forma tras la sinización es *seidi*, CT, cuya forma original es “computerized tomography” y su forma sinizada es *seiti*, entre otros.
 - Préstamos fonémico-semánticos: préstamo que se forma con los componentes transliterados que han sido sinizados, combinados con un morfema semántico chino relacionado en significado con la palabra extranjera original. Algunos

ejemplos son: *pijiū* (啤酒) ‘cerveza’, *baleiwu* (芭蕾舞) ‘balé’, *qiaokelitang* (巧克力糖) ‘chocolate’, entre otros.

- Préstamos gráfico-semánticos: préstamo que utiliza algunas de las letras que representan la palabra extranjera, siniza el sonido y se combina con un morfema semántico chino. Algunos ejemplos serían *B chao* (B 超) ‘ultrasonidos tipo B’ o *BP ji* (BP 机) ‘localizador’.
 - Préstamos de transcripción fonética indicativa de significado: un carácter cuyo significado es relevante y su sonido es similar se emplea para representar una sílaba de la palabra extranjera. Tales caracteres chinos se parecen a los morfemas semánticos chinos que componen la palabra. Como ejemplo el autor propone *bengdai* (绷带) ‘vendaje’. La pronunciación es similar al inglés *bandage*. Asimismo, el componente *beng* (绷) significa ‘apretar’ y *dai* (带) es ‘una tira larga de tela’, por lo que su significado también es significativo.
 - Préstamos semánticos: neologismo que se forma con morfemas semánticos y reglas morfológicas chinos con referencia al significado de una palabra extranjera. Algunos ejemplos serían *weishengsu* (维生素) ‘vitamina’, *minzhu* (民主) ‘democracia’ o *tielu* (铁路) ‘carril’.
- Sexto, los dialectos sociales. Se trata de ramas de la lengua nacional, que surgen atendiendo a las necesidades comunicativas de los diferentes oficios y grupos de la sociedad. No poseen ningún vocabulario básico distintivo ni ninguna estructura sintáctica propia. Dentro de este conjunto se incluyen los siguientes tipos:
 - La jerga. Se refiere a las palabras utilizadas por diversos oficios y grupos debido a la división social del trabajo. Por ejemplo, en educación tenemos *dayi* (答疑) ‘responder una pregunta’, *zixi* (自习) ‘autodidacta’ y *xuefen* (学分) ‘crédito académico’, entre otros. En el campo del teatro encontramos *zhujiao* (主角) ‘protagonista’, *taici* (台词) ‘guión’ o *bujing* (布景) ‘escenario’.
 - El que hace referencia a aquellas palabras y expresiones peculiares utilizadas por niños, estudiantes, ancianos. Por ejemplo, los alumnos de primaria cuando quieren jugar a algo con otros compañeros utilizan la expresión *laide* (来的)

para referirse a *yikuai wan* (一块玩) ‘juguemos juntos’. O cuando los jóvenes utilizan *laoban* (老伴) ‘esposo/a’ para referirse a su pareja, entre otros.

Ge Benyi (2018: 44-45) menciona que el hecho de haberlo dividido en seis categorías se debe a que existen relaciones y conexiones complicadas entre los seis tipos de palabras y, por ejemplo, mientras que unos pasarán a ser neologismos ampliamente utilizados, otros se quedarán en palabras con un uso restringido a dialectos sociales. Por lo tanto, el autor afirma que cuando hablamos de vocabulario común, no sólo debemos darnos cuenta de las diferentes propiedades de las distintas palabras y sus distinciones, sino también tener en cuenta las interconexiones entre ellas y su desarrollo en común. A pesar de que cada tipo de vocabulario posee sus propias características y diferencias, ambos están estrechamente relacionados, pues el vocabulario común no existiría sin el básico, y viceversa: dado que el vocabulario común es extremadamente sensible a la hora de reflejar el desarrollo social, los elementos nuevos aparecen más a menudo en el mismo y luego ciertos elementos particulares acaban entrando en el vocabulario básico. Asimismo, algunos elementos son intercambiables.

En el estudio de los manuales de CLE de este trabajo se incluirá el parámetro de análisis “clases de unidades léxicas trabajadas”, con el que se tomará nota si el vocabulario que aparece en los manuales de CLE corresponde a vocabulario básico o común, si se trata de neologismos, arcaísmos, dialectos sociales, palabras dialectales, préstamos o abreviaturas, pues consideramos que es interesante saber qué tipo de léxico consideran importante que aprenda el alumnado los creadores de estos materiales.

Por el contrario, cabe mencionar que desde el punto de vista didáctico no consideramos relevante que el alumnado sepa las diferencias entre un tipo u otro de léxico, pues forman parte del léxico chino y deben aprenderlos de igual modo con el fin de adquirir una competencia léxica y comunicativa efectiva.

1.2.4. TIPOS DE PALABRAS SEGÚN PACKARD

En relación con los tipos de palabras consideramos que debemos mencionar también la selección que realiza Packard (2004: 7-14). En su libro *The Morphology of Chinese. A*

Linguistic and Cognitive Approach, propone asimismo una distinción entre cinco tipos de palabras diferentes:

- Palabra ortográfica. Esta palabra es la que viene definida por las convenciones de escritura. En idiomas como el español o el inglés es fácil segmentar un texto escrito en palabras estrictamente por la apariencia visual del texto, pues normalmente cada palabra se separa mediante espacios.

Sin embargo, en el caso del chino la palabra ortográfica no tiene relevancia, ya que la ortografía china segmenta los textos escritos en caracteres que generalmente, como ya se ha mencionado, se corresponden más con morfemas que con palabras.

- Palabra sociológica. Se trata de un tipo de unidades cuyo tamaño es intermedio entre un fonema y una oración y de la que, en general, el público no lingüista es consciente, habla, tiene un término cotidiano para ella. En el caso del español la palabra sociológica es ‘palabra’; mientras que en el chino se corresponde con *zi* (字) ‘morfema (oral) o carácter (escrito)’ (Chao, 1968: 136).
- La palabra léxica. Es aquella que incorpora la característica de enumeración propia de los elementos léxicos. Dicho concepto es el que se relaciona más con la idea de *palabra* listada, tal y como aparece en el diccionario (criterio que una palabra debe cumplir).
- Palabra semántica. Este criterio es uno de los que tradicionalmente más ha caracterizado la noción de palabra. De acuerdo con Sapir (1921: 25, citado en Packard, 2004: 9) una palabra es el signo externo de una idea específica, ya sea de un solo concepto o imagen o de varios de esos conceptos o imágenes definitivamente conectado en un todo. No obstante, este tipo de palabra tampoco resulta de gran utilidad, ya que no podemos concebir el concepto de palabra recurriendo únicamente a sus primitivos semánticos, desligando la misma de su forma fonética.
- Palabra fonológica. Entidad del tamaño de una palabra que se define mediante criterios fonológicos. Packard añade que Chao (1968: 153-154, citado en Packard, 2004: 10) considera la existencia de pausas potenciales, que son aquellos lugares

en la oración en los que de forma natural se pueden hacer pausas, como un criterio fonológico para la definición de los límites de las palabras en chino. No obstante, también menciona que este criterio no es viable, pues violaría la constitución de una palabra sintáctica, morfológica o fonológica.

- Palabra morfológica. Puede entenderse como el resultado u *output* de una regla de formación de palabras. Di Sciullo y Williams (1987: 1, citados en Packard, 2004: 13) lo ven como un conjunto de elementos que incluye morfemas y el *output* de reglas de combinación de los morfemas. Menciona que Dai (1997: 112, citado en Packard, 2004: 11) lo ha aplicado al chino y lo define como el máximo dominio al que las reglas morfológicas pueden hacer referencia o como los dominios o resultados de los procesos de composición y fijación. De acuerdo con el autor, la definición que para él posee la palabra morfológica aplicada al chino es: el resultado adecuado de las reglas de formación de palabras en el idioma.
- Palabra sintáctica. Una palabra sintáctica es una unidad lingüística que puede ser utilizada de manera independiente en la estructura de una oración. Es decir, es una palabra que puede funcionar por sí misma dentro de un contexto gramatical. Esta es probablemente la caracterización lingüística más común de la noción *palabra* y parece servir como base para identificar las palabras ortográficas y léxicas mencionadas anteriormente.

Este término Packard (2004: 13) lo emplea para hacer referencia a una parte del lenguaje que aproximadamente se encuentra al nivel de palabra (aunque quizás no conscientemente), sobresaliente y muy relevante para el funcionamiento del procesador de lenguaje. La palabra psicolingüística implica la realidad psicológica del constructo lingüístico palabra, en el sentido de que busca mantener constante esa parte de palabra que es la más psicológicamente real en cualquier punto dado en el procesamiento del lenguaje.

Una vez definidos los tipos de palabras vamos a pasar al caso concreto del chino. De acuerdo con Packard (2004), aunque en idiomas como el inglés la noción de palabra está clara, en el caso del chino es muy difusa. De acuerdo con este autor, en la lengua y la cultura chinas, la noción más clara de palabra es la que el autor ha denominado ‘palabra

sociológica', que se corresponde con lo que en chino se conoce como *zi* (字). Este término posee dos significados: en el lenguaje escrito hace referencia a los caracteres; mientras que en el oral se corresponde con los morfemas.

Como ya se ha mencionado anteriormente, existe asimismo otro término en chino que podría relacionarse con el concepto de *palabra sintáctica*; se trata del término *ci* (词) 'palabra', utilizado fundamentalmente por lingüistas. Wang (1953, citado en Packard, 2004: 16) la define como la parte más pequeña del lenguaje que se puede utilizar de forma independiente o esa parte de la oración que se pueden utilizar de forma independiente.

Algunos lingüistas chinos defienden que la noción de palabra es un concepto que proviene de occidente y que por tanto no se aplica al chino. Defienden que los hablantes comprenden un enunciado a medida que se desarrolla, sin que necesariamente se utilicen unidades del tamaño de una palabra (Packard, 2004: 17).

Hoosain (1992: 126-128, citado en Packard, 2004: 17) tiene dudas de si realmente el concepto de palabra existe en la mente de los hablantes chinos. Afirma que el hecho de que un hablante nativo conozca chino clásico (en el que muchos morfemas que ahora son dependientes antes eran libres) puede confundir al hablante a la hora de distinguir entre lo que es y no es una palabra. Otro hecho que influye es que los chinos suelen hablar asimismo su propia variante sinítica además del chino estándar, pues el carácter libre o dependiente de los morfemas varía de un dialecto a otro. En tercer lugar, hay una gran variación en el estatus de "ligado" o "libre" de los morfemas según el contexto. Por último, según Hoosain, que los morfemas sean más versátiles en chino que en otros idiomas, implica que los morfemas puedan ser inherentemente más indeterminados con respecto a su estatus de "ligado" o "libre" en esta lengua.

A pesar de ello, Hoosain (1992, citado en Packard, 2004: 18) afirma que, aunque los hablantes pueden no estar seguros a la hora de hacer juicios metalingüísticos sobre ciertas palabras o morfemas, es poco probable que esos mismos hablantes no estén seguros de cómo se emplean.

Derivado de ello, el autor plantea la cuestión de cómo debe definirse la noción de palabra en chino. Tras su investigación, el autor afirma que, en primer lugar, la noción de palabra de las descritas anteriormente que más se asemeja al término chino *ci* (词) es la de palabra sintáctica. Asimismo, además de las expresiones que derivan del chino clásico y diferentes registros de uso hay un grado sorprendente de unanimidad entre los hablantes nativos chinos en cuanto a qué entidades pueden ocupar el espacio de una forma sintáctica independientemente.

En segundo lugar, parece ser que esta noción es la que se da en la mayoría de las lenguas. Anderson (1985b, citado en Packard, 2004: 19) afirma que las oraciones parecen estar compuestas por tales entidades aislables independientes.

En tercer lugar, cabe mencionar que algunos de los criterios empleados para definir la noción de palabra descritos anteriormente se basan en la palabra sintáctica. Finalmente, de acuerdo con Packard (2017: 19), tiene sentido dar una caracterización básica de las palabras usando la definición sintáctica porque, en chino, los componentes internos de las palabras se entienden y analizan mejor dentro de un marco que complementa la noción de palabra sintáctica como un concepto básico definitorio.

Dado que se considera que la sintaxis posee las reglas mediante las cuales producimos y comprendemos el lenguaje significativo, debe suponerse que los enunciados están compuestos, por tanto, de una serie de unidades mínimas que la sintaxis puede manipular (verbos, sustantivos, etc.). La palabra se corresponde, pues, con el ocupante más pequeño de uno de esos espacios constituyentes.

En el caso del chino, estos constituyentes no pueden ser morfemas, porque los morfemas no se corresponden necesariamente con unidades que combinadas mediante reglas sintácticas pueden producir una oración o expresión comprensible. El *zi* (字) ‘carácter’ actúa, por tanto, como una subparte de aquellas entidades que constituyen la unidad más pequeña que puede ocupar una posición sintáctica. Aunque en ocasiones puede actuar

solo, en su mayoría no puede ocupar ese espacio por sí mismo. Según Packard, ese espacio es el que ocupan las palabras (Packard, 2004: 18-20).⁵

Estos dos últimos tipos de palabras serán los que tendremos en cuenta en la presente investigación para analizar los manuales de CLE y para la posterior elaboración de una propuesta didáctica. Aunque Packard es uno de los teóricos con mayor renombre dentro de la lingüística china y sus estudios sobre esta son de gran relevancia, su análisis pormenorizado sobre el léxico chino no es aplicable a un objeto de análisis práctico como es el que se desarrolla en este proyecto. Por tanto, aunque hemos considerado su inclusión en este capítulo y nos ha ayudado para comprender la estructura y los tipos de palabras en chino, sus teorías no formarán parte de nuestro marco teórico-metodológico.

1.2.5. CÓMO IDENTIFICAR PALABRAS EN EL CHINO MODERNO

Según Ge Benyi (2018), desde un punto de vista sincrónico, se consideran palabras los siguientes elementos:

- Un elemento monosilábico con significado que se puede usar de forma independiente en la formación de oraciones: algunos ejemplos son *shu* (书) ‘libro’, *che* (车) ‘vehículo’, *shan* (山) ‘montaña’, *shui* (水) ‘agua’, *ren* (人) ‘persona’, *yu* (鱼) ‘pez’, *fei* (飞) ‘volar’, *pao* (跑) ‘correr’, *dou* (都) ‘todos’, *cong* (从) ‘desde’, *er* (而) ‘pero’ y *a* (啊) ‘partícula’, entre otras.
- Una construcción con un significado específico compuesta por dos o más sílabas sin sentido que se pueden usar de forma independiente en la formación de oraciones: algunos ejemplos son *youyu* (犹豫) ‘dudar’, *boli* (玻璃) ‘cristal’, *gulu* (轱辘) ‘rueda’ o *kaobei* (拷贝) ‘copia’. En dichos términos, sílabas como *bo* (玻)

⁵ Packard (2017) menciona que los *zi* (字) para él podrían considerarse morfemas: caracteres en el lenguaje escrito y morfemas en el oral. No obstante, en esta investigación no los hemos considerados como tales, dado que no todos los *zi* (字) ‘caracteres’ son morfemas ni pueden constituir palabras por sí mismos (en concreto, los morfemas gramaticales o los morfemas léxicos dependientes).

o *lu* (辘) carecen de significado; mientras que el resto sí lo poseen de forma aislada.

En estos casos se han utilizado solamente por su forma fonética.

- Una construcción, formada por una o más sílabas sin significado más una sílaba que sí posee significado específico y que puede usarse de forma independiente en la formación de oraciones: algunos ejemplos son *pijiū* (啤酒) ‘cerveza’, *kapiān* (卡片) ‘carta’, *taifeitāng* (太妃糖) ‘caramelo’, *gāo’erfúqiū* (高尔夫球) ‘golf’, entre otros. En este tipo, la parte que no aporta el significado es la que proporciona el sonido; generalmente se trata de palabras extranjeras. Asimismo, la parte que no indica significado no puede existir ni usarse de forma independiente, y el elemento que imita el sonido solo puede tener una determinada función indicadora de significado después de que se combina con un determinado elemento indicador de significado y un modificador.
- Una construcción compuesta de un elemento que aporta el significado con un elemento gramaticalizado, que posee un significado específico y puede usarse independientemente en la formación de oraciones. Algunos ejemplos son *lǎohǔ* (老虎) ‘tigre’, *xiāngtóu* (想头) ‘idea’ o *dīanqihuà* (电器化) ‘electrificación’, entre otras. Lo que ocurre en este tipo de términos es que los llamados elementos gramaticalizados quedan anulados en su significado léxico. Además, estos elementos gramaticalizados han adquirido la función de indicar abiertamente significados gramaticales mientras pierden su significado léxico. En el caso de *tóu* (头) se refiere a un sustantivo, *huà* (化) a un verbo, etc.
- Si un elemento que indica significado no se puede usar de forma independiente en la formación de oraciones, pero sí puede utilizarse después de ser duplicado, dicha nueva construcción reduplicada es una palabra: algunos ejemplos serían *fēnfēn* (纷纷) ‘en sucesión’, *qiāoqiāo* (悄悄) ‘silenciosamente’ y *cōngcōng* (匆匆) ‘apresuradamente’, entre otros ejemplos. En el chino contemporáneo algunas palabras tienen dos formas, una forma simple y una reduplicada. En su mayoría se refieren a términos de parentesco, cosas generales, etc. Ambos términos poseen el mismo significado y en ocasiones son intercambiables. No obstante, otras veces debe elegirse una forma u otra dependiendo del contexto. Existe asimismo otro tipo de reduplicación en el que la forma reduplicada adquiere cierto significado

gramatical y función con el significado básico inalterado. Un ejemplo lo vemos en *renren* (人人) ‘todo el mundo, cada persona’ o *xiangxiang* (想想) ‘reconsiderar’, donde se produce un cambio morfológico de la misma palabra para representar diferentes significados gramaticales.

- Si se reduplica el elemento que indica el significado, agregando un significado diferente y la forma de reduplicada se puede usar en la creación de oraciones de forma independiente, dicha estructura de reduplicación constituye una palabra. Algunos ejemplos los vemos en *yiyi* (翼翼) ‘cautelosamente’, *duanduan* (断断) ‘definitivamente’, *tongtong* (通通) ‘todos’ y *jiji* (济济) ‘numeroso’, entre otros. Estos términos se dividen en dos categorías: las que pueden ser palabras por sí mismas, como es el caso de *tong*, *duan*, etc., y las que solo su forma reduplicada constituye una palabra, como es el caso de *yi*, *ji*, etc. Los elementos originales tienen significados propios y los significados de las formas duplicadas son diferentes de los originales desde la perspectiva sincrónica.
- Son palabras dos elementos que indican significado, pero no se pueden usar de forma independiente en la formación de oraciones, aunque sí se pueden usar para crear oraciones de forma independiente con un nuevo significado después de unirse: como ejemplos de este tipo encontramos *rongqia* (融洽) ‘armonioso’, *canguan* (参观) ‘visitar’ o *yewu* (业务) ‘negocio’, entre otras.
- Un elemento que indica el significado, que se puede utilizar de forma independiente en la formación de oraciones, se combina con otro elemento que indica significado pero que no se puede utilizar de forma independiente en la formación de oraciones. Por tanto, si la nueva construcción conjunta se puede usar para formar oraciones de forma independiente con un nuevo significado se trata de una palabra. Algunos ejemplos son *xuexi* (学习) ‘aprender’, *ningjing* (宁静) ‘silencioso’, *renmin* (人民) ‘gente’ o *silu* (思路) ‘pensamiento’, entre otros. En los ejemplos de *xue* (学) y *ren* (人) ambos pueden ser palabras por sí mismos en chino contemporáneo; sin embargo, los morfemas que las acompañan, aunque poseen su propio significado suelen formar parte de palabras compuestas.
- Si un elemento que indica significado, pero que originalmente no se usa de manera independiente en la construcción de oraciones, se acaba utilizando de manera

independiente en la construcción de oraciones en un contexto concreto, debe ser tratado como una palabra. Un ejemplo de ello es que en chino se dice *toufa* (头发) ‘pelo’, en lugar de *fa* (发), pero también dicen *li le li fa* (理了理发) ‘cortarse el pelo’ o *li le ge fa* (理了个发) ‘cortarse el pelo’.

- Una nueva construcción compuesta de dos o más elementos significativos que se pueden usar de forma independiente para crear oraciones, adquiriendo un nuevo significado derivado y que se usa de forma independiente en la formación de oraciones. Algunos ejemplos de este tipo son *caoyao* (草药) ‘hierba medicinal’, *diqui* (地球) ‘tierra’ o *shanshuihua* (山水画) ‘cuadro tradicional chino de paisaje’. Estos términos se caracterizan porque todos sus componentes son significativos y son palabras en sí mismos.

Un hecho al que debe prestarse atención en este caso es que, una vez que se forma una palabra, es un todo indivisible con un significado específico y una unidad independiente para formar oraciones, por lo que su significado en ningún sentido equivale a la suma de los significados de sus componentes, ni puede extenderse a construcciones más grandes (Ge Benyi, 2018: 70-94).

1.2.6. CÓMO DISTINGUIR PALABRAS DE SINTAGMAS

Según Ge Benyi (2018) hay casos en los que dependiendo del contexto se trata de una palabra o de un sintagma frase. Por ejemplo, *qizi* (妻子) es una palabra cuando se refiere a ‘esposa’, pero es un sintagma cuando significa ‘esposa e hijo’. En este caso lo que ocurre es que se trata de una combinación temporal de las dos palabras, pero no componen una única.

Asimismo, en chino algunas combinaciones se pueden ampliar y el significado de la construcción extendida es básicamente el mismo que el de la original. Por ejemplo, *niunai* (牛奶) ‘leche’ y *niu de nai* (牛的奶) ‘leche de vaca’. O *yangrou* (羊肉) ‘cordero’ y *yang de rou* (羊的肉) ‘carne de cordero’ son ejemplos en los que los primeros son palabras y, los últimos, sintagmas. A partir de dichos ejemplos se puede ver que la combinación de los componentes en estas palabras es, hasta cierto punto, indivisible y que además se trata

de términos cuyo uso es muy amplio dentro de la comunidad china (牛奶, 羊肉), por lo que se consideran palabras. El resto son todos sintagmas con estructuras y propiedades completamente diferentes a las primeras (Ge Benyi, 2018: 100-103).

Hay términos como *zhuajin* (抓紧) ‘agarrar’ y *dakua* (打垮) ‘vencer’ cuyos componentes pueden utilizarse de forma independiente y que además pueden extenderse. Sin embargo, en este caso no solo no pueden ser extensibles en muchos contextos concretos, sino que también sus componentes se combinan de manera considerablemente limitada. Por ende, deben considerarse como palabras, dado que además su significado muestra globalidad y generalidad en el sentido de que su significado está integrado sobre la base de los significados de sus componentes; habiendo perdido influencia en el significado final. No con todos los términos ocurre lo mismo, por lo que debe analizarse cada palabra de forma individual para ver cada caso (Ge Benyi, 2018: 104).

Otro tipo de términos son los verbos separables. Se trata de aquellas palabras que a menudo se separan en el uso sintáctico. Según Ge Benyi (2018: 15) hay dos tipos:

1. Los componentes pueden usarse como palabras independientes: ejemplos de este tipo son *qi chuang* (起床) ‘levantarse’: *qi le chuang* (起了床) ‘se levantó de la cama’ o *qi bu liao chuang* (起不了床) ‘no puede levantarse de la cama’; *shang xin* (伤心) ‘triste’: *shan le xin* (伤了心) ‘herido emocionalmente’ o *sang shenme xin* (伤什么心) ‘¿Qué corazón hay herido?’.
2. Uno de los componentes solo puede usarse como elemento indicador de significado, no como un elemento independiente: *ge ming* (革命) ‘revolución’: *ge shei de ming* (革谁的命) ‘¿la vida de quién está revolucionada? o *ge fandongpai de ming* (革反动派的命) ‘revocar la vida de los reaccionarios’. *Xizao* (洗澡) ‘bañarse’: *xi le zao* (洗了澡) ‘haberse bañado’ o *xi ge zao* (洗个澡) o *xi le ge zao* (洗了个澡) ‘se dio un baño’.

En el caso de este tipo de palabras separables, su significado varía dependiendo de si se extiende o no. Como se puede ver en *qi chuang* (起床) ‘levantarse’ cuando se extiende

qi le chuang (起了床) ‘se ha levantado’ su significado es distinto (Ge Benyi, 2018: 105-106).

Por tanto, el autor considera las primeras palabras, mientras que el segundo caso, al haberse extendido dichos componentes, adquieren las características de las palabras y participan en la formación de sintagmas. En el caso de aquellos elementos que no pueden utilizarse de forma individual lo que ocurre, por tanto, es que han perdido su estatus de palabra y se usan de nuevo como palabras independientes en contextos concretos (Ge Benyi, 2018: 106).

1.2.7. ESTRUCTURAS FIJAS EQUIVALENTES A PALABRAS EN FUNCIÓN

Como se mencionó anteriormente, dentro del vocabulario, Ge Benyi (2018) incluye asimismo los modismos o lo que define como estructuras fijas equivalentes a palabras en función. Dentro de este conjunto se incluyen principalmente modismos, expresiones fórmulas, proverbios, refranes, etc., y todos ellos comparten las siguientes características comunes:

- Son conjuntos de construcciones; poseen cierta estabilidad en el uso del lenguaje.
- Son integrales en su significado, es decir, la mayoría de los significados expresados por estas estructuras fijas son abstractos y han sido generalizados (no se trata de una suma del significado literal de los componentes).
- Son bloques de construcción en el lenguaje, es decir, todas estas estructuras fijas son como materiales de construcción que actúan como palabras cuando se utilizan en actividades lingüísticas (Ge Benyi, 2018: 97).

A continuación, se añaden algunos ejemplos de cada tipo:

1. Los modismos: se trata de una frase fija con una configuración fija y un significado holístico. Los modismos chinos son concisos en su forma, completos y profundos en su significado con una expresividad que va más allá de las palabras y expresiones generales. Normalmente son de cuatro sílabas como, por ejemplo, *benmo-daozhi* (本末倒置) ‘darle importancia a lo incidental frente a lo

fundamental (lit. invertir la raíz y la rama)', *shuiluo-shichu* (水落石出) ‘la verdad sale a la luz (lit. cuando el agua baja la roca emerge)’, entre otros.

Aunque lo normal es que su significado sea abstracto, hay modismos cuyo significado es similar al de sus componentes: *lianlianbushe* (恋恋不舍) ‘odiar ver que el otro se marcha’, *menting-ruoshi* (门庭若市) ‘un lugar con muchos visitantes o un negocio cuyas ventas van muy bien (lit. el patio es como una feria)’, entre otros. Con respecto a su origen es diverso: algunos provienen de antiguas fábulas, otros de mitos y leyendas, algunos de historias históricas, de obras literarias, etc., por lo que solo pueden entenderse si se comprenden sus orígenes (Ge Benyi, 2018: 48-52).

2. Frases hechas: es también una frase fija con configuración fija y significado holístico. Normalmente en chino se componen de tres sílabas, aunque también hay de cuatro o más. Algunos ejemplos son: *yao erduo* (咬耳朵) ‘susurrar en el oído de alguien’, *chuan xiaoxie* (穿小鞋) ‘hacer las cosas difíciles para alguien abusando de nuestro poder (lit. dar a alguien zapatos apretados para ponerse)’, *chuan xinxie zou laolu* (穿新鞋走老路) ‘no hacer un cambio real (lit. recorrer el viejo camino con zapatos nuevos)’, entre otros.

Aunque poseen estructuras fijas hay veces en las que las mismas sufren variaciones. Además, uno puede cambiar el orden de las palabras o agregar algunos componentes a las mismas según la necesidad de expresión o el hábito de uso del lenguaje de uno mismo (Ge Benyi, 2018: 52-56)

3. Los proverbios: son expresiones con un significado específico y una estructura fija. Se trata de frases populares y concisas que circulan en forma oral con profundas implicaciones. Algunos son oraciones simples, como es el caso de *qianjin nan mai cun guangyin* (千金难买寸光阴) ‘mil piezas de oro no pueden comprar una pulgada de tiempo’, *xigong chu qiaojiang* (细工出巧匠) ‘los productos más exquisitos vienen del trabajo lento’; y otros son compuestos, como *zhi shu zhi pi bu zhi gen, zhi ren zhi mian bu zhi xin* (知树知皮不知根, 知人知

面不知心) ‘no puedes juzgar un libro por su portada (lit. es imposible juzgar la raíz de un árbol por su corteza, al igual que no se puede juzgar a una persona por su cara)’, entre otros (Ge Benyi, 2018: 56-57).

Con respecto a su significado, normalmente no puede deducirse de sus componentes, aunque en ocasiones sí es posible: *bu chi ku zhong ku, nande tian shang tian* (不吃苦中苦, 难得甜上甜) ‘sin dolor no hay ganancia’.

En otros casos solo se puede entender sus implicaciones comparativamente abstractas y generalizadas por extensión semántica o de manera figurativa sobre la base de los significados literales de sus constituyentes: *zhongren shi chai huoyan gao* (众人拾柴火焰高) ‘la unión hace la fuerza (lit. cuando todo el mundo añade combustible, las llamas se elevan)’, entre otros (Ge Benyi, 2018: 58-59).

En la práctica, un proverbio puede ser un componente sintáctico en una oración, puede ser una sola oración, o puede ser una cláusula en una oración compleja. Normalmente se emplean como oraciones independientes o cláusulas.

4. Refranes alegóricos de dos partes: se trata de frases hechas y convencionalizadas, estrechamente relacionadas con la vida social de las personas. Su peculiaridad se encuentra en que se trata de estructuras compuestas por dos partes. Un ejemplo es el siguiente: *qian li song emao – li qing qingyi zhong* (千里送鹅毛 – 礼轻情义重) ‘una pluma de ganso enviada desde mil *li* de distancia - un pequeño regalo que transmite gran afecto’ (Ge Benyi, 2018: 60).

Desde un punto de vista semántico, la primera parte es una extensión semántica o una metáfora del significado y la segunda parte es donde reside el verdadero significado de la extensión semántica o metáfora. Las dos partes están conectadas en un todo por dicha extensión semántica o relación metafórica.

En otros casos, además del aspecto semántico se emplean juegos de palabras homofónicos para que se logre un estilo sutil y humorístico. Por ejemplo, en *dianxiangan shang bang jimao – hao da de dan (dan)zi* (电线杆上绑鸡毛-好大

的胆 (掸) 子) ‘atar un plumero en un poste de telégrafo - qué gran valor’: en este ejemplo la metáfora en la primera parte se emplea para denotar *danzi* (掸子) ‘plumero’, que es homófono de *danzi* (胆子) ‘coraje’.

Se trata de construcciones que abundan mucho en chino. En ocasiones aparecen ambas partes; otras veces solo la última. Asimismo, aunque los refranes alegóricos de dos partes son formas lingüísticas especiales, en la práctica funcionan como una palabra o como una construcción fija (Ge Benyi, 2018: 61-62).

5. Nombres propios: son frases fijas que denotan específicamente ciertas cosas y significados. Muchos sustantivos propios coexisten con sus formas cortas, de las cuales la gente elige una adecuada a su orden según el propósito comunicativo que requiera. Algunos ejemplos son *Beijing Yuyan Daxue* (北京语言大学) ‘Universidad de Lengua y Cultura de Beijing’; o *renmin jingcha* (人民警察) ‘policía del pueblo’, entre otros (Ge Benyi, 2018: 62-63).
6. Discurso formulaico: son frases fijas o frases convencionalizadas después de llevar un tiempo prolongado en esa comunidad. Algunos ejemplos en chino serían: *qing zuo* (请坐) ‘por favor, siéntese’, *qing jin* (请进) ‘pase, por favor’, *duibuqi* (对不起) ‘lo siento, disculpe’, entre otras.

En la comunidad china son diversos y multifacéticos. ¿Encontramos saludos convencionales como *chi fan le ma?* (吃饭了吗?) ‘¿Has comido? (es una forma de saludar)’, *shang ban qu a?* (上班去啊?) ‘¿Vas a trabajar? (como saludo para aquellos que tienen un trabajo)’, entre otros (Ge Benyi, 2018: 63-64).

Este tipo de estructuras suelen aparecer, en menor medida, en los niveles más avanzados. No obstante, su presencia en los manuales es muy reducida.

1.2.8. LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES DEL CHINO ESTÁNDAR MODERNO

Para facilitar la adquisición de chino por parte del alumnado hispanohablante consideramos que es fundamental que conozcan las distintas categorías gramaticales que

existen en esta lengua. El conocer las categorías gramaticales les va a permitir comprender mucho mejor la estructura y organización de las palabras dentro de la oración, lo que deriva en una expresión oral y escrita en chino más natural y gramaticalmente correcta, pues una vez comprendan en qué posición deben colocar los distintos elementos dentro de la oración, les resultará más sencillo elaborar sus propias oraciones y transmitir las ideas que quieran transmitir a su interlocutor. Además, el chino presenta una particularidad y es que una misma palabra puede pertenecer a categorías gramaticales diferentes, por lo que consideramos que es esencial que, a la hora de aprender nuevo léxico, se enseñe al alumnado las distintas categorías gramaticales a las que puede pertenecer una misma palabra.

Liu *et al.* (2019) establecen que en chino existen doce categorías gramaticales diferentes: sustantivos, verbos, adjetivos, numerales, medidores, adverbios, preposiciones, pronombres, conjunciones, palabras auxiliares, onomatopeyas e interjecciones que se van a detallar a continuación.

1.2.8.1. SUSTANTIVOS

Dentro de este grupo encontramos cuatro subgrupos (Liu *et al.*, 2019: 35-45):

1. Nombres comunes: como son *chuang* (床) ‘cama’, *zixingche* (自行车) ‘bicicleta’, entre otros.
2. Nombres propios: como son *Zhongguo* (中国) ‘China’ o *Lu Xun* (鲁迅) ‘Lu Xun’.
3. Nombres colectivos: *cheliang* (车辆) ‘vehículo’, *renlei* (人类) ‘humanidad’, entre otros.
4. Nombres abstractos: *chengjiu* (成就) ‘éxito’, *gainian* (概念) ‘concepto’ o *shuiping* (水平) ‘nivel’.

Asimismo, encontramos sustantivos temporales, locativos y direccionales. Los sustantivos en chino normalmente carecen de criterios morfológicos para distinguirlos. Solamente unos pocos sí los tienen y son los que nos pueden ayudar a identificarlos de otras categorías léxicas. Hay dos tipos: prefijos y sufijos, entre los que encontramos:

A) Prefijos:

- *a-* (阿) para personas.
- *lao-* (老) que posee diferentes usos como en nombres comunes *laoban* (老板) ‘jefe’; para personas mayores o de edad similar (indican familiaridad), como es el caso de *laozong* (老总) ‘señor o jefe’, *laowai* (老外) ‘extranjero’; para algo que es detestable o da miedo, como en el caso de *laohu* (老虎) ‘tigre’, *laoshu* (老鼠) ‘ratón’; y con sentido de clasificación, como en *laoda* (老大) ‘hijo mayor’, *lao'er* (老二) ‘el número dos’, entre otros.
- *xiao-* (小) ‘pequeño’ posee distintos significados: indica que la forma de algo es relativamente pequeña o que posee un significado inferior o informal, observable en *xiaopengyou* (小朋友) ‘niño’, *xiaorenshu* (小人书) ‘cuento con imágenes para niños’, *xiaochi* (小吃) ‘tapas’, entre otros. Para referirnos a alguien de forma modesta, reduciendo la especificación de la cosa a la que hacemos referencia, como en *xiaodian* (小店) ‘tiendecita’ o *xiaodi* (小弟) ‘hermanito’. Para conferirle un aspecto informal, como es el caso de *xiaoyisi* (小意思) ‘insignificante’, *xiaofei* (小费) ‘propina’. Por último, como muestra de respeto encontramos *xiaogui* (小鬼) ‘pequeño demonio (para un niño travieso)’.

B) Sufijos:

- *-zi* (子): se trata de un nominalizador, observable en *zhuozi* (桌子) ‘mesa’, *qunzi* (裙子) ‘falda’, *pizi* (皮子) ‘cuero’, etc. Dicho sufijo no puede quitarse pues, en caso de que se elimine, el carácter resultante ya no sería una palabra sino un morfema. En el caso de *luzi* (路子) ‘método’, *naozi* (脑子) ‘cerebro (abstracto)’ se trata de palabras que, si no van acompañadas del mismo, poseen un significado diferente: *lu* (路) ‘camino’, *nao* (脑) ‘cerebro’ (físico). En otros casos son herramientas con las que se realizan acciones, como es el caso de *jianzi* (剪子) ‘tijeras’ o *shuzi* (梳子) ‘peine’.

- *-r* (儿): al igual que el anterior, este sufijo posee diferentes significados. Por ejemplo, encontramos *xin* (信) ‘carta’ mientras que *xinr* (信儿) ‘noticia’. Cuando se añade a algunos verbos lo que expresa es el resultado de esa acción o el objeto, como es el caso de *huar* (画儿) ‘cuadro’, *xiangr* (响儿) ‘ruido’, entre otros.
- *-tou* (头): que asimismo nominaliza como es el caso de *mutou* (木头) ‘madera’, *shetou* (舌头) ‘lengua’, etc. También se añade a los nombres de lugar como es el caso de *qiantou* (前头) ‘en frente de’, *shangtou* (上头) ‘encima’, etc. También se añade a algunos morfemas verbales para verbalizarlos, como es el caso de *shuotou* (说头) ‘algo sobre lo que hablar’, *niantou* (念头) ‘idea’, todos ellos suelen ser abstractos, se les puede añadir el sufijo *er* (儿) al final y suelen utilizarse con el verbo *you* (有) ‘tener’.
- *-zhe* (者): se suele añadir a morfemas verbales como en *duzhe* (读者) ‘lector’, *zuozhe* (作者) ‘escritor’. También a verbos o frases verbales como *shouhaizhe* (受害者) ‘víctima’, *canjiazhe* (参加者) ‘participante’, etc. Entre los casos en los que se añade a morfemas adjetivales encontramos *qianzhe* (强者) ‘persona de carácter fuerte’, *ruozhe* (弱者) ‘débil’, entre otros.

C) Palabras compuestas por otros sufijos o prefijos:

Encontramos asimismo diversos prefijos formadores de palabras como son *zhun-* (准) ‘estándar, norma’ en *zhunpingyuan* (准平原) ‘paraplanar’, *zhunjiang* (准将) ‘general de brigada’. Otro es *fan-* (反) ‘reverso, lo contrario’ en *fanyici* (反义词) ‘antónimo’, *fanzuoyong* (反作用) ‘reacción opuesta’, entre otros.

Algunos de los sufijos más comunes son *-yuan* (员) ‘miembro’,⁶ en *jiaoyuan* (教员) ‘profesor, instructor’, *xueyuan* (学员) ‘académico’, *-zhang* (长) ‘jefe’ en *hushizhang*

⁶ En ocasiones hay una línea muy fina al tratar de discernir si un morfema determinado debería considerarse un afijo o un morfema ligado. Muchas veces, con el paso del tiempo acaban gramaticalizándose hasta formar sufijos, transformándose por tanto en morfemas derivados, siendo este morfema concreto un ejemplo claro de este hecho.

(护士长) ‘enfermera jefa’, *banzhang* (班长) ‘líder del grupo’, *-jia* (家) ‘especialista’ como en *shufajia* (书法家) ‘calígrafo’ o *huajia* (画家) ‘pintor’.

Asimismo, la mayoría de los sustantivos pueden ser modificados por un sintagma numeral-medidor.

Con respecto a los locativos o palabras de lugar son considerados sustantivos por algunas gramáticas, como es la que hemos utilizado fundamentalmente en la presente tesis. Los de este tipo pueden ser objeto de *zai* (在), *dao* (到), *dao.....qu* (到.....去), como pueden ser los nombres de lugares como *Beijing* (北京) ‘Pekín’ u *Ouzhou* (欧洲) ‘Europa’. Sin embargo, para que pueda ser objeto tiene que ir seguido de los pronombres *zher* (这儿) ‘aquí’ o *nar* (那儿) ‘allí’: *wo zher* (我这儿) ‘aquí donde yo estoy’ o *mama nar* (妈妈那儿) ‘allí donde mamá’.

Además, algunas palabras son sustantivos y locativos a la vez, como son *sushe* (宿舍) ‘residencia de estudiantes’ o *tushuguan* (图书馆) ‘biblioteca’.

Con respecto a las palabras temporales pueden ser el objeto de *zai* (在), *dao* (到) o *dengdao* (等到). Entre las mismas encontramos *xianzai* (现在) ‘ahora’, *zuotian* (昨天) ‘ayer’, *jinnian* (今年) ‘este año’, *laodongjie* (劳动节) ‘el día del trabajador’, entre otras.

Asimismo, hay otras palabras que expresan tiempo pero que son adverbios, como son *yijing* (已经) ‘ya’ o *benlai* (本来) ‘originariamente’.

Con respecto a las palabras de dirección pueden indicar dirección, espacio o tiempo. No pueden ser modificadas por un sintagma numeral-medidor, pero no rechazan la modificación adverbial. En total existen catorce formas simples, que funcionan como sufijos: *shang* (上), *xia* (下), *qian* (前), *hou* (后), *wai* (外), *nei* (内), *zhong* (中), *zuo* (左), *you* (右), *dong* (东), *xi* (西), *nan* (南) y *bei* (北). Con respecto a las formas compuestas existen más de cincuenta, entre las que encontramos *shangmian* (上面) ‘encima’, *zhongjian* (中间) ‘en medio’, *nanbian* (南边) ‘en el sur’ y *dongmian* (东面) ‘al este’.

1.2.8.2. MEDIDORES

De acuerdo con Liu *et al.* (2019: 310-313) se encargan de modificar sustantivos, verbos y adjetivos y deben ir precedidos por un determinante. A continuación, vamos a presentar los medidores nominales y verbales:

1) Nominales. Presentan una entidad en términos de cantidad o aspecto, es decir, cuantifican y categorizan al sustantivo. Dentro de los nominales encontramos a su vez otros dos grupos:

A) Comunes:

- Cuantificadores individuales: dentro de este grupo hay poco más de cien. Entre ellos encontramos *ge* (个), *ba* (把), *zhang* (张), *kou* (口), *tiao* (条), *jian* (件), *suo* (所), *shou* (首), *pi* (匹), *zhi* (支), *men* (门), entre otros.
- Cuantificadores colectivos: usados para grupos de cosas, como son *tao* (套), *qun* (群), *bang* (帮), *fu* (副), *huo* (伙), *ban* (班). Delante de los mismos a menudo se pueden utilizar pronombres.
- Unidades de medida: entre ellas encontramos de longitud, como *mi* (米), *fen* (分), *chi* (尺), *li* (里). De capacidad, como *he* (合), *dou* (斗), *shi* (石) y *sheng* (升). De peso, como *ke* (克), *gong jin* (公斤), *qian* (钱). Por último, de superficie: *pingfangmi* (平方米), *pingfangchi* (平方尺) y *pingfangcun* (平方寸).
- Indefinidos: como son *yixie* (一些), *yidianr* (一点儿) y *youdianr* (有点儿).
- Cuasi-cuantificadores: algunos sustantivos se pueden unir directamente con los numerales, haciendo, por tanto, una función similar a la de su medidor. Entre los de este tipo encontramos *nian* (年), *tian* (天), *xiao* (小), *shi* (时), *fen* (分), *miao* (秒), *guo* (国), *sheng* (省), *shi* (市) o *xian* (县).
- Cuantificadores compuestos: son los que están compuestos por dos o más cuantificadores, como son *jia ci* (架次) para aviones, *ren ci* (人次) para indicar número de personas participantes.

B) Prestados: algunos sustantivos se pueden utilizar temporalmente como cuantificadores. Pueden ir acompañados de *yi* (一) y añadir la partícula estructural *de* (的) tras los mismos. Entre los de este tipo encontramos: *bei* (杯), *wan* (碗), *pen* (盆), *zhuo* (桌), *che* (车), *hu* (壺).

2) Verbales: indican frecuencia, duración o instrumento con el que se ejecuta la acción. Se trata de un grupo abierto y heterogéneo, con límites difusos con los sustantivos. Se dividen asimismo en dos grupos:

- Comunes: se trata de un grupo reducido entre los que encontramos *ci* (次), *xia* (下), *hui* (回), *dun* (顿), *bian* (遍), *zhen* (阵), *tang* (趟), *chang* (场) o *fan* (番).
- Prestados: entre los que destacan *jiao* (教), *kou* (口), *yan* (眼), *erduo* (耳朵), *quan* (拳) o *bazhang* (巴掌).

Entre ellos encontramos *dun* (顿) como en *shuole ta yi dun* (说了他一顿) ‘darle una reprimenda’, *bian* (遍) en *zhe ben shu wo kanle san bian* (这本书我看了三遍) ‘he leído este libro tres veces’, entre otros.

Como docentes, es necesario que expliquemos a nuestro alumnado que su uso es indispensable. Si bien es cierto que en español no son obligatorios, en chino no podemos expresar una cantidad exacta sin recurrir a ellos. Por ejemplo, para decir “dos fresas” en chino debemos expresarlo utilizando el medidor entre el numeral y el sustantivo: *liang ge caomei* (两个草莓). O para decir “yo tengo dos gatos” en chino deberíamos añadir el medidor *zhi* (只) para animales de compañía entre el numeral y el sustantivo: *wo you liang zhi mao* (我有两只猫).

Cada medidor suele estar asociado prototípicamente a un tipo de entidad específico, lo que supone una gran dificultad para el alumnado de chino, ya que en ocasiones no encuentran lógica al hecho de que un medidor determinado acompañe a un sustantivo específico. Como afirma Rovira-Esteva (2003: 42), los mecanismos de asociaciones y relaciones que hacen que los conceptos tengan sentido van a depender de la cultura en la que se originen (de su forma de pensar). Por tanto, lo que para nosotros como

hispanohablantes puede no tener sentido, para un hablante nativo chino es incuestionable o ni siquiera se lo plantea. Asimismo, según Rovira-Esteva (2003: 53), de acuerdo con la lingüística cognitiva, las categorías son indiscretas, difusas y heterogéneas y no todos los miembros comparten una o más características comunes (lo que facilitaría su aprendizaje), sino que comparten alguna con alguno de los miembros, que además no tiene por qué ser uno de los miembros centrales, siendo necesario por tanto que el alumnado aprenda los medidores existentes de forma progresiva durante su proceso de aprendizaje, estableciendo nuevas relaciones cognitivas en su memoria.

1.2.8.3. VERBOS

Según Liu *et al.* (2019: 150-155), los verbos expresan acciones o actividades. Para expresar la negación pueden ir acompañados de *bu* (不) o *mei* (没). En chino los verbos no flexionan, por lo que el tiempo se deduce por el contexto (con otros verbos o sustantivos...) y el aspecto añadiendo partículas como *le* (了), *zhao* (着) o *guo* (过), con otros adverbios, la reduplicación, etc. La gran mayoría de verbos pueden llevar objeto y se pueden clasificar dependiendo de diversos estándares.

Entre los tipos de verbos encontramos los siguientes:

- Verbos auxiliares: son aquellos que no pueden llevar un sustantivo como objeto, no pueden reduplicarse ni llevan partículas aspectuales. Entre los mismos encontramos *neng* (能) ‘poder’, *keyi* (可以) ‘poder’ o *yinggai* (应该) ‘deber’.
- Verbos llenos, entre los que encontramos diferentes subgrupos:
 - A) Transitivos: como *chengwei* (成为) ‘convertirse’, *da* (打) ‘golpear’, *xie* (写) ‘escribir’, *kan* (看) ‘mirar’ o *juyou* (有) ‘tener’.
 - B) Intransitivos: como son *xiuxi* (休息) ‘descansar’, *wenshi* (问世) ‘ser publicado’, *songxing* (送行) ‘despedir a alguien’ o *bi ye* (毕业) ‘graduarse’.
 - C) Los que pueden llevar un predicado, como son *kaishi* (开始) ‘empezar’ en *kaishi yanjiu* (开始研究) ‘empezar a investigar’, *xihuan* (喜欢) ‘gustar’ en *xihuan tiaowu* (喜欢跳舞) ‘gustar bailar’.

- D) Los que pueden llevar una frase sujeto-verbo, como en *wo xiwang ni mingtian zao yidianr lai* (我希望你明天早一点儿来) ‘espero que mañana vengas un poco más temprano’ o *ta renwei shiye shi zui zhongyaode, jiating bu name zhongyao* (他认为事业是最重要的，家庭不那么重要) ‘él piensa que su carrera es lo más importante, que la familia no lo es tanto’.
- E) Ditransitivos o de doble objeto, como *jiao* (教) ‘enseñar’, *song* (送), ‘enviar’ o *jiao* (交) ‘devolver’.

Como vemos, el alumnado debe saber que los verbos chinos con respecto a los del español presentan una notable diferencia y es que carecen de conjugación o variación según la persona o tiempo. Mientras que en español es necesario conjugar el verbo para expresar persona, tiempo, número, modo y aspecto, como ocurre con el verbo “hablar”: hablé, hablo, hablaré. En chino el verbo no cambia, independientemente de quién realice la acción o cuándo tenga lugar: *wo yao qu Xibanya* (我要去西班牙) ‘yo voy a ir a España’ o *ta yao qu Xibanya* (他要去西班牙) ‘él va a ir a España’.

Se trata de palabras inmutables, por lo que el contexto o el uso de determinadas partículas u otras palabras para indicar el momento y circunstancias en los que ocurre la acción son esenciales para poder comprender el significado completo. Por ejemplo, si queremos expresar el futuro, mientras que en español el verbo “ir” deberá cambiar a “iré” en la oración “el año que viene iré a China”, en chino se especifica añadiendo el sustantivo *mingnian* (明年) ‘el año que viene’ antes del verbo: *wo mingnian qu Zhongguo* (我明年去中国) ‘el año que viene iré a China’.

1.2.8.4. ADJETIVOS

Según Liu *et al.* (2019: 189-190), los adjetivos describen la forma de ser o calidad de una persona o cosa. Sus límites con los verbos son muy difusos.

Pueden modificar tanto a sustantivos como a verbos. Ejemplos donde modifican a un sustantivo son *honghong de lian* (红红的脸) ‘cara muy roja’, *piaoliang de yifu* (漂亮的

衣服) ‘ropa bonita’, entre otros. Ejemplos donde actúan como modificadores verbales son: *fan ni zuohaole mei you?* (饭你做好了没有?) ‘¿Has acabado de hacer la comida?’ o *you hua manmande shuo* (有话慢慢地说) ‘si tienes algo que decir, dilo despacio’, entre otros.

En cuanto a los tipos de adjetivos encontramos los siguientes:

- A) Los que pueden hacer de predicado o atributo, son los considerados comunes (la mayoría pertenecen a este tipo). En general, este tipo de adjetivos pueden hacer de adverbios, complementos, sujetos u objetos. Asimismo, la gran mayoría pueden ser modificados por un adverbio de grado, como *hen hong* (很红) ‘muy rojo’ o *feichang haokan* (非常好看) ‘muy bonito’.
- B) Solamente pueden modificar a sustantivos como atributos y no pueden servir como predicados, complementos, etc. Normalmente no llevan *de* (的) detrás. Solamente cumplen la función atributiva. Entre los mismos encontramos *xiong* (雄) ‘poderoso’, *nan* (男) ‘masculino’, *caise* (彩色) ‘multicolor’, *heibai* (黑白), ‘blanco y negro’, *duogongneng* (多功能) ‘multifuncional’ o *tianran* (天然) ‘natural’.
- C) Asimismo, se distinguen entre adjetivos calificativos o de condición.

Entre los calificativos encontramos *hong* (红), ‘rojo’, *da* (大) ‘grande’, *meili* (美丽) ‘hermoso’ o *weida* (伟大) ‘enorme’; entre los de condición vemos *lüyouyou* (绿油油) ‘verde (como el de la hierba)’, *lengqingqing* (冷清清) ‘frío y desolado’, *huibuluiuqiu* (灰不溜秋) ‘aburrido y gris’, *xuebai* (雪白) ‘blanco como la nieve’ o *bizhi* (笔直) ‘perfectamente recto’.

Es importante, por tanto, que el alumnado sea consciente de las diferencias de uso y estructura que presentan los adjetivos chinos con respecto a los de nuestra lengua. Por ejemplo, el hecho de que en chino los adjetivos predicativos puedan usarse directamente sin necesidad de añadir el verbo ser es algo que suele resultar complejo para el alumnado de niveles iniciales, pues no es lo común en español y suele ser uno de los errores más

habituales. Asimismo, en chino suelen preceder al sustantivo, mientras que en español generalmente se colocan después del sustantivo al que modifican.

1.2.8.5. PRONOMBRES

De acuerdo con Liu *et al.* (2019) poseen una función deíctica o de sustitución de un sustantivo. Existen en chino tres tipos de pronombres:

1. Personales. Pueden funcionar como sujetos, objetos o atributos. Entre los mismos encontramos los siguientes:

Tabla 7. Pronombres personales

Singular	Plural
<i>wo</i> (我) ‘yo’	<i>women</i> (我们) ‘nosotros’
<i>ni</i> (你) ‘tú’, <i>nin</i> (您) ‘usted’	<i>nimen</i> (你们) ‘vosotros’, <i>ninmen</i> (您们) ‘ustedes’
<i>ta</i> (她) ‘ella’, <i>ta</i> (他) ‘él’, <i>ta</i> (它) ‘ello’	<i>tamen</i> (她们) ‘ellas’, <i>tamen</i> (他们) ‘ellos’, <i>tamen</i> (它们) ‘ellos (cosa)’
<i>zan</i> (咱) ‘nosotros (incluyendo al que habla y a la persona a la que se habla)’	<i>zanmen</i> (咱们) ‘nosotros (incluyendo al que habla y a la persona a la que se habla)’
<i>renjia</i> (人家), ‘otros’, <i>bieren</i> (别人) ‘otras personas’, <i>pangren</i> (旁人) ‘otros’	
<i>ziji</i> (自己) ‘uno mismo’, <i>zijia</i> (自家) ‘uno mismo’, <i>ziger</i> (自个儿) ‘uno mismo, por ti mismo’	
	<i>dajia</i> (大家) ‘todo el mundo’, <i>dahuor</i> (大伙儿) ‘todo el mundo’

Fuente: Elaborada a partir de la obra de Liu *et al.* (2019)

2. Demostrativos. Dentro de este grupo encontramos los siguientes:

Tabla 8. Pronombres demostrativos

Demostrativo	Cercanía	Lejanía
Personas o cosas	<i>zhe</i> (这) ‘este/a’	<i>na</i> (那) ‘ese/a’
Locativos	<i>zheli</i> (这里) ‘aquí’, <i>zher</i> (这儿) ‘aquí’	<i>nali</i> (那里) ‘allí’, <i>nar</i> (那儿) ‘allí’
Temporales	<i>zhehuir</i> (这儿) ‘en este momento’	<i>nahuir</i> (那儿) ‘entonces, por aquel entonces’
Indicadores del carácter, la manera, el grado	<i>zheme</i> (这么) ‘cuánto, de esta manera, así’, <i>zheyang</i> (这样) ‘de esta manera, así’ <i>zhemeyang</i> (这么样) ‘así’	<i>name</i> (那么) ‘así, entonces, de esa forma’, <i>nayang</i> (那样) ‘de esa manera, así’, <i>nameyang</i> (那么样) ‘de esa manera, tal que así’

Fuente: Elaborada a partir de la obra de Liu *et al.* (2019)

3. Pronombres interrogativos. Hay de muchos tipos, tal como queda ilustrado en la tabla 9.

Tabla 9. Pronombres interrogativos

Tipo de pregunta	Pronombre interrogativo
Personas o cosas	<i>shei</i> (谁) ‘quién’, <i>shenme</i> (什么) ‘qué’, <i>na</i> (哪) ‘cuál’
Locativos	<i>nali</i> (哪里) ‘dónde’, <i>nar</i> (哪儿) ‘dónde’, <i>shenme difang</i> (什么地方) ‘dónde, en qué lugar’

Temporales	<i>duohuir</i> (多会儿) ‘cuándo’, <i>nahuir</i> (哪会儿) ‘cuándo’ <i>jishi</i> (几时) ‘cuándo’, <i>shenme shihou</i> (什么时候) ‘cuándo’
Carácter, modo, estado, grado	<i>zenme</i> (怎么) ‘cómo’, <i>zenmeyang</i> (怎么样) ‘cómo’, <i>zenyang</i> (怎样) ‘cómo, de qué tipo’
Cantidad	<i>ji</i> (几) ‘cuántos/as (hasta diez)’, <i>duoshao</i> (多少) ‘cuántos/as’

Fuente: Elaborada a partir de la obra de Liu *et al.* (2019)

4. Algunos pronombres especiales.

De acuerdo con Liu *et al.* (2019: 70-109), asimismo encontramos algunos pronombres especiales, como es el caso de *mei* (每) ‘cada’, *ge* (各) ‘cada’, *mou* (某) ‘ciertos’. Sus particularidades se explican a continuación.

Mei (每) hace referencia a cualquiera del todo, cada miembro del todo como individuo y suele ir acompañado del adverbio *dou* (都) ‘todos’. Entre *mei* (每) y el sustantivo debe haber un medidor, salvo en caso de tratarse de sustantivos temporales, que puede añadirse directamente.

Ge (各) se puede usar de forma aislada o en conjunto con un sustantivo. Sin embargo, posee limitaciones. Si acompaña a un sustantivo monosílabo no es necesario añadir medidor entre ellos dos; si es bisílabo puede o no añadirse. Este pronombre acompaña a nombres que expresan organizaciones y estructuras, como es el caso de *ge guo* (各国) ‘cada país’, *ge nianji* (各年纪) ‘cada año’, entre otros. No obstante, algunos sustantivos no pueden unirse a *ge* (各) y, si lo hacen, tienen que llevar un medidor en medio (solo un número limitado de medidores se pueden unir al mismo), como son *ge* (个), *zhong* (种), *yang* (样), *wei* (位), *tiao* (条), *lei* (类), *men* (门), *xiang* (项), *ji* (级), entre otros.

La principal diferencia entre *ge* (各) y *mei* (每) es que el primero enfatiza y se centra en las diferencias entre las cosas a las que hace referencia, señalándolas una a una.

Mou (某) puede añadirse directamente a un sustantivo y se utiliza en lugar de alguien o algo que no se quiere mencionar, no se recuerda o no es necesario nombrar. Se puede utilizar asimismo su forma reduplicada y entre *mou* (某) y el sustantivo a veces también se añade un medidor. Por lo general, se utiliza más en el lenguaje escrito.

Es importante que el alumnado conozca los distintos pronombres en chino, ya que constituyen una parte fundamental del discurso. No obstante, como docentes debemos enseñarles que, aunque presentan una ventaja con respecto al castellano, y es que no suelen variar según el género o número, presentan asimismo una dificultad añadida para nosotros como hispanohablantes, y es que en numerosas ocasiones el contexto es fundamental para comprender el mensaje, pues los pronombres personales, por ejemplo, se suelen omitir dentro del discurso debido a que en la conversación ya se ha dejado claro quién es el sujeto y añadirlo sería redundante (incluso un error).

1.2.8.6. NUMERALES

Expresan números ordinales, cardinales, enteros, fracciones, decimales, multiplicaciones, etc. En el caso del chino los numerales normalmente se utilizan junto con los medidores (Liu *et al.*, 2019: 114).

1.2.8.7. ADVERBIOS

Modifican verbos, adjetivos y, en ocasiones, toda la oración. Describen el comportamiento o estado del verbo y hay varios tipos: de tiempo, de grado, de ámbito, de tono, de negación, afirmación, etc. Normalmente no pueden ser modificados por otro tipo de palabras, así como tampoco pueden aparecer solos en la oración. Es poco común que se utilicen para responder preguntas. Sin embargo, hay unos pocos que sí tienen esta función (generalmente en el lenguaje hablado): *yexu* (也许), *bie* (别), *chabuduo* (差不多), *yideng* (一定) y *dangran* (当然), son algunos de ellos.

Algunos ejemplos de adverbios más comunes son *dou* (都) ‘todo’, *tai* (太) ‘demasiado’, *nandao* (难道) ‘acaso no... (en preguntas retóricas)’, *mei* (没) ‘no’, *yijing* (已经) ‘ya’, *jiu* (就) ‘solamente’, entre otras.

Normalmente no pueden modificar a un sustantivo o numeral. Sin embargo, en caso de que dichas palabras cumplan la función de predicado pueden ser modificados por adverbios de tiempo, modo... Por ejemplo: *tamen jiehun yijing liang-san nian le* (他们结婚已经两三年了) ‘ellos llevan casados unos dos o tres años ya’.

Hay algunos que también pueden hacer de complemento, pero solo un número reducido que expresa grado como son *ji* (级), *hen* (很), *huai* (坏), *si* (死), *tou* (透), entre otros. Algunos tienen valor asociativo, que normalmente unen dos verbos o adjetivos, dos frases u oraciones: *shuo gan jiu gan* (说干就干) ‘si dices que vas a hacerlo, hazlo (un único adverbio)’, *na zuo xin lou you gao you da* (那座新楼又高又大) ‘ese edificio nuevo es alto y grande (hay dos adverbios iguales)’ o *zai kunnan ye bu pa* (再困难也不怕) ‘sin importar lo difícil que sea (dos adverbios diferentes)’ y *bu guan duo kunnan ye dei xuehui* (不管多困难也得学会) ‘no importa cuán difícil sea tienes que aprenderlo igual (un adverbio y una conjunción o preposición)’ (Liu et al., 2019: 208-256).

1.2.8.8. PREPOSICIONES

Provienen de verbos gramaticalizados y expresan dirección, objeto, tiempo, lugar, compañía, instrumento, manera, motivo o causa. Se colocan delante de los sustantivos, de los pronombres o frases; el sustantivo que se coloca tras las mismas se convierte en su objeto (Liu et al., 2019: 262-267):

- Algunas preposiciones de lugar son *zai* (在), *bi* (比), *dui* (对), *gei* (给), *yu* (于), *zi* (自), *da* (打), *you* (由), *wang* (往) o *xiang* (向).
- Entre las de tiempo encontramos *cong* (从), *zicong* (自从), *zai* (在), *you* (由), *dang* (当) o *yu* (于).

- Entre las que se refieren al objeto destacan *dui* (对), *duiyu* (对于), *guanyu* (关于), *zhiyu* (至于), *gen* (跟), *he* (和), *gei* (给) o *wei* (为).
- Entre las causales encontramos *youyu* (由于), *wei* (为), *weile* (为了), entre otras.

1.2.8.9. CONJUNCIONES

Según Liu *et al.* (2019: 310-313), las conjunciones conectan palabras, sintagmas y frases para expresar diferentes tipos de relaciones lógicas. Se pueden usar de forma individual, como ocurre con *he* (和) ‘y’ o *huozhe* (或者) ‘o’, o bien en pares, como ocurre con *yinwei* (因为)....., *suoyi* (所以)..... ‘como/debido a ...entonces/por eso...’, *budan* (不但)....., *erqie* (而且)..... ‘no solo...sino también...’.

Como elementos fundamentales en cualquier idioma que son, pues actúan como puentes entre palabras, frases y oraciones, permitiéndonos construir discursos coherentes y cohesivos, es esencial que como docentes enseñemos al alumnado algunas de las conjunciones más frecuentes en chino. Uno de los motivos fundamentales es su diferencia tanto en uso como en estructura con respecto a las conjunciones que tenemos en español. Asimismo, consideramos que su conocimiento es fundamental para que, una vez dispongan de los conocimientos de léxico y gramática necesarios para formar sus propias oraciones, puedan no solo ir construyendo oraciones más elaboradas, sino también les ayudarán a mejorar la claridad y precisión de sus discursos, consiguiendo una expresión tanto oral como escrita más natural.

1.2.8.10. PARTÍCULAS

Según Liu *et al.* (2019: 352), la gran mayoría acompañan a palabras llenas, frases y oraciones, es decir, no pueden usarse solas. Además, únicamente poseen significado gramatical. Se dividen en los siguientes tres tipos:

- Estructurales: *de* (的), *de* (地), *de* (得), *suo* (所).
- Aspectuales: *le* (了), *guo* (过), *zhe* (着), *laizhe* (来着).
- Modales: *ma* (吗), *ba* (吧), *le* (了), *a* (啊), *ne* (呢), *de* (的), *bale* (罢了), *yi* (已).

Dada la importancia de su uso para poder modificar el significado y la estructura de las oraciones, así como para expresar el aspecto y el modo verbal (entre otras diversas funciones), es fundamental que el alumnado tenga claro cuáles son las más comunes y cómo debe utilizarlas apropiadamente.

Como docentes, podemos afirmar que se trata de elementos gramaticales que suponen una gran dificultad para nuestro alumnado durante su proceso de aprendizaje de chino, especialmente los diferentes usos de la partícula *le* (了), quizás debido a que se trata de elementos que no están presentes como tales en español, por lo que es necesario que el alumnado las comprenda y utilice de forma efectiva si queremos desarrollar eficazmente su competencia comunicativa.

1.2.8.11. ONOMATOPEYAS

Pretenden imitar el sonido producido por animales, objetos y fenómenos naturales. No obstante, no siempre imitan el sonido de las cosas o los fenómenos naturales, sino que describen la modalidad de las cosas con sonido. Un ejemplo de ello es el siguiente: *ta de lian shuadi hongle* (她的脸唰地红了) ‘su cara se puso roja’ en la que emplea el sonido *shua* (唰) para indicar que ese cambio a rojo ocurre de repente.

Son mucho más numerosas que en español y entre sus funciones destacan la de modificador adverbial y, en este caso, se puede añadir la partícula estructural *de* (地). También pueden hacer de atributo, detrás del cual se suele añadir la otra partícula estructural *de* (的). Pueden hacer de predicado, complemento, detrás del cual también se suele añadir *de* (的), de sujeto (aunque es poco común) e incluso emplearse solas. Algunas de ellas son *dongdong* (咚咚) ‘ding dong’ (tocar a la puerta), *huahua* (哗哗) ‘¡glu, glu, glu!’ que expresa el trasiego de un líquido, *shua* (唰) ‘susurro’, etc. (Liu *et al.*, 2019: 431-433).

1.2.8.12. INTERJECCIONES

De acuerdo con Liu *et al.* (2019: 437-445), se pueden definir como exclamaciones o sonidos articulados para expresar emociones, como el enfado, la alegría, el dolor, etc. Se

usan para expresar sentimientos fuertes o para pedir reconocimiento. Se trata de un grupo especial dado que no tienen un significado léxico exacto, así como un significado gramatical, por lo que no son ni palabras llenas ni vacías.

Además, con respecto a su estructura, dentro de la oración no solo pueden funcionar de forma individual, sino que además no tienen relación con el resto de las palabras pertenecientes a las demás categorías. Algunos ejemplos son *aiya* (哎呀) para expresar sorpresa o admiración' *ayo* (阿哟) '¡Oh!', que expresa sorpresa o dolor... Para felicidad encontramos *haha* (哈哈) 'ja, ja, ja' o *heihei* (嘿嘿) 'je, je, je', entre otras. Para expresar angustia, un suspiro, disconformidad tenemos *ai* (唉) o *hai* (嗨) o *hai* (咳), entre otras.

Una misma interjección puede tener diferentes significados dependiendo del contexto en el que aparezca; asimismo en el lenguaje escrito pueden estar representadas por distintos caracteres, como es el caso de *aiyo* (哎哟) que puede escribirse ‘哎哟’ o ‘哎唷’ o, por ejemplo, las interjecciones ‘哦’, ‘噢’ y ‘喔’ todas se pronuncian ‘o’. También hay casos en los que la pronunciación de una misma interjección es diferente, como es el caso de ‘欸’ que puede pronunciarse *ai* o *ei*.

Por consiguiente, dado que las interjecciones son una parte más del discurso y, quizá por ser elementos independientes o carecer de significado semántico, no suele dárseles tanta importancia como quizá si tienen otro tipo de palabras, como puede ser el caso de un sustantivo o un verbo. Sin embargo, consideramos que su conocimiento por parte del alumnado es esencial, pues no solo son un elemento que posee una gran frecuencia de uso en el contexto comunicativo chino, sino que también pueden aportar al aprendiz mucha información respecto a las sensaciones o estados anímicos del hablante, especialmente en el contexto oral, así como dotar a su discurso de mayor naturalidad a la hora de expresarse en la lengua meta.

CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO

2.1. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA DIDÁCTICA DE LÉXICO

En los años 80 del pasado siglo, Meara (1980: 1) mencionaba que la adquisición del vocabulario es la parte de la psicología del aprendizaje de una segunda lengua que menor atención ha recibido por parte de la lingüística aplicada, además de ser descuidada en gran medida por los desarrollos en la investigación de dicha época.

De acuerdo con Levenston (1979: 1), los estudios que hasta la fecha había sobre adquisición del léxico en segundas lenguas centraban toda su atención en la gramática. Hubo algunos sobre fonología, pero prácticamente no hubo ninguno sobre adquisición de léxico. En su artículo incluso llega a mencionar que la adquisición de léxico en segundas lenguas ha sido víctima de discriminación.

En su investigación “Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning” (1980), Meara menciona que son pocas las investigaciones que se han realizado en torno a este asunto y, para ello, revisa algunas bibliografías y obras de referencia como las que se detallan a continuación.

Según Meara, aunque no son muchos los trabajos que abordan este asunto, cabe destacar la bibliografía realizada por Dale y Razik (1963, citados en Meara, 1980: 1-2) que, aunque no esté relacionada con la adquisición de una lengua extranjera, contiene tres subsecciones con unas 150 referencias. No obstante, existe una bibliografía que sí trata específicamente la adquisición del vocabulario de una segunda lengua y es la elaborada por Twomey (1979, citado en Meara, 1980: 1-2). Su obra contiene un gran número de referencias consistentes en breves artículos cuyo objetivo es el aportar consejos prácticos para profesores que se centran en elementos concretos de vocabulario, para un público objetivo en particular. A partir de las mismas, Meara afirma que las investigaciones llevadas a cabo en este campo han sido ateóricas y asistemáticas.

Si bien es cierto que existen algunas aproximaciones generalizadas, apenas existen teorías claras sobre adquisición del vocabulario y el nivel de investigaciones es muy reducido. Entre dichas investigaciones encontramos la de Galisson (1970), que trata en profundidad

el tema de la enseñanza del vocabulario y tiene en consideración la eficacia de diferentes tipos de actividades de aprendizaje de vocabulario. Tras esta, en 1979 desarrolló en otra de sus investigaciones un acercamiento a la enseñanza del vocabulario basada en el contraste de la estructura léxica (Meara, 1980: 2).

Asimismo, cabe destacar algunos artículos más breves como es el caso de Marton (1977, citado en Meara, 1980: 2), quien pone sobre la mesa los problemas que suponen los fraseologismos para los aprendices de idiomas, dado que considera que se trata del mayor obstáculo con el que se encuentran aquellos que poseen un nivel avanzado a la hora de comprender el mensaje; y Levenston (1979, citado en Meara, 1980: 2), que realiza una crítica a los estudios de lingüística aplicada por no tener en consideración el aprendizaje del vocabulario y sí centrar su atención en el desarrollo. En sus obras (Blum y Levenston, 1979 y Levenston y Blum, 1977, citados en Meara, 1980: 2) tratan el hecho de que las estrategias de simplificación que aplican los aprendices podrían seguir reglas universales; mientras que Linnarud (1979, citado en Meara, 1980: 2) sugiere que los estudiantes de lenguas extranjeras cuentan con unos niveles muy bajos en cuanto a la riqueza de vocabulario, en comparación a los hablantes nativos.

A pesar de la poca importancia que se le ha dado a dicho aspecto, son numerosos los autores que consideran la enorme relevancia que posee este aspecto lingüístico. Según Wilkins (1972: 111) “sin gramática se puede transmitir muy poco, sin vocabulario no se puede transmitir nada”. En una línea similar, Cook concluye que “la gramática proporciona los patrones generales, el vocabulario el material para poner en los patrones” (Cook, 1991: 37).

De acuerdo con Cervero y Castro (2000: 8-10), en lo que respecta a la didáctica del léxico hay que tener en consideración además los siguientes aspectos, que dificultan asimismo la enseñanza y adquisición de dicho elemento lingüístico:

1. Dimensión: el léxico de una lengua está compuesto por decenas de miles de unidades que conforman un corpus abierto, en el que continuamente se incorporan nuevos términos. Las autoras afirman que entre los hablantes de una misma lengua

- se alcanzan diferentes grados de dominio léxico, siendo, en cualquier caso, los conocimientos receptivos considerablemente superiores a los productivos.
2. Sistematización: en comparación con otros componentes lingüísticos el léxico presenta mayores dificultades de sistematización.
 3. Movilidad: asimismo, el significado es el elemento de la lengua más variable. No solo hay que determinar qué términos se van a enseñar, sino qué tipo de lengua, por lo que las autoras afirman que debe ser reflejo del que utilizan los hablantes de dicha lengua.
 4. Significado: en ocasiones, muchas de las palabras más usuales en una lengua son a la vez las que poseen un mayor número de acepciones. Además, es necesario que se tenga en consideración el significado connotativo de dicho léxico.

Otra extensa área de investigación que plantea Meara (1980) es la de la mnemotecnia. Dentro de las investigaciones de este tipo destaca el método de las palabras clave (*keywords method*). Atkinson y Raugh (1975) en “An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary” evaluaron la efectividad del proceso mnemotécnico para la adquisición del vocabulario en el aprendizaje de una segunda lengua. Según los autores, en la primera fase de aprendizaje se relacionan las palabras que son objeto de estudio de la lengua meta con otras fonéticamente similares de la lengua materna o L1; mientras que en la segunda fase el alumno debe formar una imagen mental de la palabra clave que interactúe con la traducción a la L1. Según los autores dicho método podría entenderse como una cadena de dos enlaces que conectan un término extranjero con su traducción a la L1, a través de la mediación de una palabra clave: la palabra extranjera está vinculada a una palabra clave por una similitud en el sonido (enlace acústico), y la palabra clave está vinculada a la traducción al inglés (o a la L1 en este caso) por una imagen mental (enlace de imágenes). El experimento comparó el método de palabras clave con un procedimiento de control sin restricciones utilizando vocabulario ruso, demostrando que el método de la palabra clave poseía una gran eficacia, dando para la prueba más crítica una puntuación de 72 % correcta para el grupo de palabras clave, en comparación con el 46 % para el grupo de control.

La selección de las palabras clave para asociar es determinante, por lo que a la hora de seleccionar dichas palabras es necesario que se sigan los criterios siguientes: la palabra clave debe tener un sonido muy similar al del término a memorizar; debe resultar sencillo crear una imagen mental enlazando la traducción y el término en cuestión; dicha palabra clave es diferente al resto ya empleado en la prueba de vocabulario. El primer criterio mencionado permite tener flexibilidad a la hora de seleccionar la palabra clave, ya que cualquier parte de una palabra extranjera podría usarse como sonido clave. El segundo criterio debe cumplirse para hacer que el enlace de imágenes sea lo más fácil de dominar posible. Y, por último, el tercer criterio se utiliza para evitar las ambigüedades que podrían surgir si una palabra clave determinada se asociara con más de una palabra extranjera.

Ambos autores llevaron a cabo dicho experimento utilizando como lengua meta el ruso, dado que no se trata de una lengua romance y debido a que algunos de sus fonemas recurrentes difieren de los del inglés. A partir de dicho experimento se llegó a la conclusión de que aquellos que aprendían los nuevos términos a partir de palabras clave tenían una mayor probabilidad de acierto, dado que la relación entre nuevo término, imagen mental y traducción facilitaba su adquisición. Durante el experimento surgió asimismo la hipótesis sobre si dicha adquisición no sería más efectiva si los aprendices fueran quienes crearan sus propias palabras clave. Para ello llevaron a cabo otro estudio, en este caso utilizando como lengua meta el español, que denominaron *procedimiento de libre elección* y permitieron que los aprendices pudieran acceder a dicha palabra clave en caso de necesitarla. Concluyeron que la solicitud de la palabra clave no cesó durante el mismo. El experimento sugiere que es preferible por parte de los estudiantes que dichas palabras clave les sean dadas sin necesidad de crearlas por sí mismos; pero que aun así parece ser que los estudiantes prefieren recurrir a las mismas durante el aprendizaje (Atkinson y Raugh, 1975: 127).

Otro planteamiento que surgió durante el experimento fue si una frase de palabras clave ayudaría de la misma forma que lo hace una única palabra clave. Los autores mencionan que, aunque sus datos no pueden responder la pregunta porque no variaron sistemáticamente el número de palabras clave utilizadas para cada artículo ruso, son muy

sugerentes y que los resultados confirman que la probabilidad de aprender un elemento de frase de palabras clave era aproximadamente la misma que la probabilidad de aprender un elemento de una sola palabra clave (Atkinson y Raugh, 1975: 131).

Un factor que podría provocar que el aprendizaje a partir de palabras clave no sea efectivo es que el enlace acústico, el enlace de imágenes o ambos fueran difíciles de dominar, lo que produciría una cadena de memoria ineficaz entre la palabra rusa y su traducción al inglés. Tras llevar a cabo dicho estudio los resultados indicaron que el aprendizaje del enlace acústico no está relacionado con el aprendizaje del enlace de imágenes. Atkinson y Wescourt (1974, citados en Atkinson y Raugh, 1975: 132) proporcionaron un marco teórico para interpretar estos resultados. Según su teoría, al principio del proceso de aprendizaje, la estructura de la memoria para un elemento dado implica sólo dos vínculos independientes (lo que hemos llamado vínculos acústicos e imaginarios). Sin embargo, con la práctica continua, se forma un tercer enlace que asocia directamente la palabra extranjera con su traducción al inglés. Es este vínculo directo el que mantiene el rendimiento una vez que se practica mucho un elemento (Atkinson y Raugh, 1975: 132).

Existen algunas evidencias que sugieren que los estudiantes usan estrategias de mediación similares al método de palabras clave cuando aprenden un vocabulario. Ott, Butler, Blake y Ball (1973, citados en Atkinson y Raugh, 1975: 133) en un artículo sobre el uso de imágenes mentales en el aprendizaje de vocabulario, observaron que los sujetos a los que no se les dan instrucciones especiales cuando se les pide que aprendan un vocabulario extranjero a menudo recurren al uso de palabras mediadoras en inglés combinadas con imágenes u otras ayudas mnemotécnicas. Como conclusión se podría decir que el método de palabras clave no es tan diferente al resto de las técnicas comúnmente empleadas por los estudiantes y que, quizá aporte mayores beneficios a aquellos que tienen dificultades con los idiomas extranjeros (Atkinson y Raugh, 1975: 133).

Otra técnica mnemotécnica más reciente que destaca Meara es la planteada por Paivio (1978: 199-200) y Paivio y Desrochers (1979), denominada “Teoría de la codificación dual”. En su estudio “Mental comparisons involving abstract attributes”, desarrollaron una teoría con la que pretendían demostrar cómo influye el uso de técnicas, tanto verbales como no verbales, en la memoria. Consideraron que hay dos sistemas cognitivos: uno

para la representación y procesamiento del idioma llamado *código verbal* o *logogens* y otro para el proceso de objetos no lingüísticos y eventos llamado *código no verbal* o *imagens* (Paivio, 1978: 3). Por ejemplo, propusieron que podemos pensar en una casa formando una imagen mental de una casa o simplemente pensando en la palabra casa; por lo que afirmaron que ambos sistemas están conectados: uno puede pensar en la imagen mental de la casa y luego describirla con palabras, o leer o escuchar palabras y luego formar una imagen mental. Afirman asimismo que el ser humano retiene de forma más eficaz la información que percibe a través del canal visual que por el auditivo. Además, cuando ambos sistemas se ven implicados (verbal y visual), somos aún más capaces de recordar dicha información que cuando la recibimos únicamente por uno de ellos (el codificar un estímulo de dos maneras diferentes aumenta la posibilidad de recordar un elemento memorizado). Por último, cabe mencionar que, en comparación con los conceptos abstractos, nuestro cerebro retiene más fácilmente lo concreto que lo abstracto.

De acuerdo con el Paivio, hay tres tipos diferentes de procesamiento: representacional, procesamiento referencial y procesamiento asociativo:

- Hablamos de procesamiento representacional cuando las representaciones verbales o no verbales se activan directamente.
- Se da el procesamiento referencial cuando la activación del sistema verbal se produce por el sistema no verbal o a la inversa.
- Se hace referencia al procesamiento asociativo cuando las representaciones se activan dentro del mismo sistema: verbal o no verbal.

Con respecto a la técnica de las palabras clave, Meara (1980: 5) afirma que, a pesar de que este tipo de experimentos parecen muy esclarecedores a simple vista, presentan ciertos problemas. El primero es el de tratar el vocabulario como pares discretos de equivalentes de traducciones e ignorar los patrones complejos de relaciones de significados que en realidad caracterizan un buen lexicón, en oposición a lo que hace una simple lista de palabras. Por tanto, considera que todos aquellos estudios experimentales de vocabulario que utilizan la mnemotecnia son insuficientes y no deberían tenerse en consideración a la hora de investigar el asunto que nos concierne. Asimismo, destaca el hecho de que los participantes en dichos experimentos no sean realmente aprendices de

lengua extranjera, no dejando claro por tanto cómo serían los resultados de estos en caso de aplicarse con aprendices de niveles más avanzados.

Por último, Meara (1980: 6) plantea un tercer problema y es el hecho de tener que recurrir a la traducción en lengua materna del término extranjero, pues considera que a la larga podría traer dar lugar a errores de pronunciación. A pesar de los puntos negativos que destaca, señala asimismo un punto a favor de este método y es que, como se mencionó más arriba, no todas las palabras clave son igual de efectivas y, por tanto, hay que llevar a cabo una selección premeditada (Meara, 1980: 6).

Con respecto al método de Paivio, Meara afirma en su investigación que presenta la misma problemática que la técnica planteada por Raugh y Atkinson mencionada anteriormente, al igual que ocurre con la propuesta de Ott, Blake y Butler (1976), que llevaron a cabo una serie de estudios usando “técnicas elaborativas” (Meara, 1980: 7).

De acuerdo con Meara (1980: 7), las áreas de investigación en adquisición de vocabulario mencionadas anteriormente poseen un defecto en común: ninguna se centra en los aspectos centrales sino más bien en los periféricos. En el caso de la investigación sobre los usos del recuento de frecuencias, critica el hecho de que se centre en la gestión de dicho aprendizaje, más que en la comprensión de cómo se lleva a cabo y lo que este implica. Critica el hecho de que, aunque de antemano se seleccionen las palabras que son útiles y se descarten las que no (con lo que se reduce la carga de aprendizaje del alumnado), no se pone en duda lo que ocurre posteriormente con esas palabras que se aprenden. En el caso de la mnemotecnia ocurre lo mismo: su atención se centra en la gestión del proceso de aprendizaje, en la efectividad de las formas de presentar el mismo para su aprendizaje. Sin embargo, por importantes que estos aspectos puedan ser, se deja de lado un gran número de preguntas que son clave para su comprensión. Por todo ello, Meara (1980: 7) afirma que la adquisición del vocabulario no es un proceso instantáneo; las palabras se absorben lentamente con el tiempo, y solo podríamos considerar que el alumnado las ha adquirido cuando pueden usarlas con el mismo tipo de fluidez que lo hacen en su lengua nativa.

Las investigaciones anteriores revelan por tanto que los estudios en torno a la adquisición del léxico no sólo son muy escasos, sino también en su mayoría se centran más en el aspecto gramatical que en la didáctica del léxico en sí. A pesar de que hay autores que han llevado a cabo investigaciones sobre el control de vocabulario y técnicas de inferencia y mnemotecnia para facilitar su adquisición, se trata de investigaciones que se centran más en la gestión del aprendizaje que en los resultados o efectividad de este. La atención se centra fundamentalmente en cómo sería más efectivo enseñar el vocabulario, descuidando un aspecto fundamental: si se ha adquirido efectivamente o no.

Según Lewis (2000: 8), la carencia de léxico supone, en mayor medida que las deficiencias gramaticales, una gran laguna en los estudiantes de lenguas extranjeras. De hecho, parece haber un acuerdo sobre el hecho de que el componente léxico es el más complejo de una lengua: no solo debido al gran número (casi ilimitado) de palabras, sino también debido a la variación léxica (diatópica, diastrática o diafásica) manifestada en todas sus formas y a su dinamismo.

Sin embargo, en las últimas décadas se ha producido, bajo la influencia de teorías lingüísticas como el análisis del discurso, la lingüística del texto, la pragmática, la psicolingüística y la lingüística cognitiva, una notable y constante reivindicación del enorme papel que el vocabulario desempeña en la adquisición de una segunda lengua (Bartol Hernández, 2010: 85-88).

En el caso concreto del chino, como veremos más adelante, los estudios son muy recientes y existe un número muy reducido sobre este tema, de ahí la necesidad y pertinencia de esta investigación.

2.2. QUÉ IMPLICA APRENDER UNA PALABRA

Otra cuestión que debemos considerar, tanto para la gestión del proceso de aprendizaje (elaboración de los materiales, metodologías de enseñanza, técnicas de aprendizaje, etc.,) como para la evaluación de los resultados de dicho proceso es qué entendemos o qué implica que el aprendiz haya adquirido efectivamente una palabra.

De acuerdo con Nation (2013: 73-74), por lo general, los alumnos piensan que conocer una palabra es saber cómo suena la misma (su pronunciación) o cuál es su apariencia (su forma escrita) y su significado. Sin embargo, no sólo necesitan conocer la forma de la palabra y su significado, sino que deben ser capaces de relacionarla con otras. La fuerza de la conexión entre la forma y su significado determinará con qué facilidad el alumno podrá recuperar el significado cuando lea u oiga la forma de la palabra, y recuperar la misma cuando quiera utilizarla para expresarse. Por lo tanto, es muy importante que los alumnos no sólo conecten la forma y el significado juntos inicialmente, sino que cuenten con repetidas oportunidades espaciadas para realizar recuperaciones.

En el caso del chino este aspecto es aún más complejo, dado que adquirir su forma escrita supone recordar cómo se escribe la palabra en caracteres chinos y para aprender la pronunciación hay que recordar tanto el *pinyin* como su pronunciación. Por último, aprender el significado, no deducible si se desconoce dicha nueva palabra.

Scott y Nagy (2004, citados en Nation, 2013: 106) también abogan por el desarrollo de la conciencia de la palabra en estudiantes de L2, una postura también fuertemente apoyada por Graves (2006). Tener conciencia sobre las palabras implica interesarse y ser conscientes de las partes que las componen, de su uso sintáctico, la elección de la palabra según los diferentes usos del lenguaje, cómo las palabras extienden sus significados, los significados básicos subyacentes en las mismas y cómo se aprenden.

En el caso del chino, el conocer el significado de los radicales de los caracteres y de los morfemas componentes de dicha palabra puede ser de gran utilidad para recordar o deducir el significado de esta. Con respecto a la categoría gramatical (como ya se ha mencionado en el Capítulo 1), en chino una misma palabra puede corresponder a categorías gramaticales diferentes, por lo que su posición sintáctica dependerá de si la misma pertenece a una categoría o a otra. Asimismo, el chino es una lengua en la que la polisemia es abundante, por lo que se trata de un aspecto que debe tenerse especialmente en consideración.

Ante la cuestión de qué implica que una palabra pase a formar parte del lexicón particular del alumnado, Caro y Mentinueta (2017: 208, citados en González-Martínez y Gandón-

Chapela, 2021: 50) también afirman que conocer una palabra implica mucho más que tener conocimiento sobre ella o saber cómo se escribe o pronuncia. Existen múltiples dimensiones a reconocer, denominadas *profundidad del vocabulario* (Caro y Mendenueta, 2017: 209, citados en González-Martínez y Gandón-Chapela, 2021: 50). Asimismo, Nation (2013: 23) postula que hay muchos aspectos a conocer y muchos grados de conocimiento de cualquier palabra dada y saber usar el idioma con fluidez depende tanto de saber muchas palabras como de la cantidad de información que dominamos sobre ellas (Willis, 2003: 13). Conocer una palabra es el resultado de un proceso por el que tienen que pasar todos los alumnos (Bogaards, 2001: 325). Este proceso implica que, antes de conocer una palabra, los alumnos deben familiarizarse con ella en diferentes contextos (Bogaards, 2001: 327), por lo que los docentes deben saber el conocimiento léxico real de sus alumnos para proporcionarles las mejores decisiones de instrucción (Caro y Mendenueta, 2017: 207, citados en González-Martínez y Gandón-Chapela, 2021: 54-55).

En *Teaching and Learning in the Language Classroom* (2000), Hedge trata este asunto y afirma que los profesores a menudo realizan la distinción entre vocabulario activo y pasivo. El pasivo se corresponde con aquel vocabulario que el aprendiz es capaz de reconocer, pero no de recurrir al mismo a la hora de producir de forma oral o escrita; mientras que el activo se corresponde con aquellas palabras que el alumno es capaz de recuperar rápidamente de la memoria y utilizar. No obstante, Hedge (2000) menciona que esta distinción no es del todo veraz ya que hay también casos en los que el alumnado recuerda algo de una palabra, pero no su forma exacta. Por consiguiente, propone que debemos considerar la adquisición del vocabulario como una escala que va desde el reconocimiento de la palabra en un extremo hasta la producción automática de otra en el otro extremo, pasando por etapas intermedias durante las cuales se le da un mayor sentido a la palabra y se aprende cómo podría usarse en diferentes contextos. En definitiva, Hedge (2000: 116-117) afirma que hay palabras que nunca pasarán a formar parte del proceso productivo de un alumno.

En el libro de Santamaría (2006: 14-16), *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, la autora menciona que el léxico es algo que no deja de aprenderse. No obstante, plantea la cuestión de qué implica aprender una palabra y afirma lo siguiente:

poder pronunciarla, escribirla correctamente, reconocerlo vía oral o escrita, saber cómo funciona gramaticalmente, conocer su significado denotado, saber qué información cultural transmite y sus usos metafóricos, sus relaciones paradigmáticas y sus relaciones sintagmáticas. Afirma que para que un alumno aprenda una palabra tiene que surgir en el mismo una necesidad comunicativa y que debe hacerse de forma progresiva.

Asimismo, según Cervero y Castro (2000: 83), existen dos tipos de aprendizaje: consciente o intencional y el aprendizaje por inmersión o inconsciente, y es necesario recurrir a ambos para que dicho aprendizaje sea eficaz. Las autoras mencionan que tanto el hemisferio del cerebro izquierdo como el derecho están implicados en el aprendizaje, por lo que conviene realizar una integración de las posibilidades que nos ofrecen los dos hemisferios.

Cervero y Castro (2000: 95) afirman por tanto que “el nuevo vocabulario no se debería presentar ni practicar tan sólo a nivel cognitivo, sino apelando también a todos los sentidos y a la creatividad del/de la estudiante”. Asimismo, postulan que “el vocabulario no se aprende sólo racionalmente, sino que también se experimenta a nivel emocional” (Cervero y Castro, 2000: 101).

Por consiguiente, es importante que como docentes ofrezcamos al alumnado la posibilidad de ver el léxico a aprender en distintos contextos diferentes, tanto de forma oral como escrita (en un diálogo o una historia, en un video, película, canción o audio...), favoreciendo así su adquisición de forma pasiva. Asimismo, para que se produzca una adquisición de forma activa, debemos plantear ejercicios en los que sean ellos mismos los que deban producir utilizando el vocabulario nuevo. Apelando a la creatividad y a la parte emocional del alumnado, podríamos ofrecerles la posibilidad de que sean ellos los que decidan qué medio van a utilizar para su expresión en chino: podrían crear una historia, un video, un juego didáctico, entre otros muchos ejercicios. De esta forma, no solo conseguimos que el alumnado tenga la posibilidad de ver ese mismo vocabulario en contextos diferentes (favoreciendo así las distintas destrezas: expresión y comprensión oral y escrita), sino también que sea él mismo quien lo utilice para producir en lengua china, desde un punto de vista más creativo.

Además, nuestra forma de pensar está determinada por dos procesos fundamentales: asociar y clasificar y ordenar. Las palabras que forman nuestro lexicón mental están organizadas y estructuradas en redes interconectadas y que van creciendo a medida que incorporamos información sobre unidades léxicas nuevas. Por consiguiente, cuantas más asociaciones se establezcan, más fácil será almacenar y recuperar palabras. A su vez, cuantas más palabras se conozcan más fácil será establecer asociaciones y aprender léxico nuevo (Cervero y Castro, 2000: 95). No debe pasarse por alto hecho de que, además de la asociación, la clasificación y el orden también son procesos determinantes en nuestro pensamiento. Para aprender una palabra es necesario incluirla en las redes existentes.

En el caso del chino, como ya se mencionó en el Capítulo 1, cuantos más morfemas conozca el estudiantado más fácil y efectiva le resultará la adquisición de palabras nuevas, ya que podemos encontrar un mismo morfema en diferentes palabras, permitiéndole relacionar conocimiento que ya posee con el nuevo (facilitando su memorización a través de dicha asociación). Un ejemplo de esto lo encontramos en la figura 9.

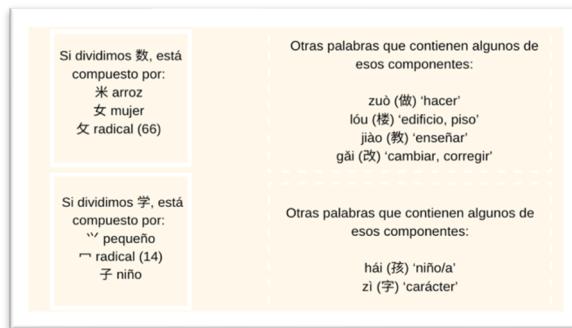
Asimismo, conforme avanza el nivel de conocimiento de chino, más amplio se va haciendo el número de radicales y componentes de los distintos caracteres que conoce del alumnado, lo cual facilita también que establezca una interconexión entre los caracteres que poseen un mismo o varios componentes iguales. O incluso el hecho de que ya conozca esos componentes de los caracteres de forma individual (porque los haya adquirido de verlos en diferentes caracteres), le permitirá aprender más rápido un nuevo carácter que contenga los mismos componentes. En la figura 10 encontramos un ejemplo ilustrativo.

Figura 9. Enseñanza de una palabra dividida en morfemas



Fuente: Elaboración propia

Figura 10. Enseñanza de caracteres dividiéndolos en componentes



Fuente: Elaboración propia

Según Aitchinson (1987: 74-75, citado en Cervero y Castro, 2000: 96), las relaciones básicas que se dan entre las palabras son las cinco siguientes:

1. Coordinación: asociación de palabras sin ningún tipo de relaciones jerárquicas ni de determinación de significado, que suelen aparecer juntas: es el caso de “cuchara-cuchillo-tenedor”.
2. Las colocaciones o combinaciones sintagmáticas: las unidades léxicas se determinan semánticamente: agua salada, agua dulce, etc.
3. La hiperonimia e hiponimia. Se trata de relaciones jerárquicas: mariposa (hipónimo), insecto (hiperónimo).
4. Sinonimia: se trata de unidades que expresan ideas afines (“comer-alimentarse”).

5. Antonimia: unidades contrapuestas (“rápido-lento”).

Conocer el tipo de asociaciones que nuestro cerebro realiza a la hora de adquirir una nueva unidad léxica es esencial para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se verá implicado nuestro alumnado. Asimismo, adquirir un nuevo término implica su retención y posterior recuperación.

Cervero y Castro (2000: 97) postulan que lo primero que hace nuestro cerebro es reconocer una palabra y, a partir de ahí, inferimos su significado. Cuánta más información dispongamos de la misma y más plausible sea el contexto más rápido sabremos qué significa. Producir también es un proceso que hacemos rápidamente, en el que se parte del significado para llegar a la forma. No obstante, no es medible de la misma forma que el proceso anterior, dado que al hablar se hacen múltiples pausas que no tienen por qué estar relacionadas con la dificultad de recuperar dicho término. Además, es posible suplir la falta de conocimiento de un término evitando dificultades en la comunicación.

Otro factor que debe tenerse en cuenta es la memoria a corto y largo plazo. Es necesario que ofrezcamos a los estudiantes tareas que les permitan potenciar el paso de la información de la memoria de corto a largo plazo (Cervero y Castro, 2000: 99). Por ejemplo, creando situaciones en las que el alumnado haga un uso tanto activo como pasivo de dichas palabras, debiendo utilizarlas en contextos diversos, apelando a su necesidad de utilizarlas para llevar a cabo alguna tarea específica o resolver un problema real, como puede ser ir a comprar a un supermercado (léxico relacionado con productos alimentarios, de limpieza, entre otros) o elaborar un catálogo en el que ponga el nombre y precio a las distintas prendas de ropa, entre otros.

Además, Cervero y Castro (2000: 24) postulan que existe una tendencia a pensar que cada palabra representa una realidad y que esta, a su vez, se expresa con esa palabra. Sin embargo, a la hora de adquirir vocabulario nuevo es necesario que el alumnado sea consciente de que las palabras tienen distintos tipos de significado y es necesario conocerlo para poder dominar dicho término. A continuación, se presentan los diferentes tipos de significado.

El primero es el significado denotativo y connotativo. Esto quiere decir que a un mismo término le corresponden distintas acepciones. Los hablantes de una lengua suelen realizar distintas asociaciones a una misma palabra. Estas asociaciones pueden ser compartidas por una comunidad o individuales y conforman lo que se denomina significado connotativo. Como afirma Neuner (1990: 3, citado en Cervero y Castro, 2000: 24) si queremos comunicarnos superando las barreras culturales no podemos dar por sentado que las asociaciones y connotaciones de la lengua meta son las mismas que las de la lengua materna.

El docente debe enseñar al alumnado que el conocer un idioma implica conocer asimismo una nueva cultura y visión o forma de ver el mundo. Un ejemplo de este hecho aplicado al chino sería, por ejemplo, que el significado de los colores o de los números varía de una cultura a otra: mientras que el color blanco se asocia a la pureza en nuestro país, en china es el color asociado a los funerales y a la muerte, entre otros ejemplos.

El segundo tipo de significado es el diferencial o prototipo. Normalmente, cuando definimos un término solemos tener en consideración el prototipo. Un prototipo es una abstracción o modelo mental que sirve para entender y dominar una realidad. Por tanto, cada vez que entramos en contacto con un concepto nuevo lo comparamos con los prototipos que ya conocemos y, si reúne un número mínimo de características comunes con uno de ellos, conseguimos entender esa realidad (Cervero y Castro, 2000: 24-25).

El tercer tipo es el significado contextual y co-textual. Las palabras adquieren diferentes significados según el contexto de uso. En lo que se refiere al co-texto o entorno textual también influye en la selección de palabras o recursos lingüísticos, al limitar las posibilidades de elección dentro de una frase. Dependerá de nuestros conocimientos lingüísticos y del mundo el saber que una palabra puede o no aparecer junto con otras para que una frase o enunciado tenga sentido (Cervero y Castro, 2000: 25-26).

En el caso concreto del chino, se trata de un idioma que cuenta con un gran número de homónimos y homófonos, así como de palabras polisémicas, por lo que dependerá del contexto en gran medida el averiguar si se trata de un significado u otro.

En cuarto lugar, encontramos el significado *colocacional*. Hace referencia a las colocaciones o combinaciones sintagmáticas, que son las posibles combinaciones con las que puede aparecer una palabra. Un ejemplo que añaden las autoras es el sustantivo “caja”. Con el mismo tenemos “caja de música”, “caja fuerte”, “caja de ahorros”, etc., que son unidades ya lexicalizadas, o “caja de plástico”, “caja de cartón”, etc., que son los tipos de material (Cervero y Castro, 2000: 26).

Otro tipo es el significado pragmático: hace referencia al valor que adquiere una unidad léxica en una situación concreta, que va a depender de la intención e interpretación que los interlocutores hagan de ella. Ejemplo: “¡Vamos!” Puede emplearse para meter prisa, dar ánimos, muestra de exasperación, etc. (Cervero y Castro, 2000: 26-27).

Y, por último, encontramos el significado discursivo. Es el que adquieren las palabras de un texto dependiendo de las relaciones correferenciales que establecen con otros términos de este. Por ejemplo, utilizar un hiperónimo (carne o pescado) como sinónimo de un hipónimo (pollo o lenguado) Cervero y Castro (2000: 27).

Además del significado, Cervero y Castro (2000: 39-41) mencionan la necesidad de tener en consideración la existencia de distintos tipos de vocabulario y, en concreto:

Debemos diferenciar entre el denominado vocabulario productivo (aquel que el alumnado es capaz de producir de forma oral o escrita) del vocabulario receptivo (unidades léxicas que pueden ser reconocidas y comprendidas al leerse o escucharse). Las autoras afirman que, generalmente, el vocabulario receptivo es más amplio que el productivo. Mientras que en el productivo partimos de un significado, idea o concepto a los que hay que asignar una forma, en el receptivo se parte de un estímulo oral o escrito que debe ser reconocido y al que se ha de asignar un significado.

Otro tipo de vocabulario es el potencial, que es aquel que el alumno es capaz de inferir o deducir ya sea porque aparece en contextos o co-textos muy claros, o que se trate de palabras compuestas o derivadas de las que se conoce alguno de sus componentes (Cervero y Castro, 2000: 40), lo cual en el caso del chino es muy complejo, dada la dificultad que presenta la escritura en caracteres. Un ejemplo que clarifica este hecho

serían las palabras que contienen los morfemas *jia* (家), *yuan* (员) o *shi* (师), que suelen hacen referencia a alguna profesión y, por tanto, facilitan su reconocimiento por parte del alumnado.

Otro tipo de vocabulario es el instrumental. Hace referencia a aquel que se utiliza para hablar, parafrasear, definir y organizar otras palabras dentro de la comunicación. Como ejemplos encontramos “tiene...”, “se utiliza para...”, entre otros.

Dentro del vocabulario metalingüístico encontramos todas aquellas palabras y estructuras que utilizamos para describir y hablar sobre la lengua. Por ejemplo, las instrucciones para la realización de las actividades, palabras o conceptos clave para explicaciones gramaticales y preguntas o expresiones para el control de la comunicación.

Son muchos aspectos para tener en cuenta y que influyen en el proceso de adquisición de léxico. Como vemos, no basta con recordar una palabra, sino es necesario que el alumnado la utilice tanto de manera productiva como receptiva, que la relacione con el lexicón que ya posee y sea capaz de utilizarla en diversos contextos cuando sea necesario, junto a un co-texto apropiado, así como recuperarla en el tiempo.

Nation (2013) detalla en su libro *Learning Vocabulary in Another Language* algunas condiciones que son beneficiosas para la adquisición del vocabulario. La primera que postula es la motivación. Sugiere que la motivación y el interés son factores clave en todo proceso de enseñanza-aprendizaje y que la elección del contenido puede ser un factor importante que estimule dicho interés. Este elemento se puede poner en práctica con la realización de crucigramas, actividades con tarjetas de vocabulario, etc. Además, afirma que hay tres importantes procesos cognitivos generales que pueden ser de utilidad para el alumnado adquiera una nueva palabra:

1. Prestar atención al nuevo elemento, a través de la instrucción formal, negociación, la necesidad de comprender y producir y la conciencia de las ineficiencias.
2. La recuperación.
3. El uso creativo, es decir, tener que producir por sí mismos.

El primer proceso cognitivo que favorece el aprendizaje es el darse cuenta, es decir prestar atención a un elemento. Esto se puede poner en práctica de diversas maneras, entre las que encontramos las siguientes: el docente destaca un nuevo término frente a otros, docente y alumnado negocian el significado de dicho nuevo término, mientras escucha o lee el alumno se da cuenta de que ya ha visto ese término antes o el profesor la explica recurriendo a sinónimos, antónimos, traducción, etc. Este proceso implica descontextualización, ya que los estudiantes prestan atención a un elemento del idioma como parte del idioma y no como parte de un mensaje (Nation, 2013: 102).

Por otra parte, algunos estudios (Brett *et al.*, 1996; Elley, 1989, citados en Nation, 2013: 104-105) muestran que el aprendizaje del vocabulario es más eficaz si los elementos de este se explican brevemente mientras los estudiantes están escuchando una historia. Ellis (1995, citado en Nation, 2013: 105) postula que las definiciones simples son más eficaces que aquellas más complejas, ya que recogen brevemente algunas características definitorias del vocablo en cuestión. Asimismo, varios estudios sobre el aprendizaje a partir de listas o tarjetas de palabras (Nation, 1982) han demostrado que para muchos estudiantes aprender es más rápido si el significado de la palabra es transmitido a través de una traducción a la lengua materna. Sin embargo, mencionan que el hecho de aprender un término a partir de una historia puede no ser del todo beneficioso, dado que de esta forma la atención se centra más en el mensaje y no tanto en la palabra como tal. Sugiere por tanto que los maestros pueden poner palabras clave en la pizarra a medida que ocurren, señalarlas a medida que aparecen, repetirlas, traducirlas, definirlas de forma sencilla y animar a los alumnos a negociar su significado con el docente (Nation, 2013:105).

Aunque como menciona Nation (2013) el hecho de aprender un término a partir de una historia hace que el alumnado se centre más en el mensaje que en el término en cuestión, consideramos que es beneficioso para facilitar que dicho vocabulario pase a la memoria a largo plazo del alumnado, dado que le ofrece la posibilidad de verlo en un contexto diferente y, por tanto, de familiarizarse más con dicha palabra que ya se encuentra en un nuevo contexto relacionada con otras palabras con las que puede aparecer.

Otro punto que debemos mencionar es la importancia que desempeña la recuperación en la adquisición del vocabulario. Baddeley (1990: 156, citado en Nation, 2013: 107) postula

que el alumnado puede que se dé cuenta y comprenda el significado de un término cuando se le presenta por primera vez en la entrada textual de la tarea, a través de la explicación del profesor o el uso del diccionario. Sin embargo, la forma óptima de que dicha adquisición se fortalezca es teniendo que recuperar el nuevo término a través de la realización de una tarea. Dicha recuperación puede ser receptiva (la recuperación implica percibir la forma y tener que recuperar su significado cuando la palabra se encuentra al escuchar o al leer) o productiva (implica querer comunicar el significado de la palabra y tener que recuperarla de forma hablada o escrita). Por lo tanto, la presentación de la forma y significado de la misma no pueden ser simultáneas. No obstante, como sugiere Baddeley (1990: 156, citado en Nation, 2013: 107), no es simplemente la repetición lo que es importante, sino la oportunidad repetida de recuperar el objeto que se va a aprender. Llegados a este punto es importante tener en cuenta el espacio que se da entre dicha recuperación: cuánto más tiempo pase entre una repetición y otra menos efectivo será dicho aprendizaje. Dos factores son fundamentales con relación a este aspecto:

Por un lado, la cantidad de vocabulario que sabe el alumno: cuanto mayor sea el tamaño del vocabulario, mayor será la cantidad de lenguaje que se necesita procesar para que el alumno vuelva a encontrarse con las palabras que se van a aprender de nuevo.

Además del anterior, encontramos el tiempo que dura el recuerdo de un encuentro con una palabra: cuanto más extenso sea dicho tiempo más ineficaz será la recuperación (Nation, 2013: 109).

Por consiguiente, debido a que, conforme el alumnado va adquiriendo un nivel superior de chino va aumentando simultáneamente la dificultad de volver a encontrarse con esas palabras nuevas, somos nosotros quienes, como docentes, debemos tratar de organizar nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje de tal forma que el léxico que se va aprendiendo aparezca continuamente en las distintas unidades didácticas. Es importante asimismo que lo haga en diferentes contextos. Por ejemplo, podemos incluir el léxico ya aprendido en una práctica de competencias: en un texto oral o escrito o en un ejercicio de producción oral o escrita. O también, podemos incluir una práctica exclusivamente léxica: relacionar la palabra con una imagen, con su definición o traducción; escribir palabras diferentes con los morfemas proporcionados en la actividad, juegos didácticos de léxico

(crucigramas, sopas de letras, dominós, bingos, entre otros). En la figura 11 se muestra un ejemplo de bingo con palabras de repaso.

Figura 11. Actividad de repaso de vocabulario: bingo



Fuente: Elaboración propia

En definitiva, como docentes, debemos proporcionar al alumnado situaciones en las que tenga la posibilidad de encontrarse de nuevo con las palabras que ha aprendido, preferiblemente mediante ejercicios en los que desarrolle tanto las destrezas activas como las pasivas, recurriendo a contextos diferentes y espaciando dicho encuentro en el tiempo.

Otro proceso que ya hemos mencionado es el procesamiento creativo. Este se da cuando las palabras vuelven a aparecer posteriormente de una forma diferente a la anterior. En su forma más llamativa, el nuevo encuentro con la palabra obliga a los alumnos a reconceptualizar su conocimiento de esa palabra. De acuerdo con Wittrock (1974, 1991, citado en Nation, 2013: 111), el procesamiento creativo también puede ser receptivo o productivo. En su forma receptiva implica encontrarse con una palabra que se usa de nuevas maneras al escuchar o leer. En su forma productiva, implica usar dicho vocabulario de formas diferentes buscado en nuevos contextos. Cuanto más diferente sea la forma de usar dicho término más alto será el uso creativo de la misma, lo que podría indicar que está pasando a formar parte integrante del sistema lingüístico del aprendiz.

Un ejemplo de actividad de repaso lo encontramos en la figura 12. Este juego didáctico consiste en que los alumnos disponen de una serie de cartas con distintas imágenes ilustrativas del léxico que ya han aprendido en clase. Por grupos, deben mirar detenidamente las distintas imágenes hasta retenerlas en su memoria. Cuando sepan de qué palabras se trata, deben tapar la carta y decir las palabras en chino en voz alta. Si aciertan se llevan la carta. En caso contrario, otro compañero puede intentarlo de nuevo.

Figura 12. Repaso de léxico mediante un juego didáctico



Fuente: Elaboración propia

Consideramos que la mejor manera de que el alumnado aprenda el nuevo vocabulario es que él mismo adopte un papel activo en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es importante que como docentes adoptemos el papel en clase de guías o mediadores que supervisan ese proceso; mientras que el papel principal debe recaer en el propio alumnado. Para conseguirlo, podemos pedirle que realice algunas investigaciones con respecto a algún tema específico, que realice trabajos para clase (tanto de forma grupal como individual) o que, como mencionamos antes, sea el encargado de crear sus propios materiales de repaso. Un ejemplo concreto sería dividir el léxico de la nueva unidad entre distintos alumnos y que, recurriendo a diferentes tipos de herramientas (juegos didácticos, aplicaciones en línea, presentaciones digitales, entre otras), presenten el nuevo léxico a la clase para después trabajarla entre todos.

Por último, encontramos la retención. Tinkham (1997, citado en Nation, 2013: 113-114) sugiere que algunas formas de fortalecer el aprendizaje de vocabulario podrían ser que los alumnos procesen las palabras y sus significados tanto visual como lingüísticamente,

o mediante la interferencia de estos con palabras relacionadas, como casi sinónimos, opuestos o miembros del mismo conjunto léxico.

En el caso particular del chino, es muy importante que el docente tenga en consideración este aspecto, pues hay numerosas palabras semánticamente muy similares, pero cuyo uso difiere, siendo necesario por tanto que se enseñe al alumnado las diferencias entre unas y otras. Un ejemplo de ello sería el siguiente: *buguo* (不过), *keshi* (可是) y *danshi* (但是). Las tres tienen el significado de *pero*, no obstante, existen diferencias de uso entre ellas que es necesario que el alumnado tenga claras.

Como conclusión, se podría decir que Nation (2013: 390) afirma que el alumno adquiere vocabulario mediante tres formas diferentes: a través de la enseñanza o aprendizaje deliberado de nuevas palabras, a través del aprendizaje de nuevas palabras encontrándose en contexto, y la última forma que es la que nos interesa a nosotros para la presente investigación: a través de reconocer y construir nuevas palabras controlando los prefijos y sufijos y otros dispositivos de construcción de palabras.

Según el autor hay dos motivos por los que la formación de palabras es relevante en la adquisición de vocabulario: en primer lugar, los prefijos y raíces pueden funcionar como recursos mnemotécnicos, pues su conocimiento puede ayudar a los alumnos a recordar nuevas palabras relacionándolas con los significados de las partes conocidas que contienen. En segundo lugar, el conocimiento de los prefijos y los sufijos puede ayudar a los alumnos a ver la relación entre los miembros de la familia de palabras donde uno o más de los miembros ya se conocen (Nation, 2013: 390-391).

Para hacer un uso adecuado de los componentes de las palabras el alumnado debe saber varias cosas. Desde la visión de un uso receptivo deben ser capaces de reconocer que una determinada palabra compleja se compone de varios componentes que pueden formar parte de otros términos diferentes. Asimismo, necesitan saber qué significan las partes y cómo pueden combinarse los significados de la raíz y el afijo para formar palabras nuevas. En el caso particular del chino, sería interesante que el alumnado aprenda los procesos de formación de léxico, que sin duda resultarán de utilidad para deducir el significado de las

distintas palabras (véase el Capítulo 1), así como para el aprendizaje y posterior recuperación de estas.

Antes de comenzar a aprender sobre morfología, el autor sugiere que es necesario primeramente que el alumnado adquiera un número sustancial de palabras complejas como unidades completas. En segundo lugar, es importante ver el desarrollo de conocimiento de las partes de las palabras como un proceso a largo plazo. En tercer lugar, existe el peligro de que se produzcan interferencias entre elementos si se centran al mismo tiempo en elementos similares desde el punto de vista formal o funcional. En cuarto lugar, el uso de partes de palabras para comprender y producir nuevos términos es esencialmente una actividad creativa. En quinto lugar, el número de afijos generalmente es muy amplio, por lo que es necesario realizar una selección de aquellos más frecuentes con el fin de facilitar la adquisición de los mismos gracias a la repetición. Por último, debe tenerse en cuenta que muchas palabras complejas no se basan en patrones regulares y frecuentes y es recomendable aprenderlas como totalidades no analizables en partes más pequeñas (Nation, 2013: 403-404). Por consiguiente, Nation (2013: 408) afirma que el papel del docente deberá ser el de monitorizar en clase que el alumnado adquiera la destreza de reconocer los componentes de las palabras cuando se encuentran ante una, conocer el significado y uso de los distintos afijos, ser conscientes de los cambios en las formas escritas y habladas que se producen cuando se añade un afijo a una palabra y saber qué clases de raíces pueden tomar ciertos afijos.

En el caso particular del chino, sería recomendable que el alumnado sea capaz de identificar de qué tipo de palabra se trata, es decir, si se ha formado por composición, afijación, reduplicación o por combinación de varios recursos morfológicos, además de tomar conciencia de que con esos mismos morfemas pueden crearse palabras nuevas, facilitando no solo la amplitud de su léxico, sino también su memorización. Se trata de un proceso que requiere tiempo, y consideramos que es mejor para aquel alumnado que posee un nivel intermedio o avanzado de lengua, dado que el número de palabras que domina es mayor.

Son entonces dos las estrategias para facilitar dicho aprendizaje: a) que el alumnado divida las palabras en partes (siendo necesario que identifique los distintos componentes

del término en cuestión) y b) relacionar el significado de las partes de la palabra con el significado de la palabra (Nation, 2013: 408). Aunque en este caso en concreto el autor realiza el estudio en torno a la didáctica del inglés, algunos aspectos son aplicables a la didáctica del chino. Por consiguiente, consideramos que el hecho de que el alumnado adquiera nociones sobre morfología china resulta de gran utilidad para la comprensión y adquisición de nuevo léxico, consiguiendo así un desarrollo lingüístico eficiente, por lo que debería formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del CLE.

2.3. ¿QUÉ LÉXICO ENSEÑAR? PROPUESTAS PARA LA SELECCIÓN DEL LÉXICO

Una vez expuesto qué implica que el alumnado haya adquirido una nueva palabra de forma efectiva, es necesario hablar de los criterios y aspectos para tener en cuenta a la hora de seleccionar el léxico que aprenderá.

En lo que respecta a la selección de vocabulario, según Santamaría (2006: 43) el vocabulario se selecciona según los ámbitos, los temas y las situaciones comunicativas. Defiende la selección de aquel léxico que comprenda diferentes áreas y subáreas temáticas, teniendo en cuenta diversos contextos de uso y diversos tipos de unidades léxicas (sustantivos, adjetivos, verbos, unidades fraseológicas) relacionadas con dicha área o subárea. Dicha planificación léxica se debe hacer según las necesidades comunicativas de los alumnos: es mejor una menor cantidad, pero que sea significativa y que el alumnado tenga necesidad de aprenderlas. La autora recomienda que no debe basarse en una selección rígida, sino tener flexibilidad.

Uno de los parámetros que propone para la selección del vocabulario es la frecuencia. Es necesario seleccionar aquellas palabras más utilizadas por la comunidad lingüística en cuestión, pero no debe considerarse este parámetro como el único para tener en cuenta, sino además de la selección de un léxico productivo y de utilidad, pues para aprender una palabra el alumnado debe tener una necesidad comunicativa de utilizarla; lo que según nuestra experiencia como docentes es complicado de conseguir en una clase donde el alumnado no se encuentra en inmersión. Por consiguiente, el papel del docente en este caso es esencial.

Santamaría (2006: 45) propone las denominadas palabras rentables, que son aquellas formas genéricas que se pueden utilizar en diferentes contextos y que sirven para suplir las lagunas léxicas del alumno. La autora postula además que es necesario que se adapte asimismo a las necesidades e intereses de los alumnos. Aunque en los niveles iniciales tienen que aprender aquel vocabulario básico y esencial que les sirva en la comunicación del día a día, en una etapa más avanzada de aprendizaje surgirán necesidades e intereses diferentes, que deben atenderse (Santamaría, 2006: 44-45).

En lo respectivo a cuándo debe enseñarse ese léxico, Santamaría (2006: 45) postula que se trata de un elemento que debe estar continuamente presente en clase. Propone también diferentes formas de trabajarla, como son las siguientes: antes de realizar un ejercicio de comprensión de práctica de destrezas, trabajar el vocabulario tratado en un texto oral o escrito, conforme va saliendo durante la clase (por necesidad), como objetivo de la clase o trabajarla de forma continua como repaso (Santamaría, 2006: 46).

En el caso concreto del chino, debido a la dificultad añadida que supone el aprendizaje de las palabras en caracteres, resulta aún más necesario que el alumnado recupere de forma continua el léxico aprendido. Una sugerencia es que, para comenzar a aprender una palabra nueva, el docente promueva actividades cuyo objetivo fundamental sea asociar la palabra en caracteres con su pronunciación y el concepto o idea en sí al que se refiere. Se podría hacer primero mediante la presentación de las palabras en caracteres, el pinyin y una imagen de referencia o su traducción, para después realizar un juego didáctico con ese mismo fin (asociación y reconocimiento de palabras). A continuación, podríamos pasar a la práctica del nuevo léxico de forma receptiva, mediante actividades donde el alumnado únicamente tenga que reconocerlo (comprensión oral o escrita). Finalmente será él mismo el que tenga que utilizarlo de forma productiva, mejor si se trata de un ejercicio donde sea predominante la creatividad y la autonomía del alumnado. Será beneficioso, por tanto, realizar este tipo de ejercicios de forma reiterada y espaciada en el tiempo, para que el léxico nuevo pase a formar parte de la memoria a largo plazo del alumnado.

De acuerdo con Cervero y Castro (2000: 34-39), a la hora de seleccionar las unidades léxicas que debe aprender nuestro alumnado encontramos los siguientes criterios:

El primero es el criterio de la frecuencia. Cuanto más frecuentes sean dichas unidades, más necesarias serán para el alumnado. Sin embargo, las autoras comentan una serie de factores por lo que no se recomienda aceptar los contenidos de las listas de frecuencia sin ningún tipo de crítica. Por un lado, encontramos que “la frecuencia no es garantía de relevancia” y que hay que tener en cuenta que dicha selección léxica por frecuencia dependerá de la fuente utilizada para ello, por lo que puede variar. Además, es diferente si se han extraído de textos orales o escritos. Asimismo, afirman que la utilidad de un término no tiene por qué venir sólo determinada por la frecuencia. Las autoras añaden que, para que dichas listas no pierdan validez, deben actualizarse continuamente y que, además, no ofrecen información sobre el valor discursivo, pragmático o semántico de las unidades léxicas (Cervero y Castro, 2000: 35).

Finalmente, según McCarthy (1990: 82, citado en Cervero y Castro, 2000: 35), las palabras más frecuentes suelen ser aquellas vacías de significado, y los alumnos necesitan desde el inicio palabras con significado.

En el caso concreto del chino, los manuales enfocados a la adquisición de un certificado oficial de idioma (HSK) suelen seleccionar el léxico teniendo en cuenta el listado de caracteres y palabras más frecuentes incluidos en el *Guoji Hanyu Jiaoxue Tongyong Kecheng Dagang* (国际汉语教学通用课程大纲) (Hanban, 2014), que es una de las obras de referencia que regulan la enseñanza del léxico del CLE. Otras obras seleccionan dicho vocabulario teniendo en cuenta tanto la frecuencia como la temática seleccionada para cada lección y, como veremos más adelante, existe un único manual cuya selección de léxico se adapta al MCER.

Continuando con los criterios propuestos por Cervero y Castro (2000), el segundo es el criterio de rentabilidad y productividad. Hace referencia a aquellos términos que pueden utilizarse en distintos contextos y co-textos y, por tanto, permiten al alumno suplir lagunas léxicas. El conocimiento de este tipo de términos favorece la adquisición de un vocabulario instrumental, así como la amplitud de vocabulario. Entre este tipo de términos encontramos aquellos que mediante la adición de un prefijo o sufijo dan lugar a una palabra nueva, así como aquellas que permiten numerosas posibilidades combinatorias o colocacionales (Cervero y Castro, 2000: 36).

Un ejemplo de este último tipo en chino sería el verbo *da* (打) ‘jugar, golpear, llamar, empacar, atar’, que combinándolo con otras palabras da lugar a palabras diferentes.

Otro criterio es el de las necesidades e intereses del alumnado. En los niveles iniciales el léxico que suelen necesitar los alumnos suele ser, por lo general, aquel que necesitarán para desenvolverse en situaciones cotidianas de comunicación. No obstante, conforme el nivel va avanzando las necesidades van siendo diferentes, por lo que es necesario que el docente enseñe al alumnado qué palabras pueden serle útiles y cuáles no, fomentando así su autonomía (Cervero y Castro, 2000: 37).

Otro criterio se corresponde con el tipo de curso: general o específico. En el caso de un curso específico el objetivo es capacitar a los alumnos para la adquisición de un vocabulario especializado en un área profesional concreta. En el caso de un curso general la selección léxica puede venir determinada por la propia naturaleza de este o las necesidades de los alumnos (Cervero y Castro, 2000: 38).

Otro de los criterios que proponen las autoras son las palabras fáciles o difíciles de aprender. Hay algunas palabras que el alumnado aprende antes que otras. Ya sea debido a que las relacionan con experiencias personales o existe similitud formal o de significado con las de la lengua materna, se encuentran bien contextualizadas o el sonido o grafía llaman la atención del alumno. Por el contrario, las que tienen una pronunciación o grafía difícil, dadas sus características sintácticas, la imposibilidad del alumno para relacionarlas con su cultura o propias experiencias, entre otros aspectos diversos, dificultan su aprendizaje (Cervero y Castro, 2000: 38).

Relacionándolo con el caso del chino, a estas causas debemos añadir además que las similitudes entre el español y el chino son casi inexistentes, no sólo en lo respectivo a su grafía, sino en cuanto a fonética, sintaxis y pragmática.

Por último, encontramos el criterio de los factores culturales. Según las autoras, generalmente, el vocabulario que se transmite al alumnado es aquel que le permite entender la realidad sociocultural de la lengua meta, por lo que a veces no están

preparados para hablar sobre su propio entorno o de los temas que comúnmente se tratan en su país (Cervero y Castro, 2000: 39).

En consecuencia, cabe destacar que, en el caso específico de la cultura china, tanto las costumbres como las fiestas populares difieren casi en su totalidad de las que se celebran en España, por lo que este factor influye considerablemente en la selección de un léxico determinado.

Siguiendo el mismo hilo, Nation (1990: 21) afirma que a la hora de seleccionar el léxico que aprenderá nuestro alumnado debemos tener en cuenta asimismo ciertos criterios como son la frecuencia ya mencionada, el rango o índice de estabilidad, las necesidades lingüísticas, la accesibilidad y familiaridad de las palabras, la cobertura, la regularidad y la facilidad de aprendizaje.

En el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa disponemos como base en torno a la cual se desarrollan los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* o MCER (Instituto Cervantes, 2001). El MCER es un estándar para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua, que constituye una base compartida para establecer niveles de competencia y equivalencias. En el MCER (Instituto Cervantes, 2001: 148-150) también se menciona la selección léxica postulando que, en lo relacionado a esta, es necesario considerar lo siguiente:

1. Elegir palabras y frases clave:

- En áreas temáticas necesarias para la consecución de tareas comunicativas que se ajusten a las necesidades del alumnado.
 - Que encarnan la diferencia cultural y, en su caso, los valores y creencias importantes compartidos por el grupo o los grupos sociales de la lengua que se imparte.
2. Seguir unos principios léxico-estadísticos que seleccionen las palabras más frecuentes en recuentos generales y amplios o las palabras que se utilizan para áreas temáticas delimitadas.

3. Elegir textos (auténticos) hablados y escritos.
4. No realizar una planificación previa del desarrollo del vocabulario, pero permitir que se desarrolle orgánicamente en respuesta a la demanda del alumno mientras se trabaja de forma comunicativa el mismo.

Como conclusión podría decirse que el léxico que debe aprender el alumnado debería ser un léxico rentable y frecuente, con el fin de que aprendiendo un número de palabras determinado y que además sean palabras frecuentes en un contexto comunicativo chino, sea capaz de expresarse en la lengua meta. Asimismo, es fundamental que sea de su interés, favoreciendo con ello su motivación para el estudio del chino. Por último, es aconsejable también que como docentes intentemos crear situaciones de necesidad en clase, en las que el alumnado deba utilizarlo para solventar un determinado problema o realizar un ejercicio, diseñándolas de tal forma que sean lo más fieles a la realidad lingüística de un contexto chino. Una vez realizada la selección léxica, debemos considerar el cómo se va a transmitir al alumnado ese léxico nuevo, así como cuáles podrían ser las técnicas y estrategias que este último utilice para poder adquirirlo efectivamente.

2.4. ¿CÓMO APRENDER EL LÉXICO NUEVO?

Para facilitar al alumnado la adquisición del vocabulario nuevo, conseguir que durante el proceso de aprendizaje pase de la memoria a corto plazo a la de largo plazo y favorecer la posterior recuperación de este, es necesario que tanto docente como alumnado aprendan una serie de técnicas y estrategias que le ayuden a organizar y estructurar su proceso de aprendizaje, así como a adquirir de forma eficaz el léxico que van aprendiendo.

2.4.1. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA EL ALUMNADO

Muchos estudios sobre estrategias de aprendizaje fomentan que los alumnos utilicen todos los medios a su alcance mientras trabajan para aprender el vocabulario de una segunda lengua. Por consiguiente, el docente debe tener un papel activo en dicho proceso y transmitir al alumnado técnicas y estrategias que puedan aplicar en su propio proceso de aprendizaje. Según Oxford, las estrategias de memoria, a veces llamadas

mnemotécnicas, se han utilizado durante miles de años (Oxford, 1990: 38). La memoria humana es fundamental para el concepto de aprendizaje. Por tanto, de acuerdo con Schmitt, la mayoría de las estrategias de memoria implican relacionar la palabra que se va a retener con algún conocimiento aprendido previamente, utilizando alguna forma de imágenes o agrupación (Schmitt, 1997: 211). Dada la importancia que este tipo de estrategias tienen en la adquisición de una segunda lengua, algunos autores han llevado a cabo sus propias propuestas.

En el estudio de Schmitt (1997) sobre la encuesta de estrategias de vocabulario se propusieron cinco grupos de estrategias de aprendizaje de vocabulario: determinación (DET), social (SOC), memoria (MEM), cognitiva (COG) y metacognitiva (MET).

Las estrategias de determinación se utilizan para analizar parte del discurso, analizar afijos y raíces, comprobar si hay cognados con la L1, analizar las imágenes o los gestos disponibles, adivinar a partir del contexto textual, encontrar el significado de una palabra a través de diccionarios bilingües y monolingües, así como dominar una gran cantidad de palabras mediante el uso de listas de palabras y tarjetas de vocabulario.

Las estrategias sociales incluyen: pedirle al docente una traducción en la lengua materna, una paráfrasis o sinónimo de la nueva palabra, una oración que incluya la misma, preguntarles a los compañeros por el significado y así descubrir un nuevo significado a través del trabajo en grupo, estudiar y practicar dicho significado en grupo y el docente dará al alumnado tarjetas de memoria o listas de palabras para que conozcan su significado. Otra opción es interactuar con hablantes nativos.

Las estrategias de memoria consisten en estudiar la palabra junto con una representación pictórica de su significado o creando una imagen mental del significado de la palabra. También se puede conectar la palabra a una experiencia personal, así como con sus sinónimos y antónimos; usando mapas semánticos, agrupando las palabras para estudiarlas, usar palabras nuevas en oraciones, agrupando las palabras juntas para crear una historia, decirlas en voz alta mientras se aprenden, usando el método de palabras clave o recurriendo a la kinésica.

Las estrategias cognitivas hacen referencia a la repetición verbal, la repetición escrita, las listas de palabras y al uso de tarjetas de vocabulario. También se pueden tomar notas en clase, usar la sección de vocabulario del libro de texto de los estudiantes, escuchar listas de palabras en forma de audio, poner etiquetas con el término en objetos físicos, etc.

Por último, las estrategias metacognitivas incluyen: usar medios en la lengua meta (canciones, películas, periódicos, etc.) o probarse a sí mismo con pruebas de términos, entre otras.

En *Language Learning Strategies*, Oxford (1990: 39-173) realiza una distinción entre estrategias directas e indirectas a la hora de tratar con una nueva lengua, tal como se muestra en la tabla 10.

Tabla 10. Resumen de las estrategias propuestas por Oxford

Estrategias de memoria directa	
	Relacionadas con la memoria
Creando vínculos mentales	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupando, clasificando o reclasificando el material lingüístico en unidades significativas (por ejemplo, léxico de un mismo campo temático). • Asociando la información de la nueva lengua con conceptos que ya se encuentran en la memoria. • Situando las palabras nuevas en un contexto: una palabra o frase en una oración, conversación o historia significativa para recordarla.
Aplicando imágenes y sonidos	<ul style="list-style-type: none"> • Usar imágenes (ya sea mentales o reales). • Recurrir a mapas mentales: agrupar las palabras en torno a una palabra clave. • Usar palabras clave: recordar una palabra nueva mediante el uso de enlaces visuales y auditivos. • Representar sonidos en la memoria.

Realizando buenas revisiones	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar los contenidos espaciados en el tiempo.
Recurriendo a acciones (kinésica)	<ul style="list-style-type: none"> • Usando una respuesta física o sensación. • Mediante técnicas mecánicas: técnicas mecánicas pero tangibles (tarjetas de vocabulario).
Estrategias cognitivas	
Practicando lo aprendido	<ul style="list-style-type: none"> • Repitiendo; practicando formalmente con sistemas de sonidos y escritura; reconociendo y utilizando fórmulas y patrones; recombinando y practicando naturalmente.
Recibiendo y enviando mensajes	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendiendo la idea rápidamente y utilizando recursos para recibir y emitir mensajes.
Analizando y razonando	<ul style="list-style-type: none"> • Razonando deductivamente; analizando las expresiones; analizando contrastivamente (a través de distintos idiomas); traduciendo y transfiriendo.
Creando estructuras para <i>input</i> y <i>output</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Cogiendo notas; resumiendo y subrayando.
Estrategias de compensación	
Adivinar en la comprensión auditiva y lectora el significado	<ul style="list-style-type: none"> • Superar las limitaciones en la producción escrita y oral: cambiando a la lengua materna; pidiendo ayuda; usando mimica y gestos; evitando la comunicación parcial o totalmente, cuando las dificultades son anticipadas; seleccionando previamente el tema;

	ajustando o aproximando el mensaje; inventando palabras o usando un circunloquio o sinónimo.
Estrategias indirectas	
Estrategias metacognitivas	
Centrando su aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar información ya conocida con la nueva y decidir previamente el contenido a aprender.
Organizando y planificando su aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguando sobre el aprendizaje de idiomas. • Entendiendo y utilizando las mejores condiciones para aprender la LM. • Estableciendo objetivos a corto y largo plazo. • Identificando previamente el propósito de una tarea lingüística. • Buscando actividades para practicar en situaciones naturales.
Evaluando el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Auto-monitorización: identificando errores y eliminándolos. • Auto-evaluación: evaluando y viendo los avances.
Estrategias afectivas	
Reducir la ansiedad	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de relajación con la respiración o meditación; música; mediante la risa.

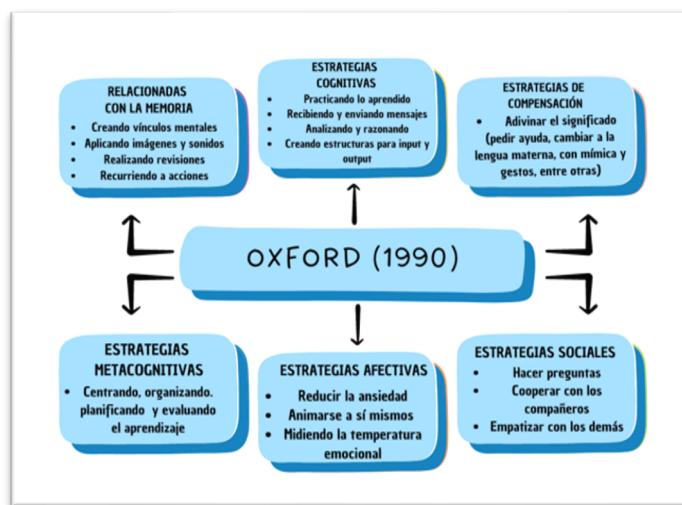
Animarse a sí mismos	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer declaraciones positivas ante un problema (ni nivel de fluidez está mejorando, de los errores se aprende, entre otras). • Arriesgarse sabiamente: utilizar la lengua meta sabiendo que podemos equivocarnos. • Recompensarse uno mismo: refuerzo positivo.
Midiendo la temperatura emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar qué dice el propio cuerpo. Tanto los sentimientos positivos como los negativos afectan al aprendizaje. • Compartirlo con el grupo o docente: puede hacerles reflexionar sobre su propio aprendizaje y necesidades.
Estrategias sociales	
Hacer preguntas	<ul style="list-style-type: none"> • De verificación (“¿Podría repetir, por favor?”, “¿Qué significa ...?”); aclaración (parafrasear, pedir que hable más lento, explicar o aclarar lo dicho) o corrección (para saber los errores cometidos).
Cooperar con los compañeros	<ul style="list-style-type: none"> • Esforzarse por trabajar en grupo para solventar un problema. • Con compañeros de nivel superior: mayor esfuerzo usando la lengua meta.

Empatizar con los demás	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar entendimiento cultural: proponiendo actividades culturales en el aula.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ser conscientes de los sentimientos y pensamientos de los demás.

Fuente: Elaboración propia a partir de Oxford (1990: 39-173)

En la figura 13 se muestra también de forma gráfica un resumen de las estrategias planteadas por Oxford (1990).

Figura 13. Estrategias planteadas por Oxford (1990)



Fuente: Elaboración propia

Nation (2013: 102) detalla algunas condiciones que también son beneficiosas para la adquisición del vocabulario. La primera que postula es la motivación. Sugiere que la motivación y el interés son factores clave en todo proceso de enseñanza-aprendizaje y que la elección del contenido puede ser un factor importante que estimule dicho interés. Este elemento puede aplicarse mediante crucigramas y actividades con tarjetas de vocabulario, entre otros ejemplos (Nation, 2013: 102).

Con el desarrollo de las aplicaciones que encontramos en internet, una herramienta que sin duda favorece la motivación del alumnado son los juegos en línea. Por ejemplo, como docentes podemos diseñar fácilmente juegos en los que los estudiantes deban relacionar la palabra con una imagen (ejemplificado en la figura 14), juegos en los que tengan que unir un audio pronunciando dicha nueva palabra con la palabra escrita en caracteres (o con una imagen), juegos en los que unan una definición con su palabra correspondiente o incluso, para conseguir favorecer no solo su motivación, sino también su autonomía, que sean ellos mismos los que creen el juego para jugar en clase con sus compañeros.

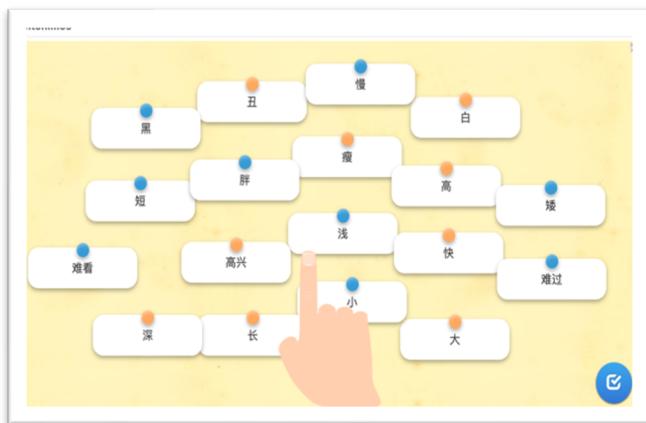
Figura 14. Juego de relación de palabra con imagen



Fuente: Elaboración propia

En la figura 15 se muestra otro ejemplo de ejercicio en línea en el que los alumnos pueden ampliar o repasar el nuevo léxico. De nuevo, podríamos pedirles que sean ellos mismos quienes creen el ejercicio, favoreciendo su autonomía de aprendizaje y motivación.

Figura 15. Ejercicio de práctica léxica con antónimos



Fuente: Elaboración propia

Nation (2013: 105) menciona que estudios anteriores sobre el aprendizaje a partir de listas o tarjetas de palabras (Nation, 1982) han demostrado que para muchos estudiantes aprender es más rápido si el significado de la palabra es transmitido a través de una traducción a la lengua materna. Nation (2013: 105) sugiere, por tanto, que los profesores pueden poner palabras clave en la pizarra a medida que aparecen, señalarlas en la pizarra, repetirlas, traducirlas, definirlas de forma sencilla y animar a los alumnos a negociar su significado con el docente, entre otras posibles aplicaciones.

A la hora de adquirir una nueva palabra, Nation (2013: 72) defiende que la carga de aprendizaje de una palabra será más ligera si las mismas están constituidas por partes que el alumnado ya conoce. Afirma que el conocimiento de los alumnos sobre las partes de las palabras y la construcción de palabras cambia a medida que se desarrolla su competencia. Por ello, se podría argumentar que conocer una palabra implica conocer los miembros de su familia de palabras, y los considerados miembros de la familia de palabras aumentarán a medida que se desarrolle la competencia.

Nation (2013: 73) también menciona que una estrategia clave para aprender vocabulario es descomponer las palabras en morfemas, lo que facilita su adquisición y mejora su recuperación posterior; para lo que es fundamental conocer sus componentes más importantes. Por consiguiente, la carga de aprendizaje de una palabra dependerá del grado

en que esté compuesta de morfemas que el alumnado ya conozca y de la regularidad con la que encajen entre sí.

Siguiendo con este hilo, Cervero y Castro (2000: 114) mencionan asimismo como estrategia el análisis y deducción de reglas, mediante el cual el alumnado tiene la posibilidad de inferir el significado de las nuevas unidades léxicas a partir de sus componentes, comparándolas con otras lenguas que sepa, transfiriendo conocimientos de la lengua materna a la lengua meta, descubriendo las reglas a partir de ejemplos en la lengua meta y aplicando las reglas en distintas tareas.

Aplicando esta estrategia al chino, se recomienda que el docente sugiera al alumnado descomponer las palabras en morfemas para identificar sus relaciones. Por ejemplo, en el caso de *xuesheng* (学生) ‘estudiante’ podemos ver que se compone de *xue* (学) ‘estudiar’ y *sheng* (生) ‘persona’; en el caso de *meili* (美丽) ‘bello’ ambos morfemas significan ‘hermoso o bello’; o en el caso de *feiji* (飞机) ‘avión’, podemos inferir su significado aun cuando no conozcamos la palabra, pues *fei* (飞) ‘volar’ y *ji* (机) ‘máquina’ nos facilitan la comprensión y retención de esta.

Asimismo, a partir de palabras como *Hanyu* (汉语) ‘chino’, *Yingyu* (英语) ‘inglés’, *Fayu* (法语) ‘francés’, *Xibanyayu* (西班牙语) ‘español’, podemos ver que todas están compuestas por el morfema *yu* (语) ‘lengua’ y, por tanto, cada palabra que esté compuesta por el mismo tendrá algún tipo de relación con este campo semántico.

No debemos olvidar que, como vimos en el Capítulo 1, en numerosas ocasiones los morfemas chinos nos permiten crear diferentes palabras a partir de un mismo morfema (ejemplificado en la figura 16). Este es el caso del morfema *xue* (学) ‘estudiar’, a partir del cual podemos crear *xuexi* (学习) ‘aprender’, *xuexiao* (学校) ‘escuela’, *xueqi* (学期) ‘semestre’, entre otras palabras.

Figura 16. Presentación de vocabulario nuevo con un mismo morfema



Fuente: Elaboración propia

En el MCER (Instituto Cervantes, 2001: 148-149) también se recogen algunas propuestas de este tipo para que el alumnado desarrolle el vocabulario. Hemos considerado su inclusión dado que resultará de relevancia a la hora de analizar las actividades propuestas por los manuales de CLE (con el fin de comprobar si se adaptan o no a lo postulado por el MCER), así como para la posterior elaboración de nuestra propuesta didáctica. Entre las mismas encontramos las siguientes:

1. Mediante la simple exposición a palabras y expresiones hechas utilizadas en textos auténticos de carácter hablado y escrito.
2. Mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno, o haciendo preguntas sobre el mismo a los alumnos, según sea necesario en tareas y actividades concretas.
3. Mediante el uso del vocabulario en contexto, por ejemplo: con textos del manual, trabajándolo posteriormente en ejercicios y actividades de explotación didáctica.
4. Presentando palabras acompañadas de apoyo visual (imágenes, lenguaje no verbal, representaciones de objetos reales, entre otras).
5. Mediante la memorización de listas de palabras acompañadas de su traducción.
6. Aprendiendo a través de campos semánticos, construyendo mapas conceptuales, como ejemplo.
7. Mediante la búsqueda en diccionarios generales, diccionarios de sinónimos y otras obras de consulta.

8. Explicando estructuras léxicas y practicando su aplicación (por ejemplo: formación de palabras, composición, expresiones de palabras relacionadas, verbos con régimen preposicional o modismos).
9. Mediante el estudio más o menos sistemático de la distinta distribución de los rasgos semánticos en la lengua materna y en la segunda lengua (semántica contrastiva).

En cuanto a la riqueza, alcance y control de vocabulario en el MCER se postula que son parámetros importantes de la adquisición de la lengua y por ello deben tenerse en consideración a la hora de evaluar el dominio de la lengua que tiene el alumno y de planificar el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Por consiguiente, a la hora de elaborar cualquier programación didáctica, curso o manual es necesario prestar atención a los siguientes criterios:

1. Qué riqueza léxica tendría que controlar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.
2. Qué alcance de vocabulario (ámbitos, temas, etc., estudiados) será necesario que domine.
3. Qué control sobre el vocabulario necesitará ejercer el alumno y cómo se le proporcionará el mismo.
4. Qué distinción, si la hay, se establece entre aprender una lengua para ser capaz de reconocer y de comprender, y aprenderla para ser capaz de recordar conceptos y hacer un uso expresivo de lo adquirido.
5. Qué uso se hace de las técnicas de inferencia y cómo se fomenta su desarrollo (Instituto Cervantes, 2001: 149).

En lo relativo al chino, Yan Shenghan (2007, citado en Qiao Yun, 2014: 221-222) afirma que los estudiantes de chino prefieren adquirir el vocabulario aprendiendo primero palabras y frases. A continuación, encontramos aquellos que prefieren aprenderlo de forma natural a partir del contexto y, por último, memorizando palabras y aprendiendo mediante recitación.

Entre las estrategias cognitivas aplicadas al caso del chino, de acuerdo con Qiao Yun (2014: 222) hay quienes optan por consultar el diccionario con el objetivo de comprender las palabras, otros el consultarlos únicamente para aprender ese vocabulario y, por último, aquellos que tratan de adivinar el significado de la palabra y tomar apuntes. La autora afirma que los estudiantes de chino utilizan muy pocas estrategias de memorización, destacando fundamentalmente la repetición mecánica y la codificación por el contexto. Prácticamente no recurren a la codificación visual, auditiva o a la codificación semántico-morfológica.

De acuerdo con nuestra experiencia profesional, el aprender vocabulario mediante la repetición mecánica es útil para la memoria a corto plazo. No obstante, ese léxico es poco probable que pase a la memoria a largo plazo, a no ser que se vaya repitiendo constantemente espaciado en el tiempo. Asimismo, aprendiéndolo de este modo, muchas veces el alumnado no sabe cómo usarlo en un contexto diferente o incluso formular una oración en la que se incluya esa palabra. Por tanto, es conveniente que enseñemos a los alumnos a establecer conexiones desde un inicio. Podemos enseñarles conexiones semánticas entre las palabras (sinónimos y antónimos, relación de la palabra con su definición, palabras pertenecientes al mismo campo semántico, entre otras); podemos enseñarles a descomponer los caracteres indicándoles qué parte de estos es la semántica (y su significado) y qué parte es la fonética o podemos enseñarles otras palabras y estructuras que suelen aparecer con esas palabras (combinaciones sintagmáticas).

Un ejercicio interesante es crear en el alumnado una imagen mental de esa palabra nueva, con el fin de facilitar su recuperación a largo plazo. En la figura 17 se muestra un ejemplo de cómo a partir de la suma del significado de los morfemas de una palabra (representado mediante unas imágenes) podemos recordar mejor la palabra que forman.

Figura 17. Actividad para relacionar palabras con conceptos



Fuente: Elaboración propia

No obstante, Qiao Yun (2014: 223) menciona que conforme el nivel del alumno se eleva, recurren también a una mayor amplitud de estrategias de uso de léxico, reduciendo las estrategias de memorización mecánica. La autora afirma que “los estudiantes de nivel avanzado suelen reducir notablemente la memorización y se dedican más a aprender léxico a través del estudio de los caracteres”. Entre las estrategias más frecuentes encontramos la afectiva, de compensación y la metacognitiva. Entre las menos frecuentes se encuentran el contacto social, la memorización y la cognitiva. La autora afirma que los elementos afectivos negativos pueden impedir el progreso, mientras que según Jiang Xin (2000, citado en Qiao Yun, 2014: 223), en el caso de los estudiantes que se encuentran en China rara vez utilizan las estrategias afectivas en su estudio. Afirma que en cuanto se aprenden unas cuantas palabras de forma eficaz ya se pueden utilizar en la comunicación social, lo que deriva en un aumento de confianza en el alumno.

Por consiguiente, como en clase no disponemos de estas circunstancias que, sin duda, favorecerían la adquisición de una competencia comunicativa por parte de nuestro alumnado, debemos intentar crear situaciones que simulen esa realidad de un contexto comunicativo chino (trayendo al aula objetos, imágenes o videos de referencia), simulando situaciones comunicativas reales que podrían encontrarse en la calle, y dando al alumnado las herramientas necesarias (tanto lingüísticas como sociales y pragmáticas) para transmitir sus ideas en torno a un tema específico. Por supuesto, siempre

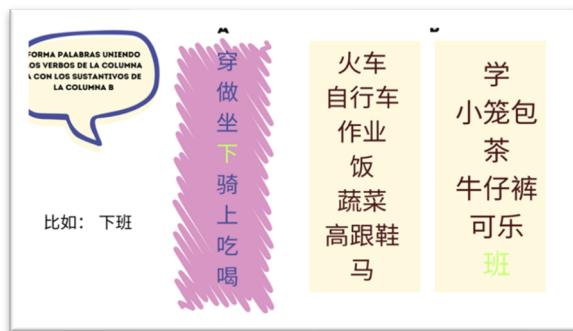
animándolos a que utilicen en todo momento la lengua meta, pudiendo recurrir a elementos metalingüísticos en caso de ser necesario.

Asimismo, otro tipo de estrategias son las metacognitivas. Es necesario que el alumnado sea capaz de planificar, organizar y controlar su propio proceso de aprendizaje, analizarlo para ver el progreso y aprender de sus errores. Jiang Xin (2000, citado en Qiao Yun, 2014: 224) menciona que, de acuerdo con los estudios realizados fuera de China, los aprendices de otras lenguas no tienden a utilizar este tipo de estrategias, mientras que los estudiantes de chino sí. Los alumnos utilizan a menudo la estrategia de compensación, es decir, cuando no disponen de los conocimientos necesarios para desenvolverse en la lengua meta, pero recurren a la misma para conseguirlo.

Santamaría (2006: 49) aporta asimismo algunas estrategias para la presentación del léxico nuevo, entre las que encontramos utilizar soportes visuales, lenguaje no verbal, objetos reales, definir, exemplificar, traducir, recurrir a sinónimos y antónimos, así como a textos. Afirma asimismo que es necesario relacionar un término con otros, por lo que para presentar las relaciones entre unidades propone los siguientes: utilizar tablas, escalas, mapas semánticos, sinónimos, definir mediante antónimos, resaltar las relaciones de inclusión mediante hipónimos, utilizar árboles, presentar el léxico de forma contextualizada, agrupar las entradas léxicas por sus combinaciones sintagmáticas y seleccionar las unidades léxicas más importantes de un tema.

En chino, consideramos que sería efectivo enseñar el vocabulario no solo de forma contextualizada, a través de textos u oraciones de referencia, sino también mediante combinaciones sintagmáticas. De este modo, el alumnado podrá utilizarlas en contexto desde el principio, preferiblemente de forma deductiva a partir de ejercicios. Un ejemplo de ello lo encontramos en la figura 18.

Figura 18. Ejercicio de combinaciones sintagmáticas



Fuente: Elaboración propia

2.4.2. TÉCNICAS PARA TRANSMITIR AL ALUMNADO LOS SIGNIFICADOS DEL NUEVO LÉXICO

Cervero y Castro (2000: 78) afirman que normalmente en el aula recurrimos a la traducción, paráfrasis, sinónimos y antónimos, definición, familias de palabras, objetos reales, etc. para transmitir al alumnado los significados de las palabras nuevas. Por lo tanto, podría decirse que dichas técnicas se dividen en dos bloques: las verbales y no verbales.

Entre las no verbales encontramos los soportes visuales, por ser un instrumento que potencia nuestras capacidades cognitivas, ya que, según las autoras “gran parte de la información que procesamos la comprendemos, manipulamos y retenemos en imágenes mentales” (Cervero y Castro, 2000: 80). Por ejemplo, podemos utilizar fotos, dibujos, diapositivas, etc., para acercar la realidad al aula y hacerlo de una forma más atractiva. También podemos recurrir a gráficos, esquemas, parrillas, asociogramas de palabras o imágenes, etc., que organizan la información y expresan visualmente las relaciones existentes entre ellas (Cervero y Castro, 2000: 80).

Aplicando las técnicas anteriores a la didáctica de la lengua china cabe subrayar que, al tratarse de un idioma al que debemos sumar la dificultad de la escritura en caracteres, el canal visual es fundamental, por lo que sería interesante que el alumnado cuente durante el proceso de aprendizaje con un *input* continuo a dicho vocabulario, por medio de

distintas formas de presentación: proyectándolo de forma visual en la pizarra, aportando una parte de la palabra y debiéndola completar, relacionando los morfemas de una palabra con una imagen visual de su significado, relacionando cada palabra con una ilustración de referencia, recurriendo a la ludificación con juegos como *Pictionary*, sopas de caracteres, crucigramas (con definiciones), el teléfono roto, la relación de pares, sinónimos o antónimos, entre otros.

Cervero y Castro (2000: 81) proponen asimismo recurrir a objetos reales, a mímica o gestos, de gran efectividad a la hora de explicar estados psíquicos o físicos, acciones o características, debiendo generar en el alumnado una toma de conciencia con respecto a las posibles divergencias culturales de significado.

En esta misma línea, es importante considerar que la cultura china está estrechamente ligada a su lengua., por lo que es necesario que el alumnado tome conciencia de su presencia y de las diferencias culturales existentes. Un ejemplo sería la representación de los números con la mano, que se imparte en el nivel inicial de esta lengua: en chino no es necesario decir el número de forma verbal, sino que puede expresarse con la posición de los dedos de la mano, siendo esta diferente al castellano. En China, dar y recibir objetos con ambas manos es una muestra de respeto, entre otros aspectos culturales que el alumnado debe conocer para evitar dificultades de comunicación.

Cervero y Castro (2000: 82) mencionan que, aunque el olor, el gusto y el tacto tienen poca cabida en clase, la adquisición de léxico se ve favorecida por los vínculos que se establecen a través de la experimentación. Además, la imitación de sonidos o las onomatopeyas ayudan a explicar en numerosas ocasiones el significado de las unidades léxicas como, por ejemplo, llamar a la puerta, aplaudir, etc.

Entre las técnicas verbales encontramos las de definir y describir, para lo cual es necesario tener en consideración el nivel de nuestro alumnado. Para ello, expresiones como “sirve para” o en chino *yongyu* (用于) ‘se usa en’, *shi yong lai* (是用来) ‘se utiliza para’ o *shi yi zhong* (是一种) ‘es un tipo de’, son indispensables para que el alumnado pueda comunicarse efectivamente.

Podemos recurrir también a las ejemplificaciones, parafrasear o explicarlo a través del co-texto o entorno verbal, pues a partir de una frase o texto se puede inferir su significado. Sin embargo, el co-texto debe ser relevante y no añadir dificultades innecesarias para el alumnado. Con el uso de esta técnica desarrollamos en el estudiante la capacidad de inferir significados, concretizar una de las posibles acepciones de dicha unidad léxica y mostrar sus relaciones sintagmáticas. Junto con el co-texto, encontramos el contexto, que también ofrece al alumnado la información necesaria para inferir dicho significado. No obstante, la eficacia de estos dos últimos va a depender de las capacidades y conocimientos previos del alumnado (Cervero y Castro, 2000: 83).

Para explicar el significado de un término podemos recurrir también a palabras similares al mismo y ya conocidas (sinónimos), aunque en los ejemplos ofrecidos deben aparecer bien contextualizadas y co-textualizadas. O, por el contrario, mediante la presentación de términos opuestos (antónimos), complementarios (hombre, mujer) o que presenten una relación de reciprocidad (comprar, vender) (Cervero y Castro, 2000: 84).

El recurrir a sinónimos puede ser una técnica muy efectiva para adquirir léxico nuevo, pero no debemos olvidar que el chino es un idioma que cuenta con numerosas palabras cuyo significado es muy similar, pudiendo por tanto llegar a confundir al alumnado si no se explican las diferencias de uso y significado entre este tipo de términos, como ocurre con el caso de *bang* (帮) ‘ayudar’, *bangzhu* (帮助) ‘ayudar’ *bangmang* (帮忙) ‘ayudar’: o *zuo* (做) ‘hacer’, *gan* (干) ‘hacer’, *gao* (搞) ‘llevar a cabo’, *nong* (弄) ‘administrar’, entre otros.

Las analogías son también de gran ayuda, como es el caso de la relación causa-efecto, la parte-el todo, producto-productor, objeto-actividad, objeto-cualidad, etc. Así como las combinaciones de palabras: gradaciones, combinaciones sintagmáticas o jerarquizaciones (Cervero y Castro, 2000: 85).

Cervero y Castro (2000: 85), al igual que Nation (2013), el Instituto Cervantes (2001) y Qiao Yun (2017), mencionan que otra técnica aplicable es el tener conocimientos sobre morfología, pues dependiendo de la unidad léxica, podemos en ocasiones inferir su significado a partir de los componentes de esta.

El chino cuenta con numerosas palabras cuyo significado se podría deducir a partir del significado de sus componentes (véase el Capítulo 1), por lo que conviene tenerlo en cuenta al diseñar nuestra programación didáctica. Un ejemplo de ello sería la palabra *jisuanqi* (计算器) ‘calculadora’, compuesta por los morfemas *ji* (计) ‘calcular’, *suan* (算) ‘calcular’ y *qi* (器) ‘máquina’, las palabras *juanfa* (卷发) ‘pelo rizado’ o *zhifa* (直发) ‘pelo liso’, donde *fa* (发) es ‘pelo’ y *juan* (卷) ‘rizo’, *dianyingyuan* (电影院) ‘cine’, donde *dian* (电) es ‘electricidad’, *ying* (影) ‘sombra’ y *yuan* (院) ‘patio’.

Por último, Cervero y Castro (2000: 85) afirman que, mediante la traducción de un término, podemos ahorrar tiempo y ganar precisión y exactitud. No obstante, debe emplearse siempre y cuando la situación de la clase o las unidades léxicas lo requieran; por ejemplo, en grupos iniciales, para comprobar si se ha entendido o no, etc.

2.4.3. TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES

Otro elemento que debe incluirse en el cómo vamos a conseguir que el alumnado adquiera de forma eficaz el léxico nuevo es la tipología de actividades que deberá realizar durante su proceso de aprendizaje. Los ejercicios de clase son una de las herramientas fundamentales mediante las cuales el alumnado adquiere el vocabulario nuevo durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, es importante decidir la tipología y secuenciación que más se adecuen en este caso concreto.

Según Thornbury en *How to Teach Vocabulary* (2002) existen diversas tipologías de actividades. Sin embargo, el autor distingue entre tareas de toma de decisión (*decision-making tasks*) y tareas de producción (*production tasks*). Entre las tareas de toma de decisión encontramos aquellas en las que el alumnado tiene que identificar, seleccionar, relacionar, clasificar, categorizar y secuenciar las unidades léxicas, es decir, se trata de una serie de actividades receptivas donde no es necesario que el alumnado produzca por sí mismo. En cambio, entre las tareas de producción aparecen ejercicios en los que tendrán que completar y crear oraciones y textos (Thornbury, 2002: 93-94). Tras analizar detenidamente la propuesta realizada por Thornbury, hemos comprobado que, en el caso concreto del chino, resulta muy limitada y poco efectiva para el objeto de estudio del presente proyecto. Por consiguiente, para la conformación de nuestro marco teórico-

metodológico, tendremos en consideración la propuesta de actividades realizada por Sánchez Pérez en *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas* (2004), según el cual las actividades se pueden dividir en tres categorías según los siguientes aspectos:

1. El esquema organizativo de la clase:

Entre estas actividades encontramos actividades de contextualización o introductorias, de presentación de los materiales de trabajo y de los objetivos propuestos, de práctica (dependiendo de la destreza que se quiera trabajar), de aplicación y, por último, autónomas y creativas (Sánchez Pérez, 2004: 111-117).

2. Las destrezas:

De acuerdo con Sánchez Pérez (2004: 118-132), algunos ejemplos de comprensión oral serían los siguientes: exposición a la lengua e identificación de la información, exposición comprensiva al idioma identificando algunas partes, exposición comprensiva de la lengua y reconstrucción de algunas partes o elementos del discurso. Entre las de comprensión escrita encontramos identificación de los signos o símbolos gráficos, identificación y reproducción de elementos o símbolos gráficos, asociación del sistema gráfico al significado que corresponda en cada caso, asociación de frases funcionales o textos a significados en contexto, reconstrucción de textos mutilados, de actuación dependientes de la comprensión, comprensión global de un texto, entre otros.

3. Los componentes gramaticales de la lengua:

Dentro de este tipo encontramos las actividades relacionadas con la ortografía, la pronunciación, la morfología y sintaxis y el léxico (Sánchez Pérez, 2004: 132-141). Aunque hemos decidido añadir en este apartado este último punto (los componentes gramaticales de la lengua), al tratarse de una investigación centrada en la didáctica del léxico chino prescindiremos de este tercer punto en nuestro análisis posterior.

Consideramos que el aprendizaje por parte de nuestro alumnado debe seguir un orden progresivo. En primer lugar, podemos poner un video en el aula relacionado con el tema que vayamos a enseñar y, por ejemplo, pedir a los alumnos que digan todas las palabras

que asocien con este tema, con el fin de ver qué saben ya o incluso repasar (en caso de que se trate de alumnado de nivel intermedio o avanzado). A continuación, es necesario que tenga un primer contacto con el léxico que debe aprender. Por eso, podríamos plantearle una actividad de introducción de léxico, preferiblemente deductiva, para que desde un primer momento adquiera un papel activo. En este punto podemos aprovechar para incluir algunos juegos didácticos en los que se practique únicamente el léxico.

Una vez que conocen el nuevo vocabulario podemos proceder con su práctica, por ejemplo, con ejercicios en los que se desarrollen las competencias. Por último, debemos dejar que el alumnado lo utilice de forma creativa y autónoma, en actividades más libres. Para favorecer su motivación, podemos pedirles que inventen una historia; que graben un video en el que utilicen el nuevo vocabulario; que con ese léxico creen un ejercicio para todos los compañeros, entre otras muchas opciones.

2.4.4. ALGUNAS PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA ENSEÑAR EL VOCABULARIO EN CLASE

Cervero y Castro (2000: 68) proponen diferentes formas de presentar el nuevo léxico, como es por medio de textos (orales o escritos), soportes visuales (imágenes, vídeos, esquemas, dibujos, etc.) con el fin de facilitar la comprensión por parte del alumnado recurriendo a las vías de recepción sensorial y cognitiva.

En clase, podríamos reproducir fragmentos de series o películas chinas y que el alumnado, o bien complete los espacios en blanco con las palabras que faltan, haga un resumen de lo que han visto (oral o escrito), organice según el orden de secuencia una serie de oraciones dadas, se invente el diálogo de los protagonistas, entre otras muchas opciones.

Las autoras postulan que los textos deben tener una finalidad comunicativa y producirse en una situación concreta, con interlocutores, objetivos y referencias constantes al mundo que lo rodea. Asimismo, debe ser real o verosímil, de interés para el alumnado (Cervero y Castro, 2000: 68). Para ello, resulta muy interesante el uso de series, películas o programas de televisión en clase, donde los alumnos pueden ver aspectos de la vida cotidiana de china que no sólo les permiten aprender y acercarse más a su cultura y sociedad, sino también quizás favorecer su curiosidad y motivación.

En cuanto a los soportes visuales, Cervero y Castro (2000: 72) postulan que tienen valor informativo y favorecen la comprensión de textos, situaciones, significados de las palabras, identificación de objetos, etc. Asimismo, defienden que son un estímulo para la expresión oral y ayudan en la retención de las palabras y su significado.

Otra forma de presentación de unidades léxicas es mediante listas de vocabulario. Las autoras mencionan que deben presentarse de forma organizada y estructurada, debiendo haber algún tipo de relación significativa entre las unidades léxicas y la organización del vocabulario en nuestra mente, por ejemplo, sinónimos y antónimos, los días de la semana, gradaciones, etc. Serán más efectivas si van acompañadas de algún tipo de apoyo contextual o ejercicios en los que el papel del alumnado sea activo (Cervero y Castro, 2000: 75).

Como propuesta para el chino, podríamos pedir al alumnado que busque los pares de sinónimos o antónimos de una relación de palabras o mediante tarjetas físicas o virtuales de vocabulario, presentar el léxico que forme parte de un mismo campo semántico y trabajarla en situaciones comunicativas simulando una situación comunicativa real, entre otras opciones.

Por último, proponen los glosarios. Según Cervero y Castro (2000: 78) los glosarios son una buena forma de presentar el vocabulario y una herramienta de trabajo para la adquisición del léxico, pues normalmente añaden información complementaria gramatical, semántica, pragmática, etc.

CAPITULO 3. LA ENSEÑANZA DE CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA (CLE)

3.1. BREVE HISTORIA SOBRE LA ENSEÑANZA DEL CLE

En la obra de Moloney y Xu, *Taking the Initiative to Innovate: Pedagogies for Chinese as a Foreign Language* (2016: 3-5) se afirma que la enseñanza del chino a hablantes no nativos como lengua extranjera no es un fenómeno reciente, ya que la expansión del idioma chino a sus países y regiones vecinas siempre ha sido considerada por los sucesivos gobernantes chinos antiguos como una importante política lingüística nacional (Zhang, 2008; Lo Bianco, 2013, citados en Moloney y Xu, 2016: 4-5).

En la China moderna, la historia de la enseñanza del chino a personas que no hablaban chino comenzó en 1950 cuando se ofrecieron cursos básicos de formación en chino a algunos estudiantes de intercambio de Europa del Este en la Universidad de Qinghua (Zhao, 2006; Sun, 2009, citados en Moloney y Xu, 2016: 5). A partir de la década de 1960, también se envió al extranjero a un pequeño número de profesores de chino para impartir cursos de idioma. Si bien dentro de China hubo algunos altibajos en el camino de la enseñanza de CLE, como resultado del aumento y la disminución del poder y la influencia nacionales (cf. Gao, 2008, citado en Moloney y Xu, 2016: 4-5), el CLE ganó un mayor impulso a finales de la década de 1980, que fue cuando China abrió sus puertas al mundo exterior.

Fue durante este periodo cuando se desarrolló la enseñanza de CLE como una disciplina independiente, con esfuerzos como la creación de una serie de revistas dedicadas a la investigación de CLE: unos ejemplos son *Language Teaching and Research* (1979) y *Chinese Teaching in the World* (1987); así como la creación de organizaciones de investigación locales y nacionales, como *the Language Teaching and Research Society of Beijing Language Institute* (1984) y *Teaching Chinese as a Foreign Language Research Society of the Chinese Education Academy* (1983) (Moloney y Xu, 2016: 4).

Casi cinco décadas después, como consecuencia de la globalización y la creciente interacción de China con el mundo exterior, debiendo añadir además su creciente poder

económico y político, el aprendizaje de chino se ha convertido en un fenómeno que va en aumento. Hay alrededor de 100 países con más de 2500 universidades que ofrecen asignaturas de idioma chino, mientras que se estima que el número de estudiantes que estudian chino en todo el mundo supera los 400 millones (Xia y Guo, 2012, citados en Moloney y Xu, 2016: 6).

Esta creciente demanda mundial de educación en idioma chino ha traído consigo la necesidad de disponer de una oferta suficiente de profesores cualificados. Sin embargo, la escasez de este tipo de docentes es generalizada. En respuesta a este desafío, el gobierno chino ha realizado inversiones para apoyar la educación del idioma chino en el mundo, como es la creación de Institutos Confucio en varios países del mundo: el número llega a 400 en más de 100 países (Xia y Guo, 2012, citados en Moloney y Xu, 2016: 6); así como mediante el programa “Going Out” (salir), que implica el envío de miles de profesores de chino voluntarios, por lo general con una formación breve, para que se dediquen a la enseñanza del idioma chino en los sectores primario, secundario y, en menor medida, terciario en varios países. De forma paralela a este programa encontramos el programa “Inviting In”, que se centra en la localización de docentes locales que se encarguen de la enseñanza de CLE, del desarrollo de materiales didácticos y de las pedagogías locales, en reconocimiento de la desafiante necesidad de adaptación en la práctica de CLE a cada situación concreta (Moloney y Xu, 2016: 6).

La diversidad se refleja en muchos aspectos: en la composición de los alumnos, es decir, sus antecedentes lingüísticos y culturales, los objetivos de aprendizaje y sus motivaciones, estilos de aprendizaje y modos de enseñanza locales, así como en la conformación más compleja de instituciones que ofrezcan cursos de chino, por lo que es necesario llevar a cabo este tipo de estrategias con el fin de capacitar a los alumnos para que posteriormente puedan ejercer de docentes cualificados (Lü, 2010; Tsung y Cruickshank, 2011; Xu y Moloney, 2014a, 2014b, citados en Moloney y Xu, 2016: 6).

En el artículo “Historia de la enseñanza de chino como lengua extranjera en China”, Balsas Ureña (2019: 103-130) menciona que conocer la didáctica de lenguas es fundamental para encontrar aquellas herramientas que faciliten el aprendizaje lingüístico; además, es fundamental para comprender tanto las características que han definido los

diferentes movimientos didácticos como el proceso de transición que ha llevado de unos a otros. No obstante, se ha obviado la trayectoria de la disciplina fuera de Occidente y por tanto el caso de China no es una excepción.

En el caso concreto de China su metodología de enseñanza se basa en la noción de integración, lo cual permite que teorías enfrentadas en la didáctica occidental se encuentren presentes simultáneamente en el aula; en una visión ecléctica, productiva y funcional que no se ha dado ni se conoce en la didáctica de lenguas occidentales. Asimismo, el hecho de que esté redactada en chino no facilita el acceso a dicho conocimiento (útil tanto para la enseñanza como para la sinología en general).

El objeto de estudio principal de la historia de la enseñanza de CLE es la metodología, que incluye cuestiones como objetivos curriculares, técnicas y procedimientos de clase, evaluación, diseño y explotación del manual, diseño curricular o distribución horaria curricular (Ma, 2004: 18, citado en Balsas Ureña, 2019: 105). La mayoría de los autores establece cuatro etapas:

En primer lugar, encontramos la etapa precientífica: en la que la enseñanza de CLE se realizaba de forma similar a la del chino como lengua materna. Abarca desde los primeros registros hasta la fundación de la República Popular China (1949). Se trataba de un tipo de enseñanza fundamentalmente instrumental: memorización de diccionarios de caracteres o de textos clásicos de los que no se analizaba el significado, con los caracteres y la pronunciación por separado. Se sabe que existía una institución americana privada (Yenching University) en la que unos 12 extranjeros, además de los textos clásicos, aprendían lengua escrita y oral de manera integrada. Cuando en 1925 esta universidad se convirtió en la Yenching School of Chinese Studies se empezó a utilizar el método directo (Wang y Ruan, 2016: 119, citados en Balsas Ureña, 2019: 107), centrado en el aprendizaje oral de vocabulario y de estructuras de uso cotidiano. En 1925 se publicó el considerado primer libro para la enseñanza de CLE, el *Guoyu Liushenji Jiaocheng* (国语留声机教程) ‘Curso de fonografía de la lengua nacional’, de Zhao Yuanren. Finalmente, durante los años de la guerra civil china (1945-1949) y de la Segunda Guerra Mundial, el foco de desarrollo del CLE se trasladó a Estados Unidos, donde, para acelerar el proceso de aprendizaje, se recurrió a un método influido por el método audiolingual, donde los

alumnos asistían a una hora de instrucción gramatical en inglés y tres de práctica, con nativos o con grabaciones; además, en lugar de caracteres chinos se usó el sistema de romanización Yale (Zhao, 2010, citado en Balsas Ureña, 2019: 108).

En segundo lugar, encontramos la segunda etapa, que abarca desde 1949 hasta la finalización de la Revolución Cultural (1976), influida por el método audiolingual y su visión del aprendizaje de una lengua como un conjunto de estructuras manipulables mediante la conducta. Con la fundación de la República Popular China (1949), se retomó la política de envío de lingüistas de renombre al exterior como forma de establecer vínculos diplomáticos. En China, la institución encargada de la formación de los estudiantes extranjeros en este nuevo periodo fue la Universidad de Qinghua. El método utilizado fue similar al empleado en Estados Unidos, pero en este caso las explicaciones eran en chino, y la traducción al inglés se utilizaba solo para aclarar el significado. Se combinaban elementos de los métodos de gramática-traducción, directo y audiolingual.

En la Universidad de Beijing también se abrió un curso donde el profesor Zhou Zumo usaba lo que él describe como “método mixto”: una combinación de los métodos directos y de gramática-traducción. En la Universidad del Pueblo también se usó una combinación del método directo con el comparativo soviético, que articulaba la enseñanza en cinco periodos de organización de la clase, repaso de contenidos, explicación de nuevos elementos, prácticas y asignación de tareas para la siguiente clase, pero los recursos que este último requería restringieron su implantación (Zhu, 2010: 63, citado en Balsas Ureña, 2019: 109). Se transitó asimismo al uso de caracteres simplificados y al recién creado sistema de transcripción en pinyin (Wang y Ruan, 2016: 13, citados en Balsas Ureña, 2019: 109).

En 1960, el Instituto de Lenguas Extranjeras de Beijing creó una oficina de admisión de estudiantes extranjeros. En 1964, este centro se convirtió en el Instituto de Idiomas de Beijing (actual Universidad de Lengua y Cultura de Beijing), la única institución dedicada exclusivamente a la investigación y la enseñanza de CLE (Wang, 2003: 9, citado en Balsas Ureña, 2019: 109).

En cuanto a la metodología, esta fue continuista: se combinaban los elementos más eficientes de los métodos de gramática-traducción, directo y audiolingual. Sin embargo, la base teórica era poco firme, ya que se asentaba en las conclusiones a las que se llegaba tras la práctica con los alumnos (Ren, 1994: 91, citado en Balsas Ureña, 2019: 110); por lo que los profesores tenían la gran responsabilidad de determinar qué enseñar y cómo hacerlo (Zhu, 2010: 63, citado en Balsas Ureña, 2019: 110), lo que llevó a reflexionar sobre la necesidad de la formación del profesorado. En cuanto a los materiales de enseñanza, en 1958 se publicó el primer manual de enseñanza tras la fundación de la República Popular de China, el *Hanyu Jiaokeshu* (汉语教科书) ‘Manual de chino’, al que siguió, en 1961, el de *Jichu Hanyu* (基础汉语) ‘Chino Básico’ (Balsas Ureña, 2019: 110).

Durante los años de la Revolución Cultural (1966-1976), China vetó el contacto con Occidente y, por extensión, la enseñanza de CLE. Así, cuando en 1973 el Instituto de Lenguas de Beijing reabrió sus puertas, se regresó a metodologías usadas 10 años antes, mientras que en Occidente ya habían surgido nuevas teorías didácticas. Por ende, la comunidad académica hizo un importante esfuerzo con el fin de integrar cuanto antes esas nuevas ideas, surgiendo el programa estructural-contextual-funcional, que seguía las teorías de Lü Bisong de que es posible integrar estructura, significado y función, dificultades gramaticales y necesidades comunicativas de los aprendices (Lu y Zhao, 2010: 121, citados en Balsas Ureña, 2019: 111). Con todo ello, el aumento del número de alumnos que querían aprender chino fue considerable, por lo que se abrieron programas de formación del profesorado en 1978 (Wang y Ruan, 2016: 13, citados en Balsas Ureña, 2019: 111), así como los primeros programas de estudios de corta estancia, especialmente con programas de verano (Wang, 2013: 36, citado en Balsas Ureña, 2019: 111).

Una tercera etapa sería, durante las décadas de 1980 y 1990, caracterizada por un fuerte desarrollo en la investigación que llevó a la estabilización definitiva de la disciplina. Durante esta etapa se crearon asignaturas centradas en destrezas para los cursos de lengua, lo que permitió su práctica focalizada y con ello experimentar con diferentes formas de práctica y ejercicios, favoreciendo la creación de materiales específicos para las parejas auditivo-oral y lectura-redacción (Zhao, 2010, citado en Balsas Ureña, 2019: 111-112).

No obstante, en la teoría de la enseñanza apenas se realizaron cambios: se siguió usando una combinación de elementos de los métodos audiolingual, directo y gramática-traducción, con la aparición puntual de algún elemento del enfoque comunicativo de la época, como la descripción de funciones o ejercicios de práctica no controlada; sin embargo, los principios teóricos y prácticos del enfoque comunicativo, con la visión de la lengua como algo que no admitía descripción formal, el alumno en el eje de la enseñanza y las actividades sin respuestas únicas o de tipo lúdico, entre otras muchas cuestiones, resultaron difíciles de aceptar por profesores y alumnos (Yu, 2001; Hu, 2002; Li, 1984, citados en Balsas Ureña, 2019: 112).

En 1984 el Ministerio de Educación reconoció la enseñanza de CLE como campo independiente y especialidad de enseñanza y, aunque se dieron ciertos avances en la investigación, la mayoría se centró en la estandarización lingüística y el análisis de errores (Wang y Ruan, 2016: 14, citados en Balsas Ureña, 2019: 114). Según Ren (1994: 93, citado en Balsas Ureña, 2019: 113-114) la principal novedad, no obstante, fue el campo de la cultura que, aunque concebida como elemento separado de la lengua, comenzó a ser objeto de un reconocimiento cada vez mayor, hasta que se llegó al diseño, a finales de la década de 1980, del programa estructural-funcional-cultural, presente aún en muchos de los materiales publicados recientemente (Lu y Zhao, 2010: 121, citados en Balsas Ureña, 2019: 114).

En lo que respecta a la evaluación, por encargo del Ministerio de Educación, el Instituto de Lenguas de Beijing publicó en 1988 las *Hanyu Shuiping Dengji Biaozhun he Dengji Dagang* (汉语水平等级标准和等级大纲) ‘Escalas estandarizadas de nivel de chino y currículum por niveles’ y, un año después, el *Hanyu Shuiping Kaoshi Dagang [chuzhongdeng]* (汉语水平考试大纲[初、中等]) ‘Currículum para el HSK (niveles inicial e intermedio)’.

En 1992 tuvo lugar un importante acontecimiento para la enseñanza de CLE: el simposio “Investigación sobre teoría del aprendizaje de lenguas”, que permitió destacar las necesidades de la investigación y compartir métodos de investigación básica (Xu, 2004: 64, citado en Balsas Ureña, 2019: 114), lo que trajo consigo una mejora de la metodología

de investigación. También se percibieron cambios en la enseñanza: la fonética y la pronunciación fueron perdiendo protagonismo frente a las habilidades comunicativas; aparecieron en el aula la tarea y los materiales auténticos, y ganaron peso los contextos situacionales en el uso de la lengua (Cruickshank y Tsung, 2010: 217, citados en Balsas Ureña, 2019: 115). Sin embargo, en oposición encontramos un estancamiento en la creación de manuales: contenidos poco atractivos, gran cantidad de léxico nuevo y poco reciclaje del anterior, ejercicios escasos y poco originales, falta de sistematicidad y continuidad entre niveles, explicaciones gramaticales poco claras y contenidos culturales no adaptados a las necesidades de los aprendices (Zhao, 1998, citado en Balsas Ureña, 2019: 115-116).

De acuerdo con Balsas Ureña (2019: 116), a finales de los años noventa, la enseñanza de CLE alcanzó la estabilidad. Aunque hubo métodos con cierto alcance, el que se estableció como forma por excelencia para la enseñanza de CLE es el conocido como método mixto. En este método los contenidos del programa se organizan por un criterio de dificultad (empezando por la fonética), los caracteres aparecen desde el comienzo de la formación, aunque no necesariamente ligados a la lengua oral, y se incentiva el uso de la lectura en voz alta y la memorización de textos como estrategias de aprendizaje. La secuencia para las lecciones sigue el paradigma de presentación-práctica-producción: se trabajan la fonética y la traducción del vocabulario, se explica la gramática, se lee y analiza el texto del manual, se realizan ejercicios de *drills* y de práctica controlada, y se concluye con la práctica semicontrolada. El primer manual que se puede asociar a este método es el mencionado *Hanyu Jiaokeshu* (汉语教科书) ‘Manual de chino’ de 1958 y, aunque se han publicado diversos manuales hasta ahora los cambios son prácticamente insignificantes.

Según Yuan (2005: 118, citado en Balsas Ureña, 2019: 117), entre las mejoras que el método mixto necesitaría realizar se encuentran: una mejor integración y secuenciación entre las diferentes materias, una separación de destrezas menos estricta y una mayor presencia de las conclusiones de las investigaciones recientes.

Por último, encontramos la última etapa, durante el presente siglo, caracterizada por la diversidad de intereses de investigación y didácticos. El desarrollo de la enseñanza de CLE en este último periodo está estrechamente ligado al de la economía, lo que se ve reflejado en las nuevas tipologías de perfiles e intereses de estudio que aparecen y, en respuesta a esto, en la multiplicidad de teorías de enseñanza que se sugieren (Cui, 2010: 74, citado en Balsas Ureña, 2019: 118).

Sin embargo, aunque según Zhu (2010: 41, citado en Balsas Ureña, 2019: 118) se han tenido en consideración distintas propuestas, como la gramática pedagógica orientada a promover la comprensión de los estudiantes o, por ejemplo, convertir el léxico en el eje de la enseñanza (Lu, 2000; Yang, 2003; Li, 2004, citados en Balsas Ureña, 2019: 118) son propuestas que no se han llevado a la práctica.

La principal tendencia es aproximarse al terreno intermedio, consistente en integrar las nuevas pedagogías con la enseñanza tradicional, siguiendo una filosofía de adaptación, selección, interpretación y adaptación de elementos de las teorías occidentales en un aula en la que las técnicas tradicionales, basadas en razones históricas, pedagógicas y psicológicas, también son de interés dentro de la filosofía integradora propia de la pedagogía china (Harvey, 1985: 186, citado en Balsas Ureña, 2019: 118). El docente en este caso debe ser una persona con experiencia que integre ambas pedagogías centrando su atención en el alumno. Si bien es cierto que las TIC resultan una novedad en esta época, en el caso del chino no están tan desarrolladas como en otros contextos.

Las reflexiones sobre la necesidad de una metodología más efectiva son constantes entre los académicos, pero la falta de apoyo institucional a la innovación dificulta los avances en este sentido (Moloney y Xu, 2016: 4). Se ha llamado la atención, además, sobre la necesidad de mejorar la calidad y no tanto la cantidad (Sun, 2009: 90, citado en Balsas Ureña, 2019: 120), ya que abundan los trabajos de tipo general sobre cuestiones ya muy trabajadas, mientras que las investigaciones específicas escasean y en muchas ramas no se cuenta con especialistas; así, morfología, sintaxis o gramática son áreas recurrentes para la investigación en CLE, (Zhang, 2016: 70, citado en Balsas Ureña, 2019: 120), pero escasean trabajos que se ocupen de la sociolingüística, el análisis del discurso o la pragmática. Un hecho a destacar, asimismo, es que, según Sun (2009: 50, citado en Balsas

Ureña, 2019: 120) apenas se cuenta con investigaciones con alumnos de nivel intermedio y superior, con las repercusiones que esto puede tener a largo plazo; por lo que el profesorado se encuentra acomodado en el enfoque mixto, o bien generando su propio terreno intermedio.

Como conclusión, los expertos coinciden en que se debe construir un sistema de teorías de la enseñanza, modificable y con base en principios que sirvan de guía para la gestión de las interacciones entre la enseñanza y el aprendizaje, así como para la gestión de la enseñanza que las conecta. Este sistema debe estar compuesto por teorías actuales, realistas y completas, además de sustentarse en la propia experiencia surgida de la práctica (Ren, 1994: 102, citado en Balsas Ureña, 2019: 123), y que cuente con una investigación de base lo suficientemente amplia y fuerte como para adaptarse a los diferentes perfiles de aprendiz (Zhao, 2010, citado en Balsas Ureña, 2019: 123-124). Este enfoque prestaría atención a la estructura y a la función del lenguaje al mismo tiempo, incluiría elementos de la didáctica de dentro y fuera de China e integraría enseñanza de gramática, de caracteres y de caracteres respecto al léxico (Zhu, 2010: 50, citado en Balsas Ureña, 2019: 124).

3.2. DIFICULTADES ENCONTRADAS EN LA ENSEÑANZA DEL CLE Y ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Orton y Cui (2016: 39-40) mencionan en *Principles and Innovation Design: CLIL Units in Chinese* (2016), recogido en el libro *Exploring Innovative Pedagogy in the Teaching and Learning of Chinese as a Foreign Language* (2016) el hecho de que, tal y como los bebés e inmigrantes dejan ver, la necesidad y la oportunidad son dos factores que sin duda conducen al éxito en el proceso de aprendizaje de una LM. Quizá esto mismo sea una de las causas por las que el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas en el aula no sea tan satisfactorio como se espera. En el caso particular de sus investigaciones en torno a la enseñanza de chino en el aula critican el hecho de que el alumnado no tenga una necesidad real de comunicar nada significativo y por tanto no cuente con la motivación necesaria con la que cuenta alguien que se encuentra en un contexto comunicativo real, con unas necesidades y oportunidades comunicativas reales. En la mayoría de los casos los alumnos tienen clases de LM con un número de horas muy

reducido, donde el docente suele hablar casi siempre en su lengua materna (pues se quejan de que en caso contrario los alumnos no entienden nada) y los alumnos raramente usan la lengua meta de forma voluntaria.

Otro aspecto que según Orton y Cui (2016: 40) debe tenerse en cuenta es el hecho de que el alumnado rara vez se encuentra en la situación de tratar de forma oral o escrita sobre algún tema que realmente resulte de su interés; añadiendo además que en ocasiones lo que dicen no tiene por qué ser verdad si con ello consiguen completar la tarea en cuestión (obviando el hecho de que en numerosas ocasiones los compañeros ya cuentan con la información que deben transmitir).

Otra realidad que no contribuye en la mejora de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje es que los textos e historias que se suelen leer en clase están protagonizadas por personajes cuyo discurso es mecánico, controlado y carente de cualquier tipo de dudas, preguntas o enfrentamientos, o lo que es lo mismo, no se ajusta a un contexto comunicativo real.

Por último, hay que mencionar que los autores afirman que aun cuando contamos con las facilidades que hoy en día aportan los avances tecnológicos e internet para que podamos comunicarnos de forma real con hablantes nativos no hay muchos alumnos que hayan aprovechado dicha ventaja, quizá debido asimismo a las debilidades del chino (Orton y Cui, 2016: 40).

Por consiguiente, como docentes, debemos crear en el aula situaciones comunicativas centradas en las particularidades y necesidades de nuestro alumnado. Una tipología de actividades que despierte su motivación, pero sobre todo su necesidad de comunicarse exclusivamente en la lengua meta. Para despertar su motivación el docente podría recurrir a juegos y actividades lúdicas, como pueden ser juegos de vocabulario en línea, un bingo de palabras, un dominó donde tengan que relacionar la palabra en chino con una imagen ilustrativa de la misma, el juego tabú (describir una palabra sin decir ciertas palabras clave), canciones o fragmentos de películas en las que tengan que completar la palabra que falta, un Jenga (juego de mesa que debemos adaptar para la enseñanza) en el que, tras responder a una serie de preguntas o ejercicios según el color de la pieza del juego que les haya tocado, tengan que ir sacando dicha pieza favoreciendo su motivación, entre otras.

Para elaborar su propuesta innovativa, Orton y Cui (2016: 40) mencionan que ha sido necesario recurrir a las distintas teorías de aprendizaje que hay hasta ahora con el fin de no solo reparar la situación, sino cambiar algunos de sus fundamentos para conseguir resultados distintos.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje de Vygotski el aprendizaje es un proceso mediado que requiere del uso de herramientas, entre las que destaca el habla. Por eso afirma que es a través del discurso y las acciones orientadas a la consecución de un objetivo que se van presentando, como se van introduciendo los recursos culturales de nuestra sociedad, como las creencias, los valores, las costumbres, así como a través de nuestro propio discurso y acciones intencionadas orientadas hacia un objetivo específico: acciones orientadas a que asimilemos aquello que se nos enseña. El docente en este caso es el encargado de trabajar con el alumnado utilizando actividades conjuntas que el mismo no puede aún trabajar por su cuenta, hasta que adquiera el conocimiento suficiente para seguir avanzando por su cuenta (Orton y Cui, 2016: 41).

Halliday y Hasan (1985, citados en Orton y Cui, 2016: 41) describen el discurso como el comportamiento colaborativo de dos o más participantes, dado que utilizan el potencial de significado de un lenguaje compartido, para mediar en el establecimiento y consecución de sus objetivos en la acción social. Para ello es necesario negociar una interpretación común de las situaciones en términos de campo: de qué se trata, cuál es la relación entre ellos y cómo se va a conseguir; así como los sucesivos movimientos a través de los cuales completarán el intercambio de bienes, servicios e información. Por consiguiente, para conseguir que el proceso de aprendizaje sea significativo para el alumnado, más allá del uso del manual como material fundamental de enseñanza, como docentes consideramos necesario crear situaciones que no solo sean de interés para nuestros alumnos, sino también propias de un contexto comunicativo chino, en las que de forma colaborativa deban usar el chino para conseguir un fin determinado (resolver un problema, completar una información que se les da incompleta y que desconozcan por completo, etc.), intentando siempre crear una necesidad real de comunicación.

Para conseguir despertar la necesidad del alumnado, el docente podría proponer una actividad en la que, por grupos, deban solucionar un problema planteado o bien competir

para conseguir un fin específico. Una actividad efectiva para ello son los *breakout* o los *escape room* en los que, de forma colaborativa, deben trabajar en equipo para resolver un problema. Otra opción sería plantearles situaciones reales propias de un contexto comunicativo chino, para lo que podría resultar de ayuda un juego de rol. Sería interesante en este caso que el docente primero les enseñara cómo podría ser una situación comunicativa real en un contexto chino. Es importante que, aunque este alumnado no se encuentre en un contexto de inmersión lingüística en China, como docentes les enseñemos algunos aspectos sociolingüísticos y culturales propios de esta sociedad. No basta con que el alumnado aprenda una palabra y cómo usarla, sino que debe saber asimismo en qué contextos puede utilizarla y cómo debe actuar según los hablantes con los que se encuentre: debemos enseñarles a tener una conciencia cultural y contextual (pragmática), explicándoles lo que es apropiado o no según la situación. El visionado de series, videos o películas chinas en clase, así como la realización de una actividad posterior relacionada con el contenido de estos podría ser de gran ayuda para que adquieran una visión más real de la sociedad china, así como algunas cuestiones culturales que, por no encontrarse inmersos en un contexto comunicativo real, no están fácilmente a su alcance.

Pavlenko y Lantolf (2000: 156, citados en Orton y Cui, 2016: 41) se refieren al aprendizaje de lenguas como “la lucha por participar en los mundos simbólicamente mediados de otra cultura”. Según estos autores, se trata de un proceso que no solo trae consigo la necesidad de adquirir formas completamente nuevas de ver y expresarse, sino que también requiere de una demanda de memoria necesaria para retener el nuevo léxico a aprender (implicando asimismo un compromiso físico y afectivo). A lo anterior deben añadirse además las normas sociales y culturales de interacción presentes en el mismo, con el fin de generar en el alumnado una conciencia de la estructura e historia de su propia sociedad y el poder moldeador de dicha cultura sobre ellos.

Asimismo, en dicho proceso existe una necesidad constante de lidiar con la incertidumbre mediante la suspensión del juicio y buscando más allá o encontrando alternativas, con el fin de ver que el aprender un nuevo idioma no solo sirve para expresar las ideas propias

o nociones del primer idioma, sino que más bien se trata de un conjunto independiente de equivalencias o incluso nuevas nociones.

Derivado de lo anterior, en el caso del aprendizaje en el aula, cabe destacar que el alumnado solo cuenta con una única persona competente que es la figura del docente. Es beneficioso por tanto saber qué elementos de la L1 pueden ayudar a la adquisición de dicha LM, así como qué barreras son las que existen. Solo así podrán desarrollarse actividades apropiadas para la adquisición de dicha LM. Se llegó a la conclusión de que en cada etapa del proceso debe haber una de construcción del significado. El aprendiz debe por tanto adquirir dicho significado mediante la toma de acciones directas unidas al uso de las piezas apropiadas de dicha nueva lengua. Según los autores esto no significa que queden excluidas actividades de traducción o reflexión en la L1, que siguen siendo prácticas adecuadas, pero no son los pasos iniciales en el proceso de dominio del idioma, Pavlenko y Lantolf (2000: 156, citado en Orton y Cui, 2016: 42).

En lo respectivo a la forma y métodos de enseñar chino en el aula Orton y Cui mencionan una serie de elementos que dificultan el aprendizaje por parte del alumnado:

1. Un rasgo para tener en cuenta es que el chino no cuenta con cognados tal y como ocurre con lenguas como el español, el francés o el italiano, sino que cada nuevo término chino es desconocido.
2. Se trata de una lengua logográfica [sic], por tanto, debe añadirse el hecho de que el alumnado tiene que memorizar y aprender los caracteres (lo cual implica una gran carga cognitiva).
3. La escritura y la lectura no resultan de utilidad para que el alumnado consolide la nueva lengua que recibe de forma oral; por lo que al tener que adquirirlos y desarrollarlos de forma independiente el proceso de aprendizaje es más lento.

Por todo ello, afirman que los objetivos de aprendizaje de cada lección deben estructurarse de forma gradual y sistemática.

Como propuesta, Orton y Cui (2016) deciden recurrir al método de Caleb Gattegno (1972, 1976, citado en Orton y Cui, 2016: 44) llamado *método silencioso*. Se trata de un método

que aboga por el uso de la lengua meta en el aula a través de distintos tipos de actividades e interacciones. Para ello se recurre a la utilización de objetos, acciones y mímica; el significado de las actividades radica en su interés intrínseco como contenido y en el disfrute que proviene de la intensificación de la autoconciencia de los estudiantes al tener que lidiar con los desafíos que se les presentan. Con este método, al principio, solamente se recurre a la práctica oral y, una vez el alumnado adquiere un corpus suficiente se añaden la práctica escrita y lectora. Además, se ha demostrado que el apoyo kinésico favorece un aprendizaje integral y sostenido (Roth, 2001; Kelly *et al.*, 2009; Cutica y Bucciarelli, 2009; Macedonia *et al.*, 2010; Macedonia y Knösche, 2011, citados en Orton y Cui, 2016: 44).

Con este método el contenido se centra en la adquisición de vocabulario. Mediante el uso de un medio visual inicial se van insertando las partes clave verbalmente, y luego se extienden a frases que se conectan gradualmente para convertirse en oraciones (Orton y Cui, 2016: 43-45). El papel del docente en este caso sería, en primer lugar, decidir y preparar los desafíos a introducir, examinando el idioma y creando las tareas y recursos que inician la acción una vez en clase. Una vez en clase, el papel del profesor es trabajar con los estudiantes mientras los estudiantes trabajan con el idioma (Gattegno, 1969, citado en Orton y Cui, 2016: 46). Como el alumnado no posee aun la competencia para estudiar de forma autónoma en esta fase, el papel del docente es fundamental; los recursos electrónicos y los compañeros pueden ser de gran utilidad a la hora de solventar dudas, mientras que el docente será el encargado de ayudar a los estudiantes a crear sus propios criterios de corrección.

Asimismo, el hecho de que el aprendizaje sea grupal favorece el que el alumnado posea cierto apoyo emocional por parte de sus compañeros y brindan un estándar generalmente seguro “para competir y evaluarse a sí mismo” (Orton y Cui, 2003: 26-27). El docente es quien puede contribuir a estos aspectos sociales sin ningún tipo de competitividad negativa ni interés propio, pues siempre existe la posibilidad de que algún compañero adopte, intencionada o inintencionadamente, un papel dominante, lo que no solo impide que los alumnos se desarrolle, sino que refuerza su incapacidad para desarrollarse (Orton y Cui, 2016: 46).

Dewey (1997) afirma que los seres humanos aprendemos haciendo; que son las experiencias a las que nos enfrentamos las que nos enseñan, por lo que este hecho podría aplicarse al aprendizaje de la LM. Dewey (1997: 9) también menciona que, por supuesto, no todas las experiencias son igual de exitosas, pues ¿cuántos alumnos no han abandonado su proceso de aprendizaje debido al método empleado por el docente? ¿Cuántos han acabado asociando el aprendizaje con una actividad aburrida, tediosa e impuesta? ¿Cuántos, debido a su inmersión en un sistema donde la información no se cuestiona, sino que simplemente se automatiza, han perdido la capacidad de actuar con inteligencia o recurrir a su propio juicio?

El docente es el único que conoce tanto al alumnado como la materia que imparte, por tanto, es quien dispone de las herramientas para guiar al alumnado en dicho proceso. El docente debe ser consciente de las necesidades, capacidades y experiencias previas del alumnado para así poder crear experiencias que resulten eficientes para el alumnado, organizadas en progresión, con el fin de guiar el aprendizaje de estos (Dewey, 1997: 31). No basta con que el docente brinde nuevas experiencias al alumnado, ni es suficiente que solo facilite aquello que ya sabe: es necesario que los nuevos objetos y eventos se encuentren relacionados intelectualmente con sus aprendizajes previos, lo que implicaría que se logra algún avance en la articulación consciente de hechos e ideas (Dewey, 1997: 32). Teniendo en cuenta lo anterior, las lecciones diseñadas se desarrollaron en seis pasos: (1) elegir el tema, (2) redactar el contenido de la lección, (3) establecer los objetivos de aprendizaje, (4) organizar las lecciones, (5) diseñar actividades prácticas y, (6) seleccionar el método y las técnicas de enseñanza y evaluación.

El objetivo particular de su experimento era enseñar al alumnado a usar el iPad utilizando la lengua meta y el método anteriormente mencionado; con el fin de que el alumnado pudiera además comunicarse realizando dicha actividad con los alumnos chinos de su escuela hermana llevando a cabo así una aplicación real de la lengua. Los autores mencionan que la actividad tuvo una increíble aceptación por parte del alumnado, quienes la tildaron de muy interactiva y motivadora, debiendo asimismo involucrarse de forma activa para el desempeño de la tarea.

A partir de los estudios anteriores, se podría sacar la conclusión de que, como docentes, es nuestro papel el conseguir que el contenido que enseñamos sea no solo de interés para el alumnado, sino también real, propio de un contexto comunicativo chino. Asimismo, es necesario que consigamos generar en clase una necesidad real por parte del alumnado, por ejemplo, planteando un problema o una actividad destinada a la consecución de un objetivo común en la que el alumnado se vea “obligado” a utilizar el chino para solventarla, evitando que las situaciones de aprendizaje que creemos sean totalmente controladas o que el alumnado utilice continuamente su lengua materna. Sin embargo, lo más importante es que debemos enseñar al alumnado que, para aprender un nuevo idioma, en este caso el chino, es necesario que en ocasiones nos desprendamos por un momento de las ideas y la visión del mundo que hasta ahora tenemos, abordando esta nueva lengua desde una perspectiva y formas de ver el mundo diferente, quizás en nada parecidas a la que hasta el momento tenemos; pues solo así seremos capaces de comprender la visión que esta nueva lengua nos ofrece. En definitiva, es necesario que tomen conciencia de que el aprender un idioma no es para aprender una forma más de expresar nuestras propias ideas o visión del mundo, sino que nos aporta nuevas nociones o incluso una nueva visión del mundo que nos rodea.

3.3. TENDENCIAS EN LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO EN EL CLE

De acuerdo con Qiao Yun (2017) en su tesis “Evolución y estructura del léxico chino: un enfoque cognitivo”, si contrastamos el sistema lingüístico del chino moderno desde una perspectiva cognitiva con el de otros idiomas o incluso comparamos su aprendizaje con el de otras lenguas comprobaremos que la complejidad de adquirir una competencia léxica en chino es notable. Esta autora afirma que la complejidad y la diversidad del vocabulario chino es posiblemente la causa principal de que tantos estudiantes de chino necesiten un esfuerzo prolongado para llegar a un nivel avanzado de aprendizaje (Qiao Yun, 2017: 2). Por ende, sugiere que tratar de dominar el vocabulario chino palabra por palabra sin profundizar en los mecanismos lexicogénicos del mismo, supone un gran reto y un esfuerzo en gran medida inefectivo (Qiao Yun, 2017: 3).

Asimismo, no debe pasarse por alto el hecho de que la idiosincrasia del vocabulario chino tiene un impacto en el aprendizaje de su léxico. El hecho de que tenga un inventario

fonético limitado implica que cuenta con un gran número de palabras homófonas (en su mayoría monosílabas), por lo que los caracteres pueden ayudar a resolver dichas ambigüedades léxicas. Asimismo, un gran número de homónimos se utilizan para formar préstamos y juegos de palabras (de gran popularidad hoy en día en China), lo que dificulta el que el alumnado pueda encontrar la palabra específica (Qiao Yun, 2017: 3).

Por último, otro aspecto de gran relevancia que influye en el lenguaje es que el vocabulario constituye la conexión más directa entre el mundo real y el lenguaje; por lo que la variedad dentro de la sociedad y la cultura es la causa fundamental de muchas características léxicas. Si comparamos el chino con las lenguas europeas, que son con las que más contacto tenemos, el vocabulario chino difiere no solo en estructura y origen, sino también en la información cultural y social que transmite (Qiao Yun, 2017: 6).

Por ende, es necesario que, como docentes, tengamos en cuenta todos estos aspectos al enseñar el léxico chino, generando además en el alumnado una toma de conciencia de todos ellos, si queremos conseguir que adquiera una competencia léxica efectiva. Aprender el vocabulario implica que no solo sean capaces de pronunciar y escribir correctamente esa nueva palabra, sino también de saber en qué contextos usarla y con qué otras palabras combinarla.

Si hay una duda muy recurrente que surge a todo aquel aprendiz de chino es la siguiente: cuántas palabras debo aprender y qué palabras son esas para conseguir alcanzar fluidez y poder comunicarme de forma efectiva en mi lengua meta. La mayor preocupación para todo estudiante de este idioma es la cantidad de términos que deberá aprender para alcanzar su nivel deseado de lengua, es decir, estamos hablando de cantidades. Qiao Yun (2014: 219-233), afirma que, a partir de este punto, la siguiente cuestión que surge es: cómo puedo adquirir tantas palabras; es decir, estaría planteándose la cuestión de la metodología y estrategias de aprendizaje adecuadas.

Desde los años 70 del siglo XX, numerosos estudiosos han analizado los datos analíticos sobre el léxico del chino moderno, basándose fundamentalmente en los corpora, en la tecnología informática y en la teoría estadística, dando lugar a los siguientes datos. En el *Hanyu Shuiping Cihui yu Hanzi Dengji Dagang* (汉语水平词汇与汉字等级大纲)

‘Síllabus de palabras y caracteres por niveles para el Examen de Nivel de Lengua China’ (2001) se seleccionaron 8822 palabras de uso frecuente divididas en 4 niveles. De acuerdo con el *Zhongguo Yuyan Shenghuo Zhuangkuan Baogao* (中国语言生活状况报告) ‘Informe sobre la situación de las lenguas en China’ (2005) para cubrir el 80 % se necesitarían unas 4000 palabras de uso frecuente, para el 90 % serían necesarias 11000 y para el 99 % la cantidad alcanzaría las 130000.

En la *Tongyong Guifan Hanzibiao* (通用规范汉字表) ‘Lista de caracteres chinos estándar de uso general (Ministerio de Educación de la República popular de China, 2013), se recogen un total de 8105 caracteres, que a su vez se dividen en tres niveles. Los caracteres que recogidos en el primer nivel son aquellos de uso común y suman un total de 3500 caracteres. En el segundo nivel se recogen 3000 caracteres, por consiguiente, los dos niveles anteriores suman un total de 6500 palabras. Por último, encontramos el tercer nivel, donde se recogen 1605 caracteres: se trata de caracteres relativamente comunes que no se han recogido previamente en las tablas de los dos primeros niveles.

Hasta el año 2021, la distribución realizada para el *Hanyu Shuiping Kaoshi* (汉语水平考试) ‘Examen de nivel de chino’ era la siguiente: 150 palabras para el nivel HSK 1, 300 para el HSK 2; 600 para el HSK 3; 1200 para el HSK 4; 2500 para el HSK 5 y 5000 o más para el HSK 6.

Sin embargo, actualmente se están planteando ciertos cambios con respecto a dichos exámenes de nivel de chino, entre los que encontramos la cuestión de la cantidad de palabras que es necesario adquirir para la consecución de los distintos niveles. Un breve resumen de los cambios es el que se detalla a continuación:

- En lugar de seis niveles habrá nueve, divididos en (Principiante, Intermedio y Avanzado).
- Para los tres últimos niveles (7, 8 y 9) únicamente habrá un examen y dependiendo de la nota se asignará un nivel u otro.

- Además de evaluarse las habilidades de escuchar, leer y escribir se ha planteado que desde el nivel intermedio hasta el avanzado el estudiante haga una prueba de traducción, tanto del chino al inglés como a la inversa.

La tabla 11 muestra la cantidad de sílabas, caracteres y vocabulario requeridos en cada nivel. Como se puede observar, el número de palabras de vocabulario nuevo (las cantidades que aparecen entre paréntesis) ha aumentado considerablemente.

Tabla 11. Niveles del nuevo HSK

CATEGORÍA	NIVEL HSK 水平	SÍLABA (音节)	CARACTERES (汉字)	PALABRAS (词汇)
Avanzado	Nivel 7-9	1100 (+202)	3000 (+1200)	11092 (+5636)
Intermedio	Nivel 6	908 (+86)	1800 (+300)	5456 (+1140)
	Nivel 5	822 (+98)	1500 (+300)	4316 (+1071)
	Nivel 4	724 (+116)	1200 (+300)	3245 (+1000)
Principiante	Nivel 3	608 (+140)	900 (+300)	2245 (+973)
	Nivel 2	468 (+199)	600 (+300)	1272 (+772)
	Nivel 1	269	300	5500

Fuente: Web del Centro de Estudios Chinos, 2020

En lo respectivo a la cuestión de las estrategias y métodos de aprendizaje, según Yan Shenghan (2007, citado en Qiao Yun, 2014: 221) los estudiantes europeos y norteamericanos prefieren adquirir dicho vocabulario mediante el aprendizaje del léxico y frases; siendo menos frecuente su adquisición a través del contexto. Por último, encontraríamos a aquellos que optan por la memorización y la recitación de dichos términos. En cuanto a la aplicación práctica de dichas estrategias afirma que los alumnos recurren a la planificación previa y atención selectiva, es decir, se elabora un plan de estudio y luego se centran en la consecución de dicho plan. Con respecto a las estrategias cognitivas, la más frecuente es la consulta del diccionario para comprender la palabra; a

esta le sigue el uso del diccionario para aprender el vocabulario; y por último se encuentra la de adivinar su significado y tomar apuntes.

A partir de dichos estudios se sabe que la aplicación de estrategias de memorización es muy baja y que, muy a menudo, se recurre a la repetición mecánica y codificación por el contexto. Por ende, recurren muy poco a la codificación visual o auditiva, así como a la codificación semántico-morfológica. En lo que respecta a los niveles superiores, se observa más diversidad y amplitud en las estrategias de uso del léxico, mientras que disminuye la amplitud de las estrategias de memorización mecánica del mismo.

Geng Zhi (2006, citado en Qiao Yun, 2014: 222-223) demuestra en su investigación que los estudiantes de distintos niveles suelen recurrir a las siguientes estrategias:

1. Entre las de uso frecuente: afectiva de compensación y metacognitiva.
2. Menos frecuente: contacto social, memorización y cognitiva.

Este autor afirma que no existe diferencia de sexo a la hora de utilizar dichas estrategias, aunque las mujeres utilizan una mayor variedad. A diferencia de los estudiantes japoneses y coreanos, se observa que los europeos y norteamericanos recurren con más frecuencia a estrategias de estudio del léxico. Los de nivel más avanzado prescinden notablemente de la memorización y aprenden el léxico a través del estudio de los caracteres. Geng Zhi (2006, citado en Qiao Yun, 2014: 223) también afirma que la estrategia afectiva es determinante en el aprendizaje de una lengua, ya que, aunque se cuente con las técnicas de estudio necesarias, si la actitud afectiva del alumnado es negativa, el proceso de aprendizaje puede verse afectado y no avanzar.

Con respecto a dicha cuestión afectiva hay diferentes puntos de vista. Según Jiang Xin (2000, citado en Qiao Yun, 2014: 223-224), los estudiantes extranjeros que aprenden la lengua en China rara vez utilizan estrategias afectivas en el estudio del idioma. Esto podría deberse a que, al contar con la posibilidad de usar la lengua en un contexto social, los aprendices aprenden eficazmente algunas palabras y, al ver que pueden utilizarlas en la comunicación, van construyendo un sentimiento de confianza en sí mismos. Como docente y antigua alumna de chino, considero que la motivación del alumnado es clave

para que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo. Dado que, como vemos en los apartados anteriores, el alumnado que aprende este idioma fuera de un contexto comunicativo chino no cuenta con las facilidades o incluso motivación que sí tiene aquel alumnado que lo aprende en China (necesidad de usar la lengua meta para solventar problemas del día a día y, establecer todo tipo de relaciones con los hablantes nativos), es fácil que progresivamente vayan perdiendo motivación por el estudio de esta lengua o incluso no vean la utilidad real de este idioma, pues no tienen que usarla en un contexto fuera del aula (a no ser que tengan relación con alguien procedente de China).

Asimismo, dada la monotonía de los ejercicios planteados en los manuales (generalmente todos pertenecientes a una misma tipología unidad tras unidad), la metodología poco comunicativa o carente de juegos didácticos empleada por el docente o incluso al planteamiento de ejercicios de respuesta generalmente controlada o semicontrolada (carentes de creatividad), el alumnado acaba viendo su proceso de aprendizaje como una obligación más, careciendo de un fin que motive su aprendizaje. Por ello, como docentes debemos intentar crear situaciones y contenidos que mantengan activa su curiosidad y que los acerquen un poco a un contexto comunicativo chino real, siendo por tanto la estrategia afectiva determinante en todo proceso de aprendizaje.

En lo que respecta al uso de estrategias metacognitivas, Jiang Xin afirma que, al tratarse en su mayoría de adultos, poseen un objetivo claro y son capaces de controlarse a sí mismos, recurrir a la autocrítica y planificar su propio proceso de estudio, buscando el mayor número de ocasiones para poner en práctica lo aprendido; lo que asimismo trae consigo el aprendizaje de sus propios errores y su propia autoevaluación (Jiang Xin, 2000, citado en Qiao Yun, 2014: 224).

En oposición a lo anterior se observa que en las investigaciones fuera de China los aprendices de otras lenguas no recurren a este tipo de estrategias, mientras que los que aprenden léxico chino sí, quizás debido también a que ya tienen experiencia en la adquisición de otros idiomas. Otra estrategia que debe mencionarse es la de compensación. Dicha estrategia permite que el estudiante sea capaz de utilizar la lengua meta a pesar de la insuficiencia de léxico con la que cuenta (Jiang Xin, 2000, citado en Qiao Yun, 2014: 224).

Por último, se encuentran las de uso menos frecuente: la estrategia social y la de memorización. Este mismo autor defiende que quizá se deba a la dificultad de definir correctamente los segmentos léxicos en una comunicación social natural y porque no pueden aprender la escritura de los caracteres por medio de su fonética. Asimismo, debido a que cuando durante la comunicación surgen ciertas dudas el interlocutor puede recurrir a términos más sencillos con el fin de facilitar la comprensión del estudiante, se ha llegado a la conclusión de que quizá no sea una forma eficaz de adquisición de vocabulario nuevo.

De acuerdo con Jiang Xin (2000, citado en Qiao Yun, 2014: 223), tampoco es frecuente el uso de la estrategia de memorización, que incluye todos los métodos de organizar, gestionar y relacionar lo que se aprende para ser memorizado. Considera que quizá se deba al hecho de que muchos aprendices son reacios a la memorización mecánica, debido a que desconocen la importancia que esta desempeña en el proceso de aprendizaje y quizá desconocen los métodos apropiados. Un método apropiado sería el establecer relaciones entre los contenidos nuevos y los ya aprendidos con anterioridad, utilizar tarjetas mediante las cuales se pongan en relación la imagen, palabra y pronunciación o repasos planificados, entre otras. Según dicho autor, todos estos métodos son fundamentales en el aprendizaje del léxico chino.

Bajo nuestra experiencia en el aula, la memorización mecánica para el aprendizaje del léxico chino puede ser eficiente durante un tiempo limitado, no obstante, insuficiente para que dicho conocimiento pase a la memoria a largo plazo. Es necesario que recurramos a otro tipo de estrategias cognitivas para que dicho léxico pase a formar parte del vocabulario aprendido por el alumnado, por ejemplo, agrupando las palabras por categorías, relacionándolas desde un punto de vista semántico, relacionando elementos ya conocidos con los nuevos, descomponiendo los caracteres en sus distintos componentes para facilitar su memorización y posterior recuperación, recurrir a la morfología de las palabras, entre otras estrategias diversas.

Al igual que Ge Benyi (2018), Qiao Yun (2014: 227) está de acuerdo con que a la hora de aprender una lengua deben tenerse en consideración tres factores fundamentales: la enseñanza de la fonética (sonidos), la gramática y el vocabulario. Si bien es cierto que la

enseñanza de la fonética queda relegada fundamentalmente a los niveles básico e intermedio (pues es donde la fosilización de la pronunciación se hace más latente), el vocabulario cobra una especial relevancia posteriormente, cuando el alumnado es capaz de interactuar y formar parte de actividades comunicativas.

Según Gao Yan (2008, citado en Qiao Yun, 2014: 227), el vocabulario es tan importante que sin él no conseguiríamos comprender el mensaje en cualquier tipo de acto comunicativo. Afirma que “desde el punto de vista de la construcción del significado, en general somos capaces de comprender una aseveración formada por palabras correctas con errores gramaticales, pero en cambio no podemos entender una aseveración compuesta por errores léxicos y gramática correcta. Sin léxico básicamente no es posible hablar”.

Qiao Yun (2014: 227-228) sugiere asimismo que “cuánto léxico y qué grado de dominio son indicadores importantes del nivel de un estudiante de segunda lengua, ya que son ellos los que deciden el que una comunicación sea efectiva o el que se pueda o no transmitir la información”. En lo que concierne a la enseñanza de dicho vocabulario, normalmente el sistema que se sigue es el siguiente:

- Presentación del vocabulario (introducción).
- Enseñanza de su escritura y pronunciación (combinación de forma y fonética).
- Paráfrasis y explicación con ejemplos (combinación de forma, fonética y significado).
- Ampliación controlada (formación de una lista mental de palabras).
- Actividades (proceso de transición desde el conocimiento a la habilidad lingüística).
- Dictados (discernimiento de la fonética, el significado y la escritura).
- Expresión coherente de oraciones y textos completos (emisión) (Qiao Yun, 2014: 228).

Por consiguiente, a la cuestión de cómo presentar el léxico, Qiao Yun realiza una propuesta bastante detallada que focaliza su atención en la enseñanza particular del léxico chino. La autora propone como ejemplo de introducción del vocabulario las tarjetas de

vocabulario. Sin embargo, menciona que en los niveles inferiores es más conveniente hacerlo en la pizarra, pues así el alumnado verá la forma y el orden de los trazos. Asimismo, se puede enseñar un término de forma aislada o presentarlo dentro de un conjunto (quizá según la clase de palabra, por su significado, el tema de la lección, etc.) (Qiao Yun, 2014: 229).

En lo que respecta a su escritura y pronunciación es fundamental que el docente corrija la pronunciación. Con el fin de que los alumnos practiquen al mismo tiempo la pronunciación y la discriminación fonética el docente puede recurrir a la lectura en voz alta para que los aprendices lo imiten; o bien pedirles que las vayan leyendo y así aprovechar para corregir la pronunciación (Qiao Yun, 2014: 229).

La explicación y exemplificación constituyen una combinación avanzada entre significado, forma y sonido. Dada la complejidad que presenta el léxico, es necesario recurrir a diversos métodos explicativos, por lo que Gao Yan (2008, citado en Qiao Yun, 2014: 229-230) plantea dos grandes grupos de métodos:

1. El método integral: incluye métodos directos (tarjetas, objetos reales y demostraciones corporales), métodos de traducción (recurrir a la lengua materna y al lenguaje audiovisual), métodos de relación semántica (sinónimos y antónimos, significado contextual), método comparativo (distinción entre falsos sinónimos, clases de palabras), método pragmático (contexto, oraciones enteras) y método de explicación cultural.
2. El método de análisis del significado léxico: análisis de la formación de la palabra, análisis morfológico, de los semas, etc.

Para ponerlo en práctica el docente puede recurrir a carteles o fotografías, posturas corporales, medios audiovisuales, pregunta y respuesta entre docente y alumnado, entre otras técnicas. Un punto que no debe descuidarse es que, a la hora de explicar el léxico es necesario recurrir a ejemplos con el fin de que el alumnado lo adquiera de forma contextualizada y comprenda cuál es el uso de dicha palabra. Lo ideal sería poder recurrir a ejemplos de uso frecuente y que formen parte de un corpus real. Y, por último, afirma que los ejemplos no solo deben ilustrar el significado léxico de las palabras o su

significado gramatical, también deben mostrar los matices, es decir, los aspectos simbólicos, afectivos, de registro, los rasgos temporales, etc. (Qiao Yun, 2014: 230)

Por consiguiente, a partir de los estudios anteriores podríamos concluir que nuestro papel como docentes será el de favorecer que el alumnado adquiera las nuevas palabras presentándolas en contextos diferentes y variados, donde aprendan su forma, pronunciación y significado o significados, utilizándolas en contextos comunicativos reales y, preferiblemente, en combinación con otras palabras que, o bien pertenezcan a la misma categoría léxica, o bien que guarden algún tipo de relación semántica (mismo campo semántico, relación de sinonimia o antonimia, etc.).

PARTE II: METODOLOGÍA

CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y RECOGIDA DE DATOS

Para realizar una propuesta didáctica, fue necesario analizar primero la situación actual de la enseñanza del léxico chino en España, así como los métodos utilizados para que el alumnado adquiera una competencia lingüística y comunicativa en chino, específicamente en el ámbito del vocabulario.

En los últimos años, el interés por estudiar chino ha aumentado considerablemente en nuestro país. Se podría afirmar que se trata de una lengua cuyo aprendizaje está actualmente en auge, aunque también es cierto que la trayectoria de su didáctica y aprendizaje es relativamente reciente, tal como se indicó en el Capítulo 3 de esta investigación. Aún queda un largo camino por recorrer para que su desarrollo alcance el nivel que ya tienen otras lenguas extranjeras, como el inglés, el francés o el alemán.

Por tanto, se trata de un campo que hasta ahora no ha sido muy estudiado, quizás eclipsado por la dificultad que presenta la escritura con caracteres. En este sentido, podríamos pensar que la enseñanza del léxico chino se ha centrado en la escritura de los caracteres en sí (competencia grafémica), más que en la adquisición de vocabulario (competencia léxica); o se han empleado métodos de enseñanza-aprendizaje propios de idiomas con un sistema de escritura alfabetico, siguiendo el modelo que hasta ahora ha predominado en la enseñanza de idiomas en España.

Este estudio surge de la necesidad del alumnado hispanohablante de adquirir y desarrollar estrategias de aprendizaje que le permitan adquirir el léxico chino de manera eficaz, mediante un método que no se enfoque exclusivamente en la adquisición de caracteres, sino también en el vocabulario, y que dicha adquisición se mantenga en el tiempo, es decir, que perdure en el corpus lingüístico del alumnado y no solo en su memoria a corto plazo.

Asimismo, considerando la conclusión mencionada anteriormente por Balsas Ureña (2019: 124), quien señala que hay una gran cantidad de estudios que reclaman una teoría de la enseñanza y una metodología propias para el chino, argumentada y realista, que aborden todas las dificultades de esta lengua y su escritura, y habiendo constatado la existencia de un vacío investigador en este ámbito, esta investigación pretende contribuir a llenar ese vacío. Para ello, hemos analizado los métodos actuales de enseñanza del léxico chino, con el objetivo de disponer de un diagnóstico de la situación actual como punto de partida para un estudio integral sobre qué vocabulario enseñar: la selección de las palabras, la cantidad de léxico necesario para cada nivel, cómo debe ser la enseñanza-aprendizaje óptima y los fundamentos de esta selección.

Para llevar a cabo este estudio, realizamos tres análisis distintos, todos ellos fundamentados en el mismo marco teórico, que se presenta en los capítulos 1 y 2 de este trabajo. En primer lugar, llevamos a cabo un análisis exhaustivo del tratamiento del léxico en los principales manuales de (CLE) escritos en español. Estos manuales fueron seleccionados por ser los más utilizados en las instituciones académicas de nuestro país. A continuación, diseñamos y aplicamos dos encuestas: una dirigida a los docentes de chino y otra a los estudiantes, en las cuales se incluyó alguna pregunta sobre el uso de Instagram como herramienta complementaria en el aprendizaje del idioma. El propósito de estas encuestas fue obtener una visión detallada sobre el estado actual de la enseñanza y aprendizaje del chino. Finalmente, considerando la creciente relevancia de Instagram como recurso pedagógico en la enseñanza del chino, procedimos a realizar una selección de cuentas didácticas dedicadas a la enseñanza del idioma que ya estaban activas en la red. Llevamos a cabo un análisis de la metodología empleada y del tratamiento del léxico por parte de los docentes responsables de dichas cuentas.

A continuación, se presenta una explicación detallada de la metodología empleada en cada uno de los análisis mencionados.

4.1. EL LÉXICO EN LOS PRINCIPALES MANUALES DE CHINO MODERNO EN ESPAÑOL

4.1.1. JUSTIFICACIÓN DE TOMAR LOS LIBROS DE TEXTO COMO OBJETO DE ESTUDIO

Dada la relevancia actual de los manuales de enseñanza en el aula, que desempeñan un papel determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos realizado un análisis de los materiales de enseñanza de chino en español utilizados en las aulas españolas, con un enfoque particular en el tratamiento del léxico, para obtener un diagnóstico inicial que nos sirviera como punto de partida. A través de este análisis, hemos examinado, de manera general, qué metodología de enseñanza se emplea, qué tipos de actividades se desarrollan y si estas actividades permiten que el alumnado alcance los objetivos y competencias necesarias.

Por tanto, hemos considerado necesario tener en cuenta algunos conceptos y fundamentos del MCER (Instituto Cervantes, 2001) para verificar si los manuales existentes se ajustan a los objetivos y criterios establecidos, garantizando que el alumnado alcance el nivel de competencia requerido según lo estipulado a nivel europeo. En lo respectivo a los fines y objetivos del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas el MCER establece los principios que se explican a continuación.

Deberían fundamentarse en la apreciación de las necesidades de los alumnos y de la sociedad, en las tareas, en las actividades y en los procesos que los alumnos tienen que llevar a cabo para satisfacer esas necesidades, y en las competencias y estrategias que deben desarrollar para conseguirlo (Instituto Cervantes, 2001: 128). El objetivo fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje es el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua meta por parte del alumnado. De acuerdo con el MCER, esta competencia incluye componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos.

El documento también afirma que el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos (dentro de las cuales se incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema) es un aspecto fundamental e indispensable del aprendizaje de lenguas. Esta competencia se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la

organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad) (Instituto Cervantes, 2001: 13).

A partir de estos datos, comprobamos que el Instituto Cervantes (2001) confirma lo que ya mencionaban otros autores como Cervero y Castro (2000), Nation (2013) y Hedge (2000): adquirir el nuevo léxico requiere que el alumnado no solo sea capaz de utilizarlo y comprenderlo en diversos contextos, sino también hay que tener en cuenta los mecanismos cognitivos que el alumnado utiliza para aprenderlo y su posterior recuperación, con el fin de que pase a formar parte de la memoria a largo plazo.

En el MCER (Instituto Cervantes, 2001: 14), se asevera que las competencias sociolingüísticas, que hacen referencia a las condiciones socioculturales del uso de la lengua, son fundamentales en la adquisición de una lengua, pues “el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia”.

Y, para terminar, con respecto a las competencias pragmáticas son aquellas relacionadas con “el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla), sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos” (Instituto Cervantes, 2001: 14).

Asimismo “tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia [...]” (Instituto Cervantes, 2001: 14).

Es fundamental enseñar al alumnado que un idioma está siempre entrelazado con la cultura en la que se originó. En el caso del chino, se trata de una cultura con numerosos aspectos diferentes a la cultura española y es necesario que como docentes enseñemos al alumnado aquellos aspectos sociolingüísticos propiamente de la cultura china que pueden dificultar la comunicación.

Para desarrollar la competencia comunicativa, es necesario que el alumnado realice diversas actividades de la lengua, que incluyan comprensión, expresión, interacción y mediación en la lengua meta. Hoy en día, dichas destrezas se ponen en práctica fundamentalmente mediante el uso de manuales de enseñanza, por lo que, a pesar de que en la actualidad las metodologías de enseñanza empleadas en las aulas son diversas, los manuales juegan un papel muy importante en el desarrollo de la competencia léxica del alumnado, dado que en nuestro contexto comunicativo no tienen la posibilidad de relacionarse de otra forma usando la lengua meta, a excepción de entre pares o con el docente en cuestión.

Si bien es cierto que pueden aprovechar otras instancias de práctica por iniciativa propia (dialogar con hablantes nativos, usar aplicaciones, internet, etc.), los libros de texto constituyen normalmente la base del conocimiento del alumnado. A partir de ellos desarrollan la competencia lingüística necesaria para relacionarse usando la lengua en cuestión, en este caso, el chino.

Entre los principios metodológicos que propone el Consejo de Europa encontramos el siguiente: que los métodos que se empleen en el aprendizaje, la enseñanza y la investigación de la lengua sean aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados, en función de las necesidades de los alumnos como individuos en su contexto social. La eficacia depende de la motivación y de las características particulares de los alumnos, así como de la naturaleza de los recursos, tanto humanos como materiales, que pueden entrar en juego (Instituto Cervantes, 2001: 140).

En el MCER se afirma asimismo que “durante muchos años, el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos” (Instituto Cervantes, 2001: 141). No obstante, el empleo de una metodología u otra dependerá del docente o centro en cuestión.

En el MCER se recoge también un apartado sobre los autores de manuales y responsables del diseño de cursos y afirma que por parte de los mismos se espera “que proporcionen

instrucciones detalladas para las tareas, las actividades del aula y las actividades individuales que tienen que abordar los alumnos a partir del material presentado” (Instituto Cervantes, 2001: 139), por lo que a partir de dicha aseveración deducimos la enorme relevancia que el papel de los manuales desempeña en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Derivado de lo anterior se observa que los manuales constituyen por tanto el marco en el cual el alumnado conoce, recupera y emplea las unidades léxicas que le permitirán desarrollar la competencia comunicativa, por lo que su diseño y organización es clave para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo.

4.1.2. HERRAMIENTAS DE RECOGIDA DE DATOS

En cuanto a la metodología, para analizar el tratamiento del léxico en los principales manuales de chino utilizados por las instituciones de enseñanza españolas, hemos tenido en consideración tanto su presentación y práctica a través de las actividades, como el lugar que ocupa en la lección en general.

Para proceder con el análisis de los manuales hemos seleccionado una serie de autores que consideramos son de relevancia desde el punto de vista de la didáctica del léxico. A partir de las ideas de cada autor hemos creado una serie de parámetros, que hemos recogido en una hoja de cálculo (ver el Anexo I) y que nos han servido para analizar el tratamiento de ese léxico en los manuales de forma sistemática. En la tabla 12 se recoge un resumen de las teorías que han constituido la base de la creación de los parámetros de análisis (desarrollados previamente en el marco teórico). Aparecen ordenados cronológicamente por apartados (estrategias y técnicas cognitivas, selección de léxico, tipología de actividades y lexicología china), según el año de publicación de cada obra.

Tabla 12. Autores y teorías que conforman los parámetros de análisis

OBRA Y AUTOR/A	ELEMENTOS DE ANÁLISIS
Estrategias y técnicas cognitivas, selección de léxico	
<i>Language Learning Strategies</i> (Oxford, 1990)	Estrategias para la enseñanza de léxico Directas, indirectas, cognitivas, de compensación, etc.
<i>Aprender y enseñar vocabulario</i> (Cervero y Castro, 2000)	Selección de léxico Frecuencia, rentabilidad y productividad, facilidad de adquisición de cada término, tipo de curso y necesidades, análisis y deducción de reglas (morfología), mecanismos de inferencia. Propuestas para la didáctica del léxico Textos, soportes visuales, listas de vocabulario, glosarios. Técnicas de transmisión Verbales (describir, definir, parafrasear, sinónimos, antónimos, etc.). No verbales (fotos, dibujos, diapositivas, esquemas, asociogramas, pictogramas, mímica y gestos, etc.).
<i>Learning Vocabulary in Another Language</i> (Nation, 2013)	Factores relacionados con el vocabulario En qué consiste aprender una palabra. Estrategias de adquisición del léxico

	Aprendizaje explícito e implícito, palabras de alta frecuencia, aprendizaje espaciado, análisis morfológico, toma de conciencia del nuevo término, motivación, recuperación, uso creativo.
<i>Teaching and Learning in the Language Classroom</i> (Hedge, 2000)	<p>Factores implicados</p> <p>Relación <i>input</i> y adquisición de vocabulario, factores culturales, frecuencia, pronunciación, contextualización.</p>
<i>La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera</i> (Santamaría, 2006)	<p>Selección de léxico</p> <p>Frecuencia, palabras rentables, de interés para el alumnado, práctica de léxico continuada.</p> <p>Estrategias de adquisición de léxico</p> <p>Utilizar soportes visuales, lenguaje no verbal, objetos reales, definir, ejemplificar, traducir, recurrir a sinónimos, antónimos y textos, relacionar unos términos con otros.</p>
<i>El aprendizaje y la enseñanza del vocabulario chino</i> (Qiao Yun, 2014)	<p>Estrategias para la enseñanza de léxico</p> <p>Presentación del léxico, escritura y pronunciación, paráfrasis y explicación ejemplificada, etc.</p>
Tipología de actividades	
<i>Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas</i> (Sánchez Pérez, 2004)	<p>Tipología de actividades</p> <p>Según el esquema organizativo de la clase y según las destrezas.</p>
Lexicología china	

<i>The Morphology of Chinese</i> (Packard, 2004)	Diferencia entre palabra y carácter Tipos de palabras y de morfemas
<i>Evolución y estructura del léxico chino: un enfoque cognitivo</i> (Qiao Yun, 2017)	Morfología china Afijación, composición, reduplicación, abreviación.
<i>Modern Chinese Lexicology</i> (Ge Benyi, 2018)	Tipos de vocabulario Vocabulario básico y vocabulario común. Estructuras equivalentes a palabras en función Palabras y morfemas semánticos
<i>Shiyong Xiandai Hanyu Yufa</i> (实用现代汉语语法) [Gramática práctica del chino moderno] (Liu et al., 2019)	Morfología china Procesos de formación de palabras y categorías gramaticales.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar a partir de la selección de autores y teorías en base a los que se ha analizado el tratamiento del léxico en los manuales de CLE, de cada autor y obra se han seleccionado aquellos aspectos que mejor se adaptan a la didáctica del léxico chino. En concreto, para elaborar nuestra herramienta de análisis hemos tenido en consideración los siguientes tres aspectos fundamentalmente:

1. Claves cognitivas: estrategias y técnicas de didáctica del léxico y su selección.
2. Tipología de los ejercicios de práctica del léxico.
3. Aspectos específicos de la lexicología y didáctica de léxico chino.

Cronológicamente ordenados, las teorías sobre estrategias y técnicas cognitivas, así como los procesos de selección de léxico propuestos por Oxford (1990), Cervero y Castro (2000), Hedge (2000), Santamaría (2006), Nation (2013) y Qiao Yun (2014), nos sirven

de base para identificar cuándo, qué y cómo debemos enseñar y recuperar el léxico aprendido.

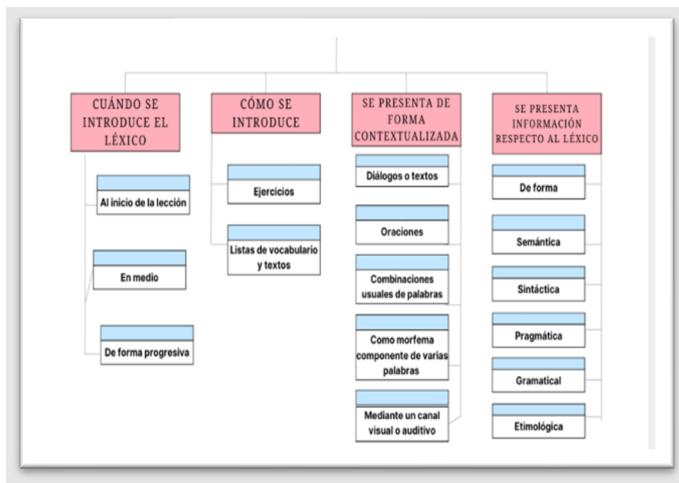
Dado que en su mayoría las teorías anteriormente mencionadas son propias de lenguas cuya escritura es alfabetica y no morfosilábica con sinogramas, hemos optado por incluir aspectos concretos de las teorías lingüísticas propuestas por Qiao Yun (2017) y Ge Benyi (2018), así como las teorías sobre categorías gramaticales y morfología china recogidos por Liu *et al.* (2019). Aunque uno de los autores fundamentales que han conformado nuestro marco teórico ha sido Packard (2000), pues es uno de los lingüistas más representativos de la lexicografía china, hemos decidido prescindir de él en el marco metodológico para la recogida de datos, tal y como ya se indicó en el Capítulo 1 de esta tesis, debido a que sus planteamientos son excesivamente teóricos y no cumplen con la función práctica requerida en esta ocasión.

Con respecto a la tipología de actividades, hemos seleccionado la propuesta realizada por Sánchez Pérez en *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas* (2004), pues consideramos que seguir un orden secuencial y progresivo, de menor a mayor complejidad, puede ser eficaz para que nuestro alumnado adquiera de forma más eficaz el léxico aprendido.

Una vez conformado el marco teórico, hemos procedido con su aplicación en la elaboración de un marco metodológico. De este modo, hemos creado una base de datos (análisis disponible en el Anexo I) en el que se recogen los parámetros en base a los cuales se analizan los manuales de chino para hispanohablantes. Cada parámetro se divide a su vez en subapartados, creados en base a las teorías de los autores mencionados en el marco teórico.

Para favorecer la eficacia del análisis y que se adapte a las particularidades del léxico chino, ha sido necesario incluir otros parámetros que consideramos relevantes para nuestro estudio, derivados de nuestra experiencia como docentes de CLE. A continuación, se detalla la selección de dichos parámetros y sus subapartados.

Figura 19. Parámetros de análisis de los manuales objeto de estudio I



Fuente: Elaboración propia

Tabla 13. Resumen de los parámetros de análisis y autores de referencia

Parámetro	Autor/es de referencia
Claves cognitivas	
Cuándo se introduce el léxico	Nation (2013) y Santamaría (2006)
Cómo se introduce	Cervero y Castro (2000), Nation (2013), Hedge (2000), Santamaría (2006) y Qiao Yun (2014)
Presentación de forma contextualizada	Cervero y Castro (2000), Nation (2013), Hedge (2000), Santamaría (2006) y Qiao Yun (2014)
Presentación de información respecto al léxico	Nation (2013), Hedge (2000), Cervero y Castro (2000) y Santamaría (2006)
Estrategias para el refuerzo del léxico	Nation (2013), Cervero y Castro (2000), Hedge (2000), Oxford (1990), Santamaría (2006) y Qiao Yun (2014)
Estrategias y enfoque didáctico	Nation (2013), Cervero y Castro (2000), Oxford (1990), Santamaría (2006), Qiao

	Yun (2014), Hedge (2000) y Oxford (1990)
Tipología de las actividades de práctica del léxico	
Tipos de ejercicios	Sánchez Pérez (2004)
Aspectos específicos de la lexicología y didáctica de léxico chino	
Categorías gramaticales	<i>Shiyong Xiandai Hanyu Yufa</i> (实用现代汉语语法) [Gramática práctica del chino moderno] (Liu <i>et al.</i> , 2019)
Clases de unidades léxicas trabajadas	Ge Benyi (2018)
Competencia morfológica	Experiencia profesional en el ámbito del chino Nation (2013), Cervero y Castro (2000), Oxford (1990), Qiao Yun (2014) y Ge Benyi (2018) <i>Shiyong Xiandai Hanyu Yufa</i> (实用现代汉语语法) [Gramática práctica del chino moderno] (Liu <i>et al.</i> , 2019)
Competencia grafémica	Experiencia profesional de la autora
Otros: Práctica de la pronunciación Actividades de práctica del léxico y la producción léxica Equilibrio entre léxico productivo y receptivo	Experiencia profesional de la autora Nation (2013) y Cervero y Castro (2000) Nation (2013), Hedge (2000) y Cervero y Castro (2000)

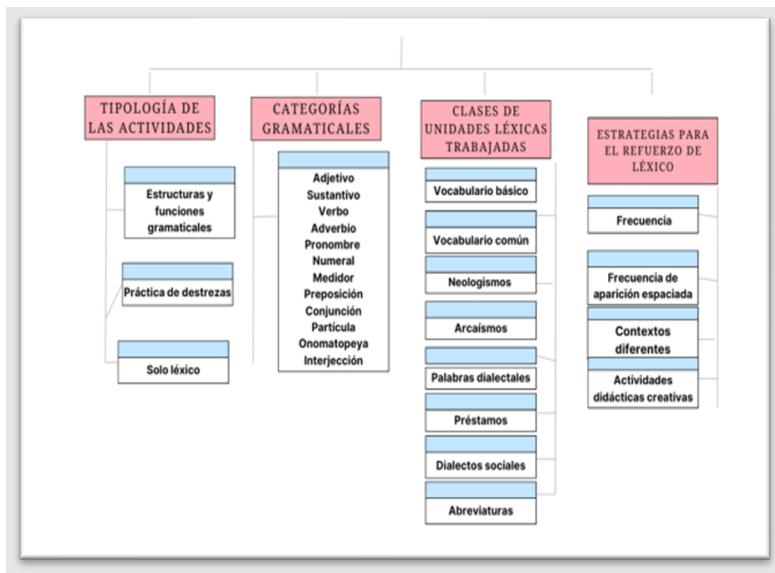
Ejercicios de refuerzo del léxico	Cervero y Castro (2000), Nation (2013), Hedge (2000), Santamaría (2006) y Qiao Yun (2014)
-----------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se expone una descripción más detallada de los parámetros que conforman nuestro análisis. Entre ellos encontramos los siguientes:

- Cuándo se introduce el léxico: consideramos necesario incluir este parámetro debido a que, como menciona Nation (2013), conviene enseñar el nuevo léxico de forma espaciada. Por tanto, es interesante ver si se enseña todo el léxico al inicio de la lección, en el medio o de forma progresiva a lo largo de la misma, como menciona Santamaría (2006).
- Cómo se introduce: tanto Cervero y Castro (2000), como Nation (2013), Hedge (2000), Santamaría (2006) y Qiao Yun (2014) afirman que es necesario presentar el nuevo vocabulario de forma contextualizada, ya sea mediante listas de vocabulario y textos, ejercicios o glosarios, entre otros formatos.
- Se presenta en un contexto de referencia: todos los autores confirman la necesidad de presentar el léxico, ya sea mediante diálogo y listas de vocabulario, recurriendo a un medio visual o auditivo, con oraciones de ejemplo, agrupando palabras con alguna relación semántica (mismo campo semántico, sinónimos y antónimos), entre otras opciones. De esta forma, será más sencillo para el alumnado recuperarlo posteriormente.
- Se presenta información respecto al léxico: consideramos que, para aprender una palabra nueva, tal y como mencionan Nation (2013), Hedge (2000), Cervero y Castro (2000) y Santamaría (2006) no basta con saber su significado, sino también sus valores pragmáticos, sintácticos, de forma, gramaticales y, si se considera oportuno, etimológicos.

Figura 20. Parámetros de análisis de los manuales objeto de estudio II

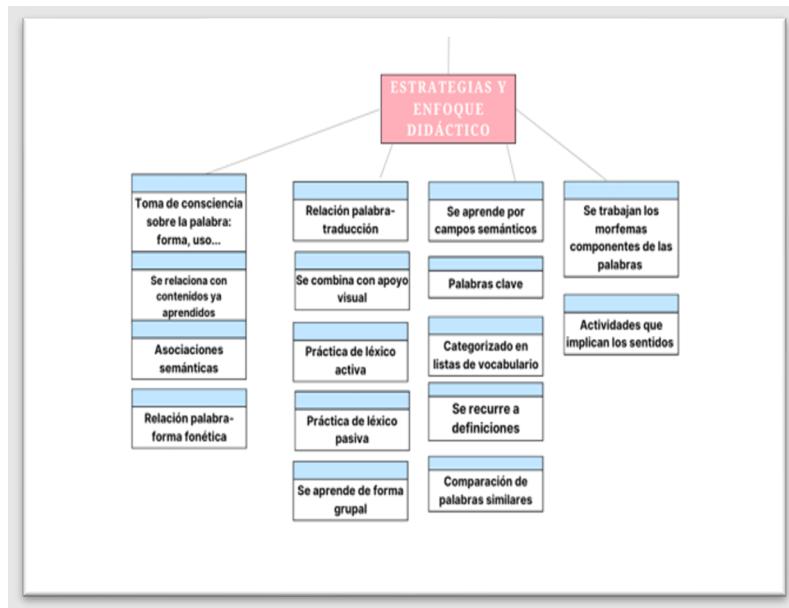


Fuente: Elaboración propia

- Tipología de actividades: para la tipología de actividades hemos considerado la teoría de Sánchez Pérez (2004), incluyendo asimismo información sobre si existen actividades únicamente de práctica léxica o no.
- Categorías gramaticales: este parámetro lo hemos incluido a partir de la clasificación ofrecida por Liu *et al.* (2019), donde se recogen las categorías gramaticales a las que pertenecen las palabras de origen chino. Cabe mencionar que en chino existe la posibilidad de que una misma palabra pertenezca a diferentes categorías de forma simultánea, por lo que es interesante que los manuales indiquen junto a cada nueva palabra las categorías a las que puede pertenecer, haciendo hincapié en la categoría a la que pertenece en ese contexto en particular.
- Clases de unidades léxicas trabajadas: para ver qué tipo de léxico es el que se enseña en los manuales de didáctica hemos seleccionado los tipos de palabras que existen según Ge Benyi (2018): vocabulario básico y común, neologismos, arcaísmos, préstamos, palabras dialectales, dialectos sociales y abreviaturas.
- Estrategias para el refuerzo de léxico: tanto Nation (2013) como Cervero y Castro (2000), Hedge (2000), Oxford (1990), Santamaría (2006) y Qiao Yun (2014)

afirman la necesidad de que, una vez adquirido el vocabulario, el alumnado lo vuelva a utilizar de forma frecuente y espaciada en el tiempo, y si es posible utilizándolo en contextos diferentes, con el fin de que permanezca cuanto más tiempo mejor en su memoria a largo plazo.

Figura 21. Parámetros de análisis de los manuales objeto de estudio III



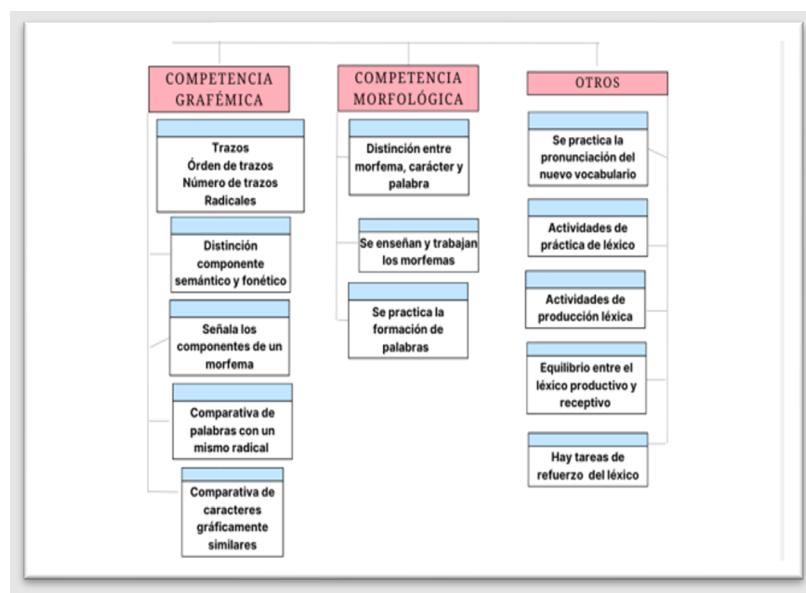
Fuente: Elaboración propia

- Estrategias y enfoque didáctico: dentro de este apartado encontramos 17 subapartados. Para que resulte más sencillo memorizar una palabra, tanto Nation (2013), Cervero y Castro (2000), Oxford (1990), Santamaría (2006) y Qiao Yun (2014) consideran que es necesario recurrir a una serie de estrategias o técnicas mnemotécnicas, como pueden ser el inferir el significado (Nation y Oxford); agrupar las palabras según su relación semántica (Cervero y Castro, Nation y Oxford); crear conexiones con información ya conocida (Nation, Oxford y Cervero y Castro); recurrir a la traducción (Nation, Oxford, Cervero y Castro, Santamaría y Qiao Yun), recurrir a palabras clave (Nation y Oxford), mediante la práctica activa y pasiva de léxico (Hedge); relacionar la palabra con su forma fonética y su pronunciación (Nation, Hedge, Santamaría, Cervero y Castro y Qiao Yun) o hacer ejercicios donde se impliquen otros sentidos (vista, oído, olfato,

gusto y tacto), con el fin de favorecer la motivación del alumnado y no recurrir únicamente al nivel cognitivo (Cervero y Castro).

Para tener en cuenta las características del chino, hemos decidido incluir algún parámetro de análisis más, como son la comparación con otras palabras similares (ya sea gráfica, semántica o fonéticamente), o la explicación de los morfemas que forman las palabras (por ejemplo, a partir de un mismo morfema crear una palabra nueva).

Figura 22. Parámetros de análisis de los manuales objeto de estudio IV



Fuente: Elaboración propia

Así pues, también hemos tomado nota de los aspectos siguientes:

- Competencia grafémica: los elementos de análisis incluidos en este parámetro son exclusivos del chino. Para este apartado se ha tenido en consideración tanto nuestra experiencia como alumnado y profesorado de chino, incluyéndose todo lo relacionado con la adquisición de los caracteres: forma, número y orden de los trazos, radicales, componentes fonéticos y semánticos, entre otros.
- Competencia morfológica: hemos decidido incluir este apartado debido a que, según nuestra propia experiencia, son pocos los manuales de chino que tienen en cuenta esta competencia. Se pretende analizar si en los libros de texto hay

distinción entre morfema, palabra o carácter, si se enseñan o trabajan los morfemas (es decir, si se indican los morfemas que forman cada palabra o se forman palabras distintas con un mismo morfema, etc.), y si se enseñan conocimientos sobre morfología o formación de palabras en general, esta última inspirada en Nation (2013), Cervero y Castro (2000), Oxford (1990), Qiao Yun (2014) y Ge Benyi (2018).

- Otros: en este apartado se recogen otros parámetros que consideramos que todo manual debe integrar y que detallamos a continuación.

En primer lugar, la práctica de la pronunciación. De acuerdo con mi experiencia como docente, muchas veces observo que mi alumnado se centra más en aprender la escritura de los caracteres prescindiendo de aprender correctamente los tonos y la pronunciación adecuada de la palabra. Es fundamental que, a la vez que aprenden la palabra en caracteres, lo asocien a su pronunciación en base al *pinyin* correspondiente para evitar errores automatizados futuros.

En cuanto a las actividades de práctica del léxico y la producción léxica, consideramos que, aunque es interesante que ese léxico nuevo se trabaje en contextos y con actividades de diversa tipología, pues así tienen la posibilidad de trabajarla en reiteradas ocasiones favoreciendo su retención (Nation, 2013; Cervero y Castro, 2000), es importante asimismo que todo manual incluya actividades centradas en la práctica del léxico (p. ej. proporcionar definiciones y tener que unirlas con la palabra correspondiente, diferenciar sinónimos y antónimos o relacionarla con su *pinyin*, entre otras), y de producción léxica (p. ej. formar palabras con los morfemas dados o completar palabras con el morfema que falta, entre otras).

Tanto Nation (2013) como Hedge (2000) y Cervero y Castro (2000) hablan de dos tipos de vocabulario: el receptivo y el productivo, mencionando que generalmente el léxico receptivo que posee el alumnado es más amplio que el productivo. Por tanto, es necesario que trabajemos ambos en diversos contextos y recurriendo a una tipología de actividades variada, para que el alumnado lo adquiera y pase a formar parte de ese léxico productivo.

Y, por último, con respecto a las tareas de refuerzo del léxico, inspirándonos en los estudios de todos los autores anteriores, es necesario que, espaciándolo en el tiempo, el alumnado vuelva a trabajar con el léxico previamente aprendido, con el fin de recuperarlo y favorecer que pueda pasar a su memoria a largo plazo. Podría recurirse a ejercicios tanto de producción oral o escrita, así como ejercicios de comprensión oral o escrita, en los que se ponga en práctica tanto el léxico nuevo como el que queremos que el alumnado recupere (con ello trabajaremos las destrezas de forma simultánea). También podría tratarse de ejercicios exclusivamente de práctica léxica.

En la figura 23 aparece un resumen de los ítems sobre los que hemos hablado anteriormente divididos por colores: en magenta encontramos los ítems relacionados con la introducción de léxico y el tipo de léxico; en gris los relacionados con ejercicios o práctica léxica; en azul los tipos de estrategias tanto para la didáctica como el refuerzo de léxico. Por último, en burdeos las competencias asociadas al chino en particular (morfológica y grafémica).

Figura 23. Ítems analizados en los manuales de CLE



Fuente: Elaboración propia

4.1.3. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

Una vez establecidos los parámetros en base a los que analizar los distintos manuales, hemos procedido con la recogida de los datos, siguiendo un orden específico.

En primer lugar, hemos analizado la organización estructural que presenta cada manual en general, para hacernos una idea del enfoque que se le ha dado. Después, hemos incluido la organización que presenta cada unidad didáctica, para seguir con la tipología de los ejercicios y terminar recogiendo las conclusiones obtenidas tras el análisis. Para completar el análisis, hemos incluido algunas imágenes ilustrativas de los tipos de actividades propuestas.

Con respecto a la metodología, hemos optado por una metodología cualitativa, pues nuestro objetivo es analizar el tratamiento de la didáctica de léxico en los mismos, no siendo de relevancia por tanto la cantidad de léxico que adquiere el alumnado en cuestión, sino el cómo, ni tampoco revisar la totalidad de manuales existentes, sino una muestra representativa.

Para proceder con el análisis, hemos seleccionado el primer volumen de cada manual, correspondiente con el nivel inicial de chino o A1 según el MCER. Los manuales de nuestra muestra son los siguientes: *El Nuevo Libro de Chino Práctico I*, *El Chino de Hoy I*, *Hanyu I: Chino para Hispanohablantes*, *Chino Contemporáneo para principiantes* y *Lengua China para traductores I*.

Una vez realizado el análisis de los primeros volúmenes de estos manuales (que se corresponden con el nivel inicial), consideramos necesario incluir un análisis, aunque en este caso menos exhaustivo, de las continuaciones de estos, es decir, de sus niveles intermedios y avanzados, respectivamente, para comprobar si existía alguna diferencia en la metodología del manual, en la presentación de los contenidos, en la tipología de las actividades o en la selección y didáctica del léxico. Con ello, conseguimos obtener una visión más general de cómo evoluciona el tratamiento del léxico en los mismos, consiguiendo un análisis más completo. El análisis de los resultados lo encontramos

detallado en el Capítulo 6. Como ya se ha mencionado anteriormente, en el Anexo I se encuentra asimismo la tabla en la que se recogen los datos de cada uno de los manuales.

4.2. ENCUESTAS A PROFESORADO Y ALUMNADO

4.2.1. DISEÑO DE LAS ENCUESTAS

Para estudiar y analizar el estado de la cuestión y, posteriormente, crear nuestra propia cuenta de Instagram enfocada en la didáctica del léxico chino, se diseñaron dos encuestas utilizando como herramienta de recogida de datos la opción de formularios de Google.

Ambas se desarrollaron en base al marco teórico del presente proyecto de investigación para comprobar lo siguiente:

El primer cuestionario se destinó al alumnado hispanohablante de chino y con él se analizó el uso que actualmente se hace de Instagram, así como la metodología que se sigue a la hora de adquirir el léxico. En concreto, este cuestionario se dividió en tres secciones:

- La primera se destinó a conocer cómo aprendían el nuevo vocabulario. Se hicieron preguntas que giraban en torno a la introducción del léxico, la práctica, el repaso, el posible uso de técnicas mnemotécnicas para facilitar su memorización y se mencionó asimismo si conocían o desconocían los procesos de formación de palabras en chino.
- La segunda se centró en cuestiones formales del léxico: incluyó aspectos como la importancia de la pronunciación, la escritura, el aprendizaje de los radicales y el uso de recursos audiovisuales para aprender.
- Por último, se analizó el uso que hacían de Instagram para aprender chino, así como sus percepciones sobre esta nueva forma de aprendizaje: se incluyeron parámetros como la utilidad o no de dicha herramienta, los usos que hacían de ella o si la utilizaban para adquirir vocabulario nuevo.

El segundo cuestionario se dirigió a los docentes de chino. El objetivo fue analizar las estrategias y métodos didácticos que utilizaban en sus clases (o en Instagram dado el caso),

para favorecer la adquisición de léxico por parte del alumnado. Se incluyeron las siguientes secciones:

- Información personal, incluyendo el género, edad, centro en el que impartían y la lengua materna.
- La siguiente sección se centró en la metodología de enseñanza de léxico presente en sus clases y en la didáctica de la pronunciación.
- La tercera sección giró en torno al uso que hacían de Instagram para la didáctica de chino.
- Por último, se incluyó una sección destinada específicamente a los creadores de contenido, con el objetivo de analizar qué contenido creaban y enseñaban, su finalidad y utilidad.

Cabe mencionar que las encuestas estuvieron escritas totalmente en español, debido a que la complejidad en algunas de sus cuestiones hubiera implicado, en caso de que hubiéramos realizado una encuesta bilingüe, que su longitud fuera demasiado extensa. Las encuestas se encuentran en los siguientes enlaces (versión electrónica): “Encuesta para el alumnado” y “Encuesta para docentes de chino” y en los Anexos II y III, respectivamente.

4.2.2. CENSO DE INFORMANTES

Para proceder con la difusión de las encuestas, en primer lugar, fue necesario crear un censo con una lista de contactos en la que se incluyeran todos los docentes que impartían CLE en las instituciones de enseñanza españolas.

Para ello, localizamos de forma manual y buscamos por internet todas las universidades, Institutos Confucio, Escuelas Oficiales de Idiomas y academias privadas que impartían chino en España. Una vez recogidas en una tabla, procedimos con la recopilación de los correos electrónicos de contacto del profesorado de chino que impartía su docencia en ellas. En la tabla 14 se detalla la selección que realizamos, de la cual eliminamos todos los datos personales para respetar la ley de protección de datos.

Tabla 14. Centros que imparten chino para la difusión de las encuestas al profesorado

Tipo de centro	Nombre
Academias o instituciones	<ul style="list-style-type: none"> • Asociación Española de Profesores para la Enseñanza de chino (AEPEC) • Aula Confucio IES Luis de Góngora (Córdoba) • Bunkyo (Madrid) • Centro cultural de china en Madrid • Centro de Estudios Chinos Granada • Centro de estudios chinos Lu Xun • Escuela de Chino Bai • Escuela Longwen • Hanyu Chinese School (Madrid) • Instituto Chino Europeo • Nini Laoshi • Oficina Central del Instituto Confucio (CLEC) • Xindongfang
Universidades	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Lenguas Universidad de Vigo • Universidad Autónoma de Barcelona • Universidad Autónoma de Madrid • Universidad Católica de Valencia • Universidad Complutense de Madrid • Universidad de Alicante • Universidad de Burgos • Universidad de Granada • Universidad de Navarra • Universidad de Sevilla • Universidad de Valencia

	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad Pompeu de Fabra
Escuelas Oficiales de Idiomas	<ul style="list-style-type: none"> • EOI Alicante • EOI Barcelona • EOI Cáceres • EOI Castellón • EOI Córdoba • EOI Fernando Lázaro Carreter (Zaragoza) • EOI Gijón • EOI Granada • EOI Jaén • EOI Los cristianos (Canarias) • EOI Málaga • EOI Murcia • EOI Ourense • EOI Segovia • EOI Sevilla • EOI Valdezarza • EOI Valencia • EOI 7 Palmas
Institutos Confucio	<ul style="list-style-type: none"> • IC de Barcelona • IC de Castilla la Mancha • IC de Granada • IC de León • IC de Madrid • IC de Valencia • IC de Zaragoza

Fuente: Elaboración propia

4.2.3. CANALES DE DIFUSIÓN

Para distribuir las encuestas utilizamos tanto el correo institucional como la aplicación de mensajería *Whatsapp* y las redes sociales Instagram y Facebook. Dentro de Facebook se incluyó el enlace en grupos de profesores y alumnos de chino. En el caso de Instagram se distribuyó tanto por mensajes directos como en las *stories* y *posts* de mi cuenta profesional @_mesuenachino_.

Para la distribución entre el alumnado se difundió tanto de forma presencial en clase como de forma virtual (Instagram y Facebook). En Instagram se publicitó tanto en las *stories* y *posts* de @_mesuenachino_ y en Facebook, en grupos de profesorado y alumnado de chino. Asimismo, se pidió a los demás compañeros docentes que lo compartieran con su alumnado.

Las encuestas se distribuyeron dejando un espacio temporal de diferencia. En primer lugar, se distribuyó la encuesta para docentes. Tuvieron para completarla desde el 22 de mayo de 2023 hasta el 5 de junio de ese mismo año, habiéndose enviado asimismo un correo electrónico de recordatorio el día 3 de junio. Una vez cerrado el plazo de la primera encuesta, se distribuyó la del alumnado, que dispuso de dos semanas para completarla: desde el 10 de junio hasta el 23 de ese mismo mes.

4.3. INSTAGRAM COMO HERRAMIENTA DOCENTE

4.3.1. REDES SOCIALES Y MICROAPRENDIZAJE

Tras comprobar que no basta con los manuales para que el alumnado alcance una competencia léxica efectiva, consideramos necesario recurrir a otros medios para completar el proceso de su aprendizaje.

Actualmente, las redes sociales son una importante fuente de aprendizaje a la que recurren cada vez más personas. Aunque su función primaria no sea la didáctica, son muchas las personas que las utilizan para ampliar sus conocimientos tanto lingüísticos como culturales.

Con el rápido desarrollo de las nuevas tecnologías, ha ido aumentando también su uso para favorecer el aprendizaje de idiomas. En el estudio de Lee (2023: 2) “Language learning affordances of Instagram and TikTok” se menciona que los estudiantes de idiomas utilizan para aprender tanto TikTok como Instagram, plataformas donde la comunicación se basa en compartir imágenes en lugar de depender únicamente de textos escritos. Asimismo, afirma que este tipo de comunicación es favorable para el uso en dispositivos móviles mientras se está en movimiento para un compromiso instantáneo. Además, confirma que estas plataformas presentan características relacionadas con cuatro dimensiones clave de innovación tecnológica: multimodalidad, movilidad, participación instantánea e interactividad, afirmando que son únicas, en comparación con otras plataformas como sería el caso de Facebook.

De acuerdo con Lee (2023: 14) este estudio amplía la perspectiva de Poell y van Dijck (2015) sobre las características actuales de las redes sociales que capturan la acción inmediata de los usuarios y promueven la comunicación en tiempo real instantánea, demostrando que las personas diseñan los *posts* para compartir su aprendizaje más allá de un contexto jerárquico de maestro-alumno. Por tanto, las nuevas tecnologías permiten que para aprender no sea necesario estar en un lugar concreto, sino que podemos usar el móvil, la tableta, entre otros dispositivos electrónicos, allí donde estemos, favoreciendo así un aprendizaje individual, flexible y espontáneo, en el que el alumnado lleva a cabo un aprendizaje autónomo.

De acuerdo con Hug (2010: 50), los móviles ofrecen el entorno ideal para el microaprendizaje, ya que suelen mostrar unidades de contenido muy pequeñas, las ventanas de atención son relativamente cortas, las pantallas también suelen ser más pequeñas que las de otros dispositivos y, a la vez, ofrecen un gran potencial, incluyendo contextos de aprendizaje informal.

Consideramos que, para que el alumnado adquiera el nuevo léxico es necesario que esté en contacto con el mismo de forma reiterada (Nation, 2013), por lo que sin duda esta forma de aprendizaje puede resultar beneficiosa para la adquisición del chino, pues el alumno puede acceder a dicho contenido sin necesidad de depender en todo momento de un docente o un manual físico de aprendizaje.

El poder recurrir a dispositivos electrónicos como instrumento de aprendizaje permite que el alumnado tenga a su disposición videos, audiciones, libros, entre otros recursos en línea, lo que favorecerá la comprensión auditiva del aprendiz y le permitirá adquirir mediante un contexto comunicativo real las estructuras gramaticales y el léxico que aparezca en esos materiales, promoviendo un aprendizaje más dinámico y creativo que favorecerá su motivación. En este caso en concreto, consideramos que Instagram se ha convertido en un recurso cada vez más popular para los estudiantes de idiomas y que, si se usa de forma adecuada, puede ser una herramienta didáctica muy efectiva para el alumnado de chino.

Según Mustain (2019: 94), estas plataformas nos permiten que, en lugar de enseñar al alumnado la estructura y las reglas del idioma, los aprendices se sitúen en un entorno donde necesitan usar el idioma (en este caso, inglés) para compartir sus ideas, trabajar colaborativamente para promover productos y servicios, y utilizar la tecnología para compartir sus ideas (Schezher y Warschauer, 2000, citados en Mustain, 2019: 94). Asimismo, Fewkes y McCabe, 2012; Yu *et al.*, 2010, citados en Mustain, 2019: 94) afirman que las redes sociales benefician el aprendizaje de idiomas al crear un entorno donde los estudiantes participan en interacciones significativas y les permiten establecer conexiones más allá del aula.

De acuerdo con Husniyah (2018, citado en Mustain, 2019: 94), con la incorporación de Instagram en el aula de idiomas se pretende impulsar una actitud positiva por parte de los estudiantes, para aprender en este caso inglés, ya que utilizan Instagram en sus actividades diarias.

Mustain (2019: 99) comprobó que los estudiantes al utilizar Instagram para postear subtítulos utilizando la gramática aprendida ganaron seguridad y perdieron miedo a cometer errores, pues se tenían que exponer a oraciones más variadas que las tratadas en el aula y, al cambiar el rol de aprendices por el de lectores o escritores, se acabaron involucrando más en el proceso de aprendizaje. Asimismo, Mustain (2019: 99) afirma que ya no es necesario contar con la presencia de un hablante nativo, pues a través de las redes sociales el alumnado puede interactuar tanto con otros estudiantes de dicho idioma como con hablantes nativos de cualquier parte del mundo. Por consiguiente, al crearse

esa interacción significativa se consigue que aumente también su motivación e implicación en el proceso, desarrollando su autonomía.

Aunque el número de estudiantes de chino no es tan amplio como los de inglés, paulatinamente esta red social se está convirtiendo en una rica fuente de información de carácter didáctico en la que se está creando una comunidad creciente de profesores y alumnos que comparten sus conocimientos de lengua y cultura china.

Según Gonulal, en su estudio “The Use of Instagram as a Mobile-Assisted Language Learning Tool” (2019), los resultados mostraron que Instagram tiene el potencial para ayudar a los estudiantes de inglés como segundo idioma a mejorar sus habilidades lingüísticas, en general, y el vocabulario y las habilidades de comunicación, en particular; indicando asimismo que las plataformas de redes sociales y las aplicaciones MALL (*mobile-assisted language learning*) o aprendizaje móvil pueden ser utilizadas como una herramienta efectiva de aprendizaje de idiomas móvil.

Por ende, Instagram puede convertirse en una herramienta interesante de aprendizaje que permita al alumnado no solo ampliar sus conocimientos con un tipo de información lingüística y cultural que en ocasiones no se encuentra en los manuales (expresiones cotidianas actuales, coloquialismos, etc.,), sino también estar en contacto continuo con la lengua meta, tanto de forma activa (intercambiando opiniones, dialogando con otros aprendices o docentes de chino), como de forma pasiva (viendo videos, *posts* y *stories*, entre otros).

Sin embargo, consideramos que, en su mayoría, este tipo de cuentas están creadas por profesores que buscan ampliar el número de alumnos en sus clases, mediante una muestra de su metodología didáctica. Asimismo, los contenidos tratados no suelen mantener ni un orden ni una temática progresiva, no teniendo como fin principal utilizar esta aplicación para una enseñanza de chino controlada, pautada y con un objetivo didáctico en particular, lo cual consideramos que es posible hacer gracias a algunas de las funcionalidades que presenta esta red social.

Instagram permite no solo compartir imágenes (*post*) o videos cortos como son los *reels*, sino también crear lo que denomina como *guides*⁷ que, como mencionan Rovira-Esteve y Vargas-Urpí (2023: 8) en “Del aula tradicional al microaprendizaje móvil: análisis del potencial de Instagram para aprender chino” no solo permiten organizar los contenidos por temas, sino también que resulte más sencillo recuperar o repasar los materiales dados previamente.

Con los IGTV de la plataforma podemos grabar también explicaciones que duren un máximo de diez minutos y, mediante las *stories* podemos hacer pequeñas pruebas al alumnado para poner a prueba sus conocimientos. Gracias a que la aplicación permite guardar dichas *stories* en el apartado *highlights*, podremos resaltar aquellos contenidos que queremos que el alumnado pueda volver a repasar o consultar. Asimismo, se podrán guardar los *posts* interesantes para consultar después si lo necesita o contactar con el docente a través de los mensajes directos.

En este contexto, nos parece que podría ser interesante contar con una cuenta enfocada en una enseñanza de chino en la que los contenidos léxicos estén organizados por temas divididos por campos semánticos, incluyendo actividades de presentación de vocabulario, práctica y producción autónoma por parte del alumnado, contando con un docente que corrija o actúe de intermediario supervisando dicho proceso de aprendizaje. Al final no es un curso de idiomas, por lo que la información suele estar incompleta, no sigue un orden progresivo y secuencial, el nivel es variado y no hay evaluación (aunque sería interesante que la hubiera).

4.3.2. ¿CÓMO SE ENSEÑA EL LÉXICO EN UNA MUESTRA DE CUENTAS PARA APRENDER CHINO?

En consecuencia, además de un análisis de los manuales de chino en español, y de las encuestas realizadas tanto a profesorado como a alumnado de chino, realizamos un análisis de la enseñanza del léxico chino en Instagram, con el fin de conocer cuáles fueron

⁷ *Guides* ya no es una función disponible en Instagram desde el 15 de diciembre de 2023.

las tendencias didácticas que predominaron en ese momento, así como el tipo de contenido que eligieron los distintos docentes en cuestión.

Para poder analizar la didáctica del léxico chino en esta red social y, posteriormente, diseñar y crear nuestra propia cuenta de enseñanza de léxico chino en Instagram, primero realizamos una selección de algunas cuentas de didáctica de chino que nos parecieron relevantes desde el punto de vista de la didáctica del léxico. A continuación, diseñamos unos parámetros de análisis en base al marco teórico de la Parte I de este estudio y procedimos con el análisis de un total de 25 cuentas ya existentes en esta red social.

Para la selección de estas cuentas utilizamos *e-Chinese Tools* (Rovira-Esteva *et al.*, 2021-2025), una base de datos de recursos en línea para estudiar chino, en la que se analizan y describen detalladamente diversos recursos de aprendizaje de chino, clasificados a partir de un sistema de etiquetas que engloba diferentes aspectos (nivel, competencias, destrezas lingüísticas, valoración por parte de los usuarios, entre otros muchos), lo cual facilita el acceso del aprendiz a un sinfín de información relevante para su aprendizaje.

La búsqueda la realizamos entre el 1 de julio de 2023 y el 15 de agosto de 2023, introduciendo como parámetros de búsqueda “Instagram”, “competencia léxica/vocabulario” y “nivel básico/intermedio”, en primer lugar. Arrojó un total de 12 resultados, entre los que encontramos algunas de las cuentas más populares de chino, tanto en inglés como español. Algunos ejemplos son Chinesezerohero, Yoyochinese, Chineasy, Survival_chinese_with_simona, eChineseLearning, HobbyIdiomas, entre otras.

Otro parámetro que introdujimos fue “mandarín” incluyendo en la búsqueda avanzada “nivel básico”, “competencia léxica/vocabulario” y en formato “Instagram”, de la cual la plataforma arrojó un total de 16 cuentas. De nuevo, entre estas escogimos aquellas que se centran fundamentalmente en la didáctica de léxico chino continental, no escogiendo aquellas que enseñan la variedad del taiwanés. En un inicio, consideramos seleccionar únicamente cuentas de chino en español. No obstante, dado el número limitado de cuentas que enseñan léxico chino en español, decidimos ampliar la búsqueda a cuentas cuyo idioma también domine el aprendiz, como es el caso del inglés.

De la relación de cuentas que arrojó la búsqueda elegimos únicamente aquellas que se centraban especialmente en enseñar vocabulario, que a su vez se encuentran entre las más valoradas por los usuarios y aprendices de chino, prescindiendo de las que se enfocan en gramática, cultura o expresiones fundamentalmente.

Además de las propuestas por *e-Chinese Tools* (Rovira-Esteva *et al.*, 2021-2025), añadimos otras cuentas que, aunque no se encontraban dentro de dicha base de datos en ese momento, ya conocíamos y nos resultaron interesantes también para incluir en nuestro análisis por algún aspecto en concreto relacionado con la didáctica del léxico. Descartamos cuentas que, aunque cuentan con un gran número de seguidores, se enfocan en la enseñanza de la gramática, los caracteres, cuestiones culturales (viajes, comida, entre otras) o técnicas de estudio, más que en la didáctica de léxico.

4.3.3. PARÁMETROS DE ANÁLISIS

Siguiendo las propuestas de los autores que conforman el marco teórico de la presente investigación, seleccionamos una serie de parámetros para analizar, partiendo de un enfoque cualitativo, la didáctica de léxico en las 25 cuentas seleccionadas. En la figura 24 se incluye un resumen de los parámetros de análisis seleccionados.

Figura 24. Parámetros de análisis para las cuentas de Instagram



Fuente: Elaboración propia

Para realizar el análisis se creó una hoja de cálculo titulada “Análisis de las cuentas de Instagram” (consultable en el Anexo IV) que recoge tanto las cuentas seleccionadas como los parámetros de análisis. A continuación, se fueron analizando las distintas cuentas sistemáticamente indicando en la casilla de respuesta correspondiente “Sí”, “No” o “A veces” según si cumplía o no con el parámetro en cuestión. En la figura 25 encontramos una imagen ilustrativa de esta hoja de cálculo.

Figura 25. Muestra de la hoja de cálculo para la recogida de datos de las cuentas de Instagram

CUENTAS	Carácter	Pinyin	Traducción	Imagen	Oración	pronunciació	Video	Nivel	r categoría: campo sen/homógrafo/ismos/anítoras mismo ríma diferentes de prácticos de pronunciación deducción inducción mnemotricks de vocabulario																				
									no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	no	si	no	si	no	no
dayeasych	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
nesewiththic	Si	Si	Si	Si	Si	A veces	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Baoovl	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
lkmandarin	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Chinese_ with mov	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
n_chinese	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
andarinlabSi	Si	Si	Si	A veces	Si	Si	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Chinesez erotolero	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
illingching	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	No	No	No	No
inesewithhb	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	No	Si	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Hobbydiod mas	Si	Si	Si	Si	A veces	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
xue manda	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	A veces	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Yoyochin ese	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	No	No	No	No
Chinesasy	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	No
ineseclass1	Si	Si	Si	Si	Si	A veces	No	A veces	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
thinese_wi	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
ineselcarni	Si	Si	Si	Si	Si	Si	A veces	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
inehuichin	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	No	No	No	No
Pr_chinese	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
mandarinse	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	A veces	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
toli_chines	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
ineanchine	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	A veces	No	A veces	Si																		

Fuente: Elaboración propia

4.3.4. UNA EXPERIENCIA DOCENTE DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN CON INSTAGRAM

Tras definir los parámetros en base a los que se analizaron las cuentas, consideramos que algunas opciones interesantes para enseñar el nuevo léxico en Instagram y que podrían resultar más eficaces para nuestro alumnado podrían ser las siguientes, por lo que fueron las que finalmente se tuvieron en consideración:

- En lugar de optar por la enseñanza de una palabra junto con su traducción y pinyin directamente, fue preferible enseñarla de forma deductiva, mediante ejercicios, por inferencia según el contexto o mediante ejercicios en los que el alumnado adoptara un papel activo. Al publicar varias veces por semana, el vocabulario nuevo se presentó en dichos *posts* y se trabajó complementariamente en las *stories*.

Siempre que el docente plantee actividades en las que el alumnado adopte cierta autonomía estaremos favoreciendo la adquisición del nuevo léxico. Por supuesto, monitorizado siempre por el docente. Por ejemplo, podría crearse un *post* con diferentes imágenes ilustrativas del nuevo vocabulario. El alumnado deberá buscarlo y relacionarlas con su oración correspondiente. O bien, mediante un *reel* en el que aparezcan imágenes y una oración donde se utilice esa palabra, para que ellos las vayan adquiriendo junto con la comprensión auditiva.

- Consideramos que es fundamental que junto con el término en chino se enseñe la pronunciación y además se practique, pues en ocasiones como docentes nos centramos demasiado en que nuestro alumnado aprenda el carácter desde el punto de vista gráfico olvidando lo importante que es su asociación con el pinyin y una correcta pronunciación de este (incluido el tono), para poder distinguir unas palabras de otras.
- Sería interesante presentar asimismo algunas combinaciones léxicas comunes con las que se utilicen las distintas palabras, así como que se utilicen en un contexto de uso real, ya que el contexto es fundamental para la adquisición de léxico.
- Sería conveniente incluir *posts* en los que se creen nuevas palabras a partir de un mismo morfema (siempre que sea posible), con el fin de que el alumnado amplíe su vocabulario utilizando un morfema que ya conoce.
- Sería interesante además que cuando se enseñe una palabra se relacione con otras con las que mantenga algún tipo de relación, por ejemplo, por campos semánticos, sinónimos y antónimos, entre otros tipos de relaciones semánticas.
- Asimismo, cada cierto tiempo habría que volver a poner en práctica las mismas palabras (recuperación), con el fin de que el alumnado recupere el vocabulario aprendido y vuelva a crear nuevas asociaciones, en diferentes contextos.

4.3.5. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA EN INSTAGRAM

Como continuación del hilo anterior, creamos nuestra propia cuenta de aprendizaje de léxico, cuya base se fundamentó tanto en el marco teórico-metodológico recogido en la Parte I del presente trabajo, como en los resultados obtenidos a partir de los resultados de los análisis anteriores, a saber, análisis de la didáctica del léxico en los manuales de CLE

escritos en español, encuestas realizadas tanto a alumnado como a profesorado de chino para conocer y analizar su metodología y procesos de enseñanza-aprendizaje y análisis de la didáctica de léxico en las 25 cuentas de Instagram seleccionadas.

Para crear nuestra propuesta didáctica seleccionamos una serie de elementos que podrían facilitar la adquisición y recuperación de léxico por parte del alumnado de CLE, observables en nuestra cuenta @_mesuenachino_ y que se detallan a continuación:

- Se publicaron lecciones de léxico que incluyeron palabras en caracteres, en pinyin, traducción o imagen de referencia. En el caso de los *reels*, fueron acompañadas de un audio grabado por la profesora para escuchar la pronunciación.

Figura 26. Propuesta de introducción de léxico en @_mesuenachino_



Fuente: Elaboración propia

- Se incluyó en el pie del post el nivel al que pertenecía el léxico: básico A2 e intermedio B1 (según correspondiera).
- Hubo *posts* o *stories* en las que, con un mismo morfema, se formaban palabras nuevas o el aprendiz tenía que crear otras palabras.

- Hubo *posts* presentando sinónimos y antónimos, fundamentalmente adjetivos que se habían aprendido para realizar las descripciones físicas (véase la figura 27).

Figura 27. Ejercicio con antónimos en @_mesuenachino_



Fuente: Elaboración propia

- El léxico presentado generalmente perteneció al mismo campo semántico o giró en torno a una misma temática, coincidente con la unidad que estaba aprendiendo el alumnado de cada nivel, por lo que no se trató de un léxico seleccionado aleatoriamente (véase la figura 28).

Figura 28. Práctica léxica relacionada con el clima



Fuente: Elaboración propia

- En ocasiones, las palabras que pertenecieron a un mismo campo temático, semántico o categoría aparecieron diferenciadas por colores: los sustantivos aparecieron en azul, los adjetivos en naranja y los verbos en amarillo (ya se tratase de verbos separables o no) (véase la figura 29). No obstante, no siempre se hizo, ya que dependió del tipo de publicación.

Figura 29. Identificación con colores de la categoría gramatical de las palabras



Fuente: Elaboración propia

- En las *highlights* se recopilaron las palabras aprendidas que se pretendió que el alumnado recordara con especial atención.
- Se utilizaron las *stories* para proponer ejercicios de práctica, tanto de léxico como de pronunciación, que posteriormente quedaron guardados en las *highlights* para su posterior revisión por parte del alumnado (véase la figura 30).

Figura 30. Ejercicio de comprensión lectora como historia en @_mesuenachino_



Fuente: Elaboración propia

Se plantearon *posts* para que el aprendiz adquiriera el léxico de forma deductiva o mediante las cuales debió adoptar un papel activo, para que esa adquisición fuera más eficaz (véase la figura 31).

Figura 31. Ejercicio de introducción léxica de forma deductiva



Fuente: Elaboración propia

- Se practicó en ocasiones la lectura en voz alta, para recordar mejor las palabras y que pudieran relacionar pronunciación, caracteres y significado.
- Se proporcionaron al alumnado técnicas mnemotécnicas para que la adquisición fuera más efectiva (recuperación espaciada en el tiempo de léxico ya aprendido, palabras divididas en morfemas junto con una imagen de referencia y su traducción, entre otras).
- Se crearon algunos desafíos semanales para que fueran ellos mismos los que comentaran utilizando el léxico aprendido para conseguir un objetivo a determinar en cada ocasión.

Todos estos elementos se basaron en el marco teórico de la tesis, incluyendo aspectos como la introducción y práctica léxica, la morfología, el uso de técnicas mnemotécnicas, un aprendizaje espaciado en el tiempo, la posibilidad de recuperación mediante ejercicios de repaso del léxico, así como elementos que favorecieron la motivación y autonomía del alumnado. En la figura 32 aparecen detallados los aspectos mencionados anteriormente.

Figura 32. Elementos incluidos en el diseño de los *posts* de @_mesuenachino_



Fuente: Elaboración propia

Las publicaciones de nuestra cuenta se diseñaron fundamentalmente con la herramienta Canva. Por ejemplo, las figuras 33, 34, 35 y 36 ilustran diferentes diseños de algunos *posts* realizados en @_mesuenachino_, relacionados con la temática de las enfermedades.

Figura 33. Presentación y práctica léxica en @_mesuenachino_



Fuente: Elaboración propia

Figura 34. Ejercicio de práctica del pinyin propuesto en @_mesuenachino_



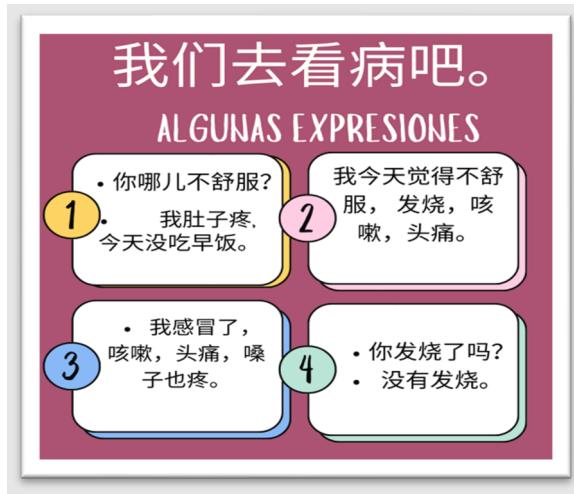
Fuente: Elaboración propia

Figura 35. Ejercicio de formar palabras con determinados morfemas



Fuente: Elaboración propia

Figura 36. Selección de expresiones útiles de la unidad para recordar



Fuente: Elaboración propia

4.3.6. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y DE LOS PARTICIPANTES

Para poner en práctica las propuestas anteriores utilizamos la cuenta propia de Instagram llamada @_mesuenachino_, pero enfocándola exclusivamente a la didáctica de léxico, con el objetivo de conseguir crear una cuenta en la que se incluyeran las propuestas sobre didáctica de léxico mencionadas previamente.

Para llevar a cabo este estudio seleccionamos, en concreto, al alumnado de segundo y tercer curso de la Escuela Oficial de Idiomas de Córdoba, cuyo nivel se corresponde con el A2 (inicial) y B1 (intermedio) aproximadamente (según el MCER), aunque estuvo abierta a toda la comunidad de Instagram y se recomendó al alumnado de la EOI de Córdoba de niveles más avanzados.

Para realizar este experimento se recurrió a una metodología cualitativa. Cada semana se realizaron entre cuatro y seis publicaciones de introducción y práctica de léxico, tanto a través de las *stories* como de los *reels*.

En un principio se consideró la opción de publicar únicamente dos veces por semana, una publicación por cada grupo, dado el tiempo que requiere tanto la elaboración de la publicación como el proporcionar *feedback* al alumnado. No obstante, consideramos que

sería una buena práctica el publicar tanto al inicio de la clase (con el fin de introducir o practicar el nuevo léxico), como al final, para que el alumnado tuviera a su disposición una actividad de repaso y consolidación de lo que habíamos dado en clase. Con ello, pretendíamos que se acostumbraran al uso de esta plataforma como una herramienta complementaria de la clase, integrándola como un material adicional a los recursos del aula específicamente diseñado para ellos.

El objetivo principal de este estudio fue observar la actuación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, para comprobar si con esta herramienta el alumnado podría adquirir de forma más eficaz el vocabulario nuevo, dado que con ello le ofrecemos una posibilidad más para recuperar el léxico ya aprendido y aumenta su motivación para aprender.

Para que el alumnado se acostumbrara al uso de esta herramienta, el estudio se realizó desde el inicio de curso. La duración del estudio fue de dos meses, desde el 2 de octubre de 2024 hasta el 4 de diciembre de 2024. Para comenzar se realizó una llamada de atención en clase con el fin de que el alumnado participara en las publicaciones como una actividad más de repaso y aprendizaje fuera de clase. Asimismo, se avisó a los seguidores de @_mesuenachino_ tanto en los *posts* como en las *stories*.

Para comenzar con el estudio, se creó una tabla inicial (tabla 15) en la que se recogieron los parámetros más relevantes que pretendíamos incluir en las distintas publicaciones.

Tabla 15. Parámetros para el diseño de las publicaciones de Instagram

Introducción de léxico	<p>Metodología deductiva:</p> <p>- Ejercicios: sopa de letras, relacionar imagen y palabra (trabajo autónomo por parte del alumnado).</p> <p>Se presenta en: <i>posts</i> o <i>reels</i> y se trabaja en las <i>stories</i> y en los mismos <i>posts</i>.</p>
------------------------	---

Pronunciación	<p>Publicaciones en las que se enseña la pronunciación: <i>story</i> o <i>reel</i> en el que la docente presenta la palabra en chino y deja unos segundos para que ellos respondan o escriban el carácter (relación sonido-palabra en caracteres), para después añadir la palabra en caracteres, con el fin de comprobar si lo que han escrito es correcto.</p> <p>Juego de preguntas y respuestas (escoger la respuesta correcta según lo que escuchen) o videos y <i>reels</i> de comprensión auditiva.</p>
Combinaciones léxicas	<p><i>Reels</i> en los que se utilicen las palabras nuevas en un contexto real.</p> <p><i>Posts</i> en los que deban relacionar palabras con otras palabras para formar una combinación léxica.</p> <p><i>Posts</i> o <i>stories</i> en los que tengan que relacionar morfemas para formar una palabra ya aprendida.</p>
Creación de palabras con los morfemas que ya se conocen	<p><i>Posts</i> en los que se crean palabras con morfemas que ya conocen; <i>reels</i> o <i>stories</i> en los que se incluye un morfema y con este vayan creando palabras nuevas (incluyendo una oración de ejemplo).</p> <p><i>Stories</i> o <i>posts</i> en los que se pide al alumnado que piense o busque palabras con ese morfema y las escriban en la caja de respuestas.</p>
El léxico que enseñamos pertenece a un mismo campo semántico/temática o mantiene una relación semántica: sinónimos y antónimos.	<p>El léxico presentado gira en torno a una misma temática o campo semántico.</p> <p>Se presentan sinónimos y antónimos (especialmente adjetivos) para facilitar la adquisición del léxico.</p>
Recuperación de léxico	Crear <i>posts</i> , <i>reels</i> o <i>stories</i> en los que se repase léxico aprendido anteriormente, para favorecer su

	recuperación. En ocasiones se combina con la práctica de otras habilidades lingüísticas (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita o mediación).
Se incluye el nivel en las publicaciones.	
Radicales	Subrayar el significado de los radicales y crear publicaciones de diverso tipo en las que se escriban caracteres o palabras con ese radical.
Colores diferentes para cada categoría	Amarillo: verbo / Azul: sustantivo / Naranja: adjetivo / Rosa: preposición / Verde: medidor / Morado: pronombre / Rojo: determinante.
Se recopila todo en las <i>highlights</i> .	
Lecturas en voz alta	Se pide a los alumnos que lo lean y lo envíen en mensajes directos o, si se atreven, subimos su lectura a <i>stories</i> .
Papel activo del alumnado	Se pide al que realice las tareas planteadas en la cuenta de Instagram como ejercicios complementarios a los realizados en clase.

Fuente: Elaboración propia

Para dar el *feedback* al alumnado la docente dedicó al menos una hora al día al uso de Instagram. Se respondieron tanto los mensajes directos, como los *posts* y las *stories*. Asimismo, en clase se solventaron las dudas que surgieron y, si hubo alguna duda en la plataforma, también se explicó en clase para todo el mundo.

Para evaluar el nivel de alcance, la interacción y participación de los usuarios, así como el esfuerzo realizado por la docente, se elaboró una herramienta de evaluación con el fin de llevar un registro de todo el proceso de investigación (Véase el Anexo V). En la misma se incluyeron los siguientes parámetros de análisis:

- Tiempo de dedicación por parte de la docente.
- Fecha de publicación.
- Tipo de contenido.

- Nivel de lengua.
- Temática.
- Nivel de interacción por parte del alumnado de la EOI (n.º y frecuencia).
- Nivel de interacción por parte de usuarios de Instagram (n.º y frecuencia).
- Número de reproducciones (únicamente para los *reels*).
- Número de cuentas alcanzadas.

Para terminar, se envió una encuesta a los participantes para obtener su *feedback* y cuyas respuestas fueron posteriormente analizadas con el fin de llegar a las conclusiones derivadas de esta investigación-acción (véase el Anexo VI).

PARTE III: RESULTADOS

CAPÍTULO 5. EL LÉXICO EN LOS MANUALES DEL CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA EN ESPAÑOL

5.1. EL NUEVO LIBRO DE CHINO PRÁCTICO

5.1.1. ORGANIZACIÓN DEL MANUAL Y OBJETIVOS GENERALES

El primer volumen consta de 14 lecciones. Las seis primeras se centran en una sección de pronunciación, donde se practica fundamentalmente el pinyin y las reglas básicas de las oraciones chinas mediante diálogos simples. Desde la lección siete a la catorce se centran en una revisión de la estructura y funciones de la lengua.

Con este manual se pretende conseguir que, a través de una serie de historias que giran en torno a temas cotidianos (incluyendo algunas costumbres propias de China) el alumnado adquiera el léxico, estructuras y funciones de la lengua necesarias para adquirir un conocimiento básico de chino. Para ello recurren a un análisis contrastivo entre el chino y el español (especialmente a la hora de enseñar la fonética), a actividades temáticas y de síntesis para adquirir las competencias propuestas y, de acuerdo con los creadores, se enfatiza la comprensión y la expresión oral (función comunicativa).

5.1.2. ESTRUCTURACIÓN DE LAS LECCIONES

Antes de iniciar la unidad se especifican los contenidos y las funciones comunicativas que se van a aprender.

Desde la lección 1 a la 6 se organizan de la siguiente manera: texto inicial, vocabulario nuevo (enfatizando el aprendizaje del pinyin), notas importantes, ejercicios de fonética, práctica de conversación, explicación sobre la fonética y explicación de nuevas estructuras gramaticales. Por último, encontramos actividades de síntesis.

Desde la lección 7 a la 14: texto inicial, cuadro que recoge el vocabulario nuevo (se destacan los caracteres frente al pinyin), añadiendo algunos ejemplos de posibles oraciones o combinaciones léxicas para contextualizarlo y mostrar algunos ejemplos

reales de uso, notas (generalmente incluyen expresiones), ejercicios y práctica. Se incluyen asimismo actividades de comprensión escrita y reformulación oral, explicación gramatical y ejercicios de síntesis. Finalmente, tras cada lección aparece contenido cultural propio de China en español.

5.1.3. TIPOLOGÍA DE LOS EJERCICIOS

Según la propuesta realizada por Sánchez Pérez (2004) en este manual encontramos actividades de contextualización o introductorias en las que se presentan al alumnado las expresiones clave de la unidad; actividades de presentación donde tienen que practicar siguiendo el modelo dado; actividades de práctica donde, trabajando las distintas destrezas, ponen en práctica lo aprendido (buscar una información específica dentro de un texto oral o escrito, completar diálogos y practicarlos con el compañero, sacar información concreta de elementos propios de un contexto real y ponerla por escrito) y de aplicación en las que tienen que crear diálogos a partir de una situación que se les plantea. Predominan las actividades de práctica de estructuras y funciones gramaticales (completar huecos, relacionar, reformular oraciones y corregir errores).

Las actividades autónomas o creativas son mínimas: dentro de estas podríamos incluir las de expresión oral, pues el manual plantea una situación determinada y depende del estudiantado el expresarse o inventar un diálogo (por ejemplo, “habla con tu compañero de lo que te gusta y no te gusta” o “tu compañero es un taxista y quieres ir a algún sitio en taxi, ¿cómo conversas con el taxista?”).

En cuanto al aspecto léxico, el vocabulario se trabaja vagamente. La atención se centra más en la práctica de estructuras y funciones gramaticales.

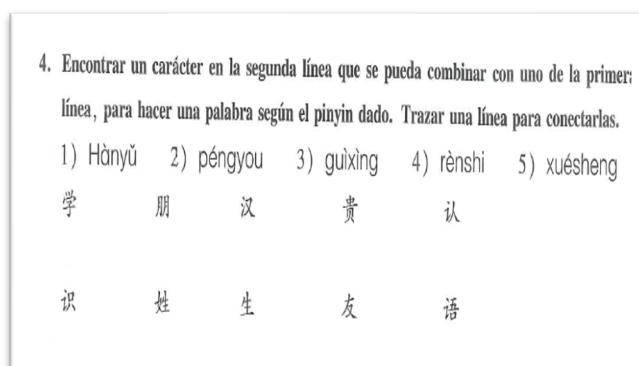
5.1.4. RECAPITULACIÓN

Se trata de un manual que presenta el léxico al inicio de cada lección en forma de lista y contextualizado mediante diálogos. Junto con la palabra en caracteres se presenta su pronunciación en pinyin, la categoría o categorías gramaticales a las que pertenece, la traducción y algunas oraciones de ejemplo para que el alumnado aprenda su uso real.

Aparecen dos diálogos al inicio del tema, seguidos de sus respectivas listas de nuevo vocabulario. A continuación, se suele incluir una nueva lista de palabras adicionales, que en este caso no incluye ejemplos de uso y generalmente pertenecen a un mismo campo semántico.

Dentro de las actividades, se recurre vagamente a apoyo visual o a actividades lúdicas o creativas. En su mayoría, el léxico se trabaja de forma integrada junto con la práctica de las destrezas o la gramática (véase las figuras 41, 42, 43, 44 y 49), siendo muy limitadas las actividades de producción léxica o que trabajen la adquisición del vocabulario de forma directa. Entre este tipo de actividades encontramos las que aparecen detalladas en las figuras 37, 38, 39 y 40. Entre las actividades de práctica de caracteres encontramos las presentes en las figuras 45, 46, 47 y 48. Por último, hay que mencionar que no hay tareas de refuerzo de léxico para que el alumnado lo vaya recuperando durante el transcurso de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje, como es el ejemplo que se muestra en la figura 46.

Figura 37. Práctica léxica relacionando pinyin con caracteres



Fuente: *El nuevo libro de chino práctico 1*, cuaderno de ejercicios (2008: 22)

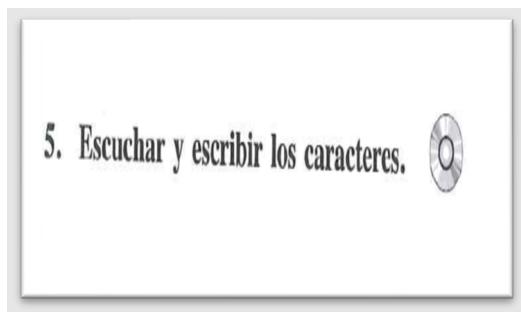
Figura 38. Práctica léxica utilizando el pinyin

4. Escribir los caracteres según el pinyin.

1) 天: zuótān _____	jíntān _____	míngtiān _____
2) 年: qūnián _____	jīnnián _____	míngnián _____
3) 牛: shàngwǔ _____	zhōngwǔ _____	xiāowǔ _____
4) 学: dàxué _____	zhōngxué _____	xiǎoxué _____

Fuente: *El nuevo libro de chino práctico 1*, cuaderno de ejercicios (2008: 86)

Figura 39. Práctica léxica mediante un dictado



Fuente: *El nuevo libro de chino práctico 1*, cuaderno de ejercicios (2008: 44)

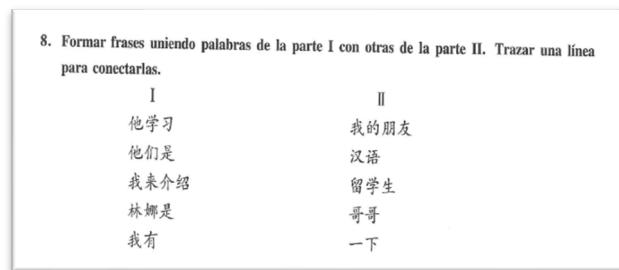
Figura 40. Práctica léxica relacionando pinyin, caracteres y traducción

4. Escribir el pinyin para los siguientes grupos de caracteres y palabras. Luego traducirlos al español.

1) 学	学习	学院
	学生	大学
2) 语	汉语	英语
	外语	语法

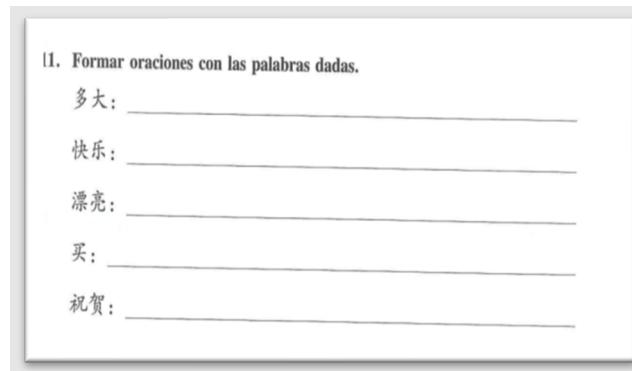
Fuente: *El nuevo libro de chino práctico 1*, cuaderno de ejercicios (2008: 116)

Figura 41. Práctica léxica mediante la relación de las partes de una oración



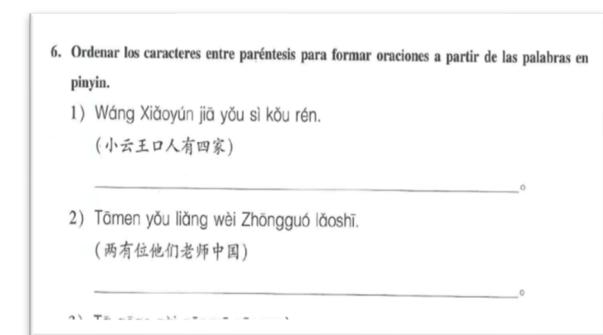
Fuente: *El nuevo libro de chino práctico 1*, cuaderno de ejercicios (2008: 48)

Figura 42. Práctica léxica mediante la redacción de oraciones



Fuente: *El nuevo libro de chino práctico 1*, cuaderno de ejercicios (2008: 67)

Figura 43. Práctica léxica combinado con la práctica gramatical



Fuente: *El nuevo libro de chino práctico 1*, cuaderno de ejercicios (2008: 56)

Figura 44. Práctica léxica con funciones gramaticales (completar huecos)

4. Rellenar los espacios blancos con los caracteres correspondientes.

1) 你们家有_____口人?
A. 心 B. 几 C. 儿

2) 你在哪儿工_____?
A. 做 B. 坐 C. 作

3) _____是不是你妹妹?
A. 他 B. 她 C. 也

Fuente: *El nuevo libro de chino práctico 1*, cuaderno de ejercicios (2008: 56)

Figura 45. Descomposición de caracteres según sus componentes

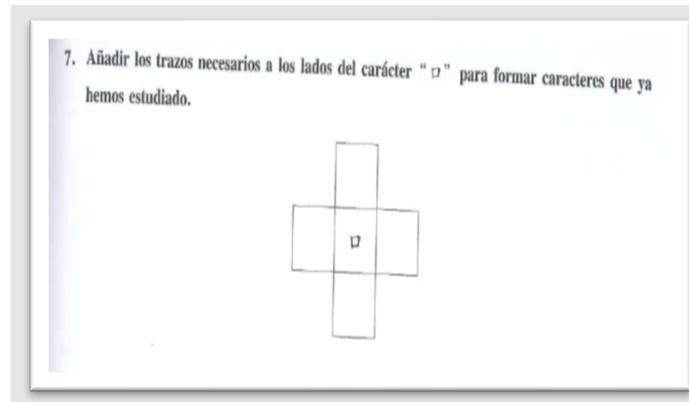
3. Dividir los siguientes caracteres en sus componentes.

Ejemplo: 剧 jù → 戸 + 古 + 刂

1) 姓	2) 请
3) 语	4) 妈
5) 师	6) 那
7) 汉	8) 都
9) 们	10) 的

Fuente: *El nuevo libro de chino práctico 1*, cuaderno de ejercicios (2008: 47)

Figura 46. Actividad con los componentes de los caracteres para recuperar léxico ya aprendido



Fuente: *El nuevo libro de chino práctico 1*, cuaderno de ejercicios (2008: 57)

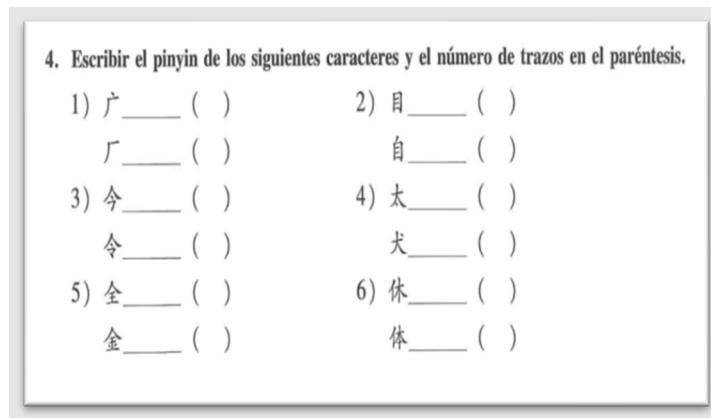
Figura 47. Ejercicio de práctica de radicales y pinyin

The image shows a worksheet titled '3. Escribir el pinyin de los siguientes caracteres y escribir entre paréntesis los radicales comunes de cada grupo.' (3. Write the pinyin of the following characters and write the common radicals in parentheses for each group.) Below the text is a list of 8 groups of characters, each followed by a blank parenthesis for writing the radical:

- 1) 提 打 找 扫 挂 授 报 ()
- 2) 您 想 意 思 愿 怨 念 感 ()
- 3) 绍 红 经 给 练 ()
- 4) 友 发 圣 对 欢 ()
- 5) 汉 酒 法 游 泳 没 海 洲
洗 漂 波 ()
- 6) 节 英 苹 药 蕉 葡 葛 ()
- 7) 会 舍 全 金 今 拿 ()
- 8) 时 明 昨 晚 星 是 ()

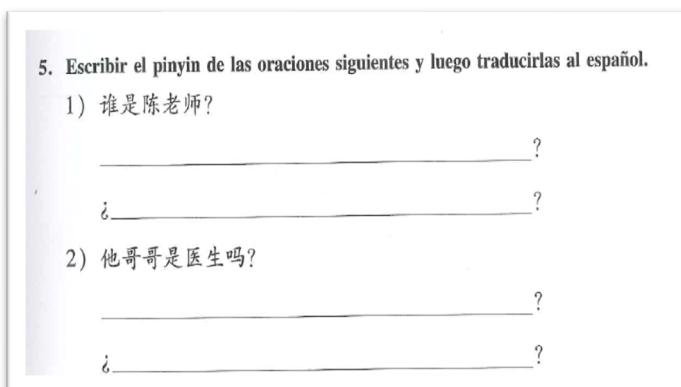
Fuente: *El nuevo libro de chino práctico 1*, cuaderno de ejercicios (2008: 116)

Figura 48. Comparación de morfemas gráficamente similares



Fuente: *El nuevo libro de chino práctico 1*, cuaderno de ejercicios (2008: 97)

Figura 49. Uso de la traducción del chino al español



Fuente: *El nuevo libro de chino práctico 1*, cuaderno de ejercicios (2008: 15)

5.2. CHINO CONTEMPORÁNEO PARA PRINCIPIANTES

5.2.1. ORGANIZACIÓN DEL MANUAL Y OBJETIVOS GENERALES

Se trata de un método en el que, aunque se practican las cuatro destrezas, es fundamentalmente a partir de la práctica de estructuras gramaticales que el alumnado adquiere los conocimientos necesarios para alcanzar el nivel elemental. De acuerdo con los autores, el objetivo fundamental es que el alumnado desarrolle las cuatro destrezas de forma equitativa: comprensión y expresión oral y escrita.

5.2.2. ESTRUCTURACIÓN DE LAS LECCIONES

El manual se compone de “libro de texto”, “cuaderno de ejercicios” y “libro de caracteres”. El “libro de texto” consta de 20 lecciones. En el “cuaderno de actividades” se ponen en práctica los contenidos del primer volumen y en el “libro de caracteres” se explican sus componentes, trazos, orden de trazos, estructura, radicales, incluyendo algunos datos históricos sobre los caracteres y actividades para su práctica. Se incluyen ejemplos de palabras formadas por los distintos morfemas y, al final, se agrupan en una lista todos los caracteres aprendidos y se incluyen las soluciones de los ejercicios.

5.2.3. TIPOLOGÍA DE LOS EJERCICIOS

En cada unidad la tipología de las actividades sigue fundamentalmente el mismo estilo: práctica gramatical, comprensión auditiva, práctica oral, comprensión lectora y expresión escrita.

De acuerdo con la tipología de actividades propuesta por Sánchez Pérez (2004), al inicio de la lección aparece una actividad de presentación en la que los alumnos tienen que leer en voz alta una lista de palabras o frases para familiarizarse con la pronunciación y el significado (hasta la lección 4 en pinyin, de la 5 a la 8 en pinyin y caracteres, el resto en caracteres), así como una actividad de sustitución para la práctica de estructuras gramaticales y léxico.

Entre las actividades de práctica encontramos la de completar los espacios en blanco con las palabras dadas o completar los huecos utilizando un elemento gramatical concreto, de traducción del español al chino (véase la figura 50) y de ordenar las palabras para redactar una oración. La práctica auditiva la incluimos en actividades de práctica, ya que consiste en seleccionar la opción correcta tras escuchar un texto oral, así como la comprensión lectora (contestar una serie de preguntas sobre un texto). Un ejemplo de este tipo de actividades lo puede observar en la figura 56.

Entre las actividades de aplicación encontramos algunas de práctica oral como responder a una serie de preguntas, hacer preguntas al compañero o describir qué ocurre en las imágenes presentadas (véase un ejemplo de este tipo de actividades en la figura 57). Entre

las de expresión escrita encontramos las de responder a un correo electrónico o utilizar las palabras dadas para escribir una breve redacción o comentario. Por último, hay actividades autónomas y creativas donde tienen que hablar sobre un tema en concreto (expresión oral) y de expresión escrita (escribir una redacción).

5.2.4. RECAPITULACIÓN

Se trata de un manual que como ya se ha mencionado anteriormente divide los contenidos en tres libros diferentes. En el libro de texto se introducen los contenidos de cada lección. En primer lugar, aparece la lista de palabras y frases (*ciyu*, 词语) en la que se incluye el término en caracteres chinos, la categoría o categorías gramaticales, el pinyin y su traducción. En este caso no se incluye una distinción de morfemas componentes de cada palabra o alguna frase/oración de referencia para ver exemplificado su uso. Tras esta primera lista suele aparecer otra más breve con palabras adicionales. Por último, tras la explicación gramatical se incluye una tercera lista con palabras de referencia. Las palabras de las dos primeras listas de vocabulario aparecen contextualizadas en diálogos al inicio de cada lección. No obstante, la última lista no aparece dentro de ningún contexto de referencia.

En el cuaderno de ejercicios, al final de cada lección, suele aparecer asimismo una lista de palabras adicionales sin contexto.

En el libro de caracteres se suele especificar tanto los trazos, el número y el orden de trazos de cada carácter. Se descompone asimismo cada morfema en sus componentes respectivos y aparecen algunas palabras u oraciones con las que se suelen utilizar, con el fin de dotarlos de un contexto.

En la introducción de este libro de caracteres se incluye información sobre los tipos de caracteres, etimología, composición, diferencia entre carácter y palabra, radicales, etc., debiendo destacar que este manual sí especifica que hay algunos que generalmente están compuestos por una parte fonética y otra semántica e incluso que es posible en ocasiones inferir el significado de algunas combinaciones de caracteres chinos a partir de sus

componentes (Wu, 2009: 1-13). Algunos ejemplos de actividades propuestos en este cuaderno los podemos ver en las figuras 50, 51, 52, 53, 54 y 55.

Algo novedoso en este manual es que especifica la existencia de *morfemas pegantes*⁸ que son aquellos que no pueden formar una palabra por sí mismos, sino que deben combinarse con otro morfema para formar una nueva palabra, como es el caso de *xi* (习) en *xuexi* (学习) ‘estudiar o aprender’.

En cuanto a la práctica del vocabulario, se trabaja fundamentalmente integrado en actividades de práctica de destrezas (véase las figuras 56 y 57) o estructura y funciones gramaticales, siendo muy limitadas o prácticamente ausentes las actividades de producción léxica. Vagamente se practica en actividades o juegos didácticos lúdicos o creativos, a excepción de integrado en ejercicios de práctica de destrezas, notándose la ausencia asimismo de elementos visuales que favorezcan su asimilación.

Figura 50. Actividad de traducción al chino

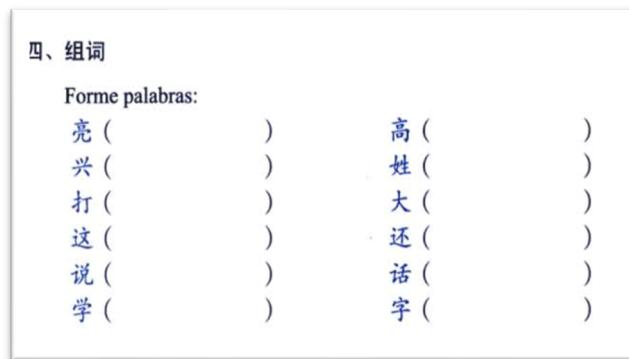
5. Traduzca al chino las siguientes oraciones:

- (1) Él tiene dos amigos chinos.
- (2) Él tiene muchos amigos chinos.
- (3) Él no tiene amigos chinos.

Fuente: *Chino contemporáneo para principiantes*, cuaderno de ejercicios (2009: 28)

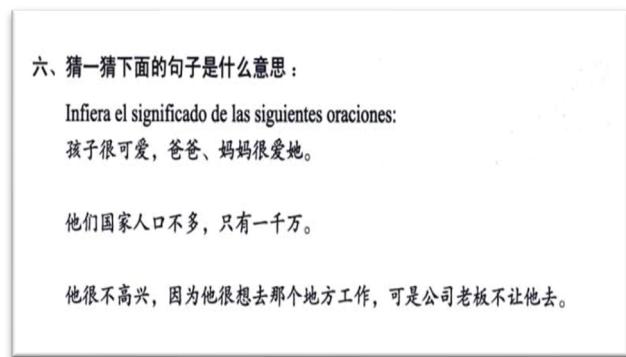
⁸ A este tipo de morfemas nosotros los hemos denominado morfemas ligados.

Figura 51. Combinación de morfemas para formar palabras



Fuente: *Chino contemporáneo para principiantes*, libro de caracteres (2009: 42)

Figura 52. Inferencia del significado a partir de una oración



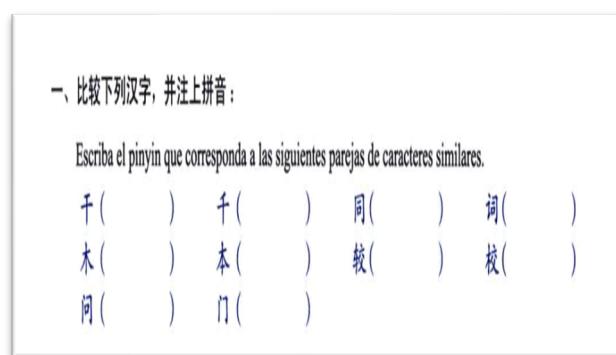
Fuente: *Chino contemporáneo para principiantes*, libro de caracteres (2009: 51)

Figura 53. Inferencia del significado a partir de una combinación de caracteres



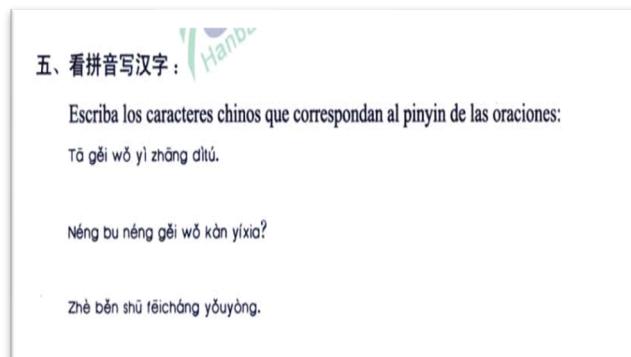
Fuente: *Chino contemporáneo para principiantes*, libro de caracteres (2009: 23)

Figura 54. Actividad de morfemas gráficamente similares



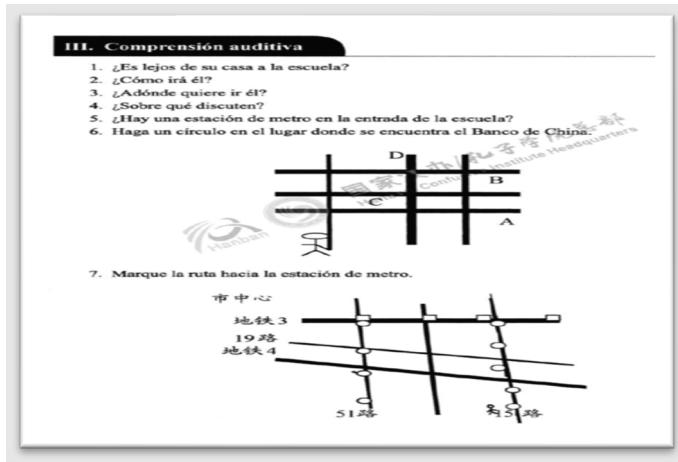
Fuente: *Chino contemporáneo para principiantes*, libro de caracteres (2009: 59)

Figura 55. Relación de la forma gráfica (caracteres) y la forma fonética (pinyin)



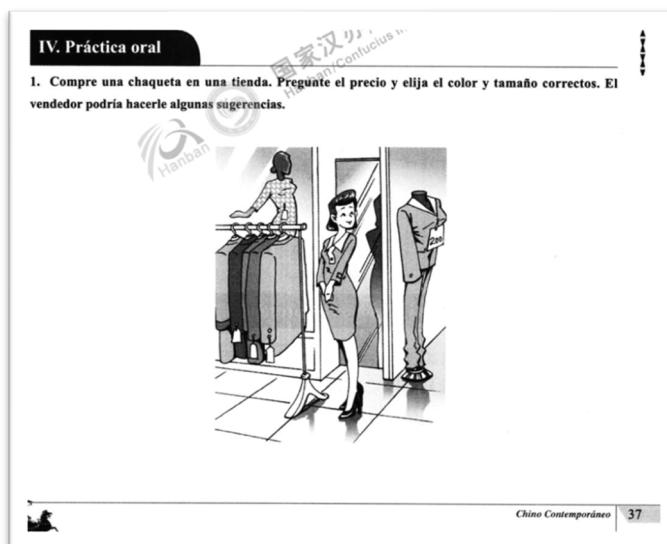
Fuente: *Chino contemporáneo para principiantes*, libro de caracteres (2009: 60)

Figura 56. Práctica léxica incluida en la práctica de comprensión auditiva



Fuente: *Chino contemporáneo para principiantes*, cuaderno de ejercicios (2009: 57)

Figura 57. Práctica léxica incluida en la práctica de la expresión oral



Fuente: *Chino contemporáneo para principiantes*, cuaderno de ejercicios (2009: 37)

5.3. EL CHINO DE HOY I

5.3.1. ORGANIZACIÓN DEL MANUAL Y OBJETIVOS GENERALES

Se trata de un manual para principiantes enfocado a la enseñanza de chino básico para hispanohablantes. En concreto, el nivel básico lo conforman un libro de texto y un cuaderno de ejercicios. Su objetivo fundamental es capacitar al alumnado para que pueda desarrollar las destrezas de comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita.

5.3.2. ESTRUCTURACIÓN DE LAS LECCIONES

El libro de texto se compone de 25 lecciones y cada lección consta de seis partes: texto, palabras nuevas, notas, cuestiones de la lengua china, cuestiones de la cultura china y ejercicios varios.

Las primeras cinco lecciones están orientadas al aprendizaje de la fonética por lo que no aparecen caracteres: solo aparece cada nueva palabra en pinyin y su traducción al español. En el resto ya se incluyen los caracteres. Los textos incluyen tanto caracteres como pinyin y en el vocabulario aparece el término en caracteres, en pinyin, la categoría gramatical (se incluye solo aquella que posea la palabra en dicho contexto) y la traducción.

Dentro del vocabulario nuevo se incluye un apartado con “palabras suplementarias”. En el apartado de cuestiones de la lengua china se incluye fundamentalmente la gramática desde una perspectiva funcional y práctica, orientada a que el alumnado pueda aplicarla tras su aprendizaje mediante ejemplos. Al finalizar cada unidad se incluye una actividad para practicar la escritura de algunos caracteres de la lección.

5.3.3. TIPOLOGÍA DE LOS EJERCICIOS

En el libro de texto se incluyen algunas actividades orientadas a su práctica en clase para poner en práctica los contenidos. Después el alumnado podrá afianzar dichos contenidos practicando con las actividades del cuaderno de ejercicios.

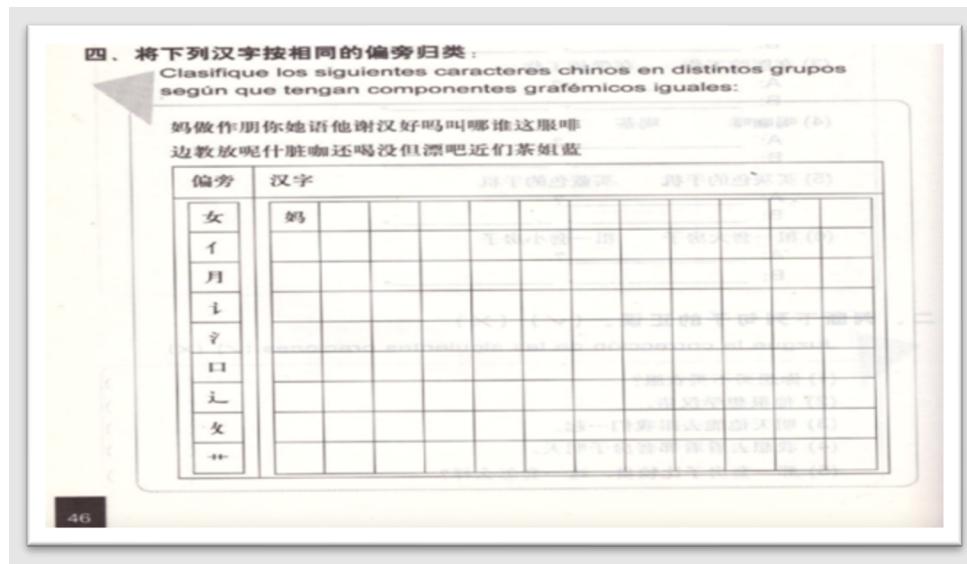
En el libro de texto las actividades siguen el siguiente orden: en primer lugar, aparece un ejercicio de fonética, seguido de una actividad de práctica de comprensión auditiva

(identificación de una información concreta, ordenar según el orden de aparición, responder a las preguntas, llenar los huecos en blanco, identificar si es correcto o incorrecto o resumir el contenido tras escuchar la grabación).

Tras la práctica auditiva el alumnado practica la expresión oral: conversar o explicar la situación de una serie de imágenes, interpretar y dialogar en base a una información dada y formular al compañero una serie de preguntas. A continuación, aparece en su mayoría una actividad de sustitución, para asimilar nuevas estructuras gramaticales y vocabulario. A partir de aquí se centran sobre todo en la práctica gramatical: completar los huecos con las palabras dadas, reformular las frases con un elemento gramatical determinado, construir oraciones ordenando los elementos de la oración o utilizando un componente gramatical en particular, así como actividades de traducción español-chino. Como se puede apreciar, no siguen el esquema organizativo de la clase (Sánchez Pérez, 2004), más bien se focalizan en la práctica de las destrezas y de las funciones y estructuras gramaticales.

En cuanto a las actividades del cuaderno de ejercicios, estas se centran fundamentalmente en la adquisición de las estructuras y las formas gramaticales. En primer lugar, aparece un ejercicio en el que el alumnado debe unir la traducción al español con el término chino. El siguiente es de completar huecos con los términos dados (para practicar estructuras gramaticales y significado del nuevo vocabulario). Para practicar la gramática encontramos ejercicios en los que tienen que decidir la posición correcta en la oración de un elemento gramatical dado, corregir los errores presentes en una serie de oraciones, formar oraciones ordenando los elementos dados según el orden apropiado, completar oraciones utilizando las palabras propuestas y ejercicios de traducción español-chino (se corresponden con las oraciones del diálogo inicial de la lección). Los ejercicios destinados a la práctica grafémica son escasos: al final de cada lección los alumnos cuentan con una práctica de escritura de caracteres. Solo cuentan con una única actividad de identificar sus componentes para posteriormente clasificarlos en distintos grupos según el componente grafémico en común (véase la figura 58).

Figura 58. Identificación y práctica de radicales



Fuente: *El chino de hoy I*, cuaderno de ejercicios (2003: 46)

Se practica también la destreza oral, mediante ejercicios en los que los alumnos tienen que dialogar tomando como base una serie de imágenes para describirlas o debiendo interpretar tablas con información (véase las figuras 59 y 60).

Figura 59. Práctica de la destreza oral mediante una imagen



Fuente: *El chino de hoy I*, cuaderno de ejercicios (2003: 49)

Figura 60. Práctica de la destreza oral interpretando un horario

	4号	5号	6号	7号	8号	9号	10号
	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五	星期六	星期日
上 午	汉语课		汉语课		汉语课		
下 午		买东西	汉语课	汉语课		看电影	
晚 上	晚会		看朋友	写作业			

Fuente: *El chino de hoy I*, cuaderno de ejercicios (2003: 49)

Como se puede comprobar la dificultad de las actividades asciende desde más sencillas a más complejas, pero no se centran en el desarrollo de destrezas o siguen el esquema organizativo de la clase planteado por Sánchez Pérez (2004).

5.3.4. RECAPITULACIÓN

Se trata de un manual en el que el léxico se introduce al inicio de la lección. Se presenta a partir de listas de vocabulario y la forma de contextualizarlo es mediante diálogos. Cuando se introduce el léxico, únicamente se presenta información de forma (pronunciación, carácter), semántica (traducción) y sintáctica (categoría gramatical), pero no se presenta información pragmática, ni juega con la sinonimia, antonimia, etc. (semántica), ni proporciona ejemplos sobre su uso en una oración o en combinación con otras palabras.

En cuanto a los ejercicios, el léxico normalmente se incluye en la práctica de estructuras y funciones gramaticales (véase las figuras 65 y 66), así como de destrezas (véase la figura 61), pero las actividades de práctica de léxico son muy limitadas. Únicamente encontramos ejercicios en los que se relaciona la palabra con su traducción (véase la figura 69), en los que deben relacionar una serie de oraciones con las imágenes propuestas (véase la figura 62) o ejercicios de fonética, como es el ejemplo propuesto en la figura 64. Asimismo, hay algunos ejercicios en los que se trabaja el léxico con asociaciones

semánticas (véase las figuras 67 y 68), así como ejercicios de traducción (véase las figuras 69 y 70).

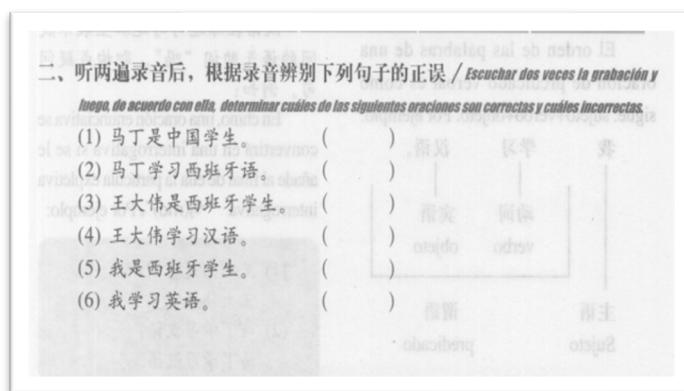
Se podría decir que este manual no recurre a estrategias como la inferencia de vocabulario, la toma de conciencia a la hora de adquirir una nueva palabra, asociaciones semánticas, apoyo visual (para la práctica del léxico), palabras clave, definiciones, actividades lúdicas o creativas, etc. Sino que se limita a clasificarlo en listas dentro de las que el vocabulario adicional se organiza en campos semánticos. Aunque también se practica de forma activa (muy limitado), mayormente se hace de forma pasiva (integrado en otra tipología de actividades).

No hay actividades en las que se comparan caracteres similares. Únicamente hemos encontrado un ejercicio en el que el alumnado debe clasificar los caracteres en grupos según el radical común que comparten (ejercicio 4, página 46 libro de ejercicios). Además, no se hace distinción entre carácter y palabra, por lo que no se trabajan los morfemas componentes de las palabras (ni en la introducción del nuevo vocabulario ni durante la práctica de este).

Con respecto a las estrategias de refuerzo de léxico, en general aparece integrado en la práctica de estructuras y destrezas, pero no hay actividades destinadas al refuerzo del léxico en particular.

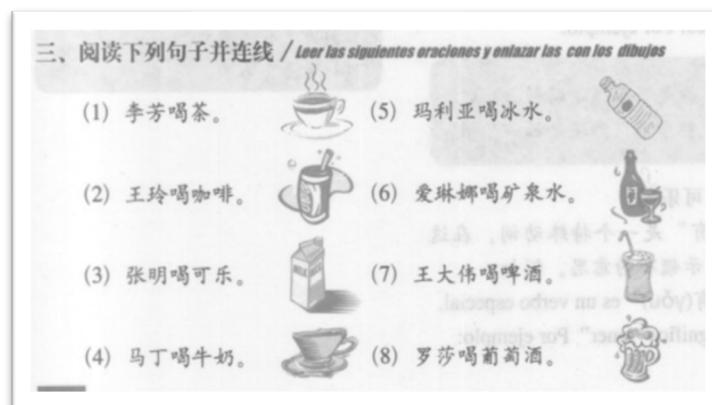
En lo relativo a la competencia grafémica, únicamente se enseña el orden de los trazos, los trazos básicos, el número de trazos y en menor medida los radicales. Y, por último, en lo respectivo a la competencia morfológica podría decirse que no se le presta ninguna atención.

Figura 61. Práctica del léxico mediante comprensión auditiva



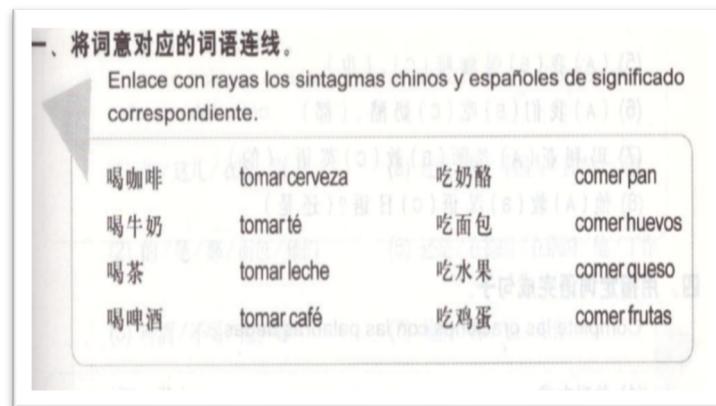
Fuente: *El chino de hoy I*, libro de texto I (2003: 40)

Figura 62. Ejercicio de relación de oración con ilustración



Fuente: *El chino de hoy I*, libro de texto I (2003: 92)

Figura 63. Ejercicio de relación de palabra con su traducción



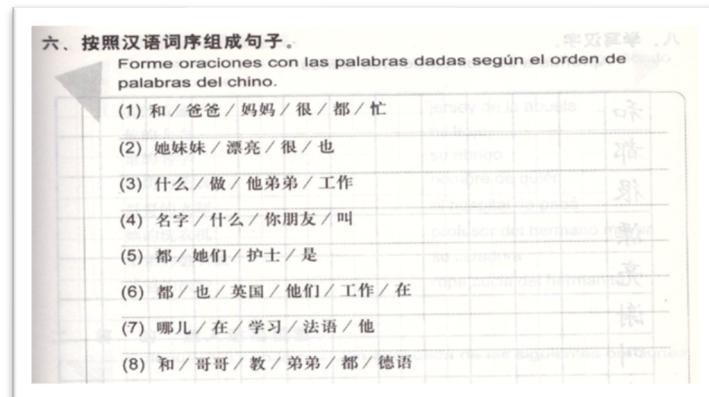
Fuente: *El chino de hoy I*, libro de texto I (2003: 31)

Figura 64. Ejercicio de práctica fonética con pinyin



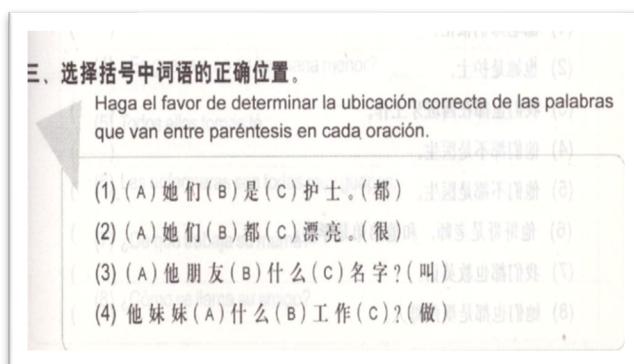
Fuente: *El chino de hoy I*, libro de texto I (2003: 70)

Figura 65. Ejercicio de práctica gramatical (orden de la oración)



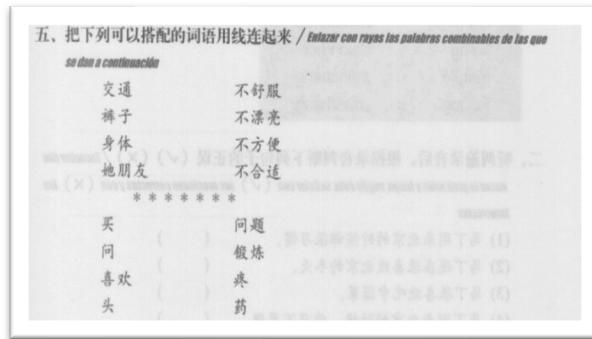
Fuente: *El chino de hoy I*, cuaderno de ejercicios I (2003: 25)

Figura 66. Ejercicio de posición de elementos gramaticales en la oración



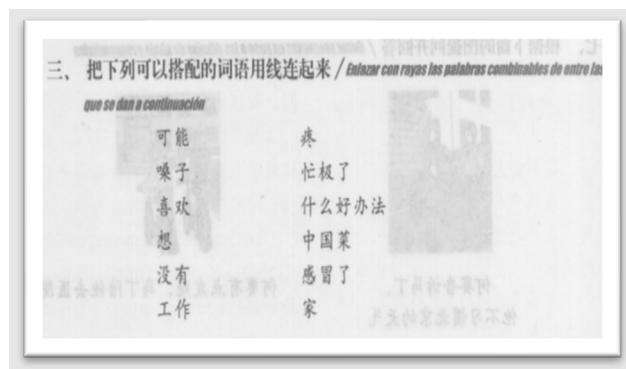
Fuente: *El chino de hoy I*, cuaderno de ejercicios I (2003: 23)

Figura 67. Actividad de asociaciones semánticas



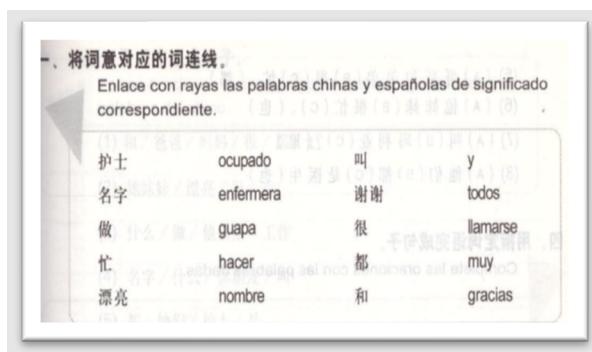
Fuente: *El chino de hoy I*, libro de texto I (2003: 180)

Figura 68. Asociaciones semánticas con combinación de palabras



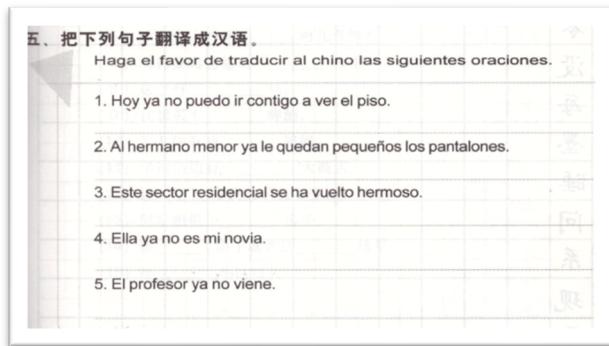
Fuente: *El chino de hoy I*, libro de texto I (2003: 191)

Figura 69. Asociación de palabra con su traducción



Fuente: *El chino de hoy I*, cuaderno de ejercicios I (2003: 23)

Figura 70. Ejercicio de traducción al chino



Fuente: *El chino de hoy I*, cuaderno de ejercicios I (2003: 59)

5.4. HÀNYÚ 1. CHINO PARA HISPANOHABLANTES

5.4.1. ORGANIZACIÓN DEL MANUAL Y OBJETIVOS GENERALES

A través de un enfoque fundamentalmente comunicativo tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa por parte del alumnado con el fin de que pueda comunicarse en situaciones cotidianas. De forma comunicativa se ponen en práctica las cuatro destrezas: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita.

5.4.2. ESTRUCTURACIÓN DE LAS LECCIONES

El libro de texto se compone de 10 lecciones. La primera unidad se enfoca a la presentación y práctica de la fonética y el pinyin. El resto se centra en la práctica de las cuatro destrezas mencionadas junto con una explicación y práctica de la gramática de la unidad correspondiente.

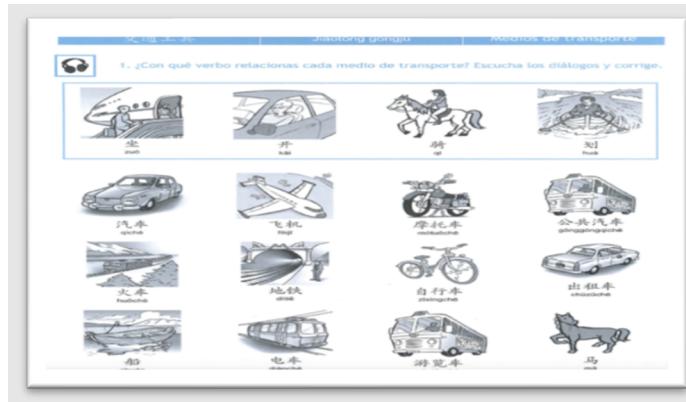
Se trata de un manual que no posee una estructuración fija de los contenidos, aunque la secuenciación suele ser la siguiente: cada lección consta de una parte inicial en la que se introduce el vocabulario de la lección a través de una actividad (de forma deductiva), no incluyendo su traducción al español, sino que el alumnado lo adquiere mediante la práctica y el apoyo de imágenes. A continuación, aparecen uno o dos ejercicios (oral o auditivo) para practicar el nuevo vocabulario y seguidamente una serie de diálogos mediante los cuales adquieren las distintas funciones del lenguaje, que después pondrán en práctica mediante otro ejercicio. Por último, el alumnado practica las cuatro destrezas junto con la gramática correspondiente: primero se explica la gramática en español junto con diversos ejemplos en chino donde aparece destacado el punto grammatical en cuestión y, a continuación, el alumnado procede con la realización de diversos ejercicios.

5.4.3. TIPOLOGÍA DE LOS EJERCICIOS

Siguiendo el modelo propuesto por Sánchez Pérez (2004), en el presente manual encontramos tanto actividades según el esquema organizativo de la clase como según las destrezas. Encontramos actividades de presentación de los materiales de trabajo y de los

objetivos propuestos al inicio de cada tema presentando el vocabulario de la unidad (véase la figura 71).

Figura 71. Introducción de vocabulario con apoyo visual



Fuente: *Hànyǔ 1. Chino para hispanohablantes* (2004: 98)

Encontramos actividades de práctica en las que se practican las cuatro destrezas. Hay actividades de práctica auditiva en las que tienen que seleccionar los elementos que escuchan, marcar la respuesta correcta o escribir las respuestas a las preguntas que les hacen a partir de la información oral obtenida (véase la figura 72 para ver un ejemplo de ello).

Figura 72. Actividad de comprensión auditiva

洗澡	散步	看报	吃早饭	工作	上课	睡午觉	买东西	吃晚饭	看电影
----	----	----	-----	----	----	-----	-----	-----	-----

1. 胡安几点钟起床?
a. 6:30 b. 9:30 c. 7:30
2. 胡安几点钟吃早饭?
a. 7:10 b. 7:50 c. 6:50
3. 胡安几点钟去上班?
a. 7:45 b. 8:45 c. 7:15
4. 胡安从几点到几点工作?
a. 9:00-14:00 b. 9:00-15:00 c. 9:00-16:00
5. 胡安几点钟吃午饭?
a. 12:10 b. 14:10 c. 14:50
6. 胡安几点钟睡觉?
a. 11:30 b. 10:30 c. 12:30

Fuente: *Hànyǔ 1. Chino para hispanohablantes* (2004: 85)

Entre las actividades de práctica oral destacan aquellas en las que tienen que poner en práctica nuevas expresiones o estructuras sustituyendo los elementos señalados en los ejemplos por otros nuevos (a partir de la interpretación de imágenes o vocabulario junto con su imagen correspondiente). Hay actividades en las que, mediante el uso de un enfoque por tareas, los alumnos interpretan un papel y tienen que comunicarse con sus compañeros con el fin de conseguir un determinado objetivo (adquirir una nueva estructura o función gramatical, poner en práctica el léxico nuevo). Asimismo, actividades en las que tienen que hacerse preguntas mutuamente para completar una tabla. Un ejemplo de este tipo de actividades orales lo encontramos en la figura 73.

Figura 73. Expresión oral en parejas a partir de imágenes



Fuente: *Hànyǔ 1. Chino para hispanohablantes* (2004: 88)

La comprensión lectora se practica mediante la lectura de los distintos diálogos (con la ayuda del docente en este caso) y mediante textos en los que, tras leerlos, tendrán que contestar si la información es verdadera o falsa (véase la figura 74). También hay algunas actividades en las que tienen que completar el texto con los caracteres que faltan y que mejor se adecuen al contexto. Por último, encontramos actividades en las que tras leer el texto deberán completar un recuadro con la información solicitada.

Figura 74. Comprensión lectora con preguntas de cierto o falso

13. Lee el siguiente texto y marca con una X las respuestas correctas.

我每天七点起床。起床后洗十分钟淋浴。洗淋浴后我只喝一杯咖啡。我差不多八点坐公共汽车去上班。我每天从早上九点到下午两点工作。差不多十点半我和一些同事一起去酒吧吃早饭。我平时吃一个三明治或者一个羊角面包，再喝一杯咖啡。我们一边吃早饭一边聊天。半个小时以后我们回办公室工作。我中午两点下班，然后我回家吃午饭。我吃午饭的时候看电视。午饭后我睡二十分钟午觉。每个星期一和星期三晚上六点我有中文课，坐一线地铁去学校上课。上课以前在学校的图书馆复习中文。我晚上八点钟下课。下课后回家吃晚饭。下午没有课的时候，我午觉起来后有时候去买东西，有时候在家里上网。我差不多十二点半去睡觉。

1. 她起床后吃早饭 6. 她午饭后从来不睡午觉
 2. 她洗澡后只喝一杯咖啡 7. 她每天晚上有中文课
 3. 她坐公共汽车去上班 8. 她上课以前复习课文
 4. 她在酒吧跟同事一起吃早饭 9. 她坐火车去上课
 5. 她在家一边吃中饭一边看电视 10. 她十二点半左右去睡觉

Fuente: *Hànyǔ 1. Chino para hispanohablantes* (2004: 109)

Para la práctica de la expresión escrita se plantean distintas situaciones en las que tienen que escribir sobre sus propias experiencias o imaginar que se encuentran en dicha situación y escribir a partir de ahí lo que harían (responder a una carta, como puede observarse en la figura 75, o hablar sobre los horarios de su país son algunos ejemplos), actividades conjuntas en las que deben colaborar con sus compañeros para hacer un escrito o completar un diálogo, entre otras.

Figura 75. Expresión escrita: responder a una carta

15. Escribe una carta a tu nuevo/a amigo chino respondiendo a ésta.

新朋友：
你好吗？

我是张六。今年二十一岁。我上大学二年级。这些日子大学很忙。我家有四口人，父母，姐姐和我。我父亲今年五十二岁。他是公司的经理。我母亲今年四十七岁，她是售货员。我姐姐今年二十六岁。她是建筑师。她已经结婚了。她的丈夫是墨西哥人。她说西班牙语。他们没有孩子。这是我的家人。你家有几口人？他们多大了？他们做什么工作？请你给我回信。

祝你
愉快

张六
2004年5月5日，北京

81

Fuente: *Hànyǔ 1. Chino para hispanohablantes* (2004: 81)

Al tratarse de un manual fundamentalmente comunicativo en el que predominan las actividades de expresión oral y comprensión auditiva hay variedad de actividades de aplicación o del tipo autónomas y creativas, como son las de expresión oral y escrita, en las que hablan de sus propias experiencias. La figura 76 muestra cómo deben interpretar la tabla para poder desarrollar un diálogo sobre la agenda de un chico.

Figura 76. Práctica oral: interpretando una información

12. Observa la agenda de Jaime 海梅. Practica con tu compañero.

(一)

- 他什么时候去中国?
○ 一月二十九号。

(二)

- 你星期几有中文课?
○ 星期一和星期三。

2004年一月计划表	
1 星期四	17 星期六
2 星期五	18 星期日
3 星期六	19 星期一 中文课
4 星期日	20 星期二
5 星期一 中文课	21 星期三 中文课
6 星期二 买自行车	22 星期四
7 星期三 中文课	23 星期五 英文课
8 星期四 看牙科医生	24 星期六 买毛衣
9 星期五 英文课	25 星期日
10 星期六	26 星期一 中文课
11 星期日 看父母	27 星期二
12 星期一 中文课	28 星期三 中文课
13 星期二	29 星期四 去中国
14 星期三 中文考试	30 星期五
15 星期四 中文考试	31 星期六 去长城
16 星期五 英文课	

Fuente: *Hànyǔ I. Chino para hispanohablantes* (2004: 77)

La práctica de las estructuras y funciones gramaticales se realiza mediante actividades orales, en su mayoría de sustitución (véase la figura 77), o formulación de preguntas o diálogos a partir de una serie de imágenes, así como actividades de práctica auditiva.

Figura 77. Práctica gramatical con destreza oral

4. Practica según el modelo.

(一)

Nǐ qù nǎr?	你去哪儿?
Wǒ qù mǎi dōngxi. Nǐ ne?	我去买东西。你呢?
Wǒ qù kàn diànyǐng.	我去看电影。

(二)

Nǐ míngtiān xiàwǔ xiàkè hòu zuò shénme?	你明天下午下课后做什么?
yóuyǒng.	游泳。

散步——	寄信——
看朋友——	换钱——
回家——	上课——
洗澡——	上班——
锻炼——	吃饭——

下午——	游泳——
上午——	上班——
中午——	上课——
下午——	买东西——
上午——	图书馆——
晚上——	迪厅——
晚上——	散步——

Fuente: *Hànyǔ I. Chino para hispanohablantes* (2004: 86)

En el caso del cuaderno de actividades la tipología es prácticamente la misma, salvo que se incluyen actividades de reformulación de preguntas, en las que tienen que contestar a las preguntas.

5.4.4. RECAPITULACIÓN

Se trata de un manual que presenta el nuevo vocabulario tanto al inicio de la lección como de forma progresiva. Para hacerlo, no recurre a listas de vocabulario, sino que lo hace a través de ejercicios de práctica donde el alumnado lo adquiere a la vez que lo practica desde un primer momento. Dicho vocabulario aparece contextualizado en diálogos en los que se indican algunos aspectos gramaticales que se van a aprender en la lección.

Cabe destacar que no se presenta apenas información en torno al nuevo léxico. No se presenta información semántica (traducción, homónimos, sinónimos o antónimos, etc.), ni sintáctica, de forma o pragmática; sino que es mediante las actividades de introducción y práctica que trabaja el alumnado como se va adquiriendo dicha información. El manual únicamente presenta el léxico con su pronunciación en pinyin, incluyendo en la mayoría de los casos una serie de imágenes relacionadas con el mismo para que el alumnado asocie la palabra nueva con la realidad a la que denota, haciendo que lo adquiera de forma más visual.

En cuanto a la tipología de actividades, el léxico se practica tanto integrado en las estructuras y funciones gramaticales como actividades únicamente de léxico (en su mayoría correspondientes a la actividad de introducción del léxico).

Al contrario de lo que ocurre con otros manuales, este manual si trata brevemente la inferencia del léxico o la toma de conciencia, haciendo en ocasiones al alumnado reflexionar sobre su uso o deducir su significado o contexto de uso ofreciéndole ciertas pistas. El léxico se practica tanto de forma activa como pasiva, se recurre a medios auditivos y visuales, se aprende de forma grupal, recurriendo a campos semánticos. No obstante, a pesar de todas las novedades comunicativas que incluye el manual las competencias grafémica y morfológica no se trabajan, pues la atención está centrada en que el alumno alcance una competencia comunicativa. Por último, hay que mencionar

que sí existen tareas de refuerzo de léxico, pero el mismo aparece generalmente integrado en la práctica de otras destrezas y funciones gramaticales.

5.5. LENGUA CHINA PARA TRADUCTORES

5.5.1. ORGANIZACIÓN DEL MANUAL Y OBJETIVOS GENERALES

El objetivo que se persigue con este manual es preparar a los estudiantes de chino para trabajar con esta lengua desde un punto de vista profesional, donde el idioma se utilice como lengua de trabajo, específicamente como lengua de traducción.

Se pretende que el alumnado desarrolle la comprensión lectora, analizando el texto desde el punto de vista de la traducción, estudiar el chino a través de la contrastividad, desarrollar una competencia cultural, a la vez que se desarrollan las destrezas orales y auditivas. Se espera que el alumnado desarrolle asimismo cierta autonomía de estudio, para que no dependa de las directrices de un docente durante todo su proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.5.2. ESTRUCTURACIÓN DE LAS LECCIONES

El manual se compone de seis lecciones, precedidas de una lección introductoria en la que se presentan una serie de elementos del chino básico, como son la pronunciación y algunos aspectos básicos de la escritura, seguidos de una serie de ejercicios de fonética para que el alumnado empiece a practicar.

En concreto, cada lección cuenta con los siguientes apartados: en primer lugar, aparece un diálogo, mediante el que se presenta el nuevo vocabulario y las estructuras gramaticales que se van a tratar. A continuación, aparece un breve texto con vocabulario y de contenido ya dado, pero diferente al diálogo inicial. Tras los mismos se incluye la lista de vocabulario y, seguidamente, un apartado de lectura que denominan *jīngdu* (精读) ‘lectura minuciosa’, en el que se tratan con detalle el vocabulario y las estructuras de la lección, ampliando a su vez los contenidos y recurriendo a aspectos lingüísticos ya tratados anteriormente. Lo siguiente que aparece es la explicación gramatical, seguida de un apartado en el que se listan los caracteres nuevos de cada lección y en la que se señala

el pinyin, el número y orden de trazos, así como lo que el manual denomina *clave*, pero que nosotros denominamos *radical*.

Tras esta lista aparece un nuevo apartado sobre la etimología de los radicales de las nuevas palabras, para continuar con los ejercicios y un nuevo apartado en el que se amplía el vocabulario gracias a la combinación de caracteres ya estudiados por los alumnos, aprovechando el mismo para ampliar acepciones o usos gramaticales que difieren de los ya explicados anteriormente durante la lección. Para terminar, se incluye un apartado de cultura, generalmente relacionado con la temática de la lección.

5.5.3. TIPOLOGÍA DE LOS EJERCICIOS

El manual divide los ejercicios en diferentes apartados: en primer lugar, aparece la práctica de los caracteres, para que los alumnos escriban los caracteres aprendidos en la lección. A continuación, en algunas lecciones aparece un apartado de vocabulario (tienen que relacionar el carácter con su pinyin correspondiente). No obstante, no aparece en todas las lecciones. Un ejemplo de práctica de caracteres propuesto lo encontramos en la figura 80.

El segundo apartado suele ser el de comprensión lectora, seguido del de gramática (véase la figura 83), traducción, comprensión auditiva y expresión oral (véase la figura 81). Aparece asimismo un apartado de contenidos varios, entre los que encontramos la lectura de caracteres tradicionales (véase la figura 86) o la lectura de un texto en cursiva o tipográficamente diferente (véase la figura 84). Otro tipo de ejercicios son los de expresión escrita, como es el que se exemplifica en la figura 82. Además, hay algunos ejercicios de práctica grafémica en cada lección (véase la figura 85) o de explicación de radicales o claves (véase la figura 87).

Como ya se ha mencionado, se trata de un manual cuyo objetivo es preparar al alumnado para una práctica más profesional, centrada en la traducción, por lo que no aparecen contenidos comunicativos y actividades creativas o juegos didácticos. Sí que aparecen algunos ejercicios de práctica léxica, como es el exemplificado en la figura 88, aunque son limitados.

Figura 78. Diálogo inicial con el vocabulario nuevo resaltado



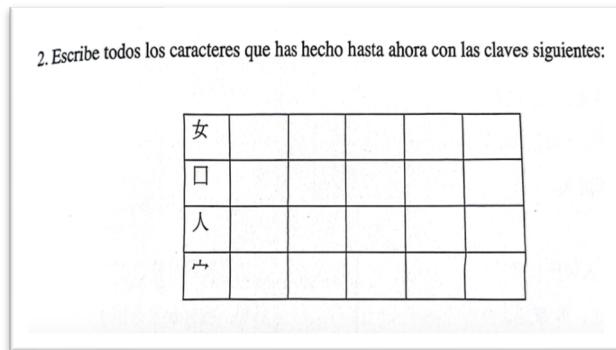
Fuente: *Lengua china para traductores I* (2013: 41)

Figura 79. Texto inicial: nuevo contexto en el que aparece el léxico aprendido



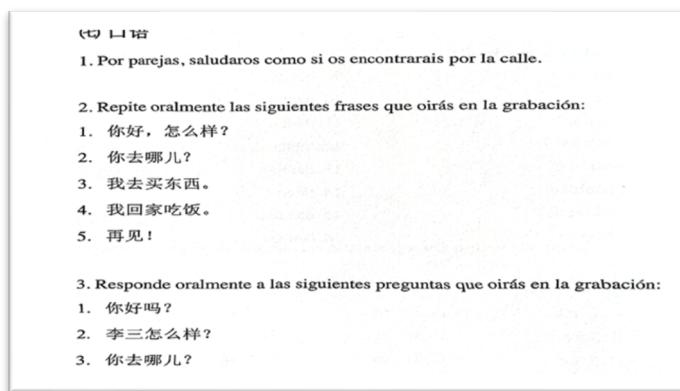
Fuente: *Lengua china para traductores I* (2013: 173)

Figura 80. Práctica y recuperación de caracteres a partir de sus radicales



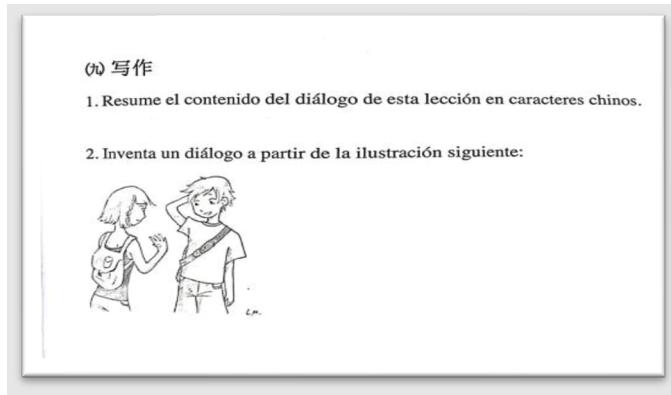
Fuente: *Lengua china para traductores I* (2013: 87)

Figura 81. Ejercicios de práctica oral



Fuente: *Lengua china para traductores I* (2013: 62)

Figura 82. Ejercicio de expresión escrita



Fuente: *Lengua china para traductores I* (2013: 63)

Figura 83. Ejercicio de gramatical: corrección de oraciones incorrectas

Fuente: *Lengua china para traductores I* (2013: 120)

Figura 84. Lectura de texto con caracteres en cursiva

2. Lee el texto siguiente escrito en cursiva:
他姓李, 叫李三。李三是中国人。他家有三口人: 他爱人, 一个孩子和他。安娜姓高, 是西班牙人。她有男朋友, 他是中国人, 也姓高。

Fuente: *Lengua china para traductores I* (2013: 93)

Figura 85. Explicación y práctica grafémica

八		tai	ㄊ	八八	ノ ノ ノ
了		le	ㄋ	乙	ノ
都		dōu	ㄉㄡ	阝	一 + 土 都
吧		ba	ㄅ	口	一 ㄞ ㄞ ㄞ ㄞ 吧
多		duō	ㄉㄡ	夕	一 夕 多 多 多
大		dà	ㄉㄚ	大	一 大 大 大 大
岁	歲	sù	ㄙㄨˋ	山	一 山 山 岁 岁
比		bǐ	ㄅㄧˇ	比	一 比 比 比 比
小		xiǎo	ㄕㄎㄠˇ	小	ㄐ 小 小 小 小
对	對	duì	ㄉㄨㄤˋ	又	ㄉ 又 又 对 对
起		qǐ	ㄑㄧˇ	走	一 + 土 千 丰 起 起 起
刚	剛	gāng	㄀ㄉㄉㄉ	刀	ㄉ 刀 刀 刚 刚 刚

Fuente: *Lengua china para traductores I* (2013: 115)

Figura 86. Lectura de texto con caracteres en ortografía tradicional

(4) 综合

1. Lee el diálogo en caracteres tradicionales:

李三、青秋花:	老師，您好！
安娜:	你們好！你叫什麼名字？
青秋花:	我叫青秋花。
安娜:	我叫高安娜。我是你們的西班牙語老師。
李三、青秋花:	太好了！
安娜:	你們都是中國人吧？
青秋花:	是的。
安娜:	青秋花，你多大？
青秋花:	我十八歲。
安娜:	你呢？
李三:	我二十歲。
安娜:	青秋花比李三小兩歲。我比李三大七歲。
青秋花:	我比老師小九歲。是不是？
安娜:	對不起，我剛到北京，所以我的漢語不太好。
李三:	高老師，您的漢語很好，比我的西班牙語好多了。
大家:	哈哈！

Fuente: *Lengua china para traductores I* (2013: 120)

Figura 87. Explicación de los radicales o claves

*	mǐ	arroz	Pictograma del cereal cribado (los granos arriba, la criba en el centro y las cascarillas debajo). Como clave semántica, aparece en caracteres frecuentemente relacionados con el arroz, el grano, las partículas, etc. Por lo general, se sitúa a la izquierda; rara vez en el centro o en la parte inferior del carácter.
石	shí	piedra	Representa una roca al pie de un promontorio. Como clave semántica, aparece en caracteres frecuentemente relacionados con las piedras, lo duro, en general, de minerales, etc. Se sitúa generalmente a la izquierda del carácter, a veces en la parte inferior.
龙	lóng	dragón	El pictograma representaba un animal fabuloso de largo cuerpo y fauces abiertas. Como clave semántica, aparece en pocos caracteres. En algunos diccionarios figura como tal también en aquellos que tienen los que es sólo elemento formal, como 龙 (lóng) por sí mismo. Se sitúa en la parte superior o inferior del carácter.
士	shì	letrado	De etimología incierta, la grafía original podría representar un fallo o un hacha antigua. Aparece en relativamente pocos caracteres, a menudo como simple clave gráfica, situado casi siempre en la parte superior del carácter, rara vez en la inferior, la derecha o la izquierda. No debe

Fuente: *Lengua china para traductores I* (2013: 155)

Figura 88. Práctica léxica: sopa de letras

3. Sopa de letras:

东	再	见	爱
西	班	牙	人
有	名	好	买
普	字	你	辣

Fuente: *Lengua china para traductores I* (2013: 93)

5.5.4. RECAPITULACIÓN

Se trata de un manual en el que el vocabulario se presenta de forma progresiva, tanto al inicio de la lección, junto con un diálogo que lo contextualiza, como tras los ejercicios, donde se incluye otro apartado de ampliación de vocabulario con caracteres que el alumnado ya conoce, añadiendo diferentes usos de este.

El manual presenta el nuevo léxico contextualizado en las oraciones del diálogo, pero a su vez lo resalta dentro de un recuadro, para que el aprendiz tome conciencia de su

posición dentro del mismo. Además, en la lista de vocabulario aparece descompuesta en morfemas cada palabra, con todos los significados que estos poseen, para aumentar el dominio de vocabulario por parte del estudiante.

Con respecto a la información que se presenta sobre el léxico, podría decirse que se presenta información de forma (carácter, pinyin, trazos, orden, número y radicales), semántica (todos sus significados), sintáctica (posición en la oración destacada, combinaciones de morfemas para formar nuevas palabras) y pragmática en ocasiones (en el apartado de “lectura minuciosa” que se especifican los usos que se le dan a algunas palabras o expresiones).

En este manual se ha optado por no indicar la categoría gramatical de cada palabra dado que pueden tener varias y consideran que se puede confundir al alumnado, optando en su lugar por poner las posibles traducciones de un mismo término. Por último, también se añade información etimológica y en el manual encontramos palabras pertenecientes a todas las categorías gramaticales seleccionadas en la tabla de análisis.

En cuanto a la tipología de actividades encontramos actividades en las que el vocabulario se practica junto con las destrezas, con las estructuras y funciones gramaticales y, en menor medida, únicamente práctica de vocabulario.

En lo respectivo a las estrategias y al enfoque didáctico, se opta por relacionar el contenido nuevo con contenidos ya aprendidos con anterioridad, por relacionar las palabras con su traducción, se practica de forma activa y pasiva, se categoriza en listas de vocabulario y se trabajan los morfemas componentes de las palabras, tanto en la práctica de actividades como en la presentación de los contenidos.

En cuanto a las estrategias de refuerzo de léxico, se recurre a la frecuencia de aparición, al espaciado en el tiempo para que el aprendiz lo vuelva a recuperar y se trata en contextos diferentes e integrado en actividades didácticas creativas. No obstante, todo ello integrándolo en otros contenidos, no se fomenta la práctica exclusiva del léxico.

Con respecto a la competencia grafémica, a excepción de la señalización de los componentes semánticos y fonéticos de los morfemas, se plantean el resto de los criterios

(trazos, orden, número, radicales, comparativa de palabras con un mismo radical y comparativa de palabras gráficamente similares).

Cabe destacar que se trata del único manual que cumple con los tres criterios que se han establecido con respecto a la competencia morfológica: se da una distinción entre morfema, carácter y palabra, se enseñan y trabajan los morfemas componentes y se practica la formación de palabras, por ejemplo, a partir de un radical o clave formar los caracteres que se les ocurran.

Por último, aunque hay práctica fonética en cada lección, no se practica la pronunciación del nuevo léxico, las actividades de práctica de léxico están asociadas a la práctica de destrezas, las de producción léxica son limitadas (escribir los caracteres de la lección o a partir de los radicales dados escribir caracteres que los contengan) y, por último, no existe un equilibrio entre el léxico productivo y el receptivo, dado que en su mayoría es el receptivo el que predomina, así como tampoco hay tareas de refuerzo de léxico, sino que aparece integrado en otros contenidos.

5.6. EL LÉXICO EN LOS MANUALES DE CHINO PARA HISPANOHABLANTES DE NIVELES SUPERIORES

Dentro de este apartado se recogen algunos de los resultados que consideramos que deben destacarse tras analizar el tratamiento del léxico del resto de volúmenes de nivel superior de los manuales objeto de estudio, pues es interesante tenerlos en consideración para la posterior elaboración de nuestra propuesta didáctica.

5.6.1. *EL NUEVO LIBRO DE CHINO PRÁCTICO*

Este manual presenta el léxico, como ya se mencionó, en listas de vocabulario. Dentro de la lista, además de incluir la palabra en caracteres, pinyin, categoría/s gramatical/es, posibles traducciones y algún ejemplo de uso, separa las palabras en morfemas indicando su traducción correspondiente, así como la categoría gramatical de cada una de ellas (véase las figuras 89 y 90). Por ejemplo, en la figura 89 observamos que la palabra *tushuguan* (图书馆) ‘biblioteca’ la presentan dividida en morfemas, indicando que *tushu*

(图书) ‘libros’ es un sustantivo, que combinado con otro sustantivo *guan* (馆) ‘lugar para actividades culturales’ forma una palabra.

Figura 89. Presentación de léxico nuevo

生词 Palabras Nuevas			
1. 把	Prep.	bǎ	(indicar que la acción tiene un efecto sobre el objeto) 把书看了,把钱换了,把练习做了
2. 忘	V	wàng	olvidar 忘了复习课文,把事儿忘了
3. 图书馆	N	túshūguǎn	biblioteca 去图书馆,进图书馆,参观图书馆,一个图书馆
图书	N	túshū	libros
馆	N	guǎn	tienda; un lugar para actividades culturales 饭馆,咖啡馆;美术馆

Fuente: *El nuevo libro de chino práctico 2* (2012: 27)

Asimismo, en la figura 90, observamos que con cada palabra o incluso morfemas incluyen algunos ejemplos de uso.

Figura 90. Presentación de léxico con colocaciones

2. 放假	VO	fàngjià	estar de/tener vacaciones 要放假了, 开始放假, 放假的时候,放假以前,放假以后
假	N	jià	vacaciones 请假
3. 打算	N/V	dǎsuan	planes/planificar 我的打算,放假的打算,有什么打算; 打算去看越剧,打算去旅行
4. 提	V	tí	llevar en la mano, levantar 提出,提出来,提问题
5. 飞机	N	fēijī	avión 坐飞机,开飞机,上飞机,下飞机
飞	V	fēi	volar 飞到北京,飞回加拿大
机	N	jī	aparato
6. 山	N	shān	montaña 高山,山上,山下,山里,爬山,爬上山来, 爬上山去

Fuente: *El nuevo libro de chino práctico 2* (2012: 183)

Encontramos también palabras formadas por dos verbos, dos sustantivos o dos adjetivos como son *zhuhe* (祝贺) ‘felicitar’, *chusheng* (出生) ‘nacer’ (verbos), *juhui* (聚会) ‘fiesta’, *jinnian* (今年) ‘este año’ (sustantivos) o *gaoxing* (高兴) ‘contento’ (adjetivos), entre otras. Además, dentro del diálogo separa las palabras unas de otras para que resulte más fácil la lectura por parte del alumnado. Dado que este rasgo ortotipográfico no es propio de la escritura china debemos entender que se ha recurrido a él en el manual por motivos didácticos.

Una vez analizados todos los volúmenes de este manual comprobamos que generalmente tienen la misma estructura: al inicio de cada tema encontramos el texto inicial, un cuadro que recoge el vocabulario nuevo (se destacan los caracteres frente al pinyin), añadiendo algunos ejemplos de posibles oraciones o combinaciones léxicas para contextualizar las nuevas palabras y mostrar algunos ejemplos reales de uso. A continuación, se añade un apartado de notas (generalmente incluyen expresiones), ejercicios y práctica. Se incluyen actividades de memorización de expresiones, ejercicios de sustitución, de práctica gramatical, expresión oral, de descripción de imágenes y comprensión escrita. Por último, aparece la explicación gramatical y algunos ejercicios de síntesis. Para cerrar la lección, se incluye contenido cultural propio de China en español.

Como ocurre en el volumen 1, en el resto de los volúmenes el léxico se presenta mediante listas de vocabulario y contextualizado en diálogos. Cabe mencionar que, mientras en el primero aparece el pinyin encima del texto en caracteres, en el segundo solo aparece marcado el tono encima del carácter, y en el tercero ya se prescinde del mismo, permitiendo al alumnado adquirir la capacidad progresivamente de leer sin ningún tipo de apoyo.

Una novedad que se da a partir del segundo volumen es que en el mismo se incluye un apartado de caracteres, donde se explican sus principios de construcción o tipología (pictográficos, ideográficos, asociativos, préstamos fonéticos o pictofonéticos), la diferenciación de caracteres homófonos y la distinción de caracteres gráficamente parecidos.

En el tercer volumen se incluye, en lugar del apartado de caracteres anteriormente mencionado, un apartado de palabras y caracteres, en el que se explican los procesos morfológicos de formación de palabras, incluyendo un último apartado en el tema final sobre los caracteres polifónicos y polisémicos.

5.6.2. EL CHINO DE HOY

Tras analizar los tomos 1, 2 y 3 de *El chino de hoy* comprobamos que siempre se sigue la misma estructura y, a la hora de tratar el léxico, el cual se presenta en listas de vocabulario, únicamente aparece la palabra en caracteres, pinyin, categoría gramatical que tiene en dicho texto y su traducción correspondiente (véase la figura 91).

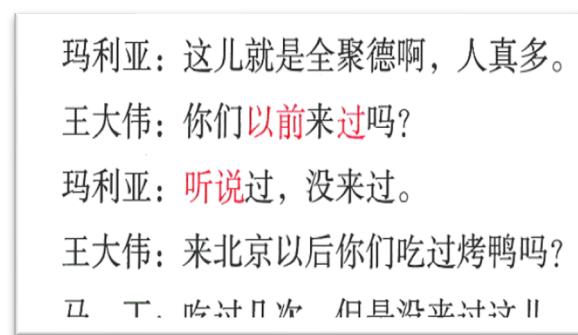
Figura 91. Presentación léxico nuevo mediante lista

生词	
Palabras nuevas	
以前 (名)	yǐqián
(s.)	antes
过 (助词)	guo
	(part aux)
听说	alguna vez
tīngshuō	
听说	haber oído decir
有名 (形)	yǒumíng
(adj.)	famoso
烤鸭 (名)	kǎoya

Fuente: *El chino de hoy II, libro de texto* (2004: 9)

En el diálogo se resaltan asimismo las palabras nuevas (véase la figura 92). No obstante, no se diferencian sus morfemas, solo se indica la categoría gramatical que tiene la palabra en el contexto en el que aparece.

Figura 92. Palabras nuevas resaltadas en el diálogo inicial



Fuente: *El chino de hoy II, libro de texto* (2004: 9)

En lo respectivo a su estructuración, todos los volúmenes siguen más o menos el mismo sistema, pero conforme avanza el nivel se van incluyendo algunas novedades.

En cuanto a la presentación del nuevo vocabulario, la única novedad es que se incluye al lado de la palabra su categoría gramatical en chino, para que el alumnado se vaya familiarizando con los términos, lo cual en el primer manual no se hacía. No obstante, solo indica la categoría que corresponde a la palabra presente en el texto, no las posibles categorías de dicha palabra.

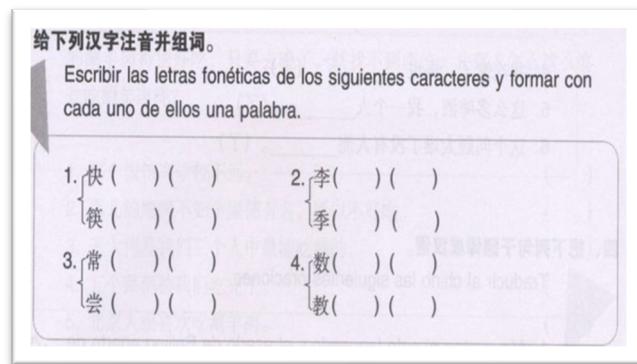
En cuanto a los ejercicios, los de práctica fonética siguen apareciendo en todos los manuales. Se sigue practicando la expresión oral, las estructuras y funciones gramaticales, la traducción y la comprensión auditiva. No obstante, en los volúmenes más avanzados se incluye un ejercicio de comprensión auditiva en el que tienen que contar verbalmente lo que han escuchado en la grabación.

En el cuaderno de ejercicios, las actividades se centran fundamentalmente en la práctica gramatical: completar oraciones, reformular oraciones, ordenarlas, corregir los errores y traducirlas, aunque también se incluye un ejercicio de comprensión lectora.

Como novedad, en los volúmenes 2 y 3 se incluye una sección llamada *hanzilianxi* (汉字练习) ‘ejercicios de caracteres’, en los que tienen que poner el pinyin de morfemas

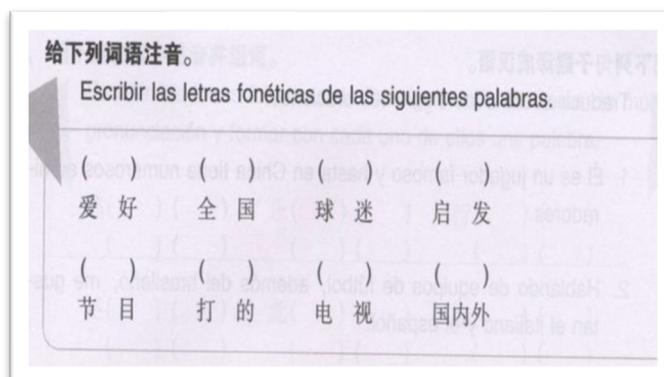
similares gráficamente y formar palabras con ellos. Ejemplos de este tipo de ejercicios los encontramos exemplificados en las figuras 93, 94, 95 y 96.

Figura 93. Práctica fonética y comparación grafémica de caracteres similares



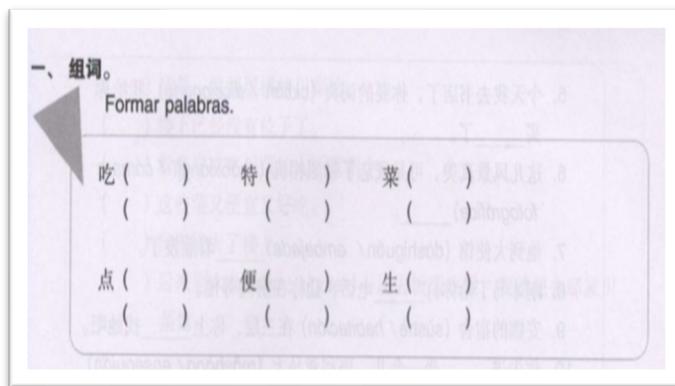
Fuente: *El chino de hoy II, cuaderno de ejercicios* (2004: 79)

Figura 94. Práctica fonética: relación de palabras en caracteres con su pinyin



Fuente: *El chino de hoy II, cuaderno de ejercicios* (2004: 61)

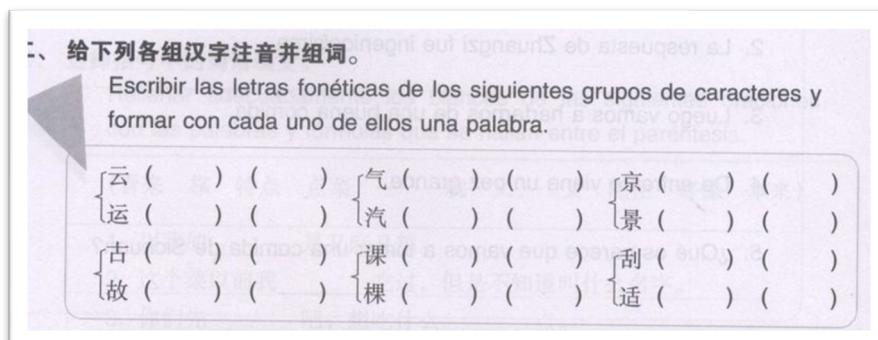
Figura 95. Formación de palabras a partir de un morfema dado



Fuente: *El chino de hoy II, cuaderno de ejercicios* (2004: 43)

Como práctica de léxico, sin practicar competencias o estructuras y funciones gramaticales, solo hay tres tipos de actividades: una es la exemplificada en la figura 93, en la que deben escribir el pinyin y formar una palabra con esos grupos de caracteres; otro tipo sería el de la figura 94, en la que deben escribir únicamente el pinyin y, un último ejemplo, sería el que se presenta en la figura 95, en la que deben escribir palabras a partir de una serie de morfemas dados. Como se puede observar, en el ejercicio de la figura 96 se practica tanto la comparación entre morfemas gráficamente similares, el pinyin y la formación de palabras a partir de un morfema dado.

Figura 96. Práctica léxica, ejercicio de repaso y recuperación

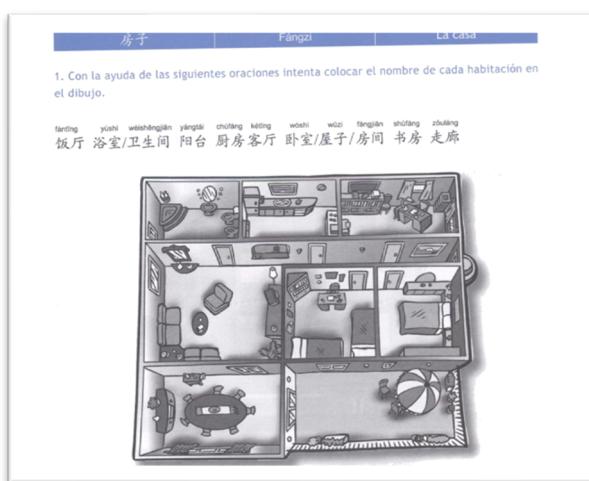


Fuente: *El chino de hoy II* (2004: 41)

5.6.3. HÀNYŪ. CHINO PARA HISPANOHABLANTES

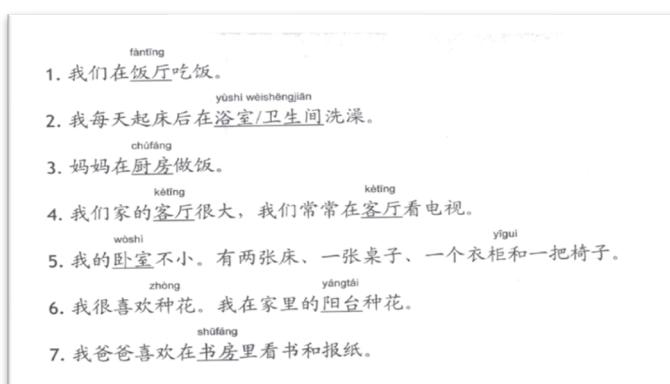
Al no presentarse mediante listas de vocabulario, el léxico únicamente se trabaja de forma activa (véase la figura 97), contextualizado en diálogos (véase la figura 98) y en ejercicios de práctica (véase la figura 99). Generalmente no se trabajan los morfemas de forma separada, a excepción de los más comunes como podrían ser *ren* (人) ‘persona’ para las nacionalidades, *yu* (语) ‘idioma’ y *wen* (文) ‘escritura’.

Figura 97. Introducción y práctica de vocabulario (deductivamente)



Fuente: *Hànyū 2. Chino para hispanohablantes* (2006: 32)

Figura 98. Introducción del nuevo vocabulario en contexto mediante oraciones



Fuente: *Hànyū 2. Chino para hispanohablantes* (2006: 32)

Figura 99. Práctica de vocabulario



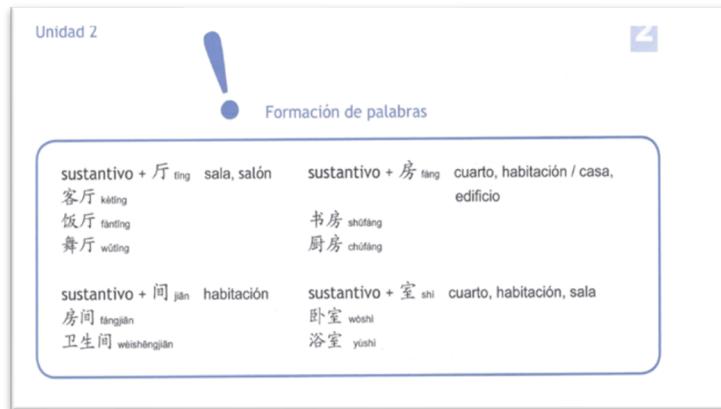
Fuente: *Hanyu 3. Chino para hispanohablantes* (2009: 48)

En el *Hanyu 2* y *3* la presentación de los contenidos para aprender es la misma que en el primer volumen. El léxico se presenta de forma deductiva a través de ejercicios. Hay ejercicios exclusivamente de práctica de vocabulario (fundamentalmente el de presentación de léxico), aunque se practica tanto con las estructuras y funciones gramaticales como con las competencias.

En limitadas ocasiones se incluyen apartados en los que se explican procedimientos para formar palabras, como ocurre en el caso de los morfemas *dian* (店) ‘tienda’, *chang* (场) ‘campo’, *lou* (楼) ‘edificio’, *ju* (局) ‘departamento’ o *guan* (馆) ‘establecimiento’.

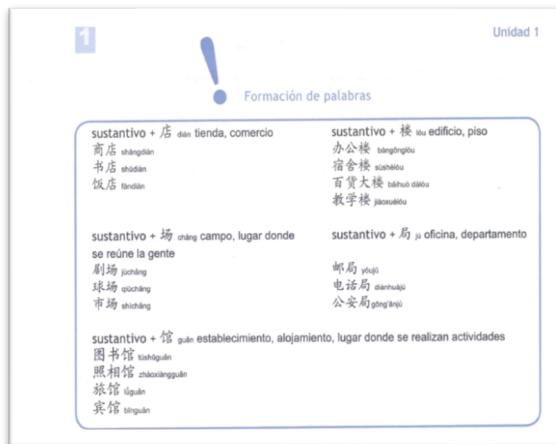
Se presenta así únicamente cuando se trata de morfemas que sirven para formar palabras del mismo campo semántico, como ocurre con las anteriores mencionadas. Un ejemplo lo encontramos en las figuras 100 y 101.

Figura 100. Formación de palabras a partir de un mismo morfema



Fuente: *Hànyǔ 2. Chino para hispanohablantes* (2006: 33)

Figura 101. Explicación de formación de palabras



Fuente: *Hànyǔ 2. Chino para hispanohablantes* (2006: 18)

5.6.4. CHINO CONTEMPORÁNEO PARA PRINCIPIANTES

Este manual incluye en las listas tanto palabras como frases, lo que en el manual se presenta como *cíyu* (词语). Se incluye la palabra en caracteres, la categoría/s gramatical/es, el pinyin y las posibles traducciones de dicha palabra (véase unos ejemplos en las figuras 102 y 103).

Por lo general, no se distinguen los morfemas que forman las palabras a la hora de presentar el léxico, realizando una separación de morfemas y palabras únicamente con expresiones como *gen.....yiqi* (跟.....一起) ‘junto con’, *shenme shihou* (什么时候) ‘cuándo’, entre otras.

También se realiza dicha distinción con aquellos morfemas más frecuentes mediante los que se crean nuevas palabras, como es el caso de *li* (里) en *jiali* (家里) ‘en casa’, los direccionales como *chu* (出) ‘salir’, *hui* (回) ‘volver’, *jin* (进) ‘entrar’, etc. Los sustantivos de lugar como *qian* (前) ‘delante’, *hou* (后) ‘detrás’, *zuo* (左) ‘izquierda’, *you* (右) ‘derecha’, etc., los grupos de verbo seguido de un complemento resultativo, como *shuowan* (说完) ‘terminar de decir’, verbos formados por verbo y objeto como es el caso de *chang ge* (唱歌) ‘cantar’, *pao bu* (跑步) ‘correr’, en los que indican que *pao* (跑) y *chang* (唱) son los verbos, y *bu* (步) y *ge* (歌) son sustantivos. No obstante, solo se indica mediante la separación del *pinyin*, aunque no se indica que se trate de una construcción de verbo-objeto (verbos separables).

Figura 102. Presentación de léxico indicando separación de morfemas

唱歌	(V.)	chàng gē	cantar
唱	(V.)	chàng	cantar
歌	(Sust.)	gē	canción
好听	(Adj.)	hǎo tīng	agradable de escuchar
跳舞	(V.)	tiào wǔ	bailar
跳	(V.)	tiào	saltar
舞			

Fuente: *Chino contemporáneo para principiantes* (2009: 112)

Figura 103. Presentación de léxico indicando separación de pinyin, pero no de morfemas

跟.....一起	gēn ... yìqǐ	junto con
跟 (Prep.)	gēn	con
一起 (Adv.)	yìqǐ	junto
电视 (Sust.)	dìanshì	TV
位 (P.M.)	wèi	palabra de medida para las personas cuando mi cortesía
* * * *		
事儿 (Sust.)	shì	asunto, cosa, tema
咖啡 (Sust.)	kāfēi	café
时候 (Sust.)	shíhou	tiempo
什么时候	shénme shíhou	a que hora, cuando

Fuente: *Chino contemporáneo para principiantes* (2009: 54)

Tras realizar una comparación entre el volumen 1 y el resto de los volúmenes de *Chino Contemporáneo* comprobamos que al inicio de la lección ya no aparece el recuadro con algunas expresiones destacadas (como sí ocurría en el primer volumen).

En las listas de vocabulario nuevo sigue apareciendo el medidor que se suele utilizar con la nueva palabra a aprender, pero en los niveles superiores se añade además el carácter escrito en ortografía tradicional de algunas de las palabras, así como el diálogo escrito en ortografía tradicional.

A continuación, aparecen las notas aclarando algunas expresiones del diálogo y, tras el mismo, el segundo texto de la lección junto con sus notas correspondientes.

En lugar de aparecer un apartado de gramática, como ocurre con el primer volumen, se incluye un apartado de estudio de palabras y frases, en el que se explica la gramática y el uso de algunas de las palabras nuevas, incluyendo ejemplos de referencia.

Con respecto a la selección léxica, comprobamos que conforme avanza el nivel el registro de los textos es más coloquial, asemejándose a lo que podría ser una conversación real en un contexto comunicativo chino. Se incluyen *chengyu* (成语) ‘refranes’, expresiones cotidianas como *zenme hui shi* (怎么回事) ‘¿Cómo es posible?’, o *nar de hua* (哪儿的话)

‘en absoluto’ o la partícula modal *ya* (呀) al final de la oración para indicar sorpresa o enfatizar lo que se dice, la interjección *aiya* (哎呀) para expresar queja, o la partícula modal *ne* (呢) para reforzar una afirmación.

5.6.5. LENGUA CHINA PARA TRADUCTORES

En este manual se presenta el léxico en listas en las que las palabras aparecen desglosadas por morfemas. Si pueden constituir una palabra, o sea, que se trate de morfemas independientes o libres, indican los significados de estos. En el apartado de ampliación de léxico posterior se usan los morfemas aprendidos para crear otras palabras nuevas, lo que favorece que el alumno adquiera vocabulario, pues les enseñan a concienciarse de que un mismo morfema sirve para crear palabras diferentes. Al igual que ocurría en el volumen I, no se incluyen la/s categoría/s gramaticales de las nuevas palabras para no confundir al alumnado, dado que una misma palabra puede pertenecer a categorías diferentes.

Tras la comparación entre el volumen I y II comprobamos que la estructuración de las lecciones sigue el mismo orden.

Al igual que en el volumen anterior, en este aparecen destacados en recuadros tanto las palabras nuevas como los elementos gramaticales de la lección que aparecen en el diálogo. Asimismo, los diálogos ya desde este segundo volumen no incluyen el pinyin para que el alumnado se acostumbre a leer los caracteres. Las palabras nuevas se presentan desglosadas en caracteres (excepto los que no constituyen una palabra), incluyendo sus significados más comunes, para favorecer que el alumno adquiera la mayor cantidad de vocabulario en el menor tiempo posible. De esta forma se pretende que el alumnado vaya asociando y deduciendo el léxico chino, viendo cómo se forman palabras nuevas a partir de los caracteres que ya saben, ya que se pretende potenciar la competencia lectora de los alumnos por encima de otras para que puedan empezar a traducir lo antes posible. Asimismo, si se trata de sustantivos, se incluyen los medidores con los que se combinan más frecuentemente.

En los manuales se incluye un apartado de *jingdu* (精读) ‘lectura minuciosa’ en el que se explican la gramática y vocabulario principales, de acuerdo con su aparición en el diálogo de la lección, revisando y relacionándolos con contenidos aprendidos previamente.

Se incluye también un apartado de gramática, así como uno de caracteres en el que se recogen los caracteres de la lección, su número de trazos, orden, pinyin, radical correspondiente y carácter en chino tradicional (si lo tiene), pues las autoras consideran que es necesario al menos saber reconocerlos.

En el siguiente apartado, se explican los radicales nuevos de cada lección y una explicación sobre estos, lo que facilitará la adquisición de léxico por parte del alumnado, además del desarrollo de su competencia grafémica.

En el apartado de ejercicios, la estructuración que se sigue es similar a la del volumen I, incluyendo un ejercicio de construcción de palabras a partir de los caracteres dados, de comprensión lectora, práctica gramatical, traducción directa e indirecta, comprensión auditiva, expresión oral, interpretación y expresión escrita. Dentro de los mismos vuelve a aparecer una actividad de lectura en caracteres tradicionales y en una tipografía que imita la escritura en cursiva, para ayudarles en el desarrollo de otro aspecto de la competencia grafémica.

Para terminar, de nuevo se incluye vocabulario adicional y una explicación detallada del mismo. Este apartado es fundamental para que el alumnado conozca la importancia de conocer bien los caracteres, su forma y usos, pues muchos son morfemas que componen palabras nuevas, ampliando la posibilidad de aumentar su vocabulario. Por ejemplo, en el segundo volumen se explica que *houmen* (后门) ‘puerta trasera’ puede usarse con el sentido figurado de ‘tener enchufe’, es decir, conseguir algo a través de influencias, especificando además que se usa con el verbo *zou* (走) ‘caminar, irse’. Asimismo, realizan también alguna comparación entre palabras similares, como es el caso de *teyi* (特意), *tedi* (特地) y *tebie* (特别) ‘intencionadamente’, especificando sus diferencias de uso con ejemplos, entre otras cuestiones de gran utilidad que contribuyen a la adquisición del léxico.

5.6.6. RECAPITULACIÓN

Uno de los parámetros analizados cuyo análisis queremos destacar especialmente es el denominado *clases de unidades léxicas trabajadas*.

Dentro de este parámetro hemos incluido las clases de palabras que Ge Benyi (2018) incluye en su libro *Modern Chinese Lexicology*. El autor divide el vocabulario en *básico* y *común* (para más información leer el apartado 2.2.3.2. Otras clases de palabras). Tras analizar los manuales hemos comprobado que todos contienen tanto léxico básico como léxico común, incluyendo dentro de este segundo tipo neologismos, palabras dialectales, préstamos y dialectos sociales. No obstante, se prescinde de los arcaísmos en todos ellos, dado su limitado nivel de frecuencia y uso, especialmente en niveles más bajos.

Asimismo, encontramos un número limitado de abreviaciones, como son *ditie* (地铁) ‘metro’ forma abreviada de *dixia tiedao* (地下铁道) o *Beida* (北大) ‘Universidad de Pekín’ palabra abreviada de *Beijing Daxue* (北京大学).

Un hecho que no se debe obviar es que el chino contemporáneo, como cualquier otro idioma, es dinámico y, las palabras que alguna vez pertenecieron a una categoría ahora probablemente hayan pasado a formar parte de otra (no se trata de categorías estancas), por lo que clasificar las palabras en una categoría u otra es un proceso complejo. La relación entre ambos tipos de vocabulario es muy estrecha, pues depende de las necesidades sociales y la base del vocabulario común es el básico, por lo que a veces son intercambiables. Por ejemplo, algunas palabras como *shouji* (手机) ‘móvil’, *dianshi* (电视) ‘televisor’, *niuzaiku* (牛仔裤) ‘pantalón vaquero’ que encontramos en todos los manuales seleccionados fueron neologismos hace un tiempo, pero ahora se encuentran dentro del vocabulario común.

En lo respectivo a la selección del léxico, tras realizar un análisis cualitativo de los manuales comprobamos que, a la hora de seleccionar el léxico que se imparte en cada nivel, no se incluye únicamente el vocabulario propio de dicho nivel, es decir, en los manuales de chino para principiantes analizados encontramos tanto palabras pertenecientes al HSK 1 como otras del 2, 3, 4 y en menor medida del 5. Por ejemplo, en

todos ellos encontramos palabras como *jiaotong* (交通) ‘transporte’, *lüxing* (旅行) ‘viajar’, que pertenecen al HSK 4 (por encima del nivel inicial correspondiente al manual) o *baokuo* (包括) ‘contener’ (HSK 5) o palabras como *zhuhe yinxiang* (组合音响) ‘cadena musical’, *danshen de⁹* (单身的) ‘soltero/a’ o *fenju* (分居) ‘divorciarse’ que no aparecen en las listas de frecuencia propuestas en el *Guoji Hanyu Jiaoxue Tongyong Kecheng Dagang* (国际汉语教学通用课程大纲) (Hanban, 2014).

Al realizar una selección léxica, es evidente que no basta con recurrir a las listas que recogen las palabras y expresiones más frecuentes por niveles y que estas sean las que se incluyan en dicho manual, sino que deben considerarse otros factores como el tipo de alumnado, edad, nivel, necesidades e intereses de aprendizaje, objetivos del curso, la temática y contenidos tratados. Como menciona Santamaría (2006: 44), es importante que el léxico seleccionado sea rentable o productivo, es decir, que se seleccionen aquellas formas genéricas que se pueden utilizar en diferentes contextos y que sirven para suplir las lagunas léxicas del alumno. Por supuesto, no olvidar que el léxico sea frecuente no significa que sea el más útil, pues con el tiempo las listas de vocabulario pueden quedar obsoletas y deben ser revisadas y actualizadas constantemente.

Tras analizar los manuales consideramos que reducir la didáctica de léxico a una serie de listas de palabras es limitar el aprendizaje del alumnado, así como el recurrir al libro como única base para la enseñanza, pues no debemos olvidar que el lenguaje está vivo, va evolucionando a la par que lo hace la sociedad, de acuerdo con las necesidades lingüísticas de la misma.

Tras analizar los manuales vemos que hay palabras o expresiones que ya no se usan tan a menudo como antes, como es el caso de *mama-huhu* (马马虎虎) ‘más o menos’, *guangdie* (光碟) ‘CD’, *dianhua* (电话) ‘teléfono’, *fa xin* (发信) ‘enviar una carta’, *nali* (哪里) ‘en absoluto’ (expresión de negación que denota modestia), debido a que se trata de objetos o situaciones que ya no están tan presentes en la sociedad.

⁹ Esta palabra aparece como tal en el manual, con la partícula *de* (的).

Encontramos asimismo palabras arcaicas en el chino moderno, como es el caso de la partícula arcaica *zhi* (之) en lugar de la partícula estructural *de* (的), el adverbio *wei* (未) ‘no’ en lugar de *bu* (不). No obstante, no encontramos otras muchas palabras o expresiones que son de uso cotidiano en la sociedad china actual, como podrían ser los medios de pago electrónicos actuales *weixin* (微信) ‘WeChat’ o *zhifubao* (支付宝) ‘Alipay’.

Por último, desde el punto de vista comunicativo, a la hora de saludar y despedirnos encontramos una expresión más común entre los jóvenes que *zaijian* (再见) ‘adiós’ que es *baibai* (拜拜) ‘adiós’ o para saludar a alguien las expresiones *hai* (嗨) o *halou* (哈喽) que se corresponden con las palabras en inglés *hi* o *hello* (hola), respectivamente.

Actualmente, muchos hablantes chinos consideran que, antes de utilizar la expresión *ni hao ma?* (你好吗) ‘¿Cómo estás?’ para saludar, es mejor saludar con las expresiones *Ni chile ma?* (你吃了吗?) o *Ni chiguo le ma?* (你吃过了吗?) ‘¿Has comido?’ que, aunque su significado literal no sea el de saludo, con el paso del tiempo han adquirido este uso. Se trata de expresiones más modernas que la expresión *ni hao ma?* (你好吗) ¿Cómo estás?, por lo que se recomienda su uso. Asimismo, si se trata de alguien que hace tiempo que no vemos, podemos usar la expresión *hao jiu bu jian* (好久不见) ‘cuánto tiempo sin verte’.

CAPÍTULO 6. OPINIÓN DEL ALUMNADO Y PROFESORADO DE CHINO SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LÉXICO

6.1. RESULTADOS DE LA ENCUESTA PARA EL PROFESORADO

Para analizar la metodología de enseñanza del vocabulario por parte del profesorado de chino en España, se llevó a cabo una encuesta utilizando la herramienta Google Forms, cuyas preguntas aparecen detalladas en el Capítulo 4. Con dicha encuesta se pretendía comprobar cuáles eran las tendencias en didáctica de chino que predominaban en las aulas españolas, las técnicas que empleaba el profesorado en clase para la enseñanza del léxico y, por último, se incluyó una sección dedicada al uso de Instagram para la docencia de chino. Asimismo, los resultados se encuentran recogidos en el Anexo III de esta investigación.

En este apartado se presenta el análisis de los resultados de esta encuesta. El tiempo de administración de la encuesta abarcó dos semanas, desde el 22 de mayo de 2023 hasta el 5 de junio de 2023.

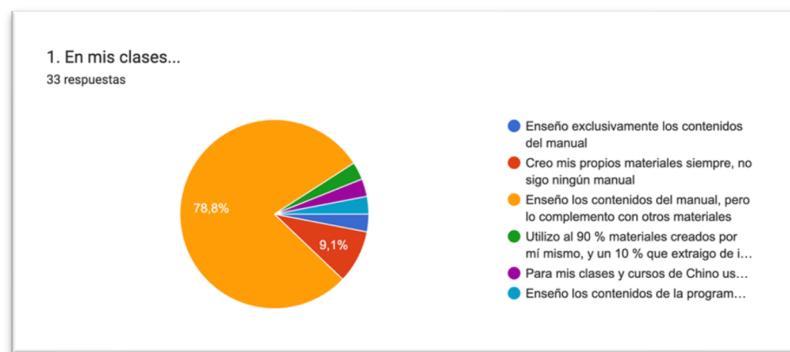
En primer lugar, se exponen los datos correspondientes a la sección de la encuesta sobre preguntas personales. Respondieron un total de 33 profesores, de los cuales 24 fueron mujeres y nueve se identificaron como hombres. Las edades de los encuestados oscilaron entre los 18 y los 30 años (un 15,2 %) hasta los 61 y los 71 años (un 3 %), siendo el grupo más amplio el de docentes cuya edad se situó entre los 31 y los 40 años (un 57,6 %), lo que evidenció que se trataba de un grupo de docentes relativamente joven. En cuanto a su lengua materna, predominaron las siguientes (ordenadas de mayor a menor número): español (51,5 %), chino (39,4 %), catalán (6 %) e italiano (3 %).

A la pregunta de en qué institución impartían chino, se obtuvo la siguiente distribución: de mayor a menor porcentaje de profesorado, un 30,3 % de los profesores impartía clases en Escuelas Oficiales de Idiomas; otro 30,3 % en la universidad; un 15,2 % enseñaba chino en diferentes sedes del Instituto Confucio; un 12,1 % en academias privadas y un 9,1 % ofrecía clases particulares.

En el apartado dedicado a la enseñanza de léxico, se recogieron los siguientes resultados con respecto a las herramientas empleadas para la enseñanza de vocabulario:

- El 78,8 % afirmó haber utilizado como pilar fundamental de su material didáctico los manuales de chino, complementándolos con otros materiales.
- Un 12,1 % indicó que ellos mismos creaban todo el material de sus clases.
- Solo un docente (3 %) señaló que creaba por sí mismo sus propios materiales, pero complementándolos con internet o algunos manuales.
- Otro 3 % manifestó que utilizaba como única herramienta de enseñanza el manual de chino. Estos datos se pueden observar en la figura 104 de forma más detallada.

Figura 104. Materiales utilizados en clase de chino por los docentes



Fuente: Elaboración propia

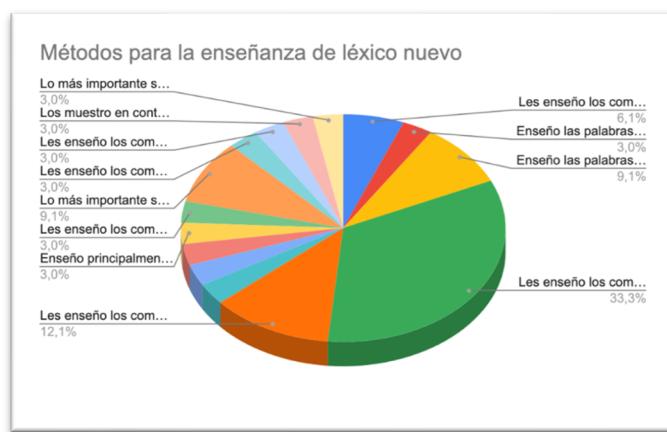
A la hora de enseñar el léxico nuevo (pregunta de selección múltiple), el profesorado afirmó seguir las metodologías que se detallan a continuación, ordenadas de mayor a menor porcentaje de docentes:

- 24 docentes (72,7 %) afirmaron enseñar las palabras descomponiéndolas en morfemas, explicar el significado de estos e incluso enseñar otras palabras formadas con esos mismos morfemas.
- El mismo porcentaje (72,7 %) afirmó asimismo enseñar los componentes semánticos y fonéticos que forman los caracteres y, después, relacionarlos con otros ya aprendidos que tuvieran los mismos componentes.

- Un 27,3 % afirmó que los leían todos juntos en voz alta, que el alumnado lo escribía varias veces y después realizaban los ejercicios del manual para practicarlo.
- Solo un 15,2 % (cinco docentes) consideró que lo más importante eran los caracteres (no tanto las palabras en sí).

Otras respuestas que proporcionó el profesorado fueron las siguientes, todas correspondientes a un 3 % respectivamente: enseñar las posibles colocaciones de esas palabras (otras palabras con las que suelen aparecer); enseñar la función y uso de las palabras nuevas (la atención no se centra en este caso en el componente grafémico), practicarlas en ejercicios con los que puedan ver su uso real; o recurrir al aprendizaje deductivo a partir de un contexto. Hay un docente que afirmó utilizar tres sistemas diferentes: uno que denomina *asociación inverosímil*,¹⁰ otro denominado *audiolingual* y el que denomina *lenguaje físico total* (para después pasar a la práctica espaciada del léxico).

Figura 105. Métodos de enseñanza de léxico por parte del profesorado de la muestra



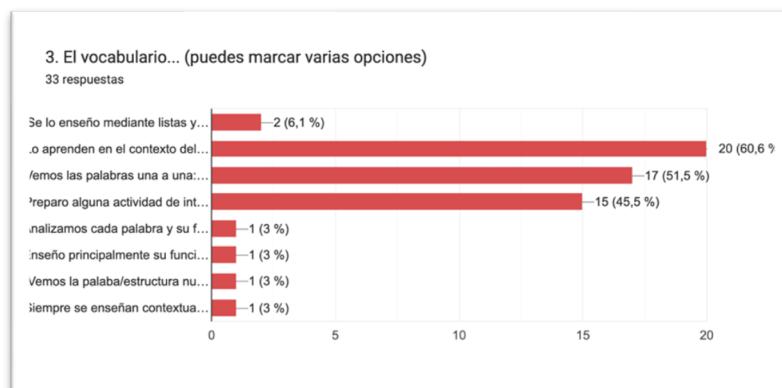
Fuente: Elaboración propia

¹⁰ Se trata de asociar imágenes que no tienen ninguna relación semántica con la palabra nueva, pero cuya pronunciación es similar a su pronunciación en español.

En lo que respecta a la forma de presentar o introducir el léxico, obtuvimos los siguientes resultados:

- El alumnado lo aprende a partir del contexto proporcionado por el manual (60,6 %).
- Ven las palabras nuevas una por una, practicando su pronunciación y escritura, escribiendo una oración de ejemplo y realizando ejercicios para afianzarlas (51,5 %).
- Preparan por ellos mismos una actividad de introducción del vocabulario para que el alumnado lo aprenda de forma deductiva, poniéndolo posteriormente en práctica (45,5 %).

Figura 106. Métodos de introducción del léxico en clase por parte del profesorado



Fuente: Elaboración propia

Otras respuestas relacionadas con la didáctica del léxico, que se corresponden cada una de forma individual con un 3 % del total, fueron las siguientes:

- Enseñar principalmente su función gramatical.
- Enseñarlas de forma contextualizada.
- Enseñarlas mediante el método tradicional, consistente en la memorización de listas de vocabulario.
- Aprenderlo de forma oral mediante preguntas personales relacionadas con ese léxico nuevo, para después practicar su lectura/producción escrita y, por último,

introducir los caracteres de forma individual (sus componentes u otras palabras que ya se hayan aprendido).

Otro docente afirmó que primero se analiza tanto la palabra como su frecuencia de uso con el sistema 80/20,¹¹ para así crear frases en las que aparezcan esas palabras nuevas, proporcionándoles una oración de ejemplo primero en la que deban sustituir las palabras de la frase por las nuevas, con el fin de que tenga la frecuencia esperada.

Con respecto a las técnicas empleadas en clase (pregunta n.º 4 de respuesta múltiple), los datos arrojados fueron los siguientes:

- En su mayoría afirmaron optar por recursos en los que los alumnos pudieran poner en práctica el léxico nuevo en contextos diferentes (66,7 %).
- Un 54,5 % optó por la enseñanza de palabras pertenecientes a un mismo campo semántico o sinónimos y antónimos.
- Un 51,5 % optó por la enseñanza de palabras relacionadas con una determinada función comunicativa o por el uso de videos o imágenes ilustrativas.

Otros recursos, de más a menos frecuentes, fueron el uso de juegos didácticos (48,5 %), tarjetas de vocabulario (33,3 %), la enseñanza de palabras pertenecientes a la misma categoría gramatical (33,3 %) o el uso de colores diferentes para facilitar la adquisición por parte del alumnado (21,2 %).

¹¹ Hace referencia al principio de Pareto, a menudo llamado la regla del 80/20, que es la observación general de que aproximadamente el 80 % de los resultados provienen de aproximadamente el 20 % de sus aportes o esfuerzos.

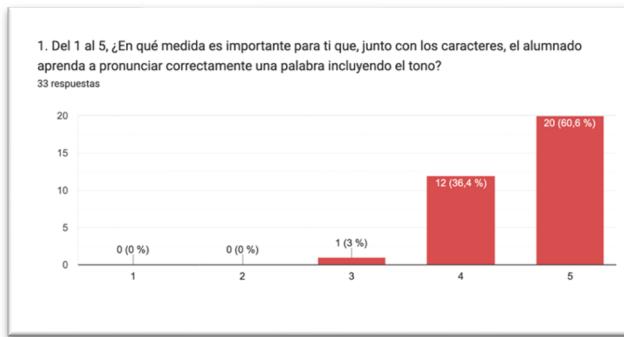
Figura 107. Técnicas y estrategias usadas para la enseñanza del vocabulario en clase



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las preguntas sobre la enseñanza de la pronunciación del léxico encontramos en la figura 108 las respuestas del profesorado sobre la importancia de la pronunciación (ordenadas del 1 o nada importante al 5 o muy importante).

Figura 108. Opinión del profesorado sobre la importancia de la pronunciación



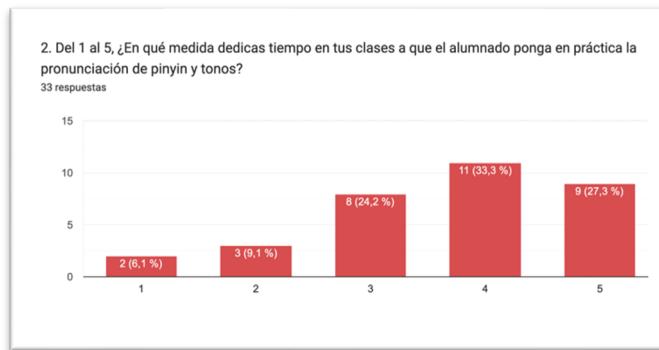
Fuente: Elaboración propia

El gráfico reveló que para la mayoría de los docentes es muy importante que, junto con los caracteres, el alumnado aprenda a pronunciar correctamente las palabras (incluyendo el tono).

En lo respectivo al tiempo que dedican en sus clases a la práctica de la pronunciación, cabe mencionar que generalmente (como se observa en la figura 109) todos afirmaron

dedicar tiempo a su práctica. Únicamente un 6,1 % (dos docentes) confirmó no practicarlo nunca.

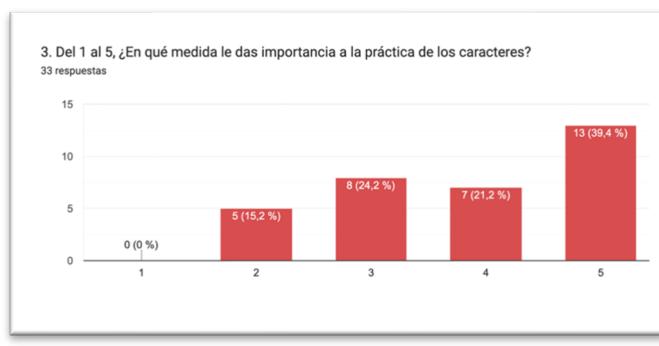
Figura 109. Tiempo dedicado por el profesorado a la didáctica de pronunciación



Fuente: Elaboración propia

No obstante, a la pregunta sobre qué importancia conceden a la práctica de la competencia grafémica, como se puede comprobar en la figura 110, la mayor parte manifestó que es “muy importante” (nivel 5), no habiendo nadie que optara por la opción de “nada importante” (nivel 1).

Figura 110. Opinión del profesorado sobre la importancia de la práctica grafémica

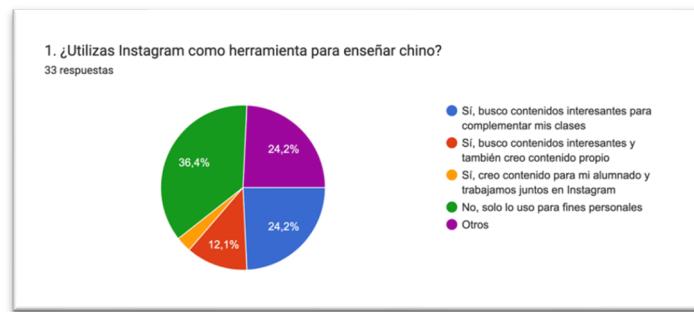


Fuente: Elaboración propia

Con respecto al uso de Instagram para la docencia-aprendizaje de chino cabe destacar que la mayoría afirmó utilizarlo únicamente con fines personales (36,4 %), aunque un 24,4 % confirmó utilizarlo como material complementario a sus clases y un 12,1 % añadió que

lo emplea para buscar contenido interesante y posteriormente crear el suyo propio. Aunque se trata de un porcentaje muy reducido (3 %), hay un docente que afirmó crear su propio contenido para utilizarlo con su alumnado en clase (véase la figura 111).

Figura 111. Uso de Instagram para enseñar chino por parte del profesorado



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la utilidad de la red social como herramienta de aprendizaje, opinaron lo siguiente (de más a menos porcentaje de respuestas):

- Un 39,4 % consideró que es de utilidad para adquirir léxico nuevo.
- Un 27,3 % consideró que es de utilidad para practicar lo aprendido en clase.
- Un 12,1 % afirmó que es beneficioso para aprender gramática.
- Un 6,1 % reconoció que es de utilidad para practicar la caligrafía.
- Un 6 % confirmó que puede ser de utilidad para aprender sobre cultura.
- El número de docentes que no tuvo una opinión al respecto resultó ser bastante elevado (36,4 %).

Otras respuestas que ofreció el profesorado (que se corresponden con el 3 %, respectivamente) fueron las siguientes:

- Es de utilidad para introducir vocabulario nuevo, pero se hace todavía desde un punto de vista muy tradicional.
- Es posible que haya algún video o *post* que resulte de utilidad para complementar explicaciones vistas en clase.

- Es útil para practicar lo aprendido en clase.
- Es útil para favorecer la motivación del alumnado.
- Instagram pertenece a Facebook (conocido por la venta de metadatos).
- No creo que tenga una gran utilidad.

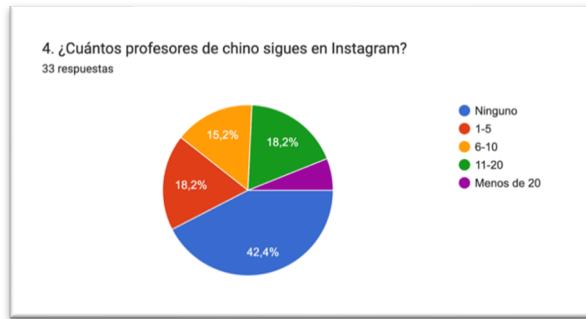
Sobre la pregunta del uso de Instagram para la docencia de chino:

- Un 33,3 % afirmó que es beneficioso para que el alumnado se comunique en chino.
- Un 33,3 % consideró que es útil para la comprensión oral.
- Un 21,2 % confirmó que es útil para la comprensión lectora.
- Un 15,2 % indicó que es útil para la expresión oral y la escrita, respectivamente.

El uso de esta herramienta presentó diversas opiniones entre el profesorado encuestado: un 3 % consideró que resulta útil para aprender expresiones coloquiales y determinados giros idiomáticos, mientras que otro 3 % señaló que su efectividad depende de que el maestro fomente buenos hábitos de estudio y los estudiantes busquen información por su propia cuenta, lo que permitiría aprovecharla en todos los aspectos mencionados en la encuesta. Asimismo, un 3 % afirmó que esta herramienta es útil para conocer la cultura china, y otro 3 % destacó su utilidad para profundizar en aspectos culturales, neologismos y vocabulario de registro informal. Del mismo modo, un 3 % indicó que su utilidad depende del contenido publicado y de las necesidades de los usuarios. Por otro lado, un 3 % opinó que es preferible recurrir a otras herramientas para el aprendizaje, mientras que un 15 % manifestó que no la utilizan o que no tienen una opinión formada al respecto.

En lo relativo al número de profesorado de chino que seguían en Instagram, cabe mencionar que la mayoría afirmó no seguir a ninguno (42,4 %). Sin embargo, a partir de los que respondieron de forma afirmativa a esta pregunta pudimos observar que la mayoría de las cuentas que seguían se encontraban (ordenadas de mayor a menor número) en español, chino e inglés. En la siguiente figura aparece un ejemplo ilustrativo.

Figura 112. Número de cuentas de chino que los docentes siguen en Instagram



Fuente: Elaboración propia

También se les pidió que escribieran el nombre de las cuentas de didáctica de chino que recomendarían, argumentando el porqué, y entre ellas encontramos las siguientes:

- | | | |
|----------------------|------------------------|-----------------------|
| @_mesuenachino_ | @hanzii.chinesedict | @noel.sunuoyi |
| @chillingChinese | @learnchinesewithdolor | @nuriabarbera_ |
| @chinesemicrophone04 | es | @realtalkmandarin_pei |
| 6 | @learnchinesewithkrist | pei |
| @chineseswithben | en | @rita_mandarin_chines |
| @chineseewithrichard | @learnwithhanghang | e |
| @chinesewithsophia | @mad4yu | @sandychengchinese |
| @chineseewithyan | @mandarinblueprint | @silk_mandarin |
| @chino_con_lulu | @manbu.chino | @thatsmandarin |
| @diariochinodemeili | @miguelbravogomez | @unconventionalChine |
| @elisalaoshi | @mooncake_chinese | se |
| @escueladechinobai | @moonlight_mandarin | @versionchina |
| @hanzibox | @nini_laoshi | @yoyochinese |

Entre las razones que nos dieron encontramos las siguientes:

- Enseñan expresiones y léxico de uso cotidiano, que no suelen encontrarse en los manuales, así como modismos y gramática práctica de uso común, relacionándolos con la vida cotidiana.
- Enseñan léxico relacionado con un mismo campo semántico; trabajan el léxico intentando hacer colocaciones o lo explican desde un punto de vista pragmático.
- Practican y prestan una especial atención a la pronunciación y a la comprensión auditiva.
- Recurren al uso de videos relacionados con la vida cotidiana o basados en un contexto comunicativo chino, en ocasiones de carácter humorístico, lo que favorece la motivación.
- Enseñan ejemplos de rutinas de estudio y materiales a partir de los que trabajar.
- Se centran en el ámbito de la traducción, más que en la didáctica.
- Transmiten cultura, costumbres e incluso entrelazan temas sociales más complejos.

Asimismo, se pidió al profesorado que comentara qué contenidos podrían incluirse con respecto a la didáctica de léxico que no estuvieran ya. Entre sus aportaciones encontramos que añadieron tanto contenidos de diversa clase (no exclusivamente de léxico) como metodologías variadas para la didáctica de léxico. Los más destacados aparecen recogidos en la tabla 16.

Tabla 16. Aportaciones del profesorado de chino para incluir en Instagram

Contenidos	Enseñar contenidos interesantes sobre las diferencias de vocabulario utilizado en diferentes regiones de China
	Enseñar <i>chengyu</i> (成语) ‘modismos’ impartidos en español.
	Enseñar <i>dapei</i> (搭配) ‘colocaciones’ y <i>slang</i> .
	Enseñar la competencia grafémica en contenidos en los que se analicen las partes fonéticas, junto a las semánticas.
	Enseñar vocabulario en conversaciones propias de contextos formales.

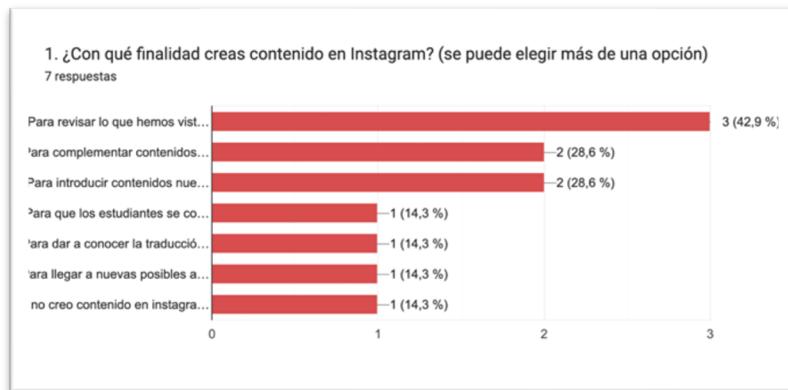
Metodología	Usar ese léxico en situaciones comunicativas concretas.
	Enseñar el léxico en situaciones cotidianas, en un contexto comunicativo real.
	Crear videos en formato de memorización de “palacios de cristal” donde se recorran distintos lugares y se presente el vocabulario de ese espacio y quizás un pequeño diálogo relacionado con el mismo.
	Enseñar el vocabulario en un determinado campo profesional.
	Enseñar el léxico mediante videos.
	Crear cuentas temáticas para determinados libros, con el fin de utilizarlo en el aula enseñando así un contenido específico.

Fuente: Elaboración propia

A partir del análisis se observó que hubo docentes que no consideraban que Instagram pudiera ser una buena herramienta para complementar la enseñanza, ya sea debido a sus limitaciones intrínsecas, por tratarse de una red social y no una herramienta de enseñanza, o a la dificultad por parte de alumnado de edad más avanzada para usar este tipo de plataforma. Asimismo, hubo docentes cuyas propuestas no estaban relacionadas con el léxico. Aunque debido a esta razón no las tuvimos en consideración en este estudio, podría ser interesante tenerlas en consideración en estudios posteriores. Entre las aportaciones encontramos: publicar más información sobre el origen de los caracteres chinos, así como publicaciones sobre expresiones y gramática que no se explican en los libros.

Para terminar, incluimos el análisis de las respuestas que aportaron exclusivamente los creadores de contenido. Según los datos que arrojó nuestra encuesta, solo el 21,2 % eran creadores de contenido en esta red social. En su mayoría lo utilizaban para revisar lo visto en clase, para complementarlo o para introducir contenido nuevo.

Figura 113. Usos de Instagram por parte de los creadores de contenido para la docencia de chino



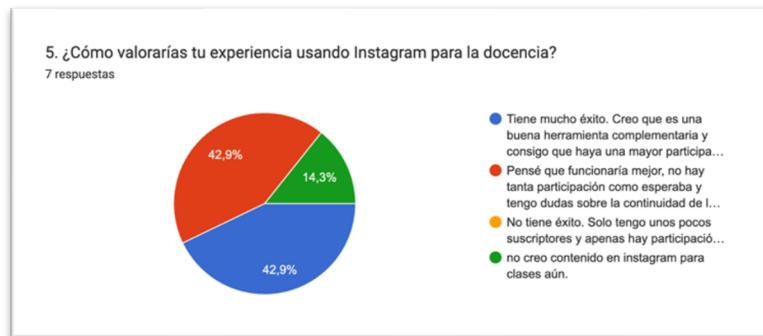
Fuente: Elaboración propia

Con respecto al formato y recursos de la plataforma que utilizaban, podrían destacarse los *stories* (71,4 %), los *posts* (71,4 %) y los *reels* (57,1 %), siendo el contenido predominante (de mayor a menor número de votos) el léxico (71,4 %), la cultura (57,1 %), la gramática (42,9 %) y la escritura china (42,9 %). Por orden de mayor a menor le siguieron, con un 14,3 % (un docente) actividades de expresión y comprensión oral, traducción, canciones y pragmática.

A la pregunta sobre qué aspectos les resultaban más complicados como creadores de contenido, coincidieron en la dificultad de ser constantes (71,4 %), poder dar el *feedback* necesario en esta red para conseguir hacer un uso efectivo de la misma (42,9 %), así como la selección del contenido (42,9 %).

Un aspecto para destacar es que las opiniones fueron diversas con respecto a su experiencia utilizando Instagram para la docencia: un 42,9 % afirmó que se trataba de un éxito para la docencia de chino; no obstante, el mismo porcentaje de docentes manifestó que las expectativas que tenían no habían llegado a cumplirse y, por tanto, no funcionaba como esperaban, dada la baja participación de los estudiantes.

Figura 114. Experiencia personal del profesorado usando Instagram para la docencia



Fuente: Elaboración propia

Entre las causas encontramos que, aunque el alumnado seguía y miraba los contenidos, no llegaba a interactuar como debiera, quizá debido al temor a exponerse y a cometer errores. Otros afirmaron que al ser un contenido especializado no recibía tanta atención o, como su cuenta era más de entretenimiento y cultura, no daba lugar a la participación. Otros dos docentes manifestaron que el problema era suyo propio, pues preferían dedicar más tiempo a otras plataformas que a Instagram (aunque mencionaron también que sus *stories* en Instagram contaban con una buena audiencia). Se mencionó asimismo un elemento clave: la carencia de tiempo suficiente para dedicarle a la plataforma.

Para finalizar, destacamos las carencias y puntos fuertes que, según los creadores de contenido encuestados, presenta esta red social. Aparecen resumidos en la tabla 17.

Tabla 17. Ventajas y desventajas de usar Instagram para la didáctica de léxico

Ventajas	Desventajas
Posibilidad de llegar a un amplio número de personas (su universalidad)	Enfoque muy clásico o tradicional
Herramienta para complementar los contenidos vistos en clase	Repetición en cuanto al tipo de contenidos

	Problemas de formato y dificultad para organizar, revisar y buscar los contenidos
	Herramienta de marketing para atraer a nuevos alumnos o para motivarlos a estudiar

Fuente: Elaboración propia

En definitiva, las encuestas revelaron que existe cierta actitud negativa por parte de algunos docentes con respecto al uso de esta red social como herramienta complementaria en clase, ya sea porque ellos mismos no la utilizan, no ven el uso real que podría tener aplicada a la enseñanza o consideran que solo va destinada a un número de público reducido, dejando al margen a aquellos alumnos de edad más avanzada o a todo aquel que no utilice continuamente las redes sociales.

Los resultados de la encuesta nos advirtieron asimismo de que la mayoría de los docentes seguía manteniendo los manuales de chino como pilar fundamental de su enseñanza, habiendo solo un 12,1 % de docentes que crean por sí mismos todos los materiales desde cero, lo que confirmó la importancia que tiene que los manuales que utilizamos posean un contenido apropiado y acorde a los objetivos que pretendemos que alcance el alumnado, así como una metodología diseñada y enfocada específicamente para el alumnado hispanohablante, con el fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje resulte eficaz y el alumnado alcance la competencia comunicativa esperada.

Asimismo, como se mencionó más arriba, entre los encuestados predominó un profesorado relativamente joven, siendo el grupo más amplio aquel que se situaba entre los 31 y 40 años (57,6 %). Debe ensalzarse el hecho de que la gran mayoría de los docentes afirmó recurrir a técnicas mnemotécnicas para facilitar la adquisición del léxico por parte de su alumnado, así como la importancia que para ellos ocupa no solo la escritura y memorización de los caracteres en clase, sino también de la pronunciación o el aspecto cultural. No obstante, los resultados pusieron de manifiesto que existe una diversidad de opiniones y métodos con respecto a la didáctica del léxico (algunas más

tradicionales y otras más actuales), dejando ver que la metodología de enseñanza sigue siendo, por lo general, más tradicional.

Debe destacarse el hecho de que la mayoría de los docentes que participaron en la encuesta afirmó impartir chino en universidades (30,3 %) y Escuelas Oficiales de Idiomas (30,3 %); por lo que consideramos que quizá el hecho de que recurran a una metodología más tradicional se deba, por un lado, a grupos grandes, a la falta de tiempo para preparar actividades más innovadoras y, por otro, a que generalmente se trata de un perfil de alumno que debe cumplir unos programas en un tiempo determinado, dejando por tanto poco margen a probar cosas nuevas y más si aún no se sabe en qué medida funcionan.

En lo concerniente a la didáctica de léxico mediante Instagram, la mayoría de los docentes subrayó el hecho de que el léxico presentado solía carecer de un contexto; en su mayoría, las publicaciones carecían de una secuenciación o temática específica y no solían presentar una buena organización. Asimismo, afirmaron que los alumnos no recibían el *feedback* que se necesita para que resulte efectivo o incluso que no había una interacción real con el alumnado, quizá debido a su falta de confianza para expresarse en chino.

Por consiguiente, consideramos que la propuesta que realizamos en este trabajo puede arrojar algo de luz sobre este tema. En nuestra opinión, se trata de una herramienta que, bien utilizada, podría suponer un gran avance en el aprendizaje del léxico, así como favorecer la interacción por parte del alumnado de CLE; pudiendo ofrecerles un entorno en el que expresarse de una forma diferente a lo que están acostumbrados en clase, favoreciendo con ello su motivación y constancia en el aprendizaje fuera del aula. Se trata de una herramienta que puede servirles asimismo para repasar el léxico aprendido, pudiendo disponer de todo el contenido de repaso en un mismo lugar y contando con la figura de un docente que los guíe en el proceso. Aunque para eso, como afirman algunos de los creadores de contenido, tengamos que enfrentarnos a la falta de tiempo suficiente para ser constantes en la plataforma.

6.2. RESULTADOS DE LA ENCUESTA PARA EL ALUMNADO

Para analizar las tendencias de adquisición del léxico chino por parte del alumnado, se creó otra encuesta utilizando también la herramienta Google Forms (véase el anexo II), cuyos parámetros ya detallamos en el Capítulo 4. En este apartado se expone el análisis de los resultados de esta encuesta.

El tiempo para la recogida de datos fue de dos semanas: desde el 10 de junio de 2023 hasta el 23 de junio de 2023. Cabe subrayar que, con el objetivo de garantizar una mayor tasa de respuesta, se acortó la encuesta, prescindiendo de preguntas como el tiempo de aprendizaje que lleva el alumnado y el lugar en el que lo realizan. En total, respondieron al formulario 55 estudiantes, de los cuales 40 fueron mujeres (72,7 %) y 15 (27,3 %) fueron hombres. La mayoría de los alumnos se encontraba en una edad comprendida entre los 19 y los 30 años (41,8 %); seguidos de un 21,8 % de estudiantes cuya edad se encontraba entre los 51 y los 70 años; un 16,4 % entre los 31 y los 40 y un 10,9 % que se encontraba entre los 41 y los 50 años; siendo un 9,1 % el alumnado entre los 14 y los 18 años.

A continuación, se presentan los resultados relacionados con las técnicas y métodos que utilizan para adquirir léxico nuevo.

La primera pregunta fue si solían aprender el nuevo vocabulario recurriendo a la memorización de listas de vocabulario o utilizando tarjetas de vocabulario. Un 52,7 % respondió que sí, mientras que el número de respuestas del alumnado que afirmaba no aprender de esta forma y el que lo solía hacer de forma parcial coincidió (23,6 % respectivamente).

A la cuestión de si solían aprender el nuevo léxico con el apoyo de un contexto, un 76,4 % afirmó que sí, mientras que un 20 % confirmó hacerlo de esta manera solo a veces y un 3,6 % no lo aprendía nunca de forma contextualizada.

Se les preguntó si consideraban necesaria la traducción de las palabras nuevas para adquirirlas: un 60 % afirmó que siempre la necesitaba, mientras que un 34,5 % admitió que solo a veces y un 5,5 % no requería de la traducción para aprenderlas.

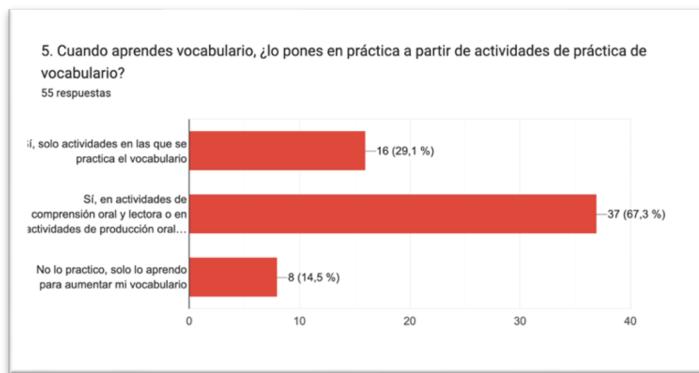
Entre los procedimientos o técnicas que utilizan para aprender las palabras nuevas encontramos que el alumnado aportó los que se detallan a continuación, ordenados de mayor a menor número de frecuencia:

- Un 40 % afirmó escribirlo varias veces, practicar la pronunciación, escribir una oración de ejemplo y hacer ejercicios.
- Un 23,3 % afirmó escribirlo en una oración para aprenderlo.
- Un 18,2 % afirmó escribirlo varias veces y pasar al aprendizaje de la siguiente.
- Un 3,6 % afirmó escribirlo varias veces, memorizar el pinyin y practicar la pronunciación.

Por otra parte, solo un 1,8 % afirmó lo siguiente: aprenderlo escuchando la palabra; escribirlo varias veces y hacer una oración; aprender primero el significado, después el tipo de palabra que es, escucharla y repetir su pronunciación, buscando en qué contextos suele utilizarse, así como las palabras que suelen aparecer con ella y, por último, utilizarla en un contexto de forma controlada y luego más libre. El mismo porcentaje afirmó leerla, describir su significado y leer algunas frases en las que aparecía; escribirla varias veces, comprobar si existía alguna relación entre el significado de esta y los caracteres que la formaban para, por último, utilizarla; y, por último, afirmaron apuntarla y aprenderla conforme aparecía en frases y textos.

La siguiente pregunta que se realizó fue si al aprender el léxico nuevo lo ponían en práctica en actividades de práctica léxica o no. Las respuestas recogidas fueron las siguientes: un 67,3 % afirmó practicarlo en ejercicios en los que se practican las destrezas (expresión y comprensión oral y escrita y mediación); un 29,1 % indicó ponerlo en práctica únicamente en actividades de práctica del léxico; un 14,5 % afirmó solo aprenderlo para aumentar el número de vocabulario que ya tiene. Estos datos aparecen reflejados en la figura 115, que aparece a continuación.

Figura 115. Formas de práctica de léxico aprendido por parte de los estudiantes

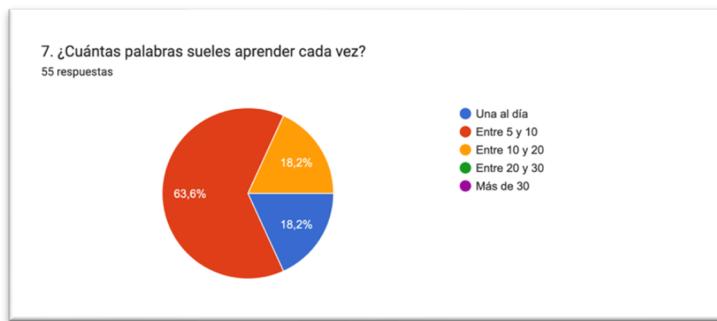


Fuente: Elaboración propia

A la pregunta de cómo organizan y revisan el léxico aprendido, un 60 % confirmó hacer ejercicios de práctica oral y escrita; un 54,5 % indicó repasarlo utilizando aplicaciones del móvil o páginas web; un 49,1 % afirmó recurrir a tarjetas de vocabulario; un 32,7 % mencionó que realizaba de nuevo ejercicios ya hechos previamente y otro 32,7 % afirmó buscar ejercicios diferentes en los que aparecía ese vocabulario.

A la pregunta de cuántas palabras aprendían a la vez, se observó que la mayoría (63,6 %) aprendía entre 5 y 10; coincidiendo el porcentaje de alumnado que solía aprender entre 10 y 20 al día o solo una al día (18,2 %), tal y como se detalla en la figura 116.

Figura 116. Cantidad de palabras que aprenden por día



Fuente: Elaboración propia

En lo respectivo a la pregunta de si disponían de conocimientos sobre la formación de palabras en chino cabe destacar que un 76,4 % afirmó disponer de conocimientos al respecto, un 21,8 % de los estudiantes no estaba seguro de ello y un 1,8 % afirmó desconocerlo.

Se les preguntó asimismo si solían prestar atención a los principios de formación de palabras, práctica que para nosotros es esencial si se quiere favorecer la adquisición de léxico: un alto porcentaje del alumnado (76,4 %) afirmó fijarse en los morfemas que las forman e intentar relacionarlos con otras palabras que ya conoce; un 18,2 % confirmó fijarse en los morfemas que las forman y buscar otras palabras que se formaran de la misma manera para ampliar el vocabulario; no obstante, un 23,6 % manifestó no utilizar este recurso.

En la pregunta sobre si suelen relacionar palabras nuevas con otras, un 78,2 % afirmó hacerlo a partir de los caracteres-morfemas que las forman; un 61,8 % las relaciona con palabras con las que se combinan; un 47,3 % las relaciona con palabras correspondientes a un mismo campo semántico y un 30,9 % afirmó optar por su relación con sinónimos y antónimos. Asimismo, en su mayoría (69,1 %) afirmaron encontrar de utilidad asociar imágenes a cada palabra con el fin de facilitar su adquisición; un 21,8 % confirmó encontrarlo útil solo parcialmente y un 9,1 % no lo consideró de utilidad.

No obstante, la encuesta nos reveló que el número de alumnos que afirmaba encontrar útil recurrir a técnicas mnemotécnicas para adquirir el léxico nuevo y el que no, resultaban ser bastante similares: un 34,5 % confirmó utilizar este tipo de mecanismos, un 40 % afirmó no utilizarlos y un 25,5 % indicó que recurría a ellos solo parcialmente.

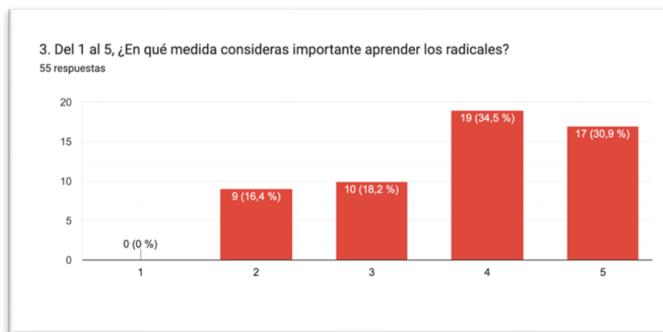
Entre las respuestas que dieron los alumnos sobre qué mecanismos utilizan encontramos las siguientes (ordenadas de mayor a menor número de coincidencias):

- Utilizar colores diferentes para facilitar la memorización de la palabra.
- Utilizar colores diferentes según el tono.
- Utilizar diagramas.
- Dividir el léxico en categorías gramaticales o campos semánticos.
- Asociar las palabras a imágenes.

- Prestar atención a los morfemas que componen las palabras con la intención de relacionarlas con otras palabras que ya conocen para agilizar su memorización.
- Inferir el posible significado a partir de sus radicales.

En la sección de aspectos formales del léxico chino se pidió al alumnado que, mediante una escala de Likert, que iba del 1 (nada importante) al 5 (muy importante), valorara la importancia de la pronunciación (incluido el tono) del vocabulario. Los resultados arrojaron que los valores predominantes fueron el 5, con un 60 % y el 4, con un 32,7 %, considerando este aspecto, por tanto, como muy importante. Con respecto a la importancia de la escritura del vocabulario, de nuevo los valores predominantes fueron el 4 (36,4 %) y el 5 (45,5 %), por lo que se trata de otro aspecto que el estudiantado considera de gran relevancia. Se les preguntó también sobre si consideraban de utilidad o no aprender los radicales y las respuestas son las que se observan en la figura 117.

Figura 117. Utilidad de los radicales según el alumnado



Fuente: Elaboración propia

A partir de esta figura pudimos observar que el aprendizaje de los radicales también es un elemento considerado de gran importancia por parte del estudiantado de chino, no obstante, pudimos comprobar que también hay alumnado que no lo considera tan importante: un 16,4 % lo puntuó con un 2, mientras que un 18,2 % situó su valoración en la mitad de la escala.

Con respecto a la utilidad de recurrir a herramientas audiovisuales para aprender chino, la mayoría de los alumnos situó sus votos en los niveles 4 (32,7 %) y 5 (47,3 %), siendo más reducido el número de alumnos que no los consideraban de utilidad.

Por último, en cuanto a la cuestión de si consideran que el vocabulario nuevo que aprenden se les olvida demasiado pronto, cabe destacar que las opiniones están muy repartidas, observable en la figura 118. De los 55 encuestados, solo un 10,9 % confirmó que siempre se le olvida (nivel 1), mientras que un 5,5 % (nivel 5) afirmó no tener ese problema y que siempre lo recuerda.

Figura 118. Capacidad para retener el léxico nuevo de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

La mayoría sitúa su respuesta en un punto intermedio, correspondiente con el nivel 3 (45,5 %), lo que indicaría que este aspecto no es considerado un problema para el proceso de aprendizaje y adquisición de léxico, según el alumnado encuestado.

A continuación, procedimos con el análisis de la tercera sección, correspondiente al uso de las redes sociales para aprender chino. De las 55 personas encuestadas, un 56,4 % afirmó utilizar las redes sociales para aprender chino, un 20 % no las utiliza y un 20 % lo hace parcialmente. Las redes sociales predominantes son Instagram (69,1 %), YouTube (65,5 %) y TikTok (34,5 %). Los datos revelaron que el resto de las redes se utilizaban en menor medida, habiendo un 3,6 % que indicó no utilizarlas:

- WeChat (12,7 %)

- Facebook (10,9 %)
- Weibo (5,5 %)
- X / Twitter (1,8 %).
- *Xiao Hong Shu* (小红书) (1,8 %)
- *Douyin* (抖音) ‘TikTok chino’ (1,8 %)

A la pregunta de si utilizan Instagram para aprender chino, un 63,6 % (del 56,4 % que indicaron utilizar las redes para aprender chino), respondió afirmativamente, mientras que un 36,3 % afirmó no utilizarlas como herramienta de aprendizaje.

Para terminar, se incluyó una sección sobre el uso de Instagram para aprender vocabulario. Los datos arrojaron que en su mayoría lo utilizan para ampliar el vocabulario (82,9 %); un 60 % para mejorar la comprensión oral y un 40 % para la expresión oral. Cabe destacar el reducido número de alumnos que afirmó emplearlo para interactuar en chino (8,6 %), partiendo del hecho de que se trata de una red social.

Según sus respuestas, otros usos que dan a las redes sociales son los siguientes:

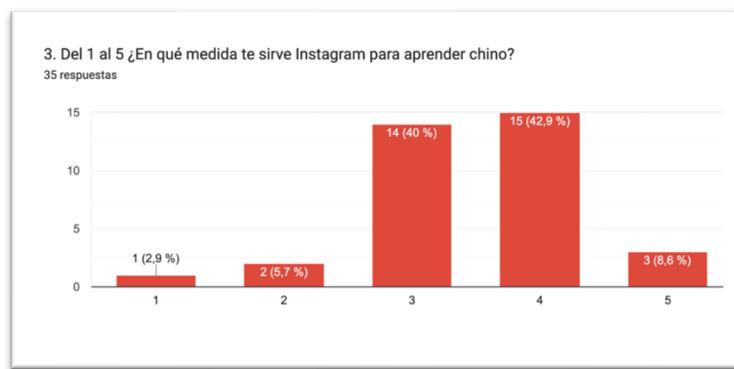
- Un 25,7 % lo utiliza para practicar la comprensión lectora.
- Un 14,3 % para practicar la expresión escrita.
- Un 11,4 % para practicar contenidos vistos en clase.
- Un 11,4 % indicó como motivo “otros”.

Los datos revelaron asimismo que en su mayoría lo emplea para aprender tanto cultura (88,6 %) como vocabulario (85,7 %), seguidos de un 40 % que lo utiliza para aprender gramática, un 22,9 % que aprende caligrafía, un 17,1 % que aprende pragmática y un 5,7 % que ha indicado “otros”.

Asimismo, se incluyó una pregunta con una escala de Likert para que el alumnado valorara su experiencia utilizando Instagram para aprender chino. De acuerdo con los datos obtenidos (véase la figura 119), donde 1 indicaba “no es nada útil” y 5 “es muy útil”, la mayoría de las valoraciones se situaron entre el nivel 3 (40 %) y el 4 (42,9 %); lo

que podría ser un indicador de que podría tratarse de una posible herramienta complementaria para el aprendizaje de chino en el aula.

Figura 119. Utilidad de Instagram para aprender chino



Fuente: Elaboración propia

Para terminar con el cuestionario, se incluyó una pregunta de respuesta libre para que incluyeran las carencias o puntos fuertes de utilizar esta red social para aprender chino. Entre los puntos débiles encontramos:

- Es solo para apoyo (la imposibilidad de utilizarlo como método principal de aprendizaje).
- El reducido número de cuentas existentes, sobre todo en español.
- Demasiada información para retener en un tiempo reducido.
- La descontextualización del vocabulario nuevo.
- La unidireccionalidad del aprendizaje, es decir, existen limitaciones para interactuar (en comentarios o como mucho en *stories* del tipo preguntas y respuestas).
- La imposibilidad de practicar las competencias orales.
- El gran número de cuentas que transmiten contenido poco útil o de veracidad questionable.
- Dificultad de encontrar una enseñanza de chino de niveles más avanzados.

Entre las respuestas positivas cabe destacar las siguientes:

- La rapidez en cuanto a la disponibilidad de contenido y su fácil acceso
- Un entorno de aprendizaje distendido y más dinámico.
- La posibilidad de aprender contenidos que no se encuentran en los manuales, más enfocados en el léxico informal, propio del día a día.
- La posibilidad de ampliar el léxico y mejorar la comprensión oral.
- La posibilidad de sintetizar en un breve periodo de tiempo una explicación gramatical.
- Posibilidad de interactuar con otras personas.

Una vez analizados los resultados de la encuesta llegamos a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, cabe destacar que, a la hora de aprender vocabulario nuevo, la mayoría afirmó hacerlo aprendiéndolo de forma contextualizada y poniéndolo en práctica junto con la práctica de las destrezas lingüísticas (no tanto mediante la realización de ejercicios exclusivamente de práctica léxica). Asimismo, a la hora de aprender una palabra, la mayoría confirmó necesitar disponer de su traducción para ello, por lo que no suelen hacerlo mediante un aprendizaje deductivo, sino inductivo.

Para revisar el vocabulario aprendido la encuesta reveló que, aunque la mayoría (60 %) recurre a una metodología más tradicional, como es la práctica mediante ejercicios orales y escritos, un número asimismo elevado (54,5 %) aprovecha los recursos digitales, como son las aplicaciones móviles, páginas de internet o tarjetas de vocabulario, lo que podría ser un incentivo para usar Instagram como herramienta para la docencia de chino.

Debemos subrayar que la mayoría respondió afirmativamente a la pregunta de si disponen o no de conocimientos de formación de palabras en chino (un 76,4 %); no obstante, un 21,8 % considera que no está seguro de ello, por lo que a partir de la respuesta no podemos comprobar realmente cuáles son los conocimientos que tienen al respecto.

De una forma u otra, en su mayoría todos recurren a técnicas mnemotécnicas para aprender el nuevo léxico, siendo las estrategias predominantes el uso de colores diferentes

y su aprendizaje por campos semánticos o por categorías gramaticales, lo que sin duda facilita su retención a largo plazo.

Otro factor que queremos destacar es que, al contrario de lo que nuestra propia experiencia como docentes nos ha demostrado, en el apartado de aspectos formales del léxico la mayoría del alumnado afirmó no considerar que el vocabulario que aprende se le olvide fácilmente (en su mayoría lo valoraron con un 3, que se corresponde con una posición intermedia). No obstante, quizás se deba a un error en la formulación de la pregunta y el alumnado haya considerado que sí recuerda la palabra en sí, pero prescindiendo de su escritura en caracteres (que suele olvidarse); o a que en ocasiones las percepciones de alumnado y profesorado sobre la adquisición del primero no son coincidentes, lo que podría abordarse como posible futura línea de investigación.

Para terminar, queremos destacar el elevado número de alumnos que ya utiliza las redes sociales para mejorar y ampliar sus conocimientos de chino, especialmente en lo referente al léxico y la cultura. Consideramos que, a pesar del elevado número de limitaciones que según los encuestados presenta esta red social como herramienta para aprender chino, se trata de elementos que pueden solventarse si se recurre a una cuenta enfocada exclusivamente en el aprendizaje de léxico y que cuente con la guía de un docente. En concreto, nos referimos a los siguientes aspectos destacados por el alumnado:

- Se mencionó que el número de cuentas existentes es reducido, no obstante, consideramos que se trata de falta de información al respecto, dado que hay un número bastante amplio, sobre todo en inglés, y el número de cuentas en español se encuentra en auge.
- Un informante mencionó asimismo que dentro de la red social existe demasiada información para retener en un tiempo reducido; sin embargo, su eficacia dependerá de la selección y organización de la información que se realice. Consideramos que con la guía y supervisión de un docente esto es posible.
- Con respecto a la descontextualización del vocabulario nuevo que mencionó otro informante, consideramos que, si un docente crea una cuenta que no solo vaya dirigida a un alumnado específico, sino que además se trate de una herramienta con la que aprender, practicar y revisar el léxico aprendido, esta

descontextualización pasará a ser inexistente, ya que se habrá creado de acuerdo con las necesidades e intereses de ese alumnado.

- Mencionaron también la unidireccionalidad del aprendizaje, no obstante, el alumnado dispone tanto de la posibilidad de responder en las *stories*, en los comentarios del *post*, en los mensajes directos para posibles dudas al docente o, incluso, este último puede pedir al alumnado que sean ellos mismos los que creen un *reel* o *post* como ejercicio de clase, con un objetivo específico.
- En cuanto a la imposibilidad de practicar las competencias orales, se podría solventar pidiendo al alumnado que interactúe de forma oral a través del audio de los mensajes directos o incluso pedirles que graben ellos mismos un diálogo o un video donde aparezca el vocabulario para aprender en un contexto.
- Para terminar, con respecto al comentario de que hay un gran número de cuentas que transmiten contenido poco útil o de veracidad cuestionable, al tratarse de una cuenta que crea y supervisa un docente, este aspecto deja de ser cuestionable.

Como conclusión podemos añadir que la creación de una cuenta de Instagram por parte de un docente, en la que el mismo adquiera un papel activo (realizar publicaciones, revisiones, interacciones con el alumnado y servirle asimismo de guía), enfocada en un alumnado específico y cuyo objetivo sea utilizarlo como herramienta de aprendizaje de léxico fundamentada en un contenido de interés para el grupo o los grupos en cuestión, podría ser de gran ayuda para favorecer que el alumnado adquiera ese vocabulario nuevo y consiga que pase a su memoria a largo plazo.

CAPÍTULO 7. LA ENSEÑANZA DE LA COMPETENCIA LÉXICA EN INSTAGRAM

En el presente capítulo se presentan los resultados del análisis final llevado a cabo en este estudio, el cual se centra en la didáctica del léxico del chino a través del uso de la red social Instagram como herramienta pedagógica.

En primer lugar, se expone de manera detallada el análisis realizado sobre la selección de 25 cuentas de Instagram previamente mencionadas, acompañado de una síntesis de las conclusiones obtenidas a partir del estudio. Finalmente, se incorpora un estudio de investigación-acción de elaboración propia, en el que se examina el uso de Instagram como recurso complementario en la enseñanza del léxico chino en el aula.

7.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS

Después de aplicar los criterios de selección mencionados en el capítulo 4, en total, se han analizado 25 cuentas, tanto en español como en inglés o chino, prescindiendo de aquellas cuya lengua vehicular no es común entre el alumnado hispanohablante. El resultado de la selección es el que se muestra en la tabla 18, presentadas según el orden de análisis seguido.

Tabla 18. Selección de cuentas de Instagram analizadas

Everydayeasychinese	Yoyochinese
Chinesewithrichard	Chineeasy
Baoov1	Chineseclass101
Realtalkmandarinpeipei	Survival_chinese_with_simona
Chinese_with_movies	Echineselearning
Learn_chinese_daily	Sabinehuichinese
Mandarinlab	Jiayouchinese
Chinesezerotohero	Pr_chinese
Chillingchinese	Silkmandarinschool
Chinesewithben	Taoli_chinese

Hobbydiomas	Cancanchinese
Laixuemandarin	Humorousdanielfunchinese
Chinesewithyan	

Fuente: Elaboración propia

A continuación, haremos una breve descripción del funcionamiento de cada una de las cuentas seleccionadas anteriormente, destacando aquellos aspectos relacionados con la didáctica de léxico que consideramos más relevantes o característicos e incluyendo una imagen ilustrativa de aquellos aspectos que consideramos que pueden ser efectivos para la adquisición del léxico chino.

1. Everydayeasychinese

En esta cuenta se enseña cada palabra junto con su traducción y un ejemplo de uso en el que aparece, para contextualizarla. Además de la imagen (que sirve de apoyo visual) se incluye la pronunciación en formato audio, pues las palabras las enseñan mediante videos cortos. Los niveles de HSK a los que pertenecen también están indicados.

Figura 120. Enseñanza de uso del léxico



Fuente: @everydayeasychinese¹²

¹² <https://www.instagram.com/p/CtOlMKXRQZ3/>

2. Chinesewithrichard

Para enseñar el léxico nuevo normalmente se recurre a videos en los que mediante una explicación en chino se presentan las distintas palabras, como si se tratara de una conversación normal. Este aspecto resulta de interés para mejorar la comprensión auditiva.

Otras veces se opta por presentarlo como vemos en la imagen 121: un mismo morfema presente en distintas palabras. También se opta por presentar las palabras nuevas acompañadas de una traducción y de una imagen ilustrativa, generalmente relacionadas con un mismo tema o que pertenecen a un mismo campo semántico.

A la hora de seleccionar el vocabulario, escoge tanto palabras del chino coloquial como de un registro más formal. Asimismo, en publicaciones recientes, incluye ejercicios de práctica, que normalmente consisten en llenar el espacio en blanco con alguna de las palabras ofrecidas.

Figura 121. Enseñanza de léxico mediante morfemas y contextualizado



Fuente: @chinesewithrichard¹³

¹³ <https://www.instagram.com/p/CkVBQ-CSnM/>

3. Baoottv1

Baoottv1 opta por recurrir a la presentación de palabras antónimas, que después contextualiza en oraciones en las que aparecen. En las oraciones aparece resaltada en otro color la palabra objeto de estudio y todas van acompañadas de una imagen que sirve de apoyo visual. Asimismo, se incluye la pronunciación mediante audio.

Cuando se enseñan verbos (véase la figura 122), se suelen seleccionar verbos que están relacionados con una misma temática, lo cual favorece la adquisición de estos por parte del alumnado. Esta cuenta resulta de relevancia dado que al resaltar dicha palabra con otro color se consigue llamar la atención del alumnado, para que sea más fácil su asimilación. Asimismo, aprender palabras en pares (véase la figura 123), puede ser un método beneficioso para el aprendiz.

Figura 122. Ejemplo de enseñanza de verbos



Fuente: @baootv1¹⁴

¹⁴ <https://www.instagram.com/p/CuT6g-btu2U/>

Figura 123. Enseñanza del léxico con antónimos



Fuente: @baoottv1¹⁵

4. Realtalkmandarin_peipei

En esta cuenta la profesora más que léxico enseña expresiones comunes en la vida cotidiana de China, lo cual es interesante para ampliar el léxico del alumnado más allá de los manuales. En los *posts* en los que enseña léxico lo suele hacer mostrando diferentes palabras o expresiones similares, en formato video, proporcionando un ejemplo de uso.

¹⁵ <https://www.instagram.com/p/CuT6g-btu2U/>

Figura 124. Enseñanza de vocabulario con lenguaje no verbal



Fuente: @realtalkmandarin_peipei¹⁶

5. Chinese_with_movies

En esta cuenta se enseñan tanto expresiones como palabras, incluyendo en la primera imagen la palabra en caracteres, pinyin, la traducción al inglés y al ruso. Aunque en este caso la traducción se encuentre también en ruso, al utilizar el inglés como una de las lenguas vehiculares se consigue que la cuenta resulte de utilidad para un gran número de personas. Hemos considerado necesario incluirla dado que es una de las pocas que enseña léxico a través de videos, contextualizando la palabra objeto de aprendizaje.

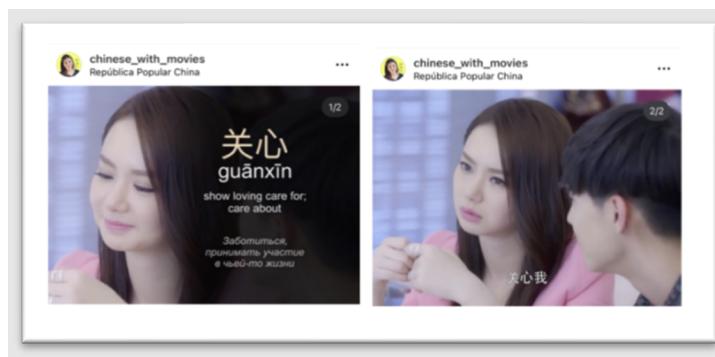
¹⁶ <https://www.instagram.com/p/CmdH5JUL-NL/>

Figura 125. Enseñanza de vocabulario con clips I



Fuente: @chinese_with_movies¹⁷

Figura 126. Enseñanza de vocabulario con clips II



Fuente: @chinese_with_movies¹⁸

6. Learn_chinese_daily

En esta cuenta se enseñan las palabras por campos semánticos, algunas ciudades de China, expresiones y festividades, con cierto tono de humor. Por ejemplo, en la figura 127 aparece léxico relacionado con la cocina, incluyendo los caracteres, el pinyin, una imagen ilustrativa y la pronunciación de cada palabra. En algunos *posts* se ha incluido también un audio con la pronunciación, el nivel de HSK al que pertenece la palabra, el orden de

¹⁷ <https://www.instagram.com/p/CfTZJdzP7dL/>

¹⁸ <https://www.instagram.com/p/CgwHkZDv8XA/>

escritura de los caracteres y, en la descripción, algunos ejemplos de palabras con los morfemas que la constituyen.

Figura 127. Enseñanza del léxico con fichas



Fuente: @learn_chinese_daily¹⁹

7. Mandarin.lab

Es la cuenta en castellano de las que hemos seleccionado dentro de nuestro corpus que cuenta con un mayor número de seguidores (40,7 mil). En esta cuenta se enseña tanto vocabulario, gramática y expresiones, como cultura y curiosidades sobre la vida en China. A la hora de enseñar vocabulario normalmente incluye la palabra en caracteres, en pinyin, una imagen ilustrativa y su traducción. Además, la nueva palabra suele ir acompañada de su pronunciación en un audio. La profesora opta por enseñar cada nueva palabra junto con otras pertenecientes al mismo campo semántico o, como se puede ver en la figura 131, varias palabras o expresiones formadas con un mismo morfema. En caso de tratarse de una expresión, incluye una explicación de esta.

Un aspecto que destacar es que, aunque incluye el pinyin, en ocasiones no hay una correcta separación o unión de los morfemas componentes de la palabra, o algunos tonos no están bien marcados (ver figura 129). En este caso ni *bian* (边) ni *mian* (面) deberían llevar tono, porque al hacer de sufijos, pierden su tono original. En la figura 130 observamos también que el segundo morfema de cada palabra aparece separado con un

¹⁹ <https://www.instagram.com/p/CCel1DpFH3Y/>

espacio, cuando la transcripción correcta de las palabras sería *bozi* y *shouwan*, respectivamente.

Figura 128. Enseñanza del léxico por campos semánticos



Fuente: @mandarin.lab²⁰

Figura 129. Error de transcripción en pinyin



Fuente: @mandarin.lab²¹

²⁰ <https://www.instagram.com/p/CH5z7K-DhM1/>

²¹ <https://www.instagram.com/p/CH5z7K-DhM1/>

Figura 130. Error en la separación del pinyin



Fuente: @mandarin.lab²²

Figura 131. Formación de léxico a partir del mismo morfema



Fuente: @mandarin.lab²³

8. Chinesezerotohero

En esta cuenta se suele incluir la palabra en caracteres, pinyin, traducción y una imagen ilustrativa. Incluye una oración de ejemplo en la que aparece la palabra resaltada en un color diferente, y un video en el que aparece en un fragmento de una serie o película. Se

²² <https://www.instagram.com/p/CD1V3RPJbfj/>

²³ <https://www.instagram.com/p/B124DGaHAOB/>

indica asimismo el nivel de HSK al que pertenece la palabra. A veces se incluyen actividades de práctica, consistentes en incluir la palabra correcta en el espacio en blanco. Asimismo, a veces encontramos publicaciones con palabras homófonas o gráficamente similares.

Estos creadores de contenido suben más recursos en su cuenta de YouTube llamada ChineseZeroToHero²⁴, donde los materiales aparecen clasificados por niveles del HSK, y en su página web²⁵, donde se puede aprender practicando con tarjetas de vocabulario, vídeos, etc.

Figura 132. Carácteres gráficamente similares



Fuente: @chinesezerotohero²⁶

²⁴ Enlace a la cuenta de YouTube de ChineseZeroToHero.

²⁵ Enlace a su página web.

²⁶ <https://www.instagram.com/sabinehuichinese/COI8PL>

Figura 133. Enseñanza de expresiones en video



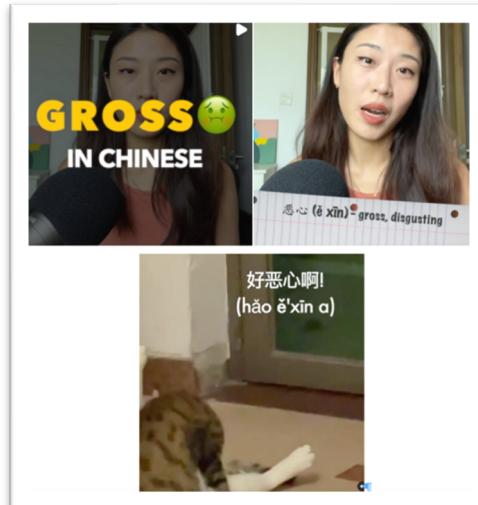
Fuente: @chinesezerotohero²⁷

9. Chillingchinese

En esta cuenta normalmente se enseñan expresiones cotidianas, de uso habitual en un contexto comunicativo chino. Se incluye la palabra en caracteres, pinyin y la traducción al inglés. Todo se hace mediante videos, en los que la profesora incluye un ejemplo para que el aprendiz vea su uso real. Asimismo, incluye en la descripción del *post* una oración de ejemplo para que resulte más accesible. Además de vocabulario y expresiones aparecen aspectos culturales y curiosidades sobre China.

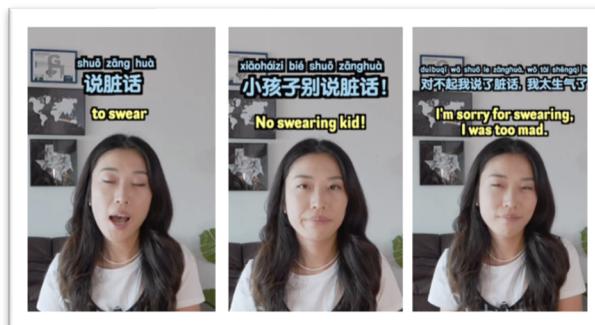
²⁷ <https://www.instagram.com/p/CfA5bI9g-n9/>

Figura 134. Enseñanza de vocabulario en contexto



Fuente: @chillingchinese²⁸

Figura 135. Enseñanza de expresiones cotidianas



Fuente: @chillingchinese²⁹

10. Chinesewithben

Mediante una serie de videos en los que únicamente habla en chino, el profesor presenta la nueva palabra relacionándola con otras que tienen el mismo morfema, o aportando diferentes ejemplos con la misma expresión. A veces, recurre al apoyo visual mostrando

²⁸ <https://www.instagram.com/p/CT4pjlNASDS/>

²⁹ <https://www.instagram.com/p/Clgf9HtA3j3/>

objetos relacionados con dicha palabra, para favorecer la retención de esta por parte del aprendiz. Por último, hay que mencionar que incluye también la traducción al inglés.

Al enseñar el vocabulario no sigue una secuenciación determinada ni recurre a campos semánticos, no postea diferentes *posts* que giran en torno a un mismo campo temático, sino de forma aleatoria y sin ninguna relación entre un *post* y otro. A veces, incluye ejercicios de práctica, pero son fundamentalmente de gramática.

Con respecto al pinyin, en ocasiones hace un uso erróneo del mismo, separando todos los morfemas en lugar de hacer una separación de palabras, lo cual dificulta el aprendizaje por parte del alumnado. Como vemos en la figura 136, en *jian tou fa* (剪头发) ‘cortar el pelo’, no aparece dividido en palabras correctamente, debiendo ser *jian toufa* (剪头发).

Figura 136. Enseñanza de colocaciones de verbos



Fuente: [@chinesewithben³⁰](https://www.instagram.com/p/ClqvIfbon67/)

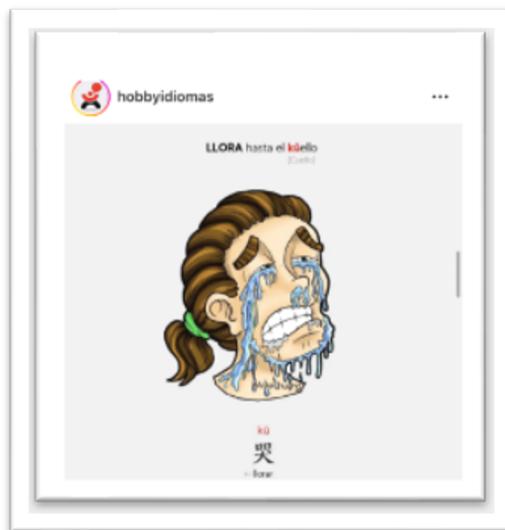
³⁰ <https://www.instagram.com/p/ClqvIfbon67/>

11. Hobbyidiomas

En esta cuenta enseñan tanto gramática como vocabulario y expresiones, pero lo hacen recurriendo a una imagen representativa, muy visual y añadiendo una oración relacionada con la misma que suele ser bastante llamativa (favorece la asociación término e imagen para la posterior retención de dicha palabra), pues intentan encontrar una palabra clave en español que recuerde a la palabra en chino. Un ejemplo de ello lo podemos ver en la figura 137.

En las últimas publicaciones analizadas cambió el formato, ya que en ellas aparece el profesor leyendo a diferente velocidad una oración de ejemplo que da con cada palabra nueva. Incluye asimismo el nivel del HSK al que pertenece la nueva palabra, una imagen ilustrativa, su traducción al español, la palabra resaltada en otro color y, debajo de cada palabra dentro de la oración el significado.

Figura 137. Enseñanza de vocabulario con palabras clave



Fuente: @hobbyidiomas³¹

³¹ <https://www.instagram.com/p/CZulkgUFLV9/>

Figura 138. Enseñanza de léxico con oración



Fuente: @hobbyidiomas³²

12. Laixuemandarin

En esta cuenta se enseñan tanto gramática como expresiones y vocabulario, así como curiosidades entorno a China y el chino. Lo suelen hacer tanto en formato video con sonido, como mediante imágenes.

Para enseñar el vocabulario normalmente se incluye el carácter, el pinyin y algunas veces una oración en la que aparece contextualizado. En ocasiones, se divide la palabra en morfemas indicando el significado de cada uno (figura 139). A veces, se acompañan las palabras de un audio para que el alumnado aprenda la pronunciación (figura 140).

³² <https://www.instagram.com/p/Cuf8zn1LySJ/>

Figura 139. Enseñanza de léxico mediante la división de sus morfemas



Fuente: @laixuemandarin³³

Figura 140. Enseñanza de léxico acompañado de un audio con su pronunciación



Fuente: @laixuemandarin³⁴

A veces se incluyen *posts* en los que, de forma simultánea, se presentan palabras o caracteres que tienen una grafía o una pronunciación muy similar, con el fin de que el alumnado tome conciencia de que existen caracteres muy similares y no se confundan.

³³ <https://www.instagram.com/p/CsHmykWPb0e/>

³⁴ <https://www.instagram.com/p/CrMaW1wroST/>

Figura 141. Carácteres similares



Fuente: @laixuemandarin³⁵

De esta cuenta cabe destacar que, en ocasiones, se hacen actividades de lectura en voz alta para mejorar la fluidez (mediante diálogos o textos), en los que hay que contestar a las preguntas que se hacen leyendo la respuesta o mediante la lectura reiterada de un texto. Asimismo, se incluyen fragmentos de canciones con subtítulos y traducción. Encontramos también algunos ejercicios de práctica de vocabulario en los que el profesor pregunta cómo se dicen en chino algunos términos.

Figura 142. Ejercicio de vocabulario con imágenes de apoyo



Fuente: @laixuemandarin³⁶

³⁵ <https://www.instagram.com/p/ClMMoLUuwBh/>

³⁶ <https://www.instagram.com/laixuemandarin/cm>

13. Yoyochinese

Se trata de una cuenta muy completa, que cuenta con un canal de YouTube, una página web en la que encontramos un blog donde se tratan aspectos culturales y curiosidades de China y, además, presenta sus cursos de chino en línea.

En su cuenta de Instagram encontramos *posts* de temática diversa: de enseñanza de vocabulario (figura 143); en los que se incluyen la palabra en caracteres, pinyin y traducción con un ejemplo de uso, para practicar la pronunciación y los tonos (figura 144); publicaciones de gramática (figura 145), así como *posts* con refranes (figura 146). Recientemente se ha incluido una sección de videos en los que, mediante diálogos, se enseñan aspectos culturales de China y situaciones comunicativas reales (figura 147). Con este último tipo de *posts*, se consigue ofrecer al alumnado un contexto comunicativo real donde se habla en chino, pudiendo desarrollar así su comprensión auditiva.

Figura 143. Enseñanza de léxico a partir del inglés



Fuente: @yoyochinese³⁷

³⁷ <https://www.instagram.com/p/COp5PSmlaCv/>

Figura 144. Práctica de la pronunciación



Fuente: @yoyochinese³⁸

Figura 145. Enseñanza de puntos gramaticales



Fuente: @yoyochinese³⁹

³⁸ <https://www.instagram.com/p/CRoWqKzl5nO/>

³⁹ <https://www.instagram.com/p/CMpNtvfBpGU/>

Figura 146. Enseñanza de refranes



Fuente: @yoyochinese⁴⁰

Figura 147. Video sobre una situación comunicativa real



Fuente: @yoyochinese⁴¹

14. Chineasy

Esta cuenta es recomendable para aquellos que acaban de iniciarse con el aprendizaje del chino. Enseña morfemas y palabras a partir de imágenes ilustrativas a las que hacen referencia, permitiendo al alumnado recurrir a técnicas mnemotécnicas para aprender el léxico nuevo. Asimismo, aunque en menor medida, se enseña y practican puntos

⁴⁰ <https://www.instagram.com/p/CPimMnVl9gD/>

⁴¹ <https://www.instagram.com/p/CgUsv9-hgCP>

gramaticales. Para poner en práctica los morfemas aprendidos, en ocasiones plantean una actividad de práctica (figura 149), favoreciendo la participación del aprendiz.

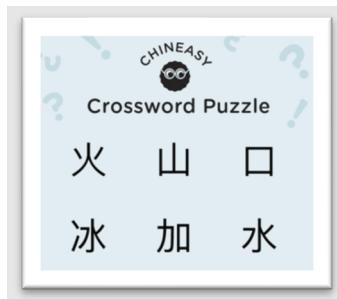
Aunque existe una cuenta en español (@chineasyespañol), hemos elegido la que está en inglés debido a que presenta un mayor número de publicaciones y recursos, además de ser pública, ya que la cuenta en español es privada.

Figura 148. Enseñanza del léxico por componentes gráficos



Fuente: @chineasy⁴²

Figura 149. Ejercicio de práctica de morfemas



Fuente: @chineseasy⁴³

15. Chineseclass101

Se trata de una cuenta en la que se enseñan tanto léxico nuevo como expresiones de uso cotidiano. El nuevo léxico se suele presentar con palabras que pertenecen a la misma

⁴² <https://www.instagram.com/p/Co8tIxgPMTn/>

⁴³ https://www.instagram.com/p/Cltcl_wuKNK/

categoría léxica, que giran en torno a la misma temática o que pertenecen a un mismo campo semántico. Se presenta con el apoyo visual de una imagen ilustrativa, pero no incluyen el audio de la pronunciación. Las expresiones que enseñan normalmente están contextualizadas en un diálogo y giran en torno a un tema concreto, como puede ser una entrevista de trabajo, hablar sobre heridas, poner excusas, etc. En ocasiones, también presentan sinónimos y antónimos. Esta cuenta tiene también una plataforma de clases en línea.

Figura 150. Enseñanza de léxico por campos semánticos



Fuente: @chineseclasse101⁴⁴

⁴⁴ <https://www.instagram.com/p/Cl6HAFHv4c1/>

Figura 151 Expresiones en un diálogo



Fuente: @chineseclasse101⁴⁵

16. Survival_chinese_with_simona

Se trata de una cuenta que enseña el nuevo vocabulario a través de videos, por lo que siempre incluye el audio con la pronunciación y un ejemplo de referencia. La temática es muy variada, enfocada fundamentalmente a la vida diaria en China: pedir comida a domicilio, en el dentista, tipos de manicura, *toppings* para la bebida en China, etc.

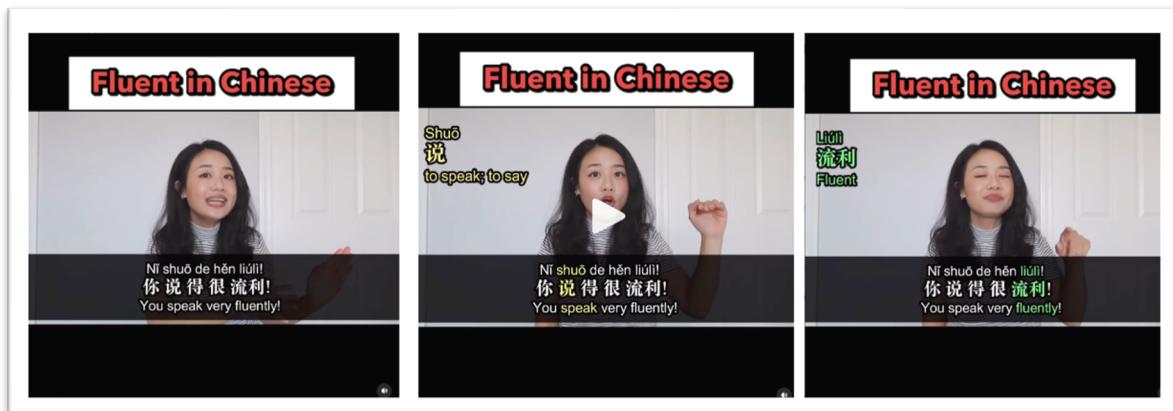
⁴⁵ <https://www.instagram.com/p/CoekzyZvCAk/>

Figura 152. Enseñanza del léxico en un contexto comunicativo



Fuente: @survival_chinese_with_simona⁴⁶

Figura 153. Enseñanza de expresiones cotidianas



Fuente: @survival_chinese_with_simona⁴⁷

17. Echineselearning

En esta cuenta el vocabulario se enseña con imágenes y videos que sirven de apoyo visual. Algo característico de la misma es que a veces hace pequeños ejercicios para comprobar si se entienden las diferencias de uso de dos palabras diferentes, pero que poseen algún

⁴⁶ <https://www.instagram.com/p/CjJVV5qviK/>

⁴⁷ <https://www.instagram.com/p/CtpI9hwMfiX/>

aspecto similar (pronunciación, mismo radical, palabras con los mismos caracteres con el orden invertido, entre otras similitudes).

Figura 154. Enseñanza de vocabulario con palabras relacionadas



Fuente: @echineselearning⁴⁸

Figura 155. Ejercicio de léxico para llenar huecos

A digital card for a language exercise. It features a background photo of children's feet on a wooden deck. Two sentences are provided with missing words:
1. Zhè cì ān quán _____ yǐn qǐ le guǎng fàn guān zhù.
这次安全_____引起了广泛关注。
2. Dà duō shù hái zi dōu duì tóng huà _____ gǎn xìng qù.
大多数孩子都对童话_____感兴趣.
Below the sentences are two options:
A. Gù shì(故事)
B. Shì gù(事故)

Fuente: @echineselearning⁴⁹

⁴⁸ https://www.instagram.com/p/CedRvBMvwc_/

⁴⁹ <https://www.instagram.com/p/CfYknHIOQdf/>

18. Sabinehuichinese

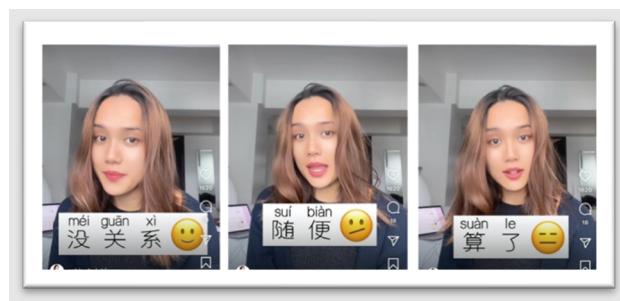
En esta cuenta se enseña vocabulario y expresiones de la vida diaria de China, costumbres y aspectos culturales con vídeos, en su mayoría humorísticos. Al ser en formato video siempre se incluye un audio con la pronunciación, así como las palabras en caracteres y en pinyin. Un aspecto que destaca es que, a la hora de presentar el léxico, se suele indicar el significado individual de los morfemas que conforman la palabra, lo cual favorece su adquisición por parte del alumnado.

Figura 156. Uso de verbos con complemento resultativo



Fuente: @sabinehuichinese⁵⁰

Figura 157. Comparación de expresiones de respuesta



Fuente: @sabinehuichinese⁵¹

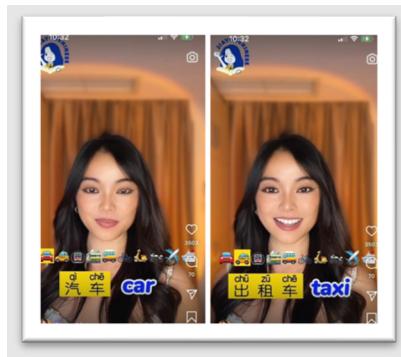
⁵⁰ <https://www.instagram.com/p/CoI8PlStLaK/>

⁵¹ <https://www.instagram.com/p/Clmp3BjLeQA/>

19. Jiayouchinese

Mediante una serie de videos se enseñan aspectos gramaticales, fonéticos, culturales, vocabulario, expresiones y costumbres populares de China. A la hora de enseñar léxico nuevo se hace incluyendo la palabra en caracteres, pinyin, su traducción y un audio a partir del cual aprender la pronunciación.

Figura 158. Enseñanza de hipónimos



Fuente: @jiayouchinese⁵²

Figura 159. Expresión con ejemplo ilustrativo



Fuente: @jiayouchinese⁵³

⁵² <https://www.instagram.com/p/CloaX53pF0N/>

⁵³ <https://www.instagram.com/p/CkvHzz2Izs4/>

20. Pr_chinese

En esta cuenta se enseña vocabulario nuevo considerando varios aspectos: palabras pertenecientes al mismo campo semántico o tema específico (véase la figura 160), palabras formadas por un mismo morfema (véase la figura 161), léxico perteneciente a una temática de actualidad (véase la figura 162), caracteres con un mismo radical (véase la figura 163) y, en ocasiones, incluye algún ejercicio de práctica léxica (véase la figura 164). El léxico nuevo se presenta acompañado de una traducción al inglés y de una ilustración de referencia.

Esta cuenta se analizó en agosto de 2023, no obstante, actualmente ha dejado de existir en Instagram.

Figura 160. Enseñanza del léxico por campos semánticos



Fuente: @pr_chinese

Figura 161. Enseñanza de léxico mediante palabras formadas por el mismo morfema



Fuente: @pr_chinese

Asimismo, se incluye léxico relacionado con cuestiones pragmáticas de actualidad, como es el significado de algunos números, así como el relacionado con algunas festividades.

Figura 162. Post con temática actual



Fuente: @pr_chinese

Figura 163. Publicación con caracteres que tienen el mismo radical



Fuente: @pr_chinese

Figura 164. Adivinanza de léxico con imágenes



Fuente: @pr_chinese

21. Silkmandarinschool

Esta cuenta pertenece a una escuela de chino en línea. Presenta *posts* relacionados con expresiones cotidianas, vocabulario relacionado con temas específicos (mismo campo semántico), comparativa de palabras con una pronunciación similar, palabras formadas a partir de un mismo radical y vídeos con léxico nuevo, incluyendo un audio e imagen con la palabra nueva. Postea asimismo *posts* sobre fonética y palabras pertenecientes a la misma categoría gramatical.

Figura 165. Palabras formadas por el mismo morfema



Fuente: @silkmandarinschool⁵⁴

Figura 166. Vocabulario relacionado con un mismo campo temático



Fuente: @silkmandarinschool⁵⁵

⁵⁴ <https://www.instagram.com/p/Cz3Pz3vM7eK/>

⁵⁵ <https://www.instagram.com/p/CyP38H3oJsj/>

Figura 167. Expresiones cotidianas I



Fuente: @silkmandatinschool⁵⁶

Figura 168. Palabras con pronunciación igual o similar



Fuente: @silkmandatinschool⁵⁷

⁵⁶ https://www.instagram.com/p/CxpDA_xobWk/

⁵⁷ <https://www.instagram.com/p/C7TGI7PhpzQ/>

22. Taoli_chinese

En esta cuenta se enseñan tanto gramática y vocabulario, como expresiones de actualidad (figura 169) correspondientes a todos los niveles.

Con respecto al léxico, encontramos *posts* en los que, a partir de un mismo morfema, se crean diferentes palabras nuevas (figuras 170 y 175). Se recurre también a su presentación mediante campos semánticos (los colores, las emociones, el tiempo, los medios de transporte, etc.), como se observa en la figura 171. Se presentan listas o pares de sinónimos, antónimos y homófonos (figuras 172 y 173), así como a morfemas muy similares gráficamente (figura 174).

Algunos aspectos que destacar de esta cuenta son el presentar palabras cuyos morfemas son los mismos, pero de forma invertida, modificándose por tanto su significado (figura 177), el proponer alguna técnica mnemotécnica para facilitar al aprendiz la adquisición del nuevo léxico (176) y la presentación de algún ejercicio de práctica, generalmente de pronunciación y pinyin (figura 178).

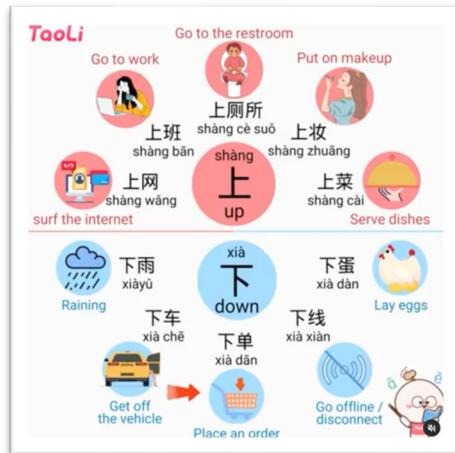
Figura 169. Expresiones cotidianas II



Fuente: @taoli_chinese⁵⁸

⁵⁸ <https://www.instagram.com/p/CqsJHWGoBA-/>

Figura 170. Palabras formadas por el mismo morfema



Fuente: @taoli_chinese⁵⁹

Figura 171. Enseñanza de léxico mediante campos semánticos

Mobile Phone (setting) in Chinese		
Vocabulary	Chinese	Pinyin
SIM card	SIM 卡	SIM kǎ
Battery	电池	dian chí
Button	按钮	àn niǔ
Charger	充电器	chōng diàn qì
Contacts	电话簿	diàn huà bù
WiFi	无线	wú xiàn
Notification	通知	tōng zhī
Email	邮件	yóu jiàn
WeChat	微信	wēi xìn
Camera	相机	xiàng jī

Fuente: @taoli_chinese⁶⁰

⁵⁹ https://www.instagram.com/p/CxK6wL7u8J_/

⁶⁰ <https://www.instagram.com/p/Cr-ge0oInTY/>

Figura 172. Enseñanza de léxico con antónimos



Fuente: @taoli_chinese⁶¹

Figura 173. Presentación de homófonos



Fuente: @taoli_chinese⁶²

⁶¹ <https://www.instagram.com/p/Cpt-APJvtoD/>

⁶² <https://www.instagram.com/p/CenwDAFj1oj/>

Figura 174. Caracteres gráficamente similares



Fuente: @taoli_chinese⁶³

Figura 175. Palabras formadas con el mismo morfema desglosadas

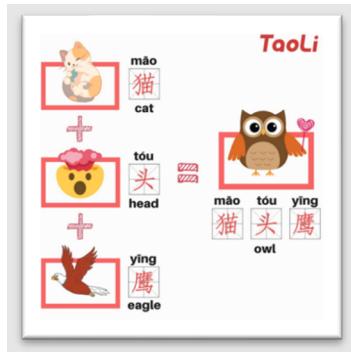


Fuente: @taoli_chinese⁶⁴

⁶³ https://www.instagram.com/p/CwfMHWAMIf7/?img_index=1

⁶⁴ <https://www.instagram.com/p/CkfqR4TL9dr/>

Figura 176. Técnica mnemotécnica



Fuente: @taoli_chinese⁶⁵

Figura 177. Palabras con morfemas invertidos y significado diferente



Fuente: @taoli_chinese⁶⁶

⁶⁵<https://www.instagram.com/p/Ce-1kUZOI01/>

⁶⁶<https://www.instagram.com/p/Cfd6bk3DIPS/>

Figura 178. Pronunciación de iniciales y finales



Fuente: @taoli_chinese⁶⁷

23. Cancanchinese

En esta cuenta la profesora presenta el contenido en formato de video, en ocasiones, poniendo un toque de humor para atraer al público. El vocabulario relacionado con un mismo campo temático lo presenta mostrando el objeto en cuestión, junto con la palabra en caracteres y el pinyin. Enseña asimismo expresiones básicas de uso cotidiano, cuestiones gramaticales y palabras antónimas. Además, incluye algunos videos de contenido cultural, así como algunas publicaciones de comprensión auditiva. No obstante, en la comprensión auditiva no incluye ejercicios relacionados con la misma para poner en práctica dicha competencia.

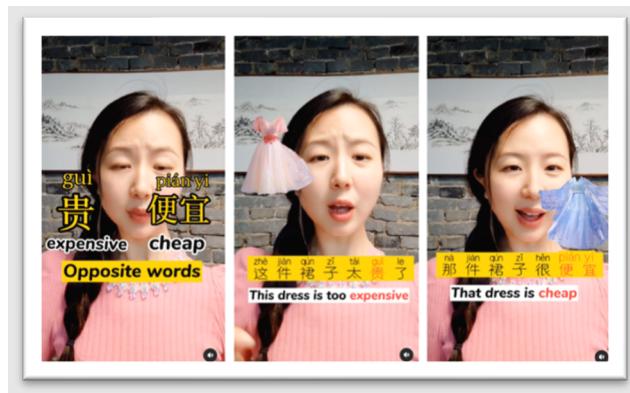
⁶⁷ <https://www.instagram.com/p/Chwd2pQOdYB/>

Figura 179. Palabras de pronunciación similar



Fuente: @cancanchinese⁶⁸

Figura 180. Uso de antónimos en contexto



Fuente: @cancanchinese⁶⁹

⁶⁸ <https://www.instagram.com/p/CsWR1CNr29y/>

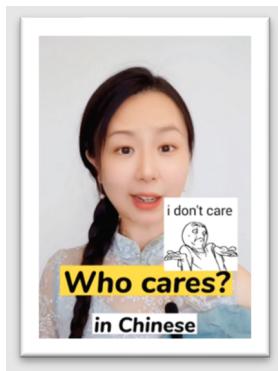
⁶⁹ <https://www.instagram.com/p/CrqTyLnhjU/>

Figura 181. Práctica de comprensión auditiva



Fuente: @cancanchinese⁷⁰

Figura 182. Expresiones cotidianas III



Fuente: @cancanchinese⁷¹

24. Humorousdanielfunchinese

En esta cuenta el profesor presenta el léxico tanto en formato video (normalmente de carácter humorístico), como incluyendo imágenes de referencia. Siempre incluye la palabra en caracteres, pinyin, traducción al inglés y un audio grabado por él mismo.

⁷⁰ https://www.instagram.com/p/CIL4E_4Dqgv/

⁷¹ <https://www.instagram.com/p/CuZaXMGvCHn/>

Para presentar el léxico recurre asimismo a palabras que, o bien pertenecen a un mismo campo semántico o temática, o son de la misma categoría gramatical.

Cabe mencionar que, aunque en las publicaciones no se indica el nivel de HSK al que pertenece el léxico nuevo, podemos ver que no solo presenta léxico de nivel inicial, sino también de intermedio y avanzado. Además, no solo enseña vocabulario propio de un registro formal, sino también informal que no podemos encontrar en los manuales de chino, haciendo en ocasiones comparaciones entre expresiones propias de un manual y expresiones cotidianas.

Figura 183. Léxico perteneciente a un mismo campo semántico



Fuente: @humorousdanielfunchinese⁷²

⁷² <https://www.instagram.com/p/C4vHbHHLeIw/>

Figura 184. Expresión coloquial



Fuente: @humorousdanielchinese⁷³

Figura 185. Comparación entre expresiones de un manual y coloquiales



Fuente: @humorousdanielchinese⁷⁴

25. Chinesewithyan

En esta cuenta la profesora utiliza el formato video para enseñar léxico nuevo, generalmente recurriendo a un tono humorístico e incluyendo tanto pinyin como palabra en caracteres y traducción al inglés. La pronunciación la proporciona ella, diciendo la

⁷³ <https://www.instagram.com/p/C4ol74xvP7V/>

⁷⁴ <https://www.instagram.com/p/C4VB8EghEu5/>

palabra nueva varias veces. Cabe destacar que enseña el nuevo léxico dentro de un contexto, generalmente en un diálogo u oración de referencia (a veces incluye asimismo iconos o imágenes ilustrativas), aunque no indica el nivel al que pertenece el nuevo vocabulario o el HSK al que se corresponde.

Para enseñar la palabra nueva suele expresarse de forma errónea (como lo podría decir un alumno extranjero), con el fin de corregir la expresión o palabra y aportar la que se adecúa a dicha situación. Asimismo, utiliza el lenguaje corporal, para acentuar la palabra o expresión que quiere explicar. En sus videos encontramos tanto registro formal como informal, prevaleciendo léxico y expresiones de uso cotidiano.

Figura 186. Palabras enseñadas en un contexto



Fuente: @chinesewithyan⁷⁵

Figura 187. Expresiones educadas o maleducadas



Fuente: @chinesewithyan⁷⁶

⁷⁵ https://www.instagram.com/p/C40HRI1v_cn/

⁷⁶ <https://www.instagram.com/p/CsjFVFoOmj2/>

7.2. RECAPITULACIÓN

Analizando la información que presentan las cuentas de nuestra muestra vemos que fundamentalmente las formas de presentar el léxico se repiten. Por lo general, suele aparecer la palabra con su traducción al inglés o al español. Algunas cuentas recurren como apoyo contextual a imágenes que las ilustran, a ejemplos de uso o a combinaciones de palabras con las que suelen aparecer.

Otras cuentas, aunque son muy limitadas, prefieren optar por presentar la palabra en un contexto más real, utilizando como apoyo visual un fragmento de video en el que se utilice dicha palabra contextualizada (generalmente un fragmento de una serie o película china).

Otros creadores de contenido optan por utilizar la palabra junto con una imagen del objeto o cosa que designa, utilizando dicho apoyo visual para enseñar la pronunciación, aportándole un carácter más dinámico y real al aprendizaje.

Con respecto a la pronunciación, prácticamente todas las cuentas la incluyen, ya sea añadiendo el pinyin con sus tonos (a veces con errores de transcripción) o mediante un audio.

En cuanto a los niveles de enseñanza, en la mayoría de las cuentas no se menciona el nivel de los alumnos al que van dirigidas, a excepción de cinco de ellas que señalan el nivel de HSK o si es nivel básico, intermedio o avanzado (@everydayeasychinese, @chinesewithrichard, @learn_chinese_daily, @chinesezerotohero y @hobbydiomas), lo que representa solo un 20 % del total de cuentas. Ello indica que, en su mayoría, las cuentas no siguen una progresión didáctica (de un nivel inicial a uno más avanzado) o no se centran en un único nivel, lo que lleva al alumnado a desconocer la complejidad del léxico que está aprendiendo.

Las categorías gramaticales de las palabras únicamente se mencionan en nueve de las cuentas (un 36 % de las veinticinco cuentas analizadas). Las cuentas que lo mencionan son @baootv1, @chinesewithben, @hobbydiomas, @laixuemandarin, @chineseclasse101, @echineselearning, @pr_chinese, @silkmandarinschool y @taoli_chinese.

En cuanto a las relaciones semánticas, comprobamos que hay cuentas que presentan a la vez palabras que pertenecen al mismo campo semántico, que giran en torno a un mismo tema o que pertenecen a la misma categoría gramatical, permitiendo que el alumnado las asocie en su memoria y, por consiguiente, facilitando su adquisición.

Aunque son las menos, algunas recurren a la presentación del nuevo léxico en forma de antónimos, por ejemplo: *leng* (冷) ‘frío’ y *re* (热) ‘calor’, sinónimos o palabras semánticamente cercanas, como es el caso de *fei* (肥) ‘grasa’ y *pang* (胖) ‘gordo’ u homófonos, como es el caso de *shui jiao* (睡觉) ‘dormir’ y *shui jiao* (水饺) ‘empanadillas hervidas’.

Analizando el parámetro de la competencia morfológica, comprobamos que 10 cuentas (40 %) presentan un morfema en combinación con otros con los que se forman diferentes palabras, permitiendo que el alumnado relacione unas palabras con otras creadas con el mismo carácter, con lo que se podría favorecer el desarrollo de la competencia morfológica y la adquisición de léxico por parte del aprendiz.

Analizando la metodología de enseñanza, vemos que en su mayoría los *instagrammers* no recurren a técnicas mnemotécnicas (a excepción de relacionar las palabras con una imagen ilustrativa). Solo cuatro cuentas de las veinticinco (16 %) lo hacen, entre las que encontramos @hobbydiomas, @chineeasy, @pr_chinese y @taoli_chinese: presentan palabras relacionadas semánticamente de forma simultánea; dividen las palabras en morfemas y añaden tanto su significado de forma individual como una imagen de referencia; mientras que otra opción es recurrir a la creación de palabras que tienen el mismo radical (incluyendo imágenes ilustrativas) o el mismo morfema. Cabe mencionar que, siendo Instagram una plataforma tan visual, podrían recurrir a otros tipos de estrategias como es clasificar las palabras por categorías, diferenciar los tipos de palabras con un color diferente, crear juegos de memoria, entre otras técnicas y estrategias.

Con respecto a los ejercicios de práctica, comprobamos que son limitados. Solo dos cuentas tienen algún ejercicio de pronunciación: @yoyochinese y @taoli_chinese. Seis cuentas tienen algunos ejercicios de práctica léxica: @chinesewithrichard, @laixuemandarin, @chineeasy, @echineselearning, @pr_chinese y @taoli_chinese. No

obstante, no los publican de forma sistemática, ni ofrecen una explicación detallada sobre la solución ni ofrecen actividades y léxico que correspondan a un nivel determinado de la lengua.

Por último, comprobamos que ninguna de las cuentas utiliza los *highlights* para facilitar al alumnado la recuperación del léxico aprendido, lo cual consideramos que podría ser de gran utilidad para que dicho alumnado repase en casa ese léxico y pueda conseguir que pase de su memoria a corto plazo a la de largo plazo.

Como podemos observar, aunque ya hay varias cuentas dedicadas a la enseñanza de léxico chino y sus métodos didácticos son diversos, por lo general todas se limitan a la presentación de la palabra en caracteres, pinyin, traducción junto con el apoyo de una imagen ilustrativa. Las más innovadoras, asimismo, recurren al formato vídeo; no obstante, consideramos que el enfoque visual que ofrece esta plataforma podría ser explotado aún más para mejorar su enseñanza.

Con respecto a la pronunciación, consideramos que se trata de un aspecto de gran relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de chino, pues es un elemento clave que sin duda puede dificultar en gran medida la competencia comunicativa del alumnado, ya que es un factor que puede condicionar su capacidad para poder expresarse y ser entendido. No obstante, a partir de nuestro análisis comprobamos que, aunque todas las cuentas la incluyen a la hora de presentar el léxico, apenas hay cuentas que promuevan su práctica, por lo que podría ser un aspecto que requiera de una mayor atención.

El hecho de que la mayoría de las cuentas no incluya el nivel al que pertenece el vocabulario podría indicar que la finalidad de estas no es tanto la enseñanza pautada y progresiva de léxico destinada a un alumnado en particular, sino más bien son un método para atraer al alumnado de chino con fines comerciales, dando a conocer a través de ellas su institución académica o la metodología didáctica presente en sus clases. Asimismo, consideramos que, el no incluir el nivel podría ser una limitación para los estudiantes que buscan una comprensión más estructurada del idioma.

En lo respectivo a la competencia morfológica, observamos que, aunque no se enseñen como tal los procesos de formación de palabras del chino moderno, un 40 % de las cuentas optan por enseñar palabras nuevas creadas a partir de un mismo morfema. Esta práctica es más común en Instagram que en los manuales de chino, lo que facilita que el alumnado pueda ampliar su léxico a partir de un conocimiento ya adquirido, facilitando asimismo su memorización. No obstante, consideramos que esto podría hacerse recurriendo de forma simultánea a otras técnicas mnemotécnicas con las que podamos reforzar esa capacidad de adquisición.

Un factor clave para que el alumnado consolide sus conocimientos es la práctica mediante ejercicios. Nuestros datos revelan que los ejercicios de práctica son limitados y poco sistemáticos, lo que podría limitar la capacidad de los estudiantes para aplicar lo aprendido y recibir retroalimentación. Gracias a los comentarios que podemos hacer en los *posts* de esta red social o incluso en las respuestas que nos permiten las *stories*, podríamos crear actividades que sirvan de práctica léxica a nuestro alumnado, de una forma más interactiva que la que plantea una clase presencial. Además, el hecho de que los puedan realizar independientemente de donde estén favorece también su motivación y repaso fuera de un contexto propiamente académico, lo que puede derivar en un incremento de su motivación.

Para terminar, cabe destacar de nuevo el hecho de que casi ninguna cuenta utilice las *highlights*, con lo que podríamos facilitar al estudiante la revisión del léxico aprendido y la recuperación de aquel contenido que consideramos especialmente relevante.

7.3. RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN CON INSTAGRAM

Una vez puesto en práctica nuestro proyecto de investigación-acción con Instagram, se observó y evaluó la actuación de los participantes (la del alumnado de la EOI de Córdoba en particular y la de los seguidores de @_mesuenachino_ en general).

Como ya se mencionó en el capítulo 4, el estudio se realizó durante dos meses completos (desde inicios de octubre hasta primeros de diciembre de 2024). Para analizar la

participación tanto del alumnado como de los seguidores de @_mesuenachino_ se utilizó una tabla de análisis, cuyos parámetros son los que se detallan en la figura 188.

Figura 188. Elementos de análisis para el estudio de Instagram



Fuente: Elaboración propia

Entre los parámetros que se incluyeron en la cuenta de Instagram encontramos introducción de léxico, práctica exclusivamente léxica y práctica léxica con la gramática de la unidad y recuperación de léxico ya aprendido; comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, mediación escrita,⁷⁷ así como práctica de la pronunciación.

Un aspecto relevante fue que, desde el inicio del estudio, la cuenta creció con un total de 1764 seguidores, procedentes en su mayoría de países de habla hispana. Ordenados de mayor a menor porcentaje, se encontraron: España, México, Argentina, Chile y Perú. La mayoría de los seguidores, incluyendo tanto a hombres como a mujeres, tuvieron una edad comprendida entre los 25 y los 34 años (47,3 %), así como entre los 35 y los 44 años (23,1 %), ocupando el mayor porcentaje las mujeres (71 %), frente a un 28,9 % de hombres. No obstante, cabe mencionar que, a pesar del número ascendente de seguidores, la interacción fue muy limitada, siendo el más participativo el propio alumnado de la EOI.

⁷⁷ Habilidad lingüística mediante la que se enseña al alumnado a actuar como intermediarios, utilizando esa lengua meta, en este caso por vía escrita, transmitiendo la nueva información de manera apropiada.

En lo que respecta al tiempo de dedicación por parte de la docente para la creación de los materiales, las publicaciones que requirieron menor tiempo fueron los vídeos grabados para las *stories*, así como los *posts* destinados a la práctica de la comprensión auditiva (entre 5 y 10 minutos aproximadamente). En cambio, la elaboración de *posts* y *reels* dirigidos a la introducción del léxico fue la que demandó una mayor cantidad de tiempo (entre 35 y 40 minutos), dado que fue necesario incluir tanto la palabra en caracteres chinos como en pinyin e imágenes ilustrativas, además de realizar en ocasiones publicaciones dobles con las respuestas a los ejercicios. Un ejemplo de ello se muestra en las figuras 189 y 190.

Figura 189. Introducción de léxico mediante una adivinanza



Fuente: Elaboración propia⁷⁸

⁷⁸ https://www.instagram.com/p/DC6zmx8IWVj/?img_index=1

Figura 190. Respuesta a la adivinanza



Fuente: Elaboración propia⁷⁹

Aunque este tipo de publicaciones fueron las que requirieron de un mayor tiempo de elaboración, no debe olvidarse que un 37,5 % del alumnado consideró que resultaron de gran utilidad para la práctica del léxico. Asimismo, cabe mencionar que la dedicación de un mayor o menor tiempo por parte del docente dependerá de sus objetivos específicos.

En nuestro caso, requirió una atención constante, ya que Instagram se utilizó como una herramienta para introducir o practicar el léxico al inicio de la clase, además de proporcionar al alumnado una actividad de consolidación o repaso de los contenidos fuera del aula. No obstante, existe la opción de enfocar su uso de manera diferente, proponiendo un menor número de actividades por semana o incluso estableciendo una práctica mensual. Una vez más, esto dependerá del enfoque de cada docente.

Las temáticas de las publicaciones fueron, en orden cronológico de publicación, las lenguas, los países y las nacionalidades, las partes de la casa, las asignaturas, el aspecto físico y las partes del cuerpo, los usos de *qing* (请) ‘por favor’ en las peticiones, el clima, las enfermedades y las tiendas y lugares públicos. La selección de estos contenidos

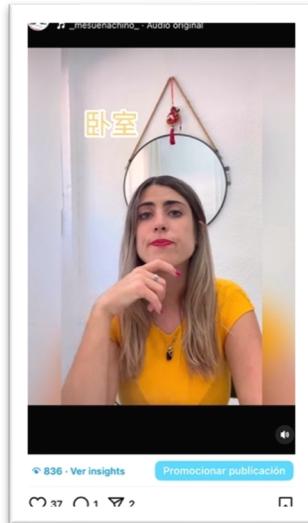
⁷⁹ https://www.instagram.com/p/DC9eWWUtSnh/?img_index=1

respondió a su coincidencia con la temática y el léxico que el alumnado de chino de la EOI de Córdoba debía estudiar, por lo que las publicaciones se crearon específicamente para ellos. Esto permitió que el léxico que debían aprender estuviera siempre contextualizado y les sirviera como un ejercicio adicional de práctica.

En cuanto al nivel de interacción del alumnado de la EOI, la mayoría de las veces pudo evaluarse a través del número de comentarios, ya que participaron activamente durante todo el proceso y realizaron las actividades propuestas por la docente en cada ocasión. No obstante, la participación en comentarios por parte de los seguidores de la cuenta [@_mesuenachino_](#) fue prácticamente inexistente, con la excepción de tres usuarios que comentaron de manera recurrente en las *stories* y en los mensajes directos

En cuanto al número de “me gusta” registrados, la mayoría provinieron de seguidores de Instagram que no pertenecían al alumnado de la Escuela Oficial de Idiomas. No obstante, las cifras reflejaron una participación bastante reducida, con un máximo de 37 “me gusta” en una de las publicaciones iniciales (un *reel* sobre las partes de la casa publicado el 03/10/24) y un máximo de 18 comentarios en una publicación destinada a la expresión escrita con práctica léxica. En esta última, los participantes debían describir las imágenes ilustrativas e incluir una oración con la palabra que les aparecía (publicada el 05/11/2024). A continuación, se presentan dos figuras que muestran las publicaciones mencionadas.

Figura 191. *Reel* con mayor número de “me gusta”



Fuente: Elaboración propia⁸⁰

Figura 192. *Post* con mayor número de comentarios



Fuente: Elaboración propia⁸¹

⁸⁰ <https://www.instagram.com/reel/DAqxXBdaotX4/>

⁸¹ https://www.instagram.com/p/DB_kXAJovmX/?img_index=1

Por último, en lo que respecta al número de visualizaciones de los *reels*, cabe señalar que el que alcanzó la mayor cantidad fue el publicado el 03/10/24 sobre las partes de la casa, mencionado previamente. Esto podría indicar que los seguidores prefirieron aprender el contenido a través de *reels* en lugar de publicaciones estáticas (como podrían ser los *posts*), ya que estas últimas no son tan interactivas a menos que se les dedique un mayor tiempo, o bien que los seguidores consumieron el contenido sin interactuar, es decir, sin reaccionar con “me gusta” o sin dejar comentarios.

En cuanto al número de cuentas alcanzadas, la publicación con el mayor alcance (834 cuentas) fue la del 17/10/2024, un *post* destinado a la práctica de la expresión escrita y léxica, cuya temática abordó las partes de la casa y las aficiones. Este dato sugiere que, aunque los seguidores no interactuaran de manera activa, sí estuvieron presentes y consumieron el contenido publicado.

Asimismo, se creó una encuesta final, que fue enviada tanto al alumnado como a los seguidores, con el fin de que compartieran sus experiencias utilizando Instagram como una herramienta complementaria a la clase de chino. Respondieron un total de ocho alumnos y las respuestas se resumen a continuación.

Entre las preguntas planteadas al alumnado se incluyó la identificación de posibles dificultades encontradas al utilizar esta plataforma como herramienta de aprendizaje. Un 50 % afirmó no haber tenido problemas, mientras que un 25 % consideró que el uso de Instagram resultó complicado. Por otro lado, un 12,5 % mencionó que su principal inconveniente fue la falta de tiempo, y otro 12,5 % indicó que su dificultad radicó en el uso de la tecnología en sí, dado que no la comprendía completamente.

En relación con las habilidades para las que han encontrado útil la plataforma, el alumnado manifestó lo siguiente: un 37,5 % la consideró útil para repasar el nuevo vocabulario, un 25 % para aprender vocabulario nuevo y otro 25 % para practicar la expresión escrita. Solo un 12,5 % no la encontró de utilidad, argumentando que le requería demasiado tiempo.

Asimismo, se planteó una cuestión específica sobre la adquisición de léxico. Se les preguntó si consideraban que el uso de Instagram como herramienta de aprendizaje en clase les había resultado beneficioso para aprender y repasar vocabulario. Un 87,5 % respondió afirmativamente, mientras que un 12,5 % indicó que había sido beneficioso solo parcialmente. Es importante señalar que ningún participante manifestó que esta herramienta no hubiera sido beneficiosa para su aprendizaje.

En cuanto a la tipología de actividades realizadas en la plataforma, se les preguntó qué ejercicios les habían resultado más interesantes. Un 37,5 % señaló que los *reels* para la práctica de la comprensión auditiva fueron los más atractivos, mientras que un 25 % destacó los *posts* para la práctica del léxico. Con un 12,5 % de respuestas, se encuentran tanto los *posts* de expresión escrita como los de introducción de nuevo vocabulario y las *stories* interactivas. Asimismo, se formularon tres preguntas abiertas al alumnado. La primera indagó sobre qué aspectos destacarían del uso de Instagram como herramienta para aprender vocabulario. Entre las respuestas favorables a su uso, se recogieron las siguientes:

- La facilidad de acceso desde cualquier lugar y la posibilidad de repasar con el móvil sin necesidad de utilizar materiales tradicionales como libros o cuadernos, lo que permite realizar repasos, por ejemplo, mientras se viaja en autobús.
- La interacción como factor que facilita el aprendizaje, haciendo el proceso más ameno y favoreciendo la asociación de conceptos para una mejor interiorización de los contenidos.
- La capacidad de conectar con personas que utilizan esta red social en su vida cotidiana.
- La simplicidad en su uso, dado que la mayoría de los alumnos ya estaban familiarizados con la plataforma, lo que redujo las dudas sobre su utilización

Hubo asimismo otros alumnos que no estuvieron muy conformes. Entre sus respuestas encontramos que no lo vieron de utilidad o que no les gustaron los anuncios que había en la plataforma.

Otra pregunta abierta fue para qué les resultó más productivo. Entre las respuestas encontramos las siguientes: para el repaso del vocabulario, tanto nuevo como ya aprendido; para repasar el pinyin; para recordar y reconocer caracteres; para aprender a asociar con el fin de aprender de forma más natural; para la creación de estructuras oracionales; para realizar actividades de clase y para practicar la producción escrita. No obstante, hubo asimismo un comentario que afirmó que, de momento, no le encontró mucha utilidad.

Para terminar, se les ofreció una pregunta para que añadieran lo que incluirían en futuras publicaciones. Cabe destacar que entre las respuestas encontramos que el alumnado optó por destacar aquellos elementos que ya se incluyeron en nuestras publicaciones y no tanto mejoras. Entre las respuestas se incluyeron comentarios como que no se quería añadir nada más, que les había parecido una forma innovadora de repasar vocabulario y hacer las clases más didácticas, y que había sido una herramienta útil y muy dinámica con la cual se habían reforzado los conocimientos. También se destacó que las *stories* interactivas fueron interesantes, ya que, aunque no se disponía de mucho tiempo, permitían repasar un poco fuera de clase. Además, se sugirió el uso de juegos para aprender vocabulario, hacer ejercicios de relacionar y añadir más explicaciones de gramática con ejercicios corregidos.

Como conclusión, se debe mencionar que, para la mayoría de los alumnos, resultó ser una herramienta de gran utilidad para repasar tanto el léxico nuevo como el que ya habían aprendido previamente; es decir, les ayudó a repasar vocabulario que ya habían aprendido con anterioridad en un contexto diferente y más dinámico, permitiéndoles volver a ponerlo en práctica.

El realizar ejercicios de combinación de morfemas o en los que tuvieron que practicar el léxico de forma deductiva les ayudó a recordar las palabras de una forma más dinámica, prestando atención asimismo al significado de cada morfema de forma independiente y permitiéndoles tomar conciencia de que, a partir de un morfema determinado, se pueden crear diferentes palabras. Asimismo, destacaron el uso de esta herramienta para poner en práctica la comprensión auditiva, ya que se utilizaron *reels* o *stories* adaptadas a su nivel y relacionadas con una temática determinada.

Por último, aunque hubo algún alumno que afirmó que no le encontró ninguna utilidad, se debe mencionar que esto fue porque nunca había utilizado la plataforma con anterioridad, lo que hizo difícil para esta persona adaptarse a su funcionamiento.

Podría afirmarse, por tanto, que debiendo primero enseñar a todo el alumnado cuál es el funcionamiento óptimo de la misma, con el fin de que no tengan ningún problema en relación al formato, la utilización de Instagram como herramienta complementaria a las clases de chino podría ser de utilidad tanto para favorecer la introducción y práctica del nuevo léxico o del léxico ya aprendido previamente, en un contexto externo al ámbito de la clase, como para favorecer su posterior recuperación y finalmente su adquisición.

CAPÍTULO 8. CONCLUSIONES

A partir de los análisis realizados y de los resultados obtenidos, se pueden extraer diversas conclusiones significativas que responden a los objetivos planteados al inicio de esta investigación y que aportan una visión integral sobre el estado actual de la didáctica del léxico chino, tanto en las principales instituciones de enseñanza españolas como, finalmente, en una relación de cuentas de Instagram enfocadas a la didáctica de léxico de esta lengua.

Uno de los objetivos principales planteados en el presente estudio era analizar el estado de la cuestión de la didáctica del léxico en el chino como lengua extranjera, con un énfasis especial en los estudiantes hispanohablantes.

Para poder alcanzarlo, se llevaron a cabo un total de cuatro estudios. En primer lugar, se realizó una selección de los manuales de chino como lengua extranjera, escritos en español, más utilizados por las instituciones de enseñanza españolas, ya que actualmente siguen siendo el principal material didáctico al que recurren las instituciones de enseñanza en España. Para proceder con el análisis de este corpus de textos, primero fue necesario desarrollar un marco teórico-metodológico que se ajustara a las particularidades y a la didáctica del léxico chino. Para el desarrollo de dicho marco teórico, fue necesario recurrir a teorías lingüísticas provenientes de diversas lenguas, predominando aquellas relativas al inglés, debido a la amplia base de estudios existentes. No obstante, también se integraron aportaciones significativas de autores especializados en la lingüística del chino, para adaptarlas a las particularidades de este idioma.

Dicho marco teórico-metodológico podría dividirse en tres elementos principales:

1. Claves cognitivas: entre las que se encuentran las estrategias y técnicas de didáctica de léxico, así como su selección.
2. Tipología de las actividades de práctica del léxico.
3. Aspectos específicos de la lexicología y didáctica de léxico chino.

Las teorías sobre estrategias y técnicas cognitivas, así como los procesos de selección de léxico desarrollados por Oxford (1990), Cervero y Castro (2000), Hedge (2000), Santamaría (2006), Nation (2013) y Qiao Yun (2014), nos proporcionaron una base fundamental para determinar cuándo, qué y cómo enseñar y reforzar el vocabulario aprendido. Sin embargo, dado que la mayoría de estas teorías se centran en lenguas con escrituras alfabéticas, incorporamos elementos específicos de las propuestas lingüísticas de Qiao Yun (2017) y Ge Benyi (2018), complementadas con las teorías sobre categorías gramaticales y morfología del chino recopiladas en la obra *Shiyong Xiandai Hanyu Yufa* (Liu *et al.*, 2019).

Aunque en un inicio nos planteamos optar por las teorías de Packard (2004), dado que es una referencia clave en lexicografía china, su enfoque excesivamente teórico nos llevó a excluirlo del marco metodológico, tal y como se explicó en el Capítulo 1, al no satisfacer las necesidades prácticas de este estudio. Finalmente, adoptamos la tipología de actividades propuesta por Sánchez Pérez en *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas* (2004), cuya estructura secuencial y progresiva, de menor a mayor complejidad, facilita una adquisición más efectiva del vocabulario por parte del alumnado.

Para proceder con el análisis de los manuales, en primer lugar, se analizó la organización estructural que presenta cada manual en general, con el objetivo de comprobar cuál es el enfoque de cada uno. Después, se incluyó la organización que presenta cada unidad didáctica, para posteriormente seguir con la tipología de los ejercicios y terminar recopilando las conclusiones obtenidas tras el análisis. Para conseguir un análisis más completo se incluyeron algunas imágenes ilustrativas de los tipos de actividades propuestas por cada uno de los manuales.

Una de las preguntas de investigación que guiaron este estudio fue cuáles son las tendencias actuales de la enseñanza del vocabulario del chino estándar moderno para extranjeros. El análisis de los manuales ha demostrado que la enseñanza del vocabulario suele hacerse sin ahondar en aspectos morfológicos, de modo descontextualizado, con la excepción generalmente de la inclusión de un texto o diálogo al inicio de cada unidad.

Asimismo, por lo general no se recurren a técnicas mnemotécnicas que ayuden al alumnado en una adquisición efectiva del léxico que está aprendiendo, ni se favorece el desarrollo de un aprendizaje deductivo, lo cual consideramos clave para que la adquisición del léxico resulte más efectiva. Cabe mencionar también que, en la mayoría de los manuales, los ejercicios de práctica léxica se combinan con la práctica de otras destrezas (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita), lo que podría indicar que el léxico no se contempla como un elemento lingüístico de gran relevancia, sino que se enseña como un elemento lingüístico más, desfavoreciendo con ello una adquisición efectiva del mismo a largo plazo.

Asimismo, nos preguntamos qué criterios de selección del vocabulario se utilizan para la creación de materiales didácticos. El estudio ha revelado que para seleccionar el vocabulario que se imparte en los manuales se recurre tanto a listas de frecuencia como a listas de los caracteres más usados (HSK), aunque no solo se incluyen palabras pertenecientes al nivel de dicho manual, sino que en ocasiones se incluyen otras de niveles superiores, con el fin de adaptarse a la temática de las distintas unidades didácticas recogidas en los manuales.

En consecuencia, a la pregunta planteada al inicio de este estudio sobre qué aspectos debería tener en cuenta una propuesta didáctica para la enseñanza del vocabulario del chino moderno, con el fin de que se ajuste a las necesidades comunicativas actuales de los estudiantes hispanohablantes, los resultados revelan que debería tenerse en consideración que el manual esté en castellano, incluyéndose la rentabilidad, la frecuencia y la utilidad del léxico a aprender, idealmente seleccionando aquel léxico que despierte un mayor interés para el alumnado, centrado en un tema específico. Es fundamental asimismo que se ajuste al nivel, que se incluya la función pragmática del lenguaje, así como los distintos significados de una misma palabra, no únicamente el que mejor se adapte al contexto de la unidad, pues de esta forma podrán aprender todo al mismo tiempo, evitando tener que adquirir posteriormente los demás significados de esta y, con ello, posibles confusiones. Por último, es aconsejable el predominio de un aprendizaje deductivo, con el fin de que sea al propio alumnado el que vaya adquiriendo una serie de

técnicas y estrategias a las que recurrir posteriormente con el objetivo de alcanzar un aprendizaje más autónomo.

Tras analizar los manuales de nuestra muestra, se llegó a la conclusión de que reducir la didáctica de léxico a una serie de listas de palabras es limitar el aprendizaje del alumnado, al igual que el recurrir al libro como única base para la enseñanza, pues no debemos olvidar que el lenguaje está vivo, va evolucionando a la par que lo hace la sociedad, de acuerdo con las necesidades lingüísticas de la misma.

A partir de las limitaciones observadas de los materiales tradicionales, se planteó la posibilidad de realizar el segundo estudio que se llevó a cabo en el marco de esta investigación para tener una visión más completa de la situación. Para analizar cuál era el estado real de la didáctica y aprendizaje de léxico chino en el contexto español, fue fundamental asimismo preguntar tanto a docentes como al alumnado sobre cuáles eran sus experiencias durante su propio proceso de enseñanza-aprendizaje de léxico. Para ello se crearon y distribuyeron dos encuestas, una para profesorado y otra para alumnado, durante los meses de mayo y junio de 2023.

La encuesta respondida por los docentes revela que, en lo respectivo a los posibles usos de Instagram como herramienta de aprendizaje, a pesar de que predomina un profesorado joven (57,6 % entre 31 y 40 años), los datos reflejan una percepción mixta sobre la utilidad de esta plataforma en la enseñanza del chino, prevaleciendo una actitud negativa sobre su uso en este contexto educativo. Si bien una proporción significativa de docentes reconoce su valor para adquirir léxico nuevo (39,4 %) y practicar lo aprendido en clase (27,3 %), otras áreas clave como la gramática, caligrafía y cultura reciben menos apoyo. Además, la elevada proporción de docentes sin una opinión definida (36,4 %) sugiere una falta de familiaridad o experiencia práctica con esta red social, ya sea en un contexto pedagógico o personal; o incluso el hecho de que se asocie el uso de Instagram con aquellos usuarios más jóvenes, no incluyendo con ello a los usuarios de edades más avanzadas, lo que podría indicar la necesidad de una mayor formación docente y estudios sobre metodologías efectivas para integrar las redes sociales en el aprendizaje de idiomas, maximizando su potencial como recurso complementario.

Cabe destacar que la mayoría de los docentes sigue utilizando manuales de chino como recurso principal (el 78,8 %), frente a un 12,1 % que crea todo su material, por lo que no es de extrañar que la mayoría del profesorado no tenga en consideración el uso de las redes sociales como herramienta complementaria de aprendizaje al aula, subrayando por ello la necesidad de crear nuevos manuales específicos para el alumnado hispanohablante, con unos objetivos claros y metodologías adecuadas a sus necesidades e intereses.

Con respecto al uso de técnicas mnemotécnicas, cabe mencionar que la mayoría recurre a estas en sus clases, enfatizando escritura, pronunciación y cultura. No obstante, los resultados del análisis muestran que los métodos tradicionales siguen prevaleciendo, dada la falta de tiempo para innovar y los requisitos académicos a los que se encuentran sujetos, pues la mayoría imparte chino en instituciones universitarias y Escuelas Oficiales de Idiomas donde el currículum académico suele ser bastante inflexible.

En lo respectivo a la didáctica del léxico mediante Instagram, se critica la falta de contexto, secuenciación y *feedback* adecuado en las publicaciones, lo que reduce su efectividad.

Hubo asimismo una sección dirigida exclusivamente a los creadores de contenido en Instagram. El análisis de sus respuestas revela que solo el 21,2 % de los docentes utilizaban las redes sociales para complementar, revisar o introducir contenido nuevo en sus clases. Los formatos más empleados son *stories* y *posts* (ambos con un 71,4 %), seguidos de *reels* (57,1 %), mientras que los temas principales abarcan léxico (71,4 %), cultura (57,1 %), gramática y escritura china (ambos con un 42,9 %).

Entre las principales dificultades señaladas por los creadores de contenidos destacan la falta de constancia (71,4 %), la dificultad para ofrecer un *feedback* efectivo (42,9 %) y la selección de contenido adecuado (42,9 %). Con respecto a la eficacia de Instagram como herramienta docente encontramos opiniones divididas: un 42,9 % lo considera exitoso, mientras que el mismo porcentaje expresa que no ha cumplido sus expectativas debido a la baja interacción de los alumnos, afirmando que quizás se deba al temor de cometer errores.

Finalmente, los creadores de contenido reconocen que, aunque Instagram tiene fortalezas para el aprendizaje, también presenta carencias, siendo esencial mejorar la interacción y el *feedback* para optimizar su uso pedagógico. Pese a estas limitaciones, este análisis revela que, con un uso estratégico y guiado, Instagram podría ser de utilidad para mejorar la motivación, interacción y repaso del léxico por parte del alumnado, proporcionando un entorno de aprendizaje flexible y atractivo. No obstante, la constancia en esta plataforma sigue siendo un desafío debido a la falta de tiempo disponible por parte de los docentes.

Asimismo, a partir de la encuesta administrada al alumnado, comprobamos que los estudiantes prefieren aprender vocabulario de manera contextualizada y que lo practican junto con el resto de las habilidades lingüísticas (expresión y producción oral y escrita), más que mediante ejercicios específicos de léxico. La traducción es fundamental para la mayoría, lo que nos sugiere un enfoque inductivo del aprendizaje. Además, aunque predomina el uso de ejercicios tradicionales para repasar vocabulario, el recurso a herramientas digitales por parte de los estudiantes es significativo. Un 57,1 % afirma utilizar redes sociales para mejorar sus conocimientos de chino y un 23,2 % afirma utilizarlas de forma parcial, frente al 19,6 % que no las utiliza nunca, lo que podría abrir posibilidades para integrar redes sociales como Instagram en la enseñanza del chino.

Otro aspecto que debe destacarse es que la mayoría de los alumnos afirma tener conocimientos sobre la formación de palabras en chino, aunque asimismo una proporción considerable afirma que no está segura de ello, lo que podría llevarnos a considerar que quizás este resultado no sea realmente verídico, dada la duda planteada por una parte de los estudiantes, apuntando con ello a la necesidad de más investigaciones en este sentido.

Los estudiantes subrayan asimismo la eficacia de las técnicas mnemotécnicas en la adquisición del nuevo léxico, como el uso de colores y la clasificación por campos semánticos, para mejorar la retención del léxico a largo plazo.

Un elemento relevante de la encuesta es que, la mayoría del alumnado afirma no tener problemas para retener el léxico nuevo y recuperarlo a largo plazo, frente a una minoría (10,9 %) que afirma olvidar las palabras nuevas. Ante este hecho, cabe mencionar que, según nuestra experiencia docente, podría haber percepciones diferentes entre

profesorado y alumnado sobre una correcta adquisición del léxico por parte de este último, especialmente en lo que respecta a la escritura de los caracteres, por lo que también podría tratarse de un campo de estudio interesante para futuras investigaciones.

La encuesta al alumnado revela también que el uso de las redes sociales es popular entre los alumnos para ampliar conocimientos de léxico y cultura, aunque identifican limitaciones como la sobrecarga de información, la descontextualización del contenido y la falta de interacción bidireccional. No obstante, con la presente tesis se pretende demostrar que estas deficiencias pueden mitigarse con la orientación de un docente que supervise la cuenta, facilite ejercicios interactivos adaptados al grupo en cuestión y organice el contenido de manera que el alumnado pueda recurrir al mismo siempre que lo necesite.

Sin duda, el análisis de las encuestas realizadas a estudiantes y docentes ha aportado asimismo una visión clara sobre el estado actual de la enseñanza-aprendizaje del léxico chino en España. A partir de los hallazgos de este estudio, se sugieren diversas propuestas de mejora orientadas a fortalecer la adquisición del vocabulario por parte del alumnado.

Además, es un hecho que cada vez son más las personas que utilizan las redes sociales como un instrumento de enseñanza y aprendizaje, en este caso en concreto, relacionado con la didáctica de lenguas extranjeras, pues permiten aprender en un contexto externo al aula, más dinámico y motivacional para el alumnado, sin la necesidad de estar sujetos a una temporalización determinada o utilizar otros materiales didácticos que no sea un dispositivo electrónico portátil. Por ello, consideramos que podía ser interesante e innovador realizar un análisis de cuál es el estado actual de la didáctica del léxico chino en una red social, en concreto, Instagram, dado que es la que más utilizamos nosotros personalmente y la que menor complejidad podría suponer para diferentes perfiles de alumnado.

Con tal fin, se realizó una selección de un total de 25 cuentas de Instagram especialmente enfocadas a la didáctica de léxico chino, que posteriormente se analizaron en base a una serie de parámetros de análisis de acuerdo con el marco teórico-metodológico de esta investigación.

El análisis puso de manifiesto que, en lo respectivo a la introducción del léxico, la mayoría de las cuentas lo presentan mostrando la palabra junto con su traducción (al inglés o español), a veces con imágenes, ejemplos de uso o combinaciones frecuentes. Asimismo, cuentas más innovadoras incluyen videos que contextualizan las palabras, generalmente fragmentos de series o películas, mientras que otras optan por imágenes ilustrativas. Con respecto a la pronunciación, todas las cuentas incluyen el pinyin o un audio para enseñar la pronunciación. Sin embargo, son escasas las cuentas que promueven la práctica activa de pronunciación y en muchas se cometen errores en este aspecto lingüístico.

Por otra parte, solo el 36 % de estas cuentas incluye información sobre las categorías gramaticales, lo que limita el contexto lingüístico en el que se presentan las palabras. Sin embargo, algunas cuentas ofrecen palabras relacionadas semánticamente, ya sea a través de sinónimos, antónimos, homófonos o agrupaciones temáticas, lo que facilita la memorización al alumnado.

En términos de competencia morfológica, el 40 % de las cuentas analizadas destaca por enseñar palabras derivadas de un mismo morfema, lo que ayuda a los estudiantes a ampliar su vocabulario basándose en conocimientos previos. Esta práctica es particularmente efectiva para el aprendizaje de cualquier lengua, donde el desarrollo de la competencia morfémica tiene un papel clave en el desarrollo de la competencia léxica o adquisición de nuevo vocabulario.

Respecto a las metodologías didácticas, pocas cuentas emplean técnicas mnemotécnicas, a pesar del potencial visual que ofrece Instagram. Implementar estrategias como clasificaciones por colores, juegos de memoria o la agrupación de palabras por categorías podría potenciar el aprendizaje del alumnado y enriquecer la experiencia educativa.

Los ejercicios de práctica y retroalimentación son otra área que se podría mejorar. Estos son limitados y poco sistemáticos, ya que solo algunas cuentas ofrecen actividades de práctica léxica o de pronunciación, pero sin incluir explicaciones detalladas o niveles específicos. Esto restringe la capacidad del estudiante para aplicar lo aprendido y recibir retroalimentación adecuada.

Por otro lado, ninguna de las cuentas de nuestra muestra utiliza los *highlights* de Instagram para organizar y facilitar la revisión del contenido aprendido. Esta función podría ser clave para ayudar al alumnado a repasar y consolidar el léxico de manera autónoma y estructurada. Además, muchas cuentas parecen estar orientadas más hacia fines comerciales, como atraer alumnos a instituciones académicas o cursos específicos, que a ofrecer una enseñanza estructurada y progresiva. Solo un 20 % de las cuentas indican el nivel de enseñanza (básico, intermedio o avanzado), quizá a consecuencia de que lo que realmente interesa es atraer a ese alumnado para que contrate los cursos y no tanto enseñar chino como tal, lo que dificulta una progresión didáctica clara.

Entre las principales limitaciones detectadas, destaca la necesidad de prestar mayor atención a la práctica de la pronunciación y la organización del contenido por niveles. Para mejorar la experiencia de aprendizaje, sería útil implementar estrategias visuales y dinámicas que refuerzen la memorización, así como la práctica y recuperación del léxico. Asimismo, incluir los *highlights* como herramienta pedagógica podría facilitar la revisión autónoma del contenido y fomentar la retención a largo plazo.

En conclusión, este análisis pone de manifiesto el gran potencial educativo de Instagram para la didáctica lingüística de la lengua extranjera. Sin embargo, también evidencia que los recursos actuales no están siendo aprovechados al máximo, lo que presenta una oportunidad para mejorar su impacto en el aprendizaje de lenguas.

Como continuación del hilo anterior, otro de los objetivos que se propusieron en este estudio fue evaluar la utilidad de Instagram como herramienta complementaria para la enseñanza del léxico chino. Como ya se ha mencionado anteriormente, primero se analizaron un total de 25 cuentas de Instagram con el objetivo de tomar nota de su metodología para enseñar, practicar y revisar el léxico chino. A partir de este análisis, y tomando como base el marco teórico-metodológico de nuestro estudio, pudimos comprobar cuáles eran los puntos que podríamos considerar débiles o mejorables, con el fin de favorecer la adquisición del léxico por parte del alumnado, por lo que consideramos las siguientes mejoras:

- Enseñanza activa y contextualizada: en lugar de proporcionar la traducción directa de las palabras con su transcripción al pinyin, se sugiere emplear un enfoque deductivo mediante ejercicios de inferencia contextual o actividades en las que el alumnado adquiera un papel activo. Las publicaciones regulares pueden complementarse con *stories* interactivas, permitiendo que los estudiantes asuman un papel activo bajo la supervisión del docente.
- Énfasis en la pronunciación y el pinyin: es esencial enseñar las palabras junto con su correcta pronunciación y transcripción, reforzando su asociación con el pinyin para evitar confusiones entre palabras similares u homófonas.
- Uso de combinaciones léxicas y contexto real: para facilitar la adquisición de léxico al alumnado, es preferible presentar las palabras dentro de sus combinaciones léxicas comunes y recurriendo a contextos reales, facilitando su comprensión y retención.
- Ampliación de vocabulario mediante morfemas: crear publicaciones en las que se introduzcan palabras formadas con el mismo morfema, o en las que sea el propio alumnado el que escriba otras palabras formadas con ese morfema permite extender el léxico, aprovechando el conocimiento previo de los estudiantes.
- Relaciones semánticas: relacionar nuevas palabras con sinónimos, antónimos o palabras del mismo campo semántico ayuda a crear asociaciones significativas, lo que favorece la retención y posterior recuperación de léxico.
- Repetición y recuperación: Instagram podría ser de utilidad para implementar revisiones periódicas del vocabulario, presentándolo y poniéndolo en práctica en distintos contextos, fortaleciendo las conexiones y facilitando su retención a largo plazo.

Teniendo en consideración las propuestas anteriores, en nuestra cuenta @_mesuenachino_ incluimos publicaciones en las que se integraron diversas estrategias pedagógicas. Se clasificó el léxico según los niveles A2 y B1, que son los grupos a los que la docente impartía clase de manera presencial el curso 2024-2025, y se promovió la formación de palabras nuevas a partir de un mismo morfema, así como la relación entre sinónimos y antónimos, con el fin de tejer redes semánticas significativas, especialmente con adjetivos utilizados en descripciones físicas.

El vocabulario se organizó temáticamente, alineado con las unidades de aprendizaje, evitando con ello una selección aleatoria y sin fundamento, facilitando un aprendizaje progresivo y continuado. Asimismo, se empleó un sistema de colores para categorizar las palabras según su función gramatical: sustantivos en azul, adjetivos en naranja y verbos en amarillo, aunque no siempre de manera consistente, ya que no fue posible hacerlo en todas las publicaciones.

Las palabras clave se destacaron en los *highlights* para facilitar su posterior revisión, y las *stories* se utilizaron para realizar ejercicios prácticos de léxico y pronunciación, que luego quedaron a su disposición recogidos asimismo en los *highlights*, disponibles para consulta futura.

Durante todo el estudio se promovió una participación activa por parte del alumnado, con el fin de hacerlo partícipe de su propio proceso de aprendizaje y facilitar la adquisición del vocabulario nuevo. También se fomentó la lectura en voz alta para fortalecer la asociación entre pronunciación, caracteres y significado.

Introdujimos asimismo algunas técnicas mnemotécnicas, como la recuperación espaciada, el uso de imágenes, la descomposición en morfemas, la formación de nuevas palabras a partir de un mismo morfema, entre otras. Y un elemento importante fue también la aplicación de un enfoque deductivo en los distintos ejercicios de introducción y práctica léxica, como la inclusión de descripciones en chino a partir de las que averiguar la palabra a la que hacían referencia, ejercicios de introducción de léxico en los que, a partir de dos imágenes ilustrativas de los morfemas que forman la palabra debían averiguar de qué palabra se trataba, así como ejercicios de relacionar, entre otros.

Por último, se incluyeron desafíos semanales para motivar al alumnado a emplear el léxico aprendido en distintos contextos y con objetivos específicos, aumentando la retención y aplicabilidad de las palabras en contextos prácticos.

Los resultados de este último estudio indican que el uso de Instagram como herramienta para la didáctica de léxico chino resultó ser una herramienta de utilidad para la mayoría de los alumnos, facilitando el repaso tanto del vocabulario nuevo como del previamente

aprendido, pues les ayudó a recuperar ese léxico que de manera normal en clase quizá no volverían a practicar de forma creativa (debido a la progresión continua del aprendizaje). Además, les permitió practicar léxico en un contexto dinámico y diferente, mejorando con ello su retención a largo plazo.

Los ejercicios de combinación de morfemas o en los que se empleó un aprendizaje deductivo ayudaron a tomar conciencia de la formación de nuevas palabras a partir de un mismo morfema, potenciando la comprensión del significado individual de cada componente y la posibilidad de ampliar el número de léxico para aprender gracias a este elemento.

Además, esta herramienta favoreció la práctica de la comprensión auditiva mediante *reels* y *stories* adaptadas al nivel del alumnado, relacionadas con temáticas específicas que estaban trabajando en clase. Aunque un reducido número de estudiantes afirmaron no haber encontrado utilidad en el uso Instagram, pensamos que fue debido principalmente a la falta de familiaridad con su funcionamiento; por lo que con un aprendizaje previo sobre el uso de la esta red social podría solventarse este problema.

Si bien es cierto que quizá se trate de una herramienta que se adapta mejor a la tipología de clases en línea, los resultados indican que la implementación del uso de Instagram como herramienta complementaria para la didáctica léxico chino contribuye significativamente a que el alumnado tenga más oportunidades de aprenderlo, de ponerlo en práctica en contextos diferentes y a través de ejercicios de diversa tipología, ya sea dentro o fuera del aula, lo que les proporciona asimismo más flexibilidad en lo respectivo al tiempo de aprendizaje, posibilitando la práctica autónoma y la interacción con materiales lingüísticos fuera del horario lectivo, promoviendo el aprendizaje contextualizado y colaborativo mediante la compartición de recursos bajo la supervisión docente.

Todo ello confirma la hipótesis inicial sobre que, después de enseñar su uso adecuadamente al alumnado, Instagram puede ser una herramienta muy valiosa para introducir, practicar y recuperar vocabulario en chino, extendiendo el aprendizaje fuera del aula y facilitando su adquisición efectiva.

Instagram es una plataforma que tiene mucho potencial para enriquecer las clases presenciales y que sin duda puede ayudar a mejorar el proceso de adquisición del léxico chino. Sin embargo, el uso de redes sociales requiere una inversión de tiempo que puede variar según las metas educativas de cada docente.

Todo el proceso de investigación presentó asimismo numerosos desafíos. En primer lugar, la falta de tiempo fue un obstáculo significativo, ya que, aunque inicialmente la tesis estaba planificada para realizarse a tiempo completo, mis responsabilidades docentes en la Escuela Oficial de Idiomas de Córdoba limitaron el tiempo disponible, lo que generó discontinuidad y retrasos en la redacción de algunas partes. Además, la falta de competencia en análisis estadísticos limitó la explotación de los datos recopilados mediante las encuestas, afectando la profundidad de los resultados obtenidos. Finalmente, el reducido número de estudiantes de chino en mis clases también influyó, ya que una muestra más amplia habría permitido extraer conclusiones más generalizables y significativas.

Sin duda, explorar el impacto a largo plazo del uso de redes sociales, como Instagram, para la adquisición de léxico, podría arrojar datos sobre su sostenibilidad y eficacia. En este sentido aún quedan múltiples áreas por explorar que podrían enriquecer la didáctica del léxico chino. Las limitaciones de esta investigación, como el tamaño reducido de la muestra y el breve periodo de experimentación, abren camino a nuevas líneas de estudio.

Una dirección prometedora sería analizar los resultados de las encuestas desde una perspectiva estadística más avanzada, lo que permitiría obtener conclusiones más robustas y generalizables. Por último, cabe destacar la divergencia entre la percepción del alumnado sobre su proceso de aprendizaje y la observación del profesorado. Los resultados preliminares indican que, aunque un 44,6 % del estudiantado considera que no suele olvidar el léxico (según una escala del 1 al 5 donde 1 equivale a “siempre lo olvido” y 5 a “siempre lo recuerdo”), la experiencia docente señala al vocabulario como uno de los componentes más difíciles de adquirir. Este contraste sugiere la necesidad de investigaciones futuras que profundicen en la autopercepción del aprendizaje frente a la evaluación pedagógica para desarrollar estrategias que optimicen la conciencia metacognitiva y el rendimiento en la adquisición del léxico.

La propuesta inicial de investigación se centraba fundamentalmente en la construcción de un marco teórico-metodológico para la didáctica del léxico chino, motivada por la observación de que, como docente, he constatado que la mayoría de los estudiantes no otorgan suficiente importancia a la adquisición correcta del vocabulario. Generalmente, dedican más tiempo a la práctica grafémica, probablemente debido a la complejidad de la escritura china. Además, la experiencia en el aula durante estos años ha evidenciado que una proporción significativa del alumnado se concentra más en la comprensión y práctica de la gramática que en el desarrollo específico del léxico. Esto podría ser atribuible a la influencia del aprendizaje de otros idiomas, donde el enfoque predominante combina la práctica del vocabulario con otras habilidades lingüísticas, como la producción y comprensión oral y escrita. Asimismo, muchos estudiantes expresan dificultades para retener el léxico aprendido a lo largo del tiempo, lo que refleja una carencia de técnicas y estrategias que faciliten su adquisición eficiente.

En nuestra opinión, la investigación realizada ha sentado las bases para una comprensión más profunda de cómo debe abordarse la didáctica del léxico chino, con el propósito fundamental de garantizar una adquisición efectiva por parte del alumnado, en particular, de los estudiantes hispanohablantes. Este estudio ha permitido definir aspectos clave como el tipo de léxico a enseñar, así como el momento, el método, el uso de técnicas y estrategias que favorezcan su adquisición, además de la razón de su selección. Asimismo, se ha llevado a cabo un análisis crítico de las metodologías didácticas empleadas en los manuales de chino como lengua extranjera (CLE) más utilizados por las instituciones académicas españolas. Dicho análisis ha revelado tanto las fortalezas como las deficiencias de estos recursos, proporcionando una base para proponer futuras mejoras que optimicen su efectividad pedagógica.

En la culminación de este último capítulo, es pertinente destacar que la realización de esta investigación ha constituido un proceso profundamente enriquecedor, que ha favorecido el desarrollo de habilidades en investigación, pensamiento crítico y redacción académica. En definitiva, desde nuestra perspectiva de la lingüística aplicada, esperamos haber hecho una pequeña contribución al campo del CLE que, a pesar de su auge en términos

cuantitativos, no avanza como sería deseable desde el punto de vista de la investigación y de su didáctica.

CAPÍTULO 9. BIBLIOGRAFÍA

Atkinson, Richard C., y Raugh, Michael R. 1975. “An Application of the Mnemonic Keyword Method to the Acquisition of a Russian Vocabulary.” *Journal of Experimental Psychology* 104 (2): 126-133. Enlace web.

Balsas Ureña, Isabel María. “El enfoque léxico en la enseñanza de chino lengua extranjera: un diseño metodológico para la educación superior”. Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2018. Enlace web.

Balsas Ureña, Isabel María. 2019. “Historia de la enseñanza de chino como lengua extranjera en China.” *Estudios de Asia y África* 54 (1): 103-130. Enlace web.

Bartol Hernández, José Antonio. 2010. “Disponibilidad léxica y selección del vocabulario.” En *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M.ª Enguita Utrilla*, 85-107. Enlace web.

Casas-Tost, Helena, Fustegueres i Rosich, Sílvia, Qu, Xianghong, Rovira-Esteve, Sara, y Vargas-Urpí, Mireia. 2015. *Guía de estilo para el uso de palabras de origen chino*. Adeli Ediciones. Enlace web.

Casas-Tost, Helena, Rovira-Esteve, Sara, y Suárez Girard, Anne-Hélène. 2013. *Lengua china para traductores. Vol. I*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Traducció i d'Interpretació.

Casas-Tost, Helena, Rovira-Esteve, Sara, y Suárez Girard Anne-Hélène. 2015. *Lengua china para traductores. Vol. II*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Traducció i d'Interpretació.

Cervero, María Jesús, y Pichardo Castro, Francisca. 2000. *Aprender y enseñar vocabulario*. Edelsa Grupo Didascalia.

Cook, Vivian. 1991. *Second Language Learning and Language Teaching*. Londres: Edward Arnold.

Costa Vila, Eva, y Sun, Jiameng. 2004. *Hànyǔ 1: Chino para hispanohablantes*. Barcelona: Herder.

Costa Vila, Eva, y Sun, Jiameng 2006. *Hànyǔ 2: Chino para hispanohablantes*. Barcelona: Herder.

Costa Vila, Eva, y Sun, Jiameng. 2009. *Hànyǔ 3: Chino para hispanohablantes*. Barcelona: Herder.

Dewey, John. 2016. “Experience and Education.” *The Educational Forum* 50 (3). Taylor & Francis Group. Enlace web.

Ge, Benyi. 2018. *Modern Chinese Lexicology*. Routledge. Enlace web.

Gonulal, Talip. 2019. “The Use of Instagram as a Mobile-Assisted Language Learning Tool.” *Contemporary Educational Technology* 10 (3): 309-323. Enlace web.

González-Martínez, Ana, y Evelyn Gandón-Chapela. 2021. “Boosting English Vocabulary Knowledge Through Corpus-Aided Word Formation Practice.” *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 20 (1): 49-70. Enlace web.

Hanban (Oficina General del Instituto Confucio). 2014. *Guoji Hanyu Jiaoxue Tongyong Kecheng Dagang* (国际汉语教学通用课程大纲) [Programa General de Enseñanza del Idioma Chino para Extranjeros]. Beijing: Beijing Yuyan Daxue Chubanshe. Enlace web.

Hedge, Tricia. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom: A Guide to Current Ideas about the Theory and Practice of English Language Teaching*. OUP Oxford. Enlace web.

Hug, Theo. 2010. “Mobile Learning as ‘Microlearning’: Conceptual Considerations towards Enhancements of Didactic Thinking.” *International Journal of Mobile and Blended Learning* 2 (4): 47-57. Enlace web.

- Instituto Cervantes. 2001. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. Enlace web.
- Instituto Confucio de Barcelona. 2018. “*El chino en el sistema educativo español*”. Fecha de acceso: 15 de enero de 2024. Enlace web.
- Lee, Yeong-Ju. 2023. “Language Learning Affordances of Instagram and TikTok.” *Innovation in Language Learning and Teaching* 17 (2): 408-423. Enlace web.
- Levenston, Edward A. 1979. “Second Language Acquisition: Issues and Problems.” *Interlanguage Studies Bulletin* 4 (2): 147-160.
- Lewis, Michael. 2000. *Teaching Collocation: Further Developments in the Lexical Approach*. Language Teaching Publications. Enlace web.
- Liu, Xun. 2008. *El nuevo libro de chino práctico 1*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Liu, Xun. 2012 *El nuevo libro de chino práctico 2*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Liu, Yongquan. 2001. “New Development of Chinese Lexicon.” *Journal of Asian Pacific Communication* 11 (2): 255-262.
- Liu, Yuehua, Wenyu Pan, y Wei Gu. 2019. *Shiyong Xiandai Hanyu Yufa* (实用现代汉语语法) [Gramática Práctica del Chino Moderno]. 3.^a ed. Beijing: Shangwu Yinshuguan.
- Meara, Paul. 1980. “Vocabulary Acquisition: A Neglected Aspect of Language Learning.” *Language Teaching* 13 (3-4): 221-246.
- Ministerio de Educación de la República Popular China. 2013. *Tongyong Guifan Hanzi Biao* (通用规范汉字表) [Lista de caracteres chinos estándar de uso general]. Enlace web.

Moloney, Robyn, y Hui Ling Xu. 2015. *Exploring Innovative Pedagogy in the Teaching and Learning of Chinese as a Foreign Language*. Vol. 15. Springer. Enlace web.

Moya, Teresa. 2020. “¿Cómo serán los niveles del nuevo HSK?”, *Blog del Centro de Estudios Chinos*. Fecha de acceso: 15 de marzo de 2023. Enlace web.

Mustain, Kun. 2019. “INSTACLASS: Incorporating Instagram as a Mobile Learning Tool in Language Classroom.” *ELT Echo: The Journal of English Language Teaching in Foreign Language Context* 4 (2): 93-101. Enlace web.

Nation, Ian SP. 2013. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press. Enlace web.

Orton, Jane, y Xia Cui. 2016. “Principles and Innovation Design: CLIL Units in Chinese.” En *Exploring Innovative Pedagogy in the Teaching and Learning of Chinese as a Foreign Language*, 39-60. Singapur: Springer Singapore. Enlace web.

Oxford, Rebecca L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Newbury House.

Packard, Jerome L. 2004. *The Morphology of Chinese: A Linguistic and Cognitive Approach*. Cambridge UP.

Paivio, Allan. 1978. “Mental Comparisons Involving Abstract Attributes.” *Memory & Cognition* 6 (3): 199-208. Enlace web.

Pérez, María Isabel Santamaría. 2006. *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* (7): 16.

Qiao, Yun. 2014. *El aprendizaje y la enseñanza del vocabulario chino*. En *Aprender y enseñar chino*. En *Aprender y enseñar chino: jornadas académicas sobre la lengua china y su enseñanza*, 219-233. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Qiao, Yun. “Evolución y estructura del léxico chino: Un Enfoque Cognitivo”. Tesis doctoral, Universidad de Granada: Granada Lingvistica, 2017. Enlace web.

Rovira-Esteva, Sara. “El paper dels mesuradors xinesos en la pragmàtica del text.” Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2002. Enlace web.

Rovira-Esteva, Sara, y Vargas-Urpí, Mireia. 2023. “Del aula tradicional al microaprendizaje móvil: análisis del potencial de Instagram para aprender chino.” *Sinología Hispánica. China Studies Review* 16 (1): 1–26. Enlace web.

Real Academia Española. 2024. *Diccionario de la lengua española*. Fecha de acceso: 27 de febrero de 2023. Enlace web.

Rovira-Esteva, Sara, Vargas-Urpí, Mireia, Casas-Tost, Helena, y Paoliello, Antonio. 2021-2025. “E·Chinese Tools: Mil y una herramientas para aprender chino”. Fecha de acceso: 15 de julio de 2023. Enlace web.

Sánchez Pérez, Aquilino. 2004. *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Sociedad General Española de Librería. Enlace web.

Schmitt, Norbert. 1997. “Vocabulary Learning Strategies.” En *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*, editado por Norbert Schmitt y Michael McCarthy, 198–227. Cambridge: Cambridge University Press.

Thornbury, Scott. 2002. *How to Teach Vocabulary*. Harlow: Longman. Enlace web.

Wang, Xiaopeng, y Juan José Ciruela Alférez. 2003. *El chino de hoy I*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Wang, Xiaopeng, y Juan José Ciruela Alférez. 2004. *El chino de hoy II*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Wilkins, David Arthur. 1972. *Linguistics in Language Teaching*. Vol. 111. Londres: Edward Arnold.

Wu, Zhongwei. 2009. *Chino contemporáneo para principiantes*. Beijing: Sinolingua.

Yang, Guobin. 2003. "The Co-Evolution of the Internet and Civil Society in China." *Asian Survey* 43 (3): 405-422. Enlace web.

Yuan, Elaine J. 2012. "Language as Social Practice on the Chinese Internet." In *Computer-Mediated Communication across Cultures: International Interactions in Online Environments*, 266-281. IGI Global Scientific Publishing. Enlace web.

ANEXOS

ANEXO I. EL TRATAMIENTO DEL LÉXICO EN LOS MANUALES DE CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA

En este primer anexo se presenta la tabla con los resultados del análisis de los manuales de CLE, según los parámetros descritos en el marco metodológico.

TÍTULO DEL MANUAL	PARÁMETROS DE ANÁLISIS														
	Cuándo se introduce el léxico		Cómo se introduce		Se presenta de forma contextualizada					Se presenta información respecto al léxico					
	En medio de la lección	De forma progresiva	A través de ejercicios	Mediante textos y listas de vocabulario	En diálogos o textos	Usado en oraciones	Con combinaciones usuales de palabras	Como morfema componente de varias palabras	Mediante un canal visual o auditivo	Sí, de forma	Sí, sintáctica	Sí, semántica	Sí, pragmática	Categoría/as gramatical	Etimológica
▼	Inicio de la lección	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼
El nuevo libro de chino práctico	Sí	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí, a veces	No	Sí	Sí	No, solo traducción	Sí, a veces	Sí	No
El chino de hoy	Sí	No	No	No	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	No, solo traducción	No	Sí, pero solo una	Sí
Hanyu: Chino para hispanohablantes	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	No	No	No	No
Chino Contemporáneo	No	No	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	No	No, solo traducción	Sí, a veces	Sí	Sí
Lengua china para traductores	No	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí, a veces	No	Sí

TÍTULO DEL MANUAL	SIS														
	Tipología de las actividades de práctica de léxico			Categorías gramaticales											
	Se incluye en la práctica de estructuras y funciones gramaticales	Se incluye en la práctica de las destrezas	Se practica únicamente el léxico	Adjetivo	Sustantivo	Verbo	Adverbio	Pronombre	Numeral	Medidor	Preposición	Conjunción	Partícula	Onomatopeya	Interjección
El nuevo libro de chino práctico	Sí	Sí	Sí, pero muy limitadas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí, pero muy limitadas
El chino de hoy	Sí	Sí	Sí, pero muy limitadas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí, pero muy limitadas
Hanyu: Chino para hispanohablantes	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí, pero muy limitadas
Chino Contemporáneo	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No
Lengua china para traductores	Sí	Sí	Sí, pero muy limitadas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí, pero muy limitadas

TÍTULO DEL MANUAL	Clases de unidades léxicas trabajadas										Estrategias y enfoque didáctico para la enseñanza de léxico									
	Vocabulario básico	Vocabulario común	Neologismos	Arcaísmos	Palabras dialectales	Préstamos	Dialectos sociales	Abreviaturas	Inferencia de vocabulario	Se practica la toma de conciencia (reflexión sobre el significado, forma, uso del nuevo término)	Se relaciona con contenidos ya aprendidos	Asociaciones semánticas (sinonimia/antónimia, hiperónimia/hiponimia y afinidad)	Se relaciona la palabra con su forma fonética	Se relaciona la palabra con su traducción	Se combina con apoyo visual	Se practica el léxico de forma activa	Se practica el léxico de forma pasiva	Se aprenden de forma grupal	Se aprende por campos semánticos	
El nuevo libro de chino práctico	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí, pero muy limitadas	No	No	Sí	No	Sí, a veces	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí, el vocabulario adicional	
El chino de hoy	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí, pero muy limitadas	Sí, pero muy limitadas	No	No	Sí	No	No	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí, el vocabulario adicional	
Hanyu: Chino para hispanohablantes	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí, pero muy limitadas	Sí	Sí, a veces	Sí	No	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	
Chino Contemporáneo	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí, pero muy limitadas	Sí, pero muy limitadas	Sí, a veces	Sí	No	Sí, a veces	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí, el vocabulario adicional	
Lengua china para traductores	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí, pero muy limitadas	No	No	Sí	No	No	Sí	No	Sí	Sí	No	No	

TÍTULO DEL MANUAL	Estrategias que se utilizan para el refuerzo del léxico								
	Se categoriza en listas de vocabulario	Se aprende mediante definiciones	Se comparan palabras similares (fonética, gráfica o semánticamente)	Se trabajan los morfemas componentes de las palabras	Se recurre a actividades en las que están implicados los sentidos	Aparece a lo largo de distintas lecciones (frecuencia)	Aparece de forma espaciada (frecuencia de aparición entre la primera toma de contacto y el resto de veces)	Aparece / se trata en contextos diferentes	Actividades didácticas creativas
El nuevo libro de chino práctico	Sí	No	Sí, pero muy limitadas	Sí, a veces	No	Sí, integrado en otros contenidos	Sí, integrado en otros contenidos	Sí, integrado en otros contenidos	Sí, pero asociadas a la práctica de destrezas
El chino de hoy	Sí	No	Sí, pero muy limitadas	No	No	Sí, integrado en otros contenidos	Sí, integrado en otros contenidos	Sí, integrado en otros contenidos	Sí, pero asociadas a la práctica de destrezas
Hanyu: Chino para hispanohablantes	No	No	No	No	No	Sí, integrado en otros contenidos	Sí, integrado en otros contenidos	Sí, integrado en otros contenidos	Sí, pero asociadas a la práctica de destrezas
Chino Contemporáneo	Sí	No	Sí, a veces	Sí	No	Sí, integrado en otros contenidos	Sí, integrado en otros contenidos	Sí, integrado en otros contenidos	Sí, pero asociadas a la práctica de destrezas
Lengua china para traductores	Sí	No	No	Sí	No	Sí, integrado en otros contenidos	Sí, integrado en otros contenidos	Sí, integrado en otros contenidos	Sí, pero asociadas a la práctica de destrezas

TÍTULO DEL MANUAL	Parámetros								
	Competencia grafémica								
	Trazos	Órden de trazos	Número de trazos	Señala los componentes de un morfema	Radicales	Distinción componente semántico y componente fonético	Comparativa de palabras con un mismo radical	Comparativa de caracteres gráficamente similares	
									
El nuevo libro de chino práctico	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
El chino de hoy	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	No	No	No
Hanyu: Chino para hispanohablantes	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Chino Contemporáneo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Lengua china para traductores	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí

TÍTULO DEL MANUAL	Competencia morfológica				Otros				
	Distinción entre morfema carácter y palabra	Se enseñan y/o trabajan los morfemas que componen el nuevo léxico	Se practica la formación de palabras	Se practica la pronunciación del nuevo vocabulario	Actividades de práctica de léxico	Actividades de producción léxica	Existe un equilibrio entre el léxico productivo y receptivo	Hay tareas de refuerzo del léxico	
El nuevo libro de chino práctico	No	Sí, pero muy limitadas	Sí	Sí, pero asociadas a la práctica de destrezas	Sí, pero asociadas a la práctica de destrezas	Sí, pero muy limitadas	No	No	
El chino de hoy	No	No	No	No. Se practica la fonética pero no el nuevo vocabulario	Sí, pero asociadas a la práctica de destrezas	Sí, pero muy limitadas	No	No	
Hanyu: Chino para hispanohablantes	No	No	No	Sí, pero asociadas a la práctica de destrezas	Sí	Sí	Sí	No	
Chino Contemporáneo	Sí	Sí	Sí	Sí, pero asociadas a la práctica de destrezas	Sí, pero asociadas a la práctica de destrezas	Sí, pero muy limitadas	No	No	
Lengua china para traductores	Sí	Sí	Sí	No. Se practica la fonética pero no el nuevo vocabulario	Sí, pero asociadas a la práctica de destrezas	Sí, pero muy limitadas	No	No	

ANEXO II. LA ADQUISICIÓN DEL LÉXICO CHINO POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES

En este anexo se presentan las preguntas de la encuesta administrada al alumnado hispanohablante de chino para la que se utilizó la herramienta de formularios de Google. También puede accederse directamente mediante este enlace a la encuesta “Adquisición del vocabulario chino”.

<p>Adquisición de vocabulario chino</p> <p>Soy María Sánchez Teruel, profesora de chino en la EOI de Córdoba y doctoranda de la Universidad Autónoma de Barcelona. Estoy realizando una investigación sobre la didáctica del léxico chino y, en concreto, sobre el uso de <i>Instagram</i> como una herramienta complementaria a su aprendizaje. Me gustaría conocer tu opinión sobre este tema, por lo que te estaría muy agradecida si colaboras contigo contestando al siguiente cuestionario.</p> <p>Solo te tomará 5 minutos. Se trata de un cuestionario anónimo y los resultados estarán destinados a fines exclusivamente académicos. Muchas gracias por tu ayuda.</p> <p>* Indica que la pregunta es obligatoria</p> <p>1. Doy mi consentimiento informado para participar en este cuestionario: *</p> <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p> <p>2. Sexo *</p> <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Prefiero no decirlo <input type="checkbox"/> Otro: _____</p> <p>3. Edad *</p> <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="checkbox"/> Entre 14 y 18 <input type="checkbox"/> Entre 19 y 30 <input type="checkbox"/> Entre 31 y 40 <input type="checkbox"/> Entre 41 y 50 <input type="checkbox"/> Entre 51 y 70</p>	<p>4. 1. ¿Sueles aprender el nuevo vocabulario recurriendo a la memorización de listas de vocabulario o utilizando tarjetas de vocabulario? *</p> <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Parcialmente</p> <p>5. 2. ¿Aprendes vocabulario normalmente dentro de un contexto? Por ejemplo, viéndolo * dentro de un texto, en un diálogo, en un video...</p> <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces</p> <p>6. 3. Al aprender una palabra nueva, ¿necesitas disponer de su traducción? *</p> <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="checkbox"/> Si, siempre <input type="checkbox"/> A veces <input type="checkbox"/> No es necesario</p> <p>7. 4. ¿Cómo aprendes normalmente las palabras nuevas? *</p> <p>Marca solo un óvalo.</p> <p><input type="checkbox"/> Las uso en una oración <input type="checkbox"/> Las escribo varias veces y paso a la siguiente <input type="checkbox"/> La escribo varias veces, practico la pronunciación, escribo una oración de ejemplo y hago ejercicios <input type="checkbox"/> Otro: _____</p>
---	---

8. 5. Cuando aprendes vocabulario, ¿lo pones en práctica a partir de actividades de práctica de vocabulario? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Sí, solo actividades en las que se practica el vocabulario
- Sí, en actividades de comprensión oral y lectora o en actividades de producción oral y escrita
- No lo practico, solo lo aprendo para aumentar mi vocabulario

9. 6. ¿Cómo organizas y revisas el vocabulario que has aprendido? (puedes seleccionar varias opciones) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Hago ejercicios de práctica, oral y escrita
- Utilizo tarjetas de vocabulario
- Utilizo aplicaciones del móvil o páginas de internet
- Vuelvo a realizar ejercicios que ya he hecho
- Busco ejercicios diferentes en los que aparezca ese vocabulario

10. 7. ¿Cuántas palabras sueles aprender cada vez? *

Marca solo un óvalo.

- Una al día
- Entre 5 y 10
- Entre 10 y 20
- Entre 20 y 30
- Más de 30

11. 8. ¿Tienes conocimientos sobre la formación de las palabras en chino? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No estoy seguro/a

palabra, ¿Prestas atención a su principio de formación?

Selecciona todos los que correspondan.

- Sí, me fijo en los morfemas que la forman e intento relacionarlos con otras palabras que ya conozco
- Sí, me fijo en los morfemas que la forman y busco otras palabras que se formen igual para ampliar mi vocabulario
- No, la aprendo y la utilizo sin más

13. 10. Suelo relacionar palabras nuevas con otras ya aprendidas... (puedes seleccionar varias opciones) *

Selecciona todos los que correspondan.

- A partir de los caracteres/morfemas que las forman
- Relacionándolas con palabras que corresponden a un mismo campo semántico
- Relacionándolas con sinónimos o antónimos
- Relacionándolas con palabras con las que combinan (p. ej. sustantivos y medidores, verbos y objetos, etc.)
- Otros

14. 11. ¿Encuentras útil asociar imágenes con las palabras en chino para facilitar su memorización? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Parcialmente

15. 12. ¿Utilizas mecanismos que te ayuden a memorizar una palabra nueva? P. ej., dividir las palabras en categorías gramaticales (adjetivos, sustantivos...) o poner cada categoría en un color diferente, entre otros. *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- Parcialmente

16. 13. Si has respondido afirmativamente a la pregunta anterior, ¿qué haces?

ASPECTOS FORMALES DEL VOCABULARIO CHINO

17. 1. Del 1 al 5, ¿En qué medida consideras importante la pronunciación (incluido el tono) del vocabulario? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad: Muy importante

18. 2. Del 1 al 5, ¿En qué medida consideras importante la escritura del vocabulario? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad: Muy importante

19. 3. Del 1 al 5, ¿En qué medida consideras importante aprender los radicales? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad: Muy importante

20. 4. Del 1 al 5, ¿Encuentras útil utilizar recursos audiovisuales, como canciones, películas o programas de televisión para aprender vocabulario en chino? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

No: Muy útil

21. 5. Del 1 al 5, ¿Consideras que el vocabulario que has aprendido se te olvida demasiado pronto? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Sí: No tengo ese problema, siempre lo recuerdo

USO DE LAS REDES SOCIALES PARA APRENDER CHINO

22. 1. ¿Utilizas las redes sociales para mejorar tus conocimientos de chino? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Parcialmente

23. 2. ¿Qué redes sociales utilizas? *

Selecciona todos los que correspondan.

Instagram

TikTok

YouTube

WeChat

Facebook

Weibo

Otro: _____

24. 3. ¿Utilizas Instagram para aprender chino? *

Marca solo un óvalo.

Sí *Salta a la pregunta 25*

No *Salta a la sección 3 (¡Terminamos!)*

USO DE INSTAGRAM PARA APRENDER VOCABULARIO

25. 1. ¿Para qué utilizas Instagram en el estudio de chino? *

Selecciona todos los que correspondan.

Para practicar contenidos vistos en clase

Para la expresión oral

Para la expresión escrita

Para la comprensión oral

Para la comprensión escrita

Para ampliar el vocabulario

Para interactuar en chino con otros estudiantes o profesores

Otros

26. 2. En Instagram aprendo... *

Selecciona todos los que correspondan.

- Gramática
- Vocabulario
- Escritura china (caligrafía)
- Pragmática
- Cultura
- Otros

27. 3. Del 1 al 5 ¿En qué medida te sirve *Instagram* para aprender chino? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

No r Es muy útil

28. 4. ¿Qué te gustaría destacar de las carencias o puntos fuertes del aprendizaje del chino con *Instagram*? *

¡Terminamos!

Muchas gracias por tu tiempo y dedicación. Tus respuestas me serán de gran utilidad en mi investigación.

ANEXO III. LA DIDÁCTICA DEL LÉXICO CHINO Y EL USO DE INSTAGRAM COMO HERRAMIENTA DOCENTE

En este anexo se presentan las preguntas de la encuesta administrada al profesorado de chino como lengua extranjera, para la que se utilizó la herramienta de formularios de Google. También puede accederse directamente mediante este enlace a la encuesta “La didáctica del léxico chino y el uso de Instagram como herramienta docente”.

La didáctica del léxico chino y el uso de Instagram como herramienta docente

Soy María Sánchez Teruel, profesora de chino en la EOI de Córdoba y doctoranda de la Universidad Autónoma de Barcelona. Estoy realizando una investigación sobre la didáctica del léxico chino y, en concreto, sobre el uso de *Instagram* como una herramienta complementaria a la adquisición y aprendizaje de este. Me gustaría conocer tu opinión sobre este tema, por lo que te estaría muy agradecida si colaboras conmigo contestando al siguiente cuestionario. Solo te tomará 5 minutos. Se trata de un cuestionario anónimo y los resultados estarán destinados a fines exclusivamente académicos. Muchas gracias por tu ayuda.

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Doy mi consentimiento informado para participar en este cuestionario. *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

2. ¿Con qué género te identificas? *

Marca solo un óvalo.

- Mujer
 Hombre
 Otros
 NS/NC

3. Edad *

Marca solo un óvalo.

- 18-30
 31-40
 41-50
 51-60
 61-70

4. Lengua materna *

Marca solo un óvalo.

- Chino
 Español
 Inglés
 Otro: _____

5. ¿Dónde enseñas chino? *

Marca solo un óvalo.

- En una academia privada
 En la universidad
 En la Escuela Oficial de Idiomas
 En una escuela primaria
 En un instituto de educación secundaria
 En el Instituto Confucio
 Por mi cuenta dando clases particulares
 Otro: _____

Enseñanza de vocabulario

Indica las opciones que más se acerquen a tu metodología o indica en “otra” cómo lo haces.

6. 1. En mis clases... *

Marca solo un óvalo.

- Enseño exclusivamente los contenidos del manual
 Creo mis propios materiales siempre, no uso ningún manual
 Enseño los contenidos del manual, pero lo complemento con otros materiales
 Otro: _____

7. 2. A la hora de enseñar nuevo vocabulario... (puedes elegir varias opciones) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Lo más importante son los caracteres, por lo que se los hago practicar escribiéndolos muchas veces enfatizando la forma y orden de los trazos.
- Les enseño los componentes fonéticos y semánticos que forman los caracteres y los relacionamos con otros caracteres ya aprendidos con los mismos componentes.
- Enseño las palabras descomponiéndolas en morfemas, explico el significado de estos e incluso, y les enseño otras palabras formadas por ese mismo morfema.
- Lo leemos juntos en voz alta, lo escriben ellos varias veces y luego hacemos los ejercicios del libro para practicarlo.

Otro: _____

8. 3. El vocabulario... (puedes marcar varias opciones) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Se lo enseño mediante listas y ellos lo escriben hasta que lo memorizan.
- Lo aprenden en el contexto del texto que aparece en el manual, junto con una lista de vocabulario que incluye palabra en caracteres, pinyin y traducción.
- Vemos las palabras una a una: practicamos su pronunciación, su escritura y les pido que construyan alguna oración. Después hacen ejercicios en los que aparecen.
- Preparo alguna actividad de introducción del vocabulario sin decirles el significado de cada nuevo término. Ellos tienen que trabajar de forma deductiva para aprender su significado. Después las vemos todos juntos y las ponen en práctica con ejercicios.

Otro: _____

9. 4. A la hora de enseñar nuevo vocabulario (selecciona las opciones que mejor se adapten a tu caso): *

Selecciona todos los que correspondan.

- Enseño palabras de la misma categoría gramatical
- Enseño palabras de un mismo campo semántico
- Recurso a sinónimos y antónimos
- Utilizo colores diferentes para facilitar la adquisición por parte del alumnado
- Recurso o creo contenidos en los que el alumnado tenga que hacer uso del vocabulario nuevo en contextos diferentes
- Utilizo videos o imágenes ilustrativas
- Utilizo tarjetas de vocabulario
- Utilizo juegos
- Enseño palabras relacionadas con una determinada función comunicativa

Otro: _____

Enseñanza de la pronunciación:

¿Cómo incluyes la pronunciación en tus clases? Selecciona del 1 al 5 según tu caso

10. 1. Del 1 al 5, ¿En qué medida es importante para ti que, junto con los caracteres, el alumnado aprenda a pronunciar correctamente una palabra incluyendo el tono? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad: Muy importante

11. 2. Del 1 al 5, ¿En qué medida dedicas tiempo en tus clases a que el alumnado ponga * en práctica la pronunciación de pinyin y tonos?

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nun: Siempre

12. 3. Del 1 al 5, ¿En qué medida le das importancia a la práctica de los caracteres? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nad: Muy importante

Uso de Instagram para la docencia-aprendizaje de chino

13. 1. ¿Utilizas Instagram como herramienta para enseñar chino? *

Marca solo un óvalo.

- Sí, busco contenidos interesantes para complementar mis clases
- Sí, busco contenidos interesantes y también creo contenido propio
- Sí, creo contenido para mi alumnado y trabajamos juntos en Instagram
- No, solo lo uso para fines personales
- Otros

14. 2. ¿Qué piensas sobre el uso de *Instagram* para enseñar/aprender chino? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Es útil para aprender palabras nuevas
- Es útil para aprender gramática
- Es útil para mejorar la caligrafía
- Es útil para practicar lo aprendido en clase
- No tengo opinión al respecto
- Otro: _____

15. 3. *Instagram* en la docencia de chino... *

Selecciona todos los que correspondan.

- Es útil para la comprensión oral
- Es útil para la comprensión lectora
- Es útil para la expresión oral
- Es útil para la expresión escrita
- Es útil para que los alumnos se comuniquen en chino
- Otro: _____

16. 4. ¿Cuántos profesores de chino sigues en *Instagram*? *

Marca solo un óvalo.

- Ninguno
- 1-5
- 6-10
- 11-20
- Menos de 20

17. 5. ¿Cuál es el idioma vehicular en esas cuentas? (puedes seleccionar varias) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Chino
- Inglés
- Español
- Otro: _____

18. 6. Indica el nombre de tres cuentas que recomendarías y explica brevemente por qué te gustan *

19. 7. ¿Qué tipo de contenidos crees que podrían incluirse en *Instagram* con respecto a la enseñanza de vocabulario y que no se trabajan ya? *

20. 8. ¿Eres creador/a de contenido en *Instagram*? *

Marca solo un óvalo.

- No [Salta a la sección 3 \(¡Llegamos al final!\)](#)
- Sí [Salta a la pregunta 21](#)

Para creadores/as de contenido

Cuéntame tu experiencia como creador/a de *Instagram*

21. 1. ¿Con qué finalidad creas contenido en *Instagram*? (se puede elegir más de una opción) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Para revisar lo que hemos visto en clase
- Para complementar contenidos vistos en clase
- Para introducir contenidos nuevos que no hemos visto en clase
- Para que los estudiantes se comuniquen en chino
- Otro: _____

22. 2. ¿Qué tipo de formato y recursos sueles usar (se puede marcar más de una opción)? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Posts
- Reels
- Stories
- Highlights

Otro: _____

23. 3. ¿Qué tipo de contenido enseñas? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Vocabulario
- Gramática
- Escritura china (caligrafía)
- Cultura
- Pragmática
- Actividades de expresión oral
- Actividades de expresión escrita
- Actividades de comprensión oral
- Actividades de comprensión escrita

Otro: _____

24. 4. ¿Qué aspectos te resultan más complicados como creador de contenidos? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Formales (selección del formato, aspectos estéticos, presentación, coherencia interna de la cuenta, etc.)
- Contenido (seleccionar los puntos a tratar, sintetizar la información, inclusión de aspectos innovadores, etc.)
- C. Mantener una frecuencia determinada en la creación de contenidos
- D. El feedback (responder a las preguntas, comentar las encuestas, etc.)

25. 5. ¿Cómo valorarías tu experiencia usando Instagram para la docencia? *

Marca solo un óvalo.

- Tiene mucho éxito. Creo que es una buena herramienta complementaria y consigo que haya una mayor participación e interés por las clases
- Pensé que funcionaría mejor, no hay tanta participación como esperaba y tengo dudas sobre la continuidad de la cuenta con fines didácticos
- No tiene éxito. Solo tengo unos pocos suscriptores y apenas hay participación, por lo que el esfuerzo no me compensa
- Otro: _____

26. 6. ¿Por qué crees que es así? *

27. 7. ¿Qué te gustaría destacar de las carencias o puntos fuertes de la enseñanza del chino con Instagram? *

¡Llegamos al final!

Muchas gracias por su participación, nos servirá de gran ayuda para nuestra investigación. En caso de querer recibir los resultados de esta investigación, puedes enviarme un correo a Manu SanchezTe@autonomia.cat con el Tema "Resultados Investigación" y te haré llegar la tesis una vez terminada.

ANEXO IV. DATOS OBTENIDOS DEL ANÁLISIS DE LA MUESTRA DE CUENTAS DE INSTAGRAM

En este anexo se incluye la tabla mediante la que se realizó el análisis de la relación de la muestra de 25 cuentas seleccionadas de Instagram.

CUENTAS	Carácter	Pinyin	Traducción	Imagen	Oración	romunciació	Video	Nivel	r categorías	campo sen/homógrafo	mismos/antóra	remá	diferen	prácticos	de promoción	deduñanza	induas	mnemotiq	ts de voca
		Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	No	No
dayeasychinesewiththrid	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	No	No	No	No	Si	No	Si	No
Baoottvlkmandarin	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	Si	Si	No	Si	No	No	No	No	Si	No	No
Chinese_with_moving_chinese	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	No	No	No	No	A veces	No	Si	No	No	Si	No	No
mandarinlabSi	Si	Si	Si	Si	A veces	Si	No	No	No	Si	No	No	No	Si	No	No	Si	No	No
Chinesezerohero	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	No	No	A veces	No	No	Si	No	No	Si	No	No
illingchinese	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	No	No	No	No	No	No	No	No	No	Si	No	No
Hobbydymas	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	No	Si	No	No	A veces	No	Si	No	No	Si	No	No
xue manda	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	A veces	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	No	A veces	Si	No
Yoyochinese	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	Si	Si	No	No	No	No	Si	No	Si	Si
Chineasy	Si	Si	Si	Si	No	Si	No	No	No	No	No	Si	Si	Si	No	No	Si	Si	No
ineseclass1	Si	Si	Si	Si	A veces	Si	A veces	No	Si	Si	No	Si	No	No	No	No	Si	No	No
hinese_witneselearnin	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	A veces	No	No	No	Si	No	Si	No	No
inehuichinese	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	A veces	No	No	No	No	No	Si	No	No
Pr_chinese	Si	Si	Si	Si	No	Si	No	No	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	No	Si	Si	No
mandarinisc	Si	Si	Si	Si	No	Si	A veces	No	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	No	Si	No	No
aoli_chinese	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No
ancanchine	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	A veces	No	A veces	Si	Si	No	No	No	No	Si	No	No
usdanielfurunesewithth	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si	No	No	Si	No	No	No	No	No	No	Si	No	No
inesewithth	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	No	No	Si	No	No	No	No	No	No	A veces	Si	No

ANEXO V. PARÁMETROS DE ANÁLISIS Y DATOS OBTENIDOS DE LA CUENTA @_mesuenachino_

En este anexo se incluye la tabla para la recogida de datos del estudio de investigación-acción realizado en nuestra cuenta de Instagram.

Parámetros de análisis	Tiempo de dedicación por parte de la docente	Fecha de publicación	Tipo de contenido	Nivel de lengua	Temática	Nivel de interacción por parte del alumnado de la EOI (n.º y frecuencia)	Nivel de interacción por parte de usuarios de Instagram (n.º y frecuencia)	N.º de reproducciones (solo para reels)	Cuentas alcanzadas
Introducción de léxico	30 minutos	03/10/24	<i>Reel</i>	A2	Partes de la casa	4 me gusta	33 me gusta	834	383
Expresión escrita	15 minutos	07/10/24	<i>Post</i>	A2	Mi casa	7 comentarios	-	-	216
Comprensión auditiva	20 minutos	10/10/24	<i>Reel</i>	A2	La casa	1 comentario	-	632	253
Expresión oral/escrita	5 minutos	14/10/24	<i>Stories</i>	A2	Las lenguas	2 respuestas 1 me gusta	2 me gusta	-	

Introducción de léxico	40 minutos	14/10/2024	<i>Post</i>	A2	Las lenguas	1 comentario 6 me gusta	12 me gusta	-	222
Comprensión auditiva y práctica de pronunciación	15 minutos	16/10/2024	<i>Reel</i>	A2	Los países	9 comentarios	16 me gusta	523	272
Práctica léxica: actividad de repaso en clase	50 minutos	16/10/2024	<i>Post</i>	A2	Las asignaturas (total 4 post)	13 comentarios 7 me gusta	22 me gusta	-	238
Comprensión auditiva /expresión oral	5 minutos	18/10/2024	<i>Stories</i>	A2	Las asignaturas	3 mensajes	4 me gusta	-	-
Expresión escrita	15 minutos	17/10/2024	<i>Post</i>	A2	Partes de la casa y aficiones	10 comentarios 4 me gusta	1 comentario 18 me gusta	-	834

Práctica léxica y expresión escrita	20 minutos	22/10/2024	<i>Post</i>	B1	Aspecto físico	10 comentarios 3 me gusta	1 comentario 11 me gusta	-	172
Comprensión y expresión escritas	20 minutos	23/10/2024	<i>Post</i>	A2	Las asignaturas	14 comentarios 4 me gusta	17 me gusta	-	146
Práctica léxica: sopa de letras	15 minutos	25/10/2024	<i>Post</i>	A2/B1	Las partes del cuerpo	4 comentarios 1 me gusta	21 me gusta	-	361
Práctica léxica	20 minutos	28/10/2024	<i>Post</i>	A2	Uso del “por favor”	4 comentarios 2 me gusta	13 me gusta	-	151
Práctica léxica/comprensión lectora	15 minutos	29/10/2024	<i>Stories</i>	B1	Descripciones físicas	3 mensajes	-	-	-
Repaso de radicales	10 minutos	28/10/2024	<i>Stories</i>	A2/B1	Radicales			-	

Comprensión auditiva	10 minutos	30/10/2024	<i>Reel</i>	A2	Nacionalidad y lenguas	1 me gusta 5 comentarios	5 me gusta	227	109
Combinaciones léxicas	15 minutos	31/10/2024	<i>Post</i>	A2/B1	Repaso de combinaciones ya aprendidas	8 comentarios 3 me gusta	5 me gusta	-	141
Repaso léxico	15 minutos	04/11/2024	<i>Post</i>	A2	“请” y verbos	10 comentarios 2 me gusta	15 me gusta	-	145
Introducción de léxico	20 minutos	04/11/2024	<i>Reel</i>	A2	El clima	1 comentario 4 me gusta	23 me gusta	566	228
Expresión escrita- léxico	10 minutos	05/11/2024	<i>Post</i>	B1	Las partes del cuerpo y descripción física	18 comentarios 3 me gusta	12 me gusta	-	128
Introducción de léxico-deductiva	10 minutos	05/11/2024	<i>Reel</i>	B1	Estar enfermo	4 comentarios	21 me gusta	-	262

						4 me gusta			
Práctica léxica y juego en línea	5 minutos	06/11/2024	<i>Post</i>	A2	Léxico del clima	5 comentarios 2 me gusta	6 me gusta	-	122
Mediación escrita y posibilidad de oral	5 minutos	11/11/2024	<i>Post</i>	A2	El clima: la temperatura en ciudades chinas	3 comentarios 6 me gusta	9 me gusta	-	148
Práctica léxica y ejercicio en línea	15 minutos	07/11/2024	<i>Post</i>	B1	Estar enfermo: escritura del pinyin, completar palabras y práctica pronunciación	6 comentarios 2 me gusta	7 me gusta	-	117
Práctica léxica	10 minutos	12/11/2024	<i>Reel</i>	B1	Léxico de las enfermedades	4 comentarios 3 me gusta	9 me gusta	422	155

Ejercicio de práctica léxica	10 minutos	13/11/2024	<i>Stories</i>	A2	Encuentra las palabras combinando morfemas				
Práctica léxica	15 minutos	14/11/2024	<i>Stories</i>	B1	Encuentra la imagen que se repite y escribe la palabra en caracteres				
Expresiones	10 minutos	14/11/2024	<i>Reel</i>	B1	Expresiones para ir al médico	5 me gusta	6 me gusta	319	154
Comprensión auditiva	10 minutos	19/11/2024	<i>Reel</i>	B1	Escucha el audio y responde a las preguntas	9 comentarios 4 me gusta	10 me gusta	418	165
Repaso léxico (learningapps)	15 minutos	19/11/2024	<i>Stories</i>	B1	Repaso del vocabulario: enfermedades	1 me gusta	3 me gusta	-	-

Combinaciones léxicas	5 minutos	18/11/2024	<i>Stories</i>	A2	Combina cada palabra con el verbo que le corresponde	1 me gusta 5 comentarios	1 me gusta	-	-
Expresión escrita y práctica léxica/gramatical	10 minutos	18/11/2024	<i>Post</i>	A2	A partir de las imágenes comenta cuál es la máxima temperatura	1 comentario 3 me gusta	3 me gusta	-	115
Práctica gramatical y de léxico	10 minutos	20/11/2024	<i>Stories</i>	A2	Ordena las partes de la oración	-	-	-	39
Práctica léxica	10 minutos	21/11/2024	<i>Stories</i>	B1	Léxico de las heridas	5 respuestas 1 me gusta	-	-	25
Expresión escrita	15 minutos	21/11/2024	<i>Post</i>	B1	Dar consejos	11 comentarios 3 me gusta	7 me gusta	-	96

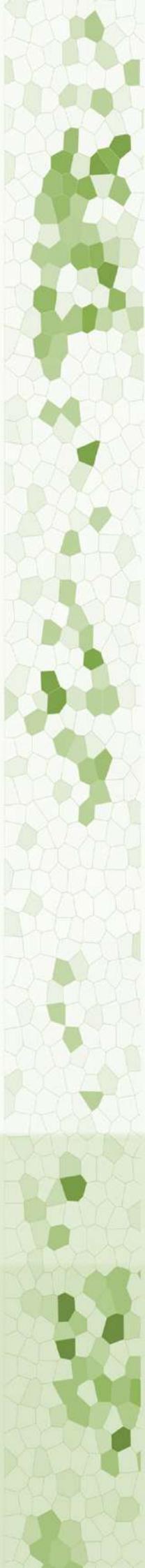
Práctica léxica									
Enlace al juego	10 minutos	25/11/2024	<i>Stories</i>	A2	Escribe la palabra según las imágenes	-	-	-	30
Práctica léxica	10 minutos	25/11/2024	<i>Post</i>	A2	Une los morfemas de los dos <i>posts</i> para formar palabras	2 comentarios 2 me gusta	3 me gusta	-	
Práctica léxica	5 minutos	26/11/2024	<i>Post</i>	B1	Escribe una oración a partir de una de las palabras que elijas (o incluye varias)	13 comentarios 3 me gusta	5 me gusta	-	11

Práctica fonética	10 minutos	28/11/2024	<i>Stories</i>	B1	Lee el texto en voz alta y envía una grabación	-	-	-	-
Práctica léxica	15 minutos	30/11/2024	<i>Post</i>	A2/B1	Forma oraciones uniendo los puzzles	16 comentarios 5 me gusta	1 comentario 6 me gusta	-	207
Introducción de léxico y práctica léxica	40 minutos	28/11/2024 29/11/2024	<i>Post</i>	A2	Tiendas y lugares públicos	12 comentarios 2 me gusta	6 me gusta	-	113
Comprensión lectora y práctica léxica	30 minutos	02/12/2024 03/12/2024	<i>Post</i>	A2	Tiendas y lugares públicos	10 comentarios 2 me gusta	9 me gusta	-	90

ANEXO VI. ADQUISICIÓN DE LÉXICO CHINO MEDIANTE LA CUENTA @_mesuenachino_

En este anexo se encuentra el enlace a la encuesta realizada al alumnado de chino tras haber participado en el estudio de investigación-acción de didáctica de léxico chino con mi cuenta de Instagram. Puede acceder a las preguntas de la encuesta directamente en “este enlace”.

<p>Adquisición de léxico chino mediante Instagram</p> <p>Buenas a todos y a todas. Este formulario se ha creado para que deis vuestra opinión sobre vuestra experiencia aprendiendo vocabulario chino utilizando como herramienta complementaria Instagram. Espero sinceridad y muchas gracias por vuestra respuesta.</p> <p>mariasanchezteruel@eoicordoba.com Cambiar de cuenta</p> <p>No compartido</p> <p>* Indica que la pregunta es obligatoria</p> <p>¿Qué te ha resultado más difícil? *</p> <p><input type="radio"/> Falta de tiempo para hacer los ejercicios. <input type="radio"/> Uso de la plataforma. <input type="radio"/> El tener que utilizar aparatos electrónicos, no los entiendo muy bien. <input type="radio"/> Todo bien, no he tenido problemas. <input type="radio"/> Otro: _____</p> <p>¿Para qué habilidades te ha resultado más útil? *</p> <p><input type="radio"/> Expresión escrita. <input type="radio"/> Comprensión escrita. <input type="radio"/> Producción escrita. <input type="radio"/> Producción oral. <input type="radio"/> Aprendizaje de nuevo vocabulario. <input type="radio"/> Repaso del nuevo vocabulario. <input type="radio"/> Recuperación de vocabulario ya aprendido. <input type="radio"/> Otro: _____</p>	<p>¿Consideras que ha sido beneficioso para aprender y repasar especialmente vocabulario? *</p> <p><input type="radio"/> Sí. <input type="radio"/> No. <input type="radio"/> Parcialmente.</p> <p>¿Qué destacarías del uso de Instagram como herramienta para aprender vocabulario? *</p> <p>Tu respuesta</p> <p>¿Para qué te ha resultado más productivo? *</p> <p>Tu respuesta</p> <p>¿Qué tipo de ejercicios de los que hemos realizado te han resultado más interesantes? *</p> <p><input type="radio"/> Los post de práctica de vocabulario. <input type="radio"/> Los reels de introducción de vocabulario. <input type="radio"/> Los reels de comprensión auditiva. <input type="radio"/> Los post de introducción de vocabulario. <input type="radio"/> Los post de expresión escrita. <input type="radio"/> Las historias interactivas. <input type="radio"/> Los post e historias sobre morfemas para formar nuevas palabras. <input type="radio"/> Los post e historias para practicar radicales. <input type="radio"/> Otro: _____</p> <p>¿Algo que quieras añadir? *</p> <p>Tu respuesta</p>
---	---



Departament de
Traducció i d'Interpretació
i d'Estudis de l'Àsia Oriental

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona