

La competencia comunicativa oral en el contexto del chino como lengua extranjera en España: estudio del estado de la cuestión, diseño de una herramienta de evaluación y propuesta didáctica para optimizar el diseño de las actividades orales

Yang Qiuhan

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes 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>

**La competencia comunicativa oral
en el contexto del chino
como lengua extranjera en España:
estudio del estado de la cuestión,
diseño de una herramienta de evaluación
y propuesta didáctica para optimizar
el diseño de las actividades orales**

Qiuhan Yang

Dirección:
Dra. Sara Rovira-Esteva

Tesis doctoral
2026

Departament de
Traducció i d'Interpretació
i d'Estudis de l'Àsia Oriental

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

Departament de Traducció i d'Interpretació i d'Estudis de l'Àsia Oriental

TESIS DOCTORAL

**La competencia comunicativa oral en
el contexto del chino como lengua
extranjera en España: estudio del
estado de la cuestión, diseño de una
herramienta de evaluación y propuesta
didáctica para optimizar el diseño de
las actividades orales**

Doctorado en Traducción y Estudios Interculturales

Autora: Yang Qiuhan

Directora: Dra. Sara Rovira-Esteva

Bellaterra, febrero de 2026

AGRADECIMIENTOS

Nunca me imaginé de qué manera llegaría el día en que terminaría la tesis, pero llegó así, de forma natural. Al mirar atrás estos últimos cinco años de doctorado, todo se siente como un sueño, casi irreal.

Para empezar, quiero agradecer de corazón a mi directora, la Dra. Sara Rovira-Esteva. Me ha dado un apoyo enorme, muchísima paciencia y siempre me ha animado. También me ha dado mucho espacio para crecer. Cada vez que la he necesitado, ha estado ahí y ha hecho todo lo posible por ayudarme de la mejor manera, de forma generosa y sin pedir nada a cambio. Para mí, ella ha sido como una luz en el camino: la más brillante y la más cálida. En los momentos en que me he sentido perdida o sin fuerzas, me ha guiado con una calma que me tranquilizaba y me hacía sentir acompañada. De verdad, gracias una vez más. Vengo de una cultura más discreta con los sentimientos y no se me da muy bien expresar emociones tan fuertes cara a cara, pero aquí quiero decir: la quiero mucho.

Asimismo, me siento muy agradecida al Dr. Ismail Abbas, al Dr. Óscar Fernández-Álvarez y al Dr. Chen Chen por su guía y sus consejos, tanto a nivel académico como profesional. No solo me han ayudado a sacar adelante la tesis en los momentos más difíciles, sino que también me han impulsado a mejorar y a tomar mejores decisiones durante el camino.

De igual manera, quiero agradecer al Dr. Klaus Hornetz, quien, como mi primer estudiante de chino, abrió el camino para mi carrera como profesora de este idioma. Lo que él me ha aportado supera con creces todo lo que pude enseñarle, y sigue siendo así hasta el día de hoy.

También quiero darles las gracias a mis amigos españoles: Marta Vergara Pedreira, Lola Díez González, Lucas Llamas Garay y su familia, y Xu Xiafei y su familia (Jesús Bregón y su hija Inés). Su ayuda, su cariño y su compañía hicieron que, estando tan lejos de casa, me sintiera como en familia. Y, por supuesto, muchísimas gracias también a mis amigos chinos en España: Wang Xin, Wang Zihui, Du Lei'an, Lin Qian, Fang Yuzhong y Ding Quankun. Juntos compartimos muchos momentos bonitos en Barcelona y me llevo recuerdos increíbles. Estoy segura de que seremos amigos para toda la vida.

De la misma manera, también quiero agradecer a mis amigos chinos: Deng Haiyong, Li Hao, Qu Hongqiang, Gao Weize, Xiaolu y Zhou Jing. Tanto en persona como a través de internet, en este camino de la vida que a veces parece interminable, su compañía, su cariño y sus ánimos me han ayudado a despejar la niebla y a volver a ver la luz. Gracias a ellos, he sentido menos miedo en los momentos oscuros y, incluso en los días más difíciles, no he perdido la sonrisa. Me han devuelto la fuerza y la esperanza para seguir adelante. Puede que internet sea “virtual”, pero la amistad y el cariño son reales, y se sienten.

Por último, quiero agradecer especialmente a Li Qianchao, que me ha acompañado de cerca durante todo este tiempo. En estos casi diez años, hemos avanzado juntos, apoyándonos y empujándonos a seguir, incluso cuando las cosas se ponían difíciles. Hemos superado muchos obstáculos y también hemos construido un montón de logros y recuerdos muy bonitos. Gracias por todo su apoyo y por estar siempre ahí. En una etapa tan importante de mi vida -antes, ahora y también en lo que venga- en cada paso que doy y en cada logro alcanzado, hay una parte suya.

Y también quisiera mostrar mi profundo agradecimiento a mis padres. Su amor me ha dado una fuerza inmensa: me ha dado el valor para enfrentar cualquier dificultad y la confianza para creer que lo bueno también llega. Nos sentimos mutuamente muy orgullosos.

Finalmente, quiero dar las gracias a cada persona que he conocido en España, porque juntos hemos escrito una historia maravillosa en este país tan bonito y acogedor.

RESUM

L'ensenyament del xinès com a llengua estrangera a Espanya ha crescut de manera sostinguda en els darrers anys. Tanmateix, tant la pràctica docent com el debat acadèmic s'han dedicat principalment al desenvolupament de competències vinculades al desenvolupament i l'avaluació de la comprensió lectora i l'escriptura, cosa que ha relegat la competència comunicativa oral a un segon pla. Així mateix, a causa de la manca d'un marc teòric basat en la comunicabilitat i d'una articulació efectiva amb els estàndards de competència lingüística, les activitats orals dels manuals existents d'aquesta llengua difícilment aconseguixen promoure de manera efectiva el desenvolupament de la competència comunicativa oral de l'alumnat.

En aquest context, aquest estudi s'ha proposat conèixer l'estat actual de la competència comunicativa oral en l'ensenyament del xinès a Espanya des de tres perspectives, gràcies a les quals s'ha pogut delimitar el concepte de caràcter comunicatiu i s'ha dissenyat una eina per avaluar el grau de comunicabilitat de les activitats orals amb la finalitat d'oferir un marc de referència per millorar-ne el disseny i potenciar la competència comunicativa oral de l'alumnat.

Per garantir el rigor científic i la pertinència d'aquesta eina, aquesta recerca ha construït un marc teòric sobre la competència comunicativa oral, delimitant les principals aportacions lingüístiques i didàctiques, i ha revisat sistemàticament l'estat actual de l'ensenyament del xinès per determinar, entre d'altres, els manuals d'ús més estès a Espanya. Pel que fa a la metodologia, s'ha realitzat una anàlisi inductiva de la tipologia d'activitats orals d'aquests manuals i, mitjançant una enquesta a docents, s'ha explorat la seva concepció sobre el caràcter comunicatiu, la seva valoració de les activitats orals presents als manuals que utilitzen i les seves expectatives respecte a l'ensenyament de la pràctica oral.

Segons els resultats de l'enquesta, els manuals més utilitzats són *El nuevo libro de chino práctico* (2008), *Camino al chino* (2019), *Chino paso a paso* (2006), *Discover China* (2010) i *Hànyǔ - Chino para hispanohablantes* (2004). Quant als enfocaments didàctics, a Espanya predomina l'orientació funcional del *Marc comú europeu de referència per a les llengües*, mentre que a la Xina predomina un enfocament mixt, en

consonància amb els *Chinese proficiency grading standards for international Chinese language education*. Finalment, tot i que la majoria del professorat reconeix la importància de la competència comunicativa oral i la considera un objectiu central de l'ensenyament, persisteix la manca de consens sobre què s'entén per caràcter comunicatiu, quins en són els criteris operatius i com s'ha d'avaluar.

A partir d'aquests resultats, aquest estudi, integrant el marc teòric i els estàndards de competència lingüística, ha desenvolupat una eina per avaluar la comunicabilitat de les activitats orals, basada en tres aspectes essencials: els factors comunicatius, l'adequació als estàndards existents i la qualitat del disseny de l'activitat, conformant així un sistema d'avaluació integral. Sobre la base d'aquest instrument, s'ha avaluat el grau de comunicabilitat de les activitats orals incloses en els cinc manuals esmentats anteriorment. Finalment, a partir dels resultats d'aquesta avaluació, s'han formulat propostes didàctiques concretes, entre les quals trobem la selecció dels tipus d'activitats amb major caràcter comunicatiu, la promoció d'enfocaments pedagògics orientats a la comunicació, així com estratègies per al disseny i la millora de les activitats orals.

En conjunt, aquest estudi, mitjançant la revisió teòrica, el treball empíric i el desenvolupament d'una eina específica, ofereix un marc de referència i recursos pràctics per avançar cap a un ensenyament de la producció oral en xinès més sistemàtic i comunicatiu, contribuint a la millora de la competència comunicativa oral de l'alumnat.

PARAULES CLAU: competència comunicativa oral; xinès com a llengua estrangera; eina d'avaluació; activitats orals; proposta didàctica.

ABSTRACT

The teaching of Chinese as a foreign language in Spain has grown steadily in recent years. However, both teaching practice and academic debate have focused mainly on developing competences related to reading comprehension and writing, which has relegated oral communicative competence to a secondary position. Likewise, due to the lack of a theoretical framework based on communicability and an effective articulation with language proficiency standards, the oral activities found in existing textbooks for this language rarely succeed in effectively promoting the development of learners' oral communicative competence.

Against this backdrop, the present study set out to examine the current state of oral communicative competence in the teaching of Chinese in Spain from three perspectives. These perspectives made it possible to delimit the concept of communicative character and to design a tool to assess the degree of communicability of oral activities, with the aim of providing a frame of reference to improve their design and enhance learners' oral communicative competence.

To ensure the scientific rigour and relevance of this tool, the research developed a theoretical framework on oral communicative competence by delimiting the main linguistic and pedagogical contributions, and it systematically reviewed the current state of Chinese language teaching in order to identify, among other aspects, the textbooks most widely used in Spain. Methodologically, an inductive analysis of the typology of oral activities in these textbooks was conducted and, through a teacher survey, the study explored teachers' understanding of communicative character, their assessment of the oral activities included in the textbooks they use, and their expectations regarding the teaching of oral practice.

According to the survey results, the textbooks most widely used are *El nuevo libro de chino práctico* (2008), *Camino al chino* (2019), *Chino paso a paso* (2006), *Discover China* (2010) and *Hànyǔ - Chino para hispanohablantes* (2004). In terms of pedagogical approaches, Spain predominantly follows the functional orientation of the *Common European Framework of Reference for Languages*, whereas in China a mixed approach prevails, in line with the *Chinese Proficiency Grading Standards for International*

Chinese Language Education. Finally, although most teachers acknowledge the importance of oral communicative competence and regard it as a central goal of instruction, there remains a lack of consensus on what is meant by communicative character, what its operational criteria are, and how it should be assessed.

Building on these findings, and integrating the theoretical framework with language proficiency standards, the study developed a tool to evaluate the communicability of oral activities based on three essential aspects: communicative factors, alignment with existing standards, and the quality of the activity design, thus constituting a comprehensive evaluation system. Using this instrument, the study assessed the degree of communicability of the oral activities included in the five textbooks mentioned above. Finally, on the basis of the evaluation results, the study proposes concrete pedagogical recommendations, including the selection of activity types with a stronger communicative character, the promotion of communication-oriented pedagogical approaches, and strategies for designing and improving oral activities.

Overall, through theoretical review, empirical work and the development of the tool, this study provides a frame of reference and practical resources to advance towards a more systematic and communicative approach to teaching oral production in Chinese, contributing to the improvement of learners' oral communicative competence.

KEY WORDS: oral communicative competence; Chinese as a foreign language; evaluation tool; oral activities; pedagogical proposal.

RESUMEN

La enseñanza del chino como lengua extranjera en España ha crecido sostenidamente en los últimos años. Sin embargo, tanto la práctica docente como el debate académico se han dedicado principalmente al desarrollo de competencias vinculadas al desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora y la escritura, lo que ha relegado la competencia comunicativa oral a un segundo plano. Asimismo, debido a la falta de un marco teórico basado en la comunicabilidad y a una articulación efectiva con los estándares de competencia lingüística, las actividades orales de los manuales de este idioma difícilmente logran promover de manera efectiva el desarrollo de la competencia comunicativa oral del alumnado.

En este contexto, este estudio se ha propuesto conocer el estado actual de la competencia comunicativa oral en la enseñanza del chino en España desde tres perspectivas, gracias a las cuales se ha delimitado el concepto de carácter comunicativo y se ha diseñado una herramienta para evaluar el grado de comunicabilidad de las actividades orales con el fin de ofrecer un marco de referencia para mejorar su diseño y potenciar la competencia comunicativa oral del alumnado.

Para garantizar el rigor científico y la pertinencia de dicha herramienta, esta investigación ha construido un marco teórico sobre la competencia comunicativa oral, delimitando los principales aportes lingüísticos y didácticos, y ha revisado sistemáticamente el estado actual de la enseñanza del chino para determinar, entre otros, los manuales de uso más extendido en España. En cuanto a la metodología, se ha realizado un análisis inductivo de la tipología de actividades orales de dichos manuales y, mediante una encuesta a docentes, se han explorado su concepción sobre el carácter comunicativo, su valoración de las actividades orales de los manuales y sus expectativas sobre la enseñanza de la práctica oral.

Según los resultados de la encuesta, los manuales más utilizados son *El nuevo libro de chino práctico* (2008), *Camino al chino* (2019), *Chino paso a paso* (2006), *Discover China* (2010) y *Hànyǔ - Chino para hispanohablantes* (2004). En cuanto a los enfoques didácticos, en España predomina la orientación funcional del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, mientras que en China predomina un enfoque mixto, en

consonancia con el *Chinese proficiency grading standards for international Chinese language education*. Aunque la mayoría del profesorado reconoce la importancia de la competencia comunicativa oral y la considera un objetivo central de la enseñanza, persiste la falta de consenso sobre qué se entiende por carácter comunicativo, cuáles son sus criterios operativos y cómo debe evaluarse.

A partir de los hallazgos anteriores, este estudio, integrando el marco teórico y los estándares de competencia lingüística, ha desarrollado una herramienta para evaluar la comunicabilidad de las actividades orales, basada en tres aspectos esenciales: los factores comunicativos, adecuación a los estándares existentes y la calidad del diseño de la actividad, conformando así un sistema de evaluación integral. En base a este instrumento, se ha evaluado el grado de comunicabilidad de las actividades orales incluidas en los cinco manuales mencionados previamente. Finalmente, a partir de los resultados de dicha evaluación, se han realizado propuestas didácticas concretas, entre ellas la selección de los tipos de actividades con un mayor carácter comunicativo, la promoción de enfoques pedagógicos orientados a la comunicación, así como estrategias para el diseño y la mejora de las actividades orales.

En conjunto, este estudio, a través de la revisión teórica, el trabajo empírico y el desarrollo de una herramienta específica, ofrece un marco de referencia y recursos prácticos para avanzar hacia una enseñanza de la producción oral en chino más sistemática y comunicativa, contribuyendo a la mejora de la competencia comunicativa oral del alumnado.

PALABRAS CLAVE: la competencia comunicativa oral; chino como lengua extranjera; herramienta de evaluación; actividades orales; propuesta didáctica.

摘要

近年来，西班牙中文教育规模持续扩大，但教学实践与学术讨论长期偏向笔试及阅读书写能力培养，导致口语交际能力的发展未能获得应有的重视。现有教材中的口语活动也因缺乏交际性理论框架的支撑，以及与语言能力标准的有效衔接，难以切实促进学生口语交际能力的发展。

为此，本研究旨在从三个角度考察西班牙汉语作为外语教学中口语交际能力的现状。在此基础上，本研究厘清“交际性”的内涵与维度，并设计了一套用于评估口语活动交际性特征的评价工具。它的目标是评估当前教材中口语活动的交际程度，并为教师和教材编写者提供一个参考框架，以指导改进口语活动的设计，从而提升学习者的口语交际能力。

为确保评价工具的科学性与针对性，研究首先构建了口语交际能力的理论框架，梳理相关语言学及教学法脉络，并系统回顾西班牙中文教育现状及主流教材使用情况。方法上，归纳分析了西班牙现行教材的口语活动类型，并通过教师问卷调查，探查其对“交际性”的认知、对教材口语活动的评价以及对口语教学的期望。

调研发现，教材层面，西班牙官方语言学校、孔子学院及高校中使用频率最高的教材包括《新实用汉语课本》《轻松学中文》《汉语》《汉语之路》及《走遍中国》；教学理念层面，西班牙主要遵循以功能为导向的《欧洲语言共同参考框架》，中国则采用功能与结构相结合的《国际中文教育中文水平等级标准》；教师层面，受访教师多数虽认可口语交际能力的重要性并视其为重要的教学目标，但对“交际性”的概念理解、操作标准及评价体系仍缺乏清晰共识。

基于上述发现，本研究结合理论框架与语言能力标准，构建了一套口语活动交际性评价工具，将交际性解构为“交际性的影响因素”“与语言标准的契合程度”及“活动设计质量”三个维度，形成综合评价体系，进而对五本教材中的口语活动进行了交际性评估。最后，结合评估结果提出具体教学建议，包括推荐强交际性活动类型、倡导交际导向的教学方法，以及提供口语活动设计与改进的策略。

总体而言，本研究通过理论梳理、实证研究与工具开发，为推动西班牙中文口语产出教学的系统化与交际化提供了参考框架与实践支持，并有助于提升西班牙中文学习者的口语交际能力。

关键词：口语交际能力；对外汉语教学；评价工具；口语活动；教学建议。

Índice de contenidos

AGRADECIMIENTOS	3
RESUM.....	5
ABSTRACT	7
RESUMEN	9
摘要	11
Índice de tablas	18
Índice de figuras	21
Lista de siglas y abreviaturas	22
CAPÍTULO 1. Introducción.....	24
1.1 Motivación.....	24
1.2 Preguntas de investigación e hipótesis de trabajo.....	27
1.3 Objetivos.....	28
1.4 Estructura de la tesis	29
CAPÍTULO 2. Marco teórico.....	32
2.1 La adquisición de segundas lenguas	32
2.1.1 Perspectivas sobre la forma y el significado de la lengua	33
2.1.2 Desarrollo de la competencia comunicativa en los métodos pedagógicos	35
2.1.3 Corrientes pedagógicas relacionadas con la competencia comunicativa oral	38
2.1.3.1 El enfoque oral	39
2.1.3.2 Enseñanza situacional de la lengua.....	39
2.1.3.3 Método audiolingüe	40
2.1.3.4 Enfoque comunicativo.....	41
2.1.3.5 Enfoque por tareas.....	41
2.2 La competencia comunicativa oral.....	43
2.2.1 Qué entendemos por competencia comunicativa	43
2.2.2 Análisis del carácter comunicativo en los enfoques pedagógicos basados en la competencia comunicativa oral	45
2.3 Recapitulación	48
CAPÍTULO 3. Estado de la cuestión en el caso del CLE en España	49

3.1 Diferentes perspectivas pedagógicas en la enseñanza del CLE	49
3.1.1 La necesidad de incluir la estructura en la enseñanza del CLE	50
3.1.2 El desarrollo de la competencia comunicativa oral en el método ecléctico “estructura-función-cultura”	51
3.2 Políticas institucionales de enseñanza de las lenguas extranjeras	52
3.2.1 <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i>	53
3.2.1.1 Descripción del MCER	53
3.2.1.2 Definición y aplicación de las actividades orales según el MCER.....	54
3.2.2 <i>Chinese proficiency grading standards for international Chinese language education</i>	62
3.2.2.1 Evolución y presentación de los compendios curriculares de CLE	62
3.2.2.2 Descripción y aplicación de la competencia comunicativa oral	68
3.2.2.3 Comparación entre el CPGS y el MCER: Descripción de la competencia comunicativa oral	72
3.3 Manuales de CLE de uso extendido en España	75
3.3.1 Selección de manuales de CLE	75
3.3.2 Descripción de los manuales de CLE seleccionados.....	78
3.3.2.1 <i>El nuevo libro de chino práctico</i>	78
3.3.2.2 <i>Camino al chino</i>	79
3.3.2.3 <i>Chino paso a paso</i>	80
3.3.2.4 <i>Discover China</i>	81
3.3.2.4 <i>Hànyǔ - Chino para hispanohablantes</i>	83
CAPÍTULO 4. Metodología.....	84
4.1 Tipología de actividades orales en los manuales de CLE usados en España	84
4.2 Diseño de la encuesta para el profesorado de CLE en España.....	90
4.2.1 Descripción de la encuesta.....	90
4.2.2 Objetivos de la encuesta	93
4.2.3 Distribución de la encuesta	94
4.2.4 Depuración de las respuestas	96
4.2.5 Herramientas de análisis de datos y métodos principales.....	99
4.2.6 Análisis de fiabilidad.....	100
4.3 Diseño de una herramienta de evaluación de las actividades orales	103
4.3.1 Descripción de la herramienta de evaluación de las actividades orales.....	103
4.3.2 Factores comunicativos.....	105

4.3.3 Adecuación a los estándares existentes en cuanto a la competencia comunicativa oral	110
4.3.4 Orientación del diseño de las actividades orales	115
CAPÍTULO 5. Resultados de la encuesta administrada al profesorado de CLE en España	120
5.1 Análisis descriptivo de la distribución de la muestra	120
5.1.1 Institución de origen	120
5.1.2 Edad de los informantes.....	121
5.1.3 Experiencia docente de los informantes	122
5.1.4 Edad predominante de los estudiantes de los informantes	123
5.1.5 Nivel de chino de los estudiantes de los informantes	124
5.1.6 Formación de los docentes en relación con el enfoque comunicativo	125
5.2 Análisis factorial exploratorio	126
5.3 Análisis de las dimensiones establecidas	131
5.4 Relación de las características del profesorado de CLE con las respuestas	135
5.4.1 Edad de los informantes.....	136
5.4.2 Factor de la experiencia docente	139
5.4.3 Factor de la edad de los estudiantes de los informantes.....	140
5.4.4 Factor del nivel de lengua de los estudiantes	143
5.4.5 Institución de adscripción de los informantes	144
5.4.6 Formación de los docentes en relación con el enfoque comunicativo	146
5.5 Recapitulación sobre las preguntas con escala de Likert.....	152
5.6 Análisis de las preguntas sin escala de Likert.....	153
5.6.1 Práctica y evaluación de actividades orales en el aula por parte del profesorado..	153
5.6.2 Reflexión del profesorado de CLE sobre las actividades orales	158
5.7 Análisis de las necesidades del profesorado de CLE	161
5.8 Recapitulación sobre las preguntas sin escala de Likert	163
CAPÍTULO 6. Análisis mixto de las actividades orales de nuestro corpus	165
6.1 <i>El Nuevo libro de chino práctico</i>	167
6.1.1 Tipología de las actividades orales en <i>Nuevo Práctico</i>	167
6.1.2 Análisis de las actividades orales en <i>Nuevo Práctico</i>	168
6.1.2.1 Peso relativo del carácter comunicativo en el conjunto de las actividades orales.....	169
6.1.2.2 Adecuación a los estándares existentes.....	170
6.1.2.3 Orientación del diseño de las actividades orales	171

6.2 <i>Camino al chino</i>	172
6.2.1 Tipología de las actividades orales en <i>Camino al chino</i>	172
6.2.2 Análisis de las actividades orales en <i>Camino al chino</i>	173
6.2.2.1 Peso relativo del carácter comunicativo en el conjunto de las actividades orales.....	173
6.2.2.2 Adecuación a los estándares existentes.....	175
6.2.2.3 Orientación del diseño de las actividades orales	176
6.3 <i>Chino paso a paso</i>	177
6.3.1 Tipología de las actividades orales en <i>Chino Paso</i>	177
6.3.2 Análisis de las actividades orales en <i>Chino Paso</i>	178
6.3.2.1 Peso relativo del carácter comunicativo en el conjunto de las actividades orales.....	178
6.3.2.2 Adecuación a los estándares existentes.....	180
6.3.2.3 Orientación del diseño de las actividades orales	181
6.4 <i>Discover China</i>	182
6.4.1 Tipología de las actividades orales en <i>Discover China</i>	182
6.4.2 Análisis de las actividades orales en <i>Discover China</i>	184
6.4.2.1 Peso relativo del carácter comunicativo en el conjunto de las actividades orales.....	184
6.4.2.2 Adecuación a los estándares existentes.....	185
6.4.2.3 Orientación del diseño de las actividades orales	186
6.5 <i>Hànyǔ - Chino para hispanohablantes</i>	187
6.5.1 Tipología de las actividades orales en <i>Hanyu</i>	187
6.5.2 Análisis de las actividades orales en <i>Hanyu</i>	188
6.5.2.1 Peso relativo del carácter comunicativo en el conjunto de las actividades orales.....	189
6.5.2.2 Adecuación a los estándares existentes.....	190
6.5.2.3 Orientación del diseño de las actividades orales	191
6.6 Recapitulación sobre las actividades orales en los manuales de CLE de la muestra	192
CAPÍTULO 7. Hacia un mayor grado de comunicabilidad en el diseño de las actividades orales: una propuesta de aplicación didáctica	198
7.1 Tipos de actividades orales con un fuerte componente comunicativo	198
7.1.1 Respuestas basadas en la experiencia docente	198
7.1.2 Análisis de los resultados de las herramientas de evaluación	201

7.2 Diseño de actividades orales factibles	204
7.2.1 Propuesta para el diseño de actividades orales con carácter comunicativo	205
7.2.2.1 Elementos esenciales en el diseño de las actividades orales para garantizar su comunicabilidad.....	205
7.2.2.2 Elementos esenciales en la estructura de las actividades orales para garantizar su comunicabilidad.....	208
7.2.2 Claves para potenciar el carácter comunicativo de las actividades orales en función del enfoque didáctico.....	210
CAPÍTULO 8. Conclusiones.....	215
8.1 Cumplimiento de los objetivos y verificación de las hipótesis.....	215
8.2 Aportaciones principales de esta investigación	218
8.3 Limitaciones y futuras líneas de investigación	223
CAPÍTULO 9. Bibliografía.....	226
Anexo I. Cuestionario para el profesorado sobre las actividades orales de carácter comunicativo	235
Anexo II. Herramienta de evaluación de las actividades orales.....	241
Anexo III. Datos recopilados de las actividades orales en los cinco manuales de CLE seleccionados	244

Índice de tablas

Tabla 3.1: Las tres fases de la enseñanza del CLE en China	50
Tabla 3.2: Descripción de la competencia comunicativa oral en cada nivel del CPGS (2021: 2-8)	69
Tabla 3.3: Comparativa de los temas del MCER y el CPGS en relación con la interacción	73
Tabla 3.4: Comparativa de las tareas de MCER y el CPGS en relación con la interacción	73
Tabla 3.5: Comparativa de los indicadores cuantificables del MCER y el CPGS en relación con la interacción.....	74
Tabla 3.6: Situación del uso de los manuales de CLE en España (N=88)	76
Tabla 4.1: Tipos de actividades orales y ejemplos	85
Tabla 4.2: Instituciones de origen de los informantes	94
Tabla 4.3: Preguntas con escala de Likert incluidas en la encuesta	100
Tabla 4.4: Indicador de Cronbach α respecto a las preguntas con escala de Likert	101
Tabla 4.5: Indicador de Cronbach α respecto a las preguntas seleccionadas	102
Tabla 4.6: Promedio de las repuestas seleccionadas	103
Tabla 4.7: Rúbrica para evaluar la intencionalidad	108
Tabla 4.8: Rúbrica para evaluar el desconocimiento.....	108
Tabla 4.9: Rúbrica para evaluar la interrelación	109
Tabla 4.10: Rúbrica para evaluar la adecuación de las actividades orales a los estándares existentes	113
Tabla 4.11: Rúbrica para evaluar el diseño de la orientación	117
Tabla 5.1: Tipos de institución de origen	121
Tabla 5.2: Distribución de la edad de los informantes	122
Tabla 5.3: Experiencia docente de los informantes	122
Tabla 5.4: Edad de los estudiantes de los informantes	124
Tabla 5.5: Nivel de chino de los estudiantes de los informantes.....	125
Tabla 5.6: Formación docente previa relacionada.....	125
Tabla 5.7: Pruebas de KMO y de esfericidad de Bartlett	126
Tabla 5.8: Análisis factorial exploratorio de la varianza de las preguntas con escala de Likert	127

Tabla 5.9: Matriz de correlación (componente-pregunta).....	129
Tabla 5.10: División de las dimensiones de la escala sobre la percepción de los profesores de CLE acerca de la comunicabilidad de las actividades orales.....	131
Tabla 5.11: Análisis descriptivo de las dimensiones (N=88).....	132
Tabla 5.12: Respuestas recopiladas de la pregunta 1.5 (N=88)	134
Tabla 5.13: Preguntas relacionadas con las variables demográficas	135
Tabla 5.14: Efecto de la edad en la percepción de los informantes sobre el carácter comunicativo de la práctica oral (N=88).....	137
Tabla 5.15: Promedio de puntuaciones por dimensión y grupo de edad.....	137
Tabla 5.16: Efecto de la experiencia docente en la percepción de los informantes sobre el carácter comunicativo de la práctica oral (N=88).....	139
Tabla 5.17: Puntuaciones promedio de las respuestas en cada dimensión según la experiencia docente	140
Tabla 5.18: Efecto de la edad del alumnado en la percepción de los informantes sobre el carácter comunicativo de las actividades orales (N=88)	141
Tabla 5.19: Puntuaciones promedio de las respuestas en cada dimensión con respecto a la edad de los estudiantes	141
Tabla 5.20: Efecto del nivel del alumnado en la percepción de los informantes sobre el carácter comunicativo de las actividades orales (N=88)	143
Tabla 5.21: Puntuaciones promedio de las respuestas en cada dimensión según el nivel de los estudiantes como variable demográfica	144
Tabla 5.22: Efecto de la institución de origen en la percepción de los informantes sobre el carácter comunicativo de la práctica oral	144
Tabla 5.23: Puntuaciones promedio de las respuestas en cada dimensión según la institución de origen de los informantes como variable demográfica	145
Tabla 5.24: Contraste de independencia entre formación previa y el perfil de los informantes y el de los estudiantes (N=88).....	147
Tabla 5.25: Efecto de la formación docente en la percepción de los informantes sobre el carácter comunicativo de la práctica oral (N=88)	148
Tabla 5.26: Resultados del análisis de las dos preguntas en la dimensión 1 (N=88)	149
Tabla 5.27: Resultados del análisis de las dos preguntas en la dimensión 5 (N=88) ...	150
Tabla 5.28: Puntuación en la escala de Likert de la pregunta 2.1 (N=88)	150
Tabla 5.29: Puntuación en la escala de Likert de la pregunta 2.2 (N=88)	151

Tabla 6.1: Tipos de las actividades orales de carácter comunicativo de <i>Nuevo Práctico</i>	168
Tabla 6.2: Actividades orales de carácter comunicativo de <i>Nuevo Práctico</i>	169
Tabla 6.3: Nivel de cumplimiento de los estándares existentes de las actividades orales de <i>Nuevo Práctico</i>	170
Tabla 6.4: Calidad del diseño de las actividades orales de <i>Nuevo Práctico</i>	171
Tabla 6.5: Tipos de actividades orales de <i>Camino al chino</i>	173
Tabla 6.6: Actividades orales de carácter comunicativo de <i>Camino al chino</i>	174
Tabla 6.7: Visión general de las actividades orales de <i>Camino al chino</i> de acuerdo con los estándares existentes	175
Tabla 6.8: Calidad del diseño de las actividades orales de <i>Camino al chino</i>	176
Tabla 6.9: Tipos de actividades orales de <i>Chino Paso</i>	178
Tabla 6.10: Actividades orales con carácter comunicativo en <i>Chino Paso</i>	179
Tabla 6.11: Comparativa de los temas del MCER y el CPGS en relación con la interacción	180
Tabla 6.12: Calidad del diseño de las actividades orales de <i>Chino Paso</i>	182
Tabla 6.13: Tipos de actividades orales de <i>Discover China</i>	183
Tabla 6.14: Actividades orales de carácter comunicativo de <i>Discover China</i>	184
Tabla 6.15: Actividades orales de <i>Discover China</i> según los estándares existentes.....	185
Tabla 6.16: Calidad del diseño de las actividades orales de <i>Discover China</i>	186
Tabla 6.17: Tipos de las actividades orales de <i>Hanyu</i>	188
Tabla 6.18: Actividades orales con carácter comunicativo de <i>Hanyu</i>	189
Tabla 6.19: Actividades orales de <i>Hanyu</i> según los estándares existentes	190
Tabla 6.20: Calidad del diseño de las actividades orales de <i>Hanyu</i>	191
Tabla 7.1: Tipos de actividades orales con un fuerte carácter comunicativo según el alumnado y el profesorado	200
Tabla 7.2: Tipos de actividades orales con carácter comunicativo usados en los manuales objeto de estudio.....	202
Tabla 7.3: Tipos de ejercicios orales que cumplen con los requisitos de los estándares existentes ordenados de mayor a menor puntuación	204

Índice de figuras

Figura 5.1: Gráfico de sedimentación de los componentes de la escala	128
Figura 5.2: Distribución de la dimensión <i>Comprensión y uso del enfoque comunicativo</i> (N=88)	133
Figura 5.3: Respuesta de cada grupo de edad en la dimensión 6	138
Figura 5.4: Respuestas en la dimensión 6 de los informantes con estudiantes de diferentes rangos de edad	142
Figura 5.5: Puntuaciones promedio en la dimensión 6 según los centros de adscripción de los informantes	146
Figura 5.6: Efecto de la formación específica en el enfoque comunicativo del profesorado de CLE sobre la dificultad en el diseño de las actividades orales	151
Figura 5.7: Resultados de cada opción en la pregunta 1.1 (N=88).....	154
Figura 5.8: Resultados de los objetivos seleccionados en la pregunta 1.2 (N=88)	154
Figura 5.9: Orden de preferencia del alumnado sobre los tipos de actividades orales (N=88)	156
Figura 5.10: Orden de preferencia del profesorado de CLE sobre los tipos de actividades orales más útiles (N=88).....	157
Figura 5.11: Evaluación subjetiva del profesorado sobre el carácter comunicativo de los ejercicios orales (N=88)	158
Figura 5.12: Dificultades en la creación de las actividades orales (N=88)	159
Figura 5.13: Expectativas del profesorado sobre las actividades orales (N=88).....	160
Figura 5.14: Factores que el profesorado considera determinantes para la comunicabilidad (N=88)	160
Figura 6.1: Panorama general de los factores comunicativos en las actividades orales en los manuales de CLE	193
Figura 6.2: Adecuación de las actividades orales de los manuales de CLE con respecto a los estándares existentes	194
Figura 6.3: Calidad del diseño de las actividades orales de carácter comunicativo	195
Figura 6.4: Evaluación integral del carácter comunicativo de las actividades orales ...	196
Figura 7.1: Ejercicio de descripción de imágenes	207

Lista de siglas y abreviaturas

En este apartado, se presentan ordenadas alfabéticamente las siglas y abreviaturas de los términos que aparecen con mayor frecuencia a lo largo de la tesis con el objetivo de evitar la repetición y facilitar la lectura del trabajo.

ASL	Adquisición de segundas lenguas
AP	<i>Advanced placement</i>
cap.	Capítulo
CLE	Chino como lengua extranjera
<i>Chino Paso</i>	<i>Chino paso a paso</i> (《轻松学中文》)
CPGS	<i>Chinese proficiency grading standards for international Chinese language</i> (《国际中文教育中文水平等级标准》)
CV	Coefficiente de variación (medida estadística)
di	Dimensión
EOI	Escuela oficial de idiomas
ESL	Enseñanza situacional de la lengua
<i>Hanyu</i>	<i>Hànyǔ- Chino para hispanohablantes</i> (《汉语》)
HSK	Hanyu Shuiping Kaoshi (汉语水平考试)
IB	International Baccalaureate
ILE	Inglés como lengua extranjera
KMO	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i> (medida estadística)
MCER	<i>Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.</i>
N.º	Número

<i>Nuevo Práctico</i>	<i>El nuevo libro de chino práctico</i> (《新实用汉语课本》)
PPP	Enfoque pedagógico basado en las etapas de Presentación, Práctica y Producción
vol.	Volumen

CAPÍTULO 1. Introducción

1.1 Motivación

La incorporación de la asignatura de chino en la Universidad de Granada en 1978 (Rovira-Esteva, 2015; Amate-Núñez, 2019; Vargas-Urpí, 2022) marcó un punto de inflexión para el inicio de la enseñanza de esta lengua en la educación superior en España. Además, simboliza un giro cultural y académico más amplio: la academia española comenzó a integrar sistemáticamente la China moderna y su lengua en su mapa del conocimiento. A partir de ese momento, el interés por aprender este idioma experimentó un notable crecimiento, especialmente cuando muchas universidades españolas comenzaron a ofrecer cursos de chino, así como grados, másteres y doctorados relacionados con esta lengua. Esto permitió que su enseñanza se expandiera progresivamente, con instituciones como la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad de Granada liderando este proceso. El contenido de los cursos también comenzó a alejarse de las disciplinas tradicionales como la traducción y la historia, evolucionando hacia una estructura independiente y sistematizada, con la aparición de programas de máster en enseñanza del chino como lengua extranjera¹ y otros módulos más orientados a su aplicación en diferentes ámbitos. Sin embargo, aunque la enseñanza del chino como lengua extranjera (CLE) ha avanzado cuantitativamente, en términos cualitativos aún persisten importantes desafíos (Instituto Confucio de Barcelona, 2018: 4). En particular, los enfoques pedagógicos y el diseño de los materiales didácticos no han experimentado una transformación sustancial. Los métodos tradicionales de enseñanza, especialmente la tendencia a priorizar la lengua escrita en detrimento de la oral, siguen teniendo una profunda influencia en la elaboración de los materiales y en las prácticas docentes en el aula (Lin Jia, 2024).

Hoy en día, a pesar de que la ola de las tecnologías digitales ha transformado el ámbito educativo, los cursos en línea y los modelos de aprendizaje híbrido han brindado nuevas posibilidades para la enseñanza del CLE. No obstante, la intervención de la tecnología no ha solucionado automáticamente las deficiencias tradicionales de los métodos pedagógicos. Los manuales desempeñan un papel importante en la enseñanza del CLE

¹ La Universidad Autónoma de Barcelona comenzó a ofrecer el máster oficial de Didáctica del chino para hispanohablantes desde 2018.

(Días-Ponce, 2023), especialmente en un entorno de aula con una cantidad limitada de *input* en lengua china, ya que estos manuales son prácticamente la fuente normativa principal mediante la cual los estudiantes entran en contacto con la lengua objeto de estudio. Las actividades, como componentes importantes de los manuales, tienen un impacto directo en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes. No obstante, los manuales actuales de CLE utilizados en España presentan un sesgo hacia el desarrollo de la competencia escrita: la mayoría de los ejercicios se centran en la escritura de los caracteres chinos, estructuras gramaticales y la traducción de textos, mientras que las actividades orales, que deberían fomentar la capacidad de respuesta inmediata, la expresión continua y la comunicación interactiva, son limitadas en cantidad (Yang Qiuhan, en prensa). Además, en cuanto a su diseño, estas actividades reproducen aún las características de la enseñanza del CLE en las etapas iniciales consistentes en la repetición mecánica y la sustitución de estructuras. Este desequilibrio no es fortuito, sino que tiene sus raíces en los objetivos históricos establecidos para la enseñanza del CLE en España.

Por un lado, la tradición de los estudios sinológicos en España es profunda, y sus resultados se concentran principalmente en áreas como la historia, la traducción, la literatura y las ciencias sociales (Li Qiuyang y Ramírez-Ruiz, 2019). Estos estudios han sido fundamentales para la comprensión de la cultura y la sociedad chinas. Sin embargo, como señalan Garton y Graves (2014) y Guerrettaz y Johnston (2014), la enseñanza de la lengua misma, como campo profesional, ha sido frecuentemente subestimada en términos de su valor académico y los resultados relacionados son escasos. Este desequilibrio en la atención académica a este objeto de estudio ha dado lugar a una falta de orientación teórica y de marcos reflexivos sobre la práctica educativa. En el contexto español, esto implica que la investigación empírica y la reflexión teórica sobre cuestiones clave de la pedagogía del CLE, como “cómo enseñar chino”, especialmente en lo referente al diseño de actividades efectivas, la evaluación de materiales didácticos y el desarrollo de la competencia comunicativa, aún no han sido suficientemente abordadas.

Por otro lado, desde una perspectiva histórica, los primeros objetivos de la enseñanza del CLE en España se centraron, principalmente, en la formación de profesionales capaces de llevar a cabo traducción escrita entre el chino y el español (Casas-Tost, 2014). Bajo esta orientación, el énfasis de la enseñanza recaía naturalmente en la comprensión y producción precisa de la lengua escrita, destacando la corrección gramatical, la exactitud

léxica y las habilidades relacionadas con el análisis de los textos escritos. El desarrollo de la competencia comunicativa oral, en cambio, ha permanecido durante mucho tiempo en una posición marginal. A pesar de que en los últimos años la enseñanza de lenguas extranjeras a nivel mundial ha adoptado un enfoque centrado en la competencia comunicativa, la enseñanza del CLE, en la práctica, sigue estando profundamente influenciada por su propia trayectoria histórica cuya consecuencia directa es que muchos estudiantes, aunque capaces de realizar ejercicios escritos complejos, enfrentan dificultades para expresarse en situaciones comunicativas reales. Este fenómeno se ha convertido en un problema clave que limita tanto la eficacia pedagógica como el valor social de la enseñanza del CLE.

La investigación actual en la adquisición de segundas lenguas (ASL) enfatiza que el desarrollo de la competencia comunicativa debe lograrse a través de un uso del lenguaje que sea significativo, contextualizado e interactivo. Las actividades orales en los manuales de CLE, como principales herramientas para simular la comunicación real en el aula, influyen directamente en el nivel de competencia comunicativa de los estudiantes, sobre todo en la oralidad. Las actividades orales de carácter comunicativo deben ser capaces de generar vacíos de información, motivar la expresión, facilitar la negociación de significados y ofrecer apoyo estratégico, factores todos esenciales en la comunicación auténtica. Sin embargo, se aprecia que, durante el siglo XXI, la metodología de enseñanza del CLE no ha tenido un gran desarrollo y, de hecho, se ha descrito como estancada en las décadas de los sesenta y 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). Este estancamiento metodológico influye, de manera considerable, en la efectividad comunicativa de las actividades orales en los manuales de CLE.

En este contexto, con el creciente intercambio entre China y España en áreas como el comercio, la cultura y la educación, ha surgido una demanda cada vez mayor de profesionales con habilidades prácticas en la comunicación oral en chino. Este fenómeno ha planteado nuevas exigencias en el diseño y uso de los manuales que no solo deben proporcionar contenido informativo, sino también incluir tareas didácticas que faciliten la aplicación del lenguaje en situaciones de comunicación real y que permitan la interacción en el aula. El presente estudio responde a la necesidad tanto del estudiantado,

que busca fortalecer su competencia comunicativa oral, como del profesorado, que desea mejorar las actividades orales para promover dicha competencia. En este contexto, el disponer de una herramienta de evaluación que permita medir el grado de carácter comunicativo de las actividades orales podría ser de gran utilidad práctica. Una herramienta de este tipo no solo ayudaría a mejorar la calidad de las actividades orales, sino que también contribuiría a la creación de manuales del CLE con el fin de fortalecer la competencia comunicativa oral del alumnado. Así, esta tesis doctoral parte de la identificación de esta necesidad para llenar un vacío existente con la pretensión de realizar una pequeña aportación en este campo.

1.2 Preguntas de investigación e hipótesis de trabajo

En primer lugar, se presentarán las cuatro preguntas de investigación que guiarán nuestro estudio y luego procederemos a plantear las hipótesis de trabajo de las que partimos:

- 1) ¿Cómo perciben los profesores de CLE en España el concepto *carácter comunicativo*?
- 2) ¿En qué medida las actividades orales en los manuales de CLE utilizados en España contribuyen a la competencia comunicativa oral?
- 3) ¿Se puede cuantificar o evaluar de forma objetiva el carácter comunicativo de las actividades orales?
- 4) ¿Qué aspectos deberían tenerse en cuenta en una propuesta didáctica para el diseño de actividades orales para que tengan un carácter comunicativo elevado?

Con el objetivo de abordar estas preguntas de investigación, esta tesis se fundamenta en las correspondientes cuatro hipótesis de trabajo:

- 1) Los profesores de CLE en España presentan una comprensión desigual y poco consistente del concepto *carácter comunicativo*, si bien reconocen su importancia.
- 2) En los principales manuales de CLE utilizados en España, no todas las actividades orales alcanzan el nivel ideal para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.

- 3) El uso de una herramienta de evaluación que tenga en cuenta diferentes parámetros esenciales de la comunicabilidad puede contribuir a determinar el carácter comunicativo de cualquier actividad oral tanto cuantitativa como cualitativamente.
- 4) Una propuesta didáctica para el diseño de actividades orales debe tener en cuenta aspectos clave para potenciar su carácter comunicativo, a saber, los factores comunicativos, la adecuación a los estándares existentes y la orientación del diseño, los cuales varían según el enfoque didáctico adoptado.

1.3 Objetivos

Este estudio tiene como objetivo principal explorar en profundidad el estado actual de la competencia comunicativa oral en la enseñanza del CLE y pretende hacer propuestas concretas para su mejora y fortalecimiento. Con el fin de alcanzar este objetivo general y responder a las cuatro preguntas de investigación, se plantean los siguientes cinco objetivos específicos, el segundo de los cuales se desglosa en subobjetivos:

- O1. Establecer un marco teórico sobre la competencia comunicativa, con énfasis particular en la competencia comunicativa oral (cap. 2).
- O2. Conocer el estado de la cuestión de la competencia comunicativa oral en España desde tres perspectivas principales:
 - O2.1. Las corrientes pedagógicas y las políticas lingüísticas (cap. 3);
 - O2.2. La tipología de actividades orales en una muestra representativa de los manuales de CLE más utilizados (caps. 3 y 6);
 - O2.3. La percepción del concepto de *carácter comunicativo* por parte del profesorado de CLE (cap. 5).
- O3. Definir el concepto de *carácter comunicativo* y diseñar una herramienta de evaluación del carácter comunicativo de las actividades orales, basada en los resultados de esta investigación (cap. 4).
- O4. Evaluar las actividades orales del corpus utilizando la herramienta de evaluación creada en este estudio (cap. 6).
- O5. Elaborar una serie de propuestas y recomendaciones didácticas fundamentadas en los resultados obtenidos para la mejora del diseño de las actividades orales, con especial atención a su carácter comunicativo (cap. 7).

1.4 Estructura de la tesis

Esta tesis doctoral está compuesta por nueve capítulos, cuyo contenido se va a presentar brevemente a continuación.

En el presente capítulo 1 se presentan las motivaciones, las preguntas de investigación, las hipótesis de trabajo y los objetivos que se pretenden alcanzar con el estudio, así como las partes en las que se divide la tesis.

El capítulo 2 tiene como objetivo construir el marco teórico de la investigación sobre la competencia comunicativa, con un énfasis particular en la competencia comunicativa oral. Comienza con una revisión sistemática de las teorías sobre la relación entre la forma y el significado en el aprendizaje de segundas lenguas, así como la atención y el desarrollo de la competencia comunicativa en los métodos de enseñanza más relevantes. En este análisis se pone especial énfasis en las teorías sobre el desarrollo de la competencia comunicativa oral. Por otro lado, se procede a precisar el concepto de *carácter comunicativo* y se lleva a cabo un análisis profundo de las características comunicativas implícitas en los métodos pedagógicos orientados a la competencia comunicativa oral, con el fin de proporcionar una base teórica para la operacionalización del concepto central de esta investigación: el carácter comunicativo.

En el capítulo 3 se presenta una revisión meticulosa de las actividades orales según los diferentes métodos pedagógicos. Además, se exponen los estándares de competencia lingüística que orientan esta investigación, a saber, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2020) y el *Chinese proficiency grading standards for international Chinese language* (2021), con el fin de aclarar el sistema de referencia utilizado para estudiar los criterios lingüísticos relacionados con la competencia comunicativa, especialmente en su dimensión oral. Por último, se identifican los manuales de CLE utilizados en España, seleccionándose cinco de los más extendidos como objeto de estudio.

El capítulo 4 expone de forma detallada el diseño y la metodología de esta investigación. En primer lugar, se describe la clasificación de las actividades orales en los manuales de CLE. En segundo lugar, se detalla el diseño del cuestionario administrado a profesores de CLE en España, incluyendo su estructura (escala de Likert, preguntas de

opción única, preguntas de selección múltiple, etc.), el proceso de distribución y recopilación, así como la validación y el filtrado de los datos. En tercer lugar, se explica la creación de la herramienta de evaluación, que incluye la rúbrica de factores comunicativos, la de adecuación a los estándares existentes y la de la calidad del diseño de las actividades orales, explicando la lógica detrás de su diseño y el sistema de puntuación aplicado.

El capítulo 5 aborda el procesamiento y la interpretación sistemática de los datos obtenidos del cuestionario al profesorado. Para empezar, se realiza un análisis descriptivo de la distribución de la muestra según las particularidades de los docentes encuestados, tales como la institución a la que pertenecen, edad, años de experiencia y nivel de lengua de sus estudiantes, así como la formación recibida relacionada con el enfoque comunicativo. Del mismo modo, se emplean métodos estadísticos como el análisis factorial exploratorio y el análisis de las dimensiones establecidas para explorar la estructura subyacente de los datos logrados. Además, en base a los datos de la escala de Likert, se lleva a cabo un análisis, ítem por ítem, para examinar cómo las distintas dimensiones influyen en la percepción y juicio de los docentes con respecto al *carácter comunicativo* de las actividades orales. Por otra parte, se realiza un análisis cualitativo de las respuestas a las preguntas abiertas (que no utilizan la escala de Likert) y, finalmente, se exploran las relaciones entre las características del profesorado y sus respuestas en las distintas secciones del cuestionario.

El capítulo 6 se centra en el análisis de los resultados de la evaluación de las actividades orales en los cinco manuales de CLE seleccionados que forman parte de nuestro corpus de estudio. Empleando la herramienta de evaluación desarrollada anteriormente, se lleva a cabo un análisis empírico de los manuales seleccionados, dividiéndolos en tres aspectos clave. Por un lado, se evalúa cada manual de manera individual, analizando dimensiones como los factores comunicativos, el grado de alineación con los estándares existentes y la calidad del diseño de las actividades; por otro lado, se integran los resultados obtenidos para realizar una evaluación comparativa transversal entre los manuales analizados. De este modo, se obtiene una visión general sobre el nivel de comunicabilidad de las actividades orales en los manuales de CLE más utilizados en España.

En el capítulo 7 se presentan propuestas específicas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa oral, basadas en los hallazgos empíricos expuestos en los capítulos 5 y 6. Estas propuestas incluyen los siguientes puntos clave: en primer lugar, se sugieren tipos de actividades orales con un fuerte carácter comunicativo, que facilitan el desarrollo de la competencia comunicativa oral; en segundo lugar, se plantean principios y estrategias específicas para el diseño de actividades orales de carácter comunicativo que sean viables en la práctica; y, finalmente, se identifican diversas técnicas metodológicas clave para incrementar el carácter comunicativo de actividades orales previamente diseñadas sin tener en cuenta este enfoque.

El presente trabajo culmina con el capítulo 8, en el cual se exponen las conclusiones derivadas de esta investigación. Asimismo, se presentan las limitaciones y las vías para el desarrollo futuro de la investigación, considerando posibles líneas de profundización en el área. Por último, se incluye la bibliografía utilizada en el capítulo 9 de este trabajo, así como tres anexos. El Anexo I contiene el cuestionario dirigido al profesorado sobre las actividades orales de carácter comunicativo. Cabe señalar que todos los datos ya se encuentran disponibles en la plataforma CORA (Yang Qiuhan, 2026b), de modo que cualquier persona interesada puede acceder libremente a los datos recopilados mediante este cuestionario. El Anexo II recoge la herramienta de evaluación utilizada para medir el carácter comunicativo de las actividades orales. Finalmente, el Anexo III presenta los datos obtenidos del análisis de las actividades orales en cada uno de los manuales de CLE seleccionados.

CAPÍTULO 2. Marco teórico

En este capítulo se hará una introducción a los conceptos teóricos que fundamentan esta investigación, estructurándola en tres apartados principales. En el primero se examinará la adquisición de segundas lenguas desde las perspectivas sobre la forma y el significado de la lengua, así como el desarrollo de la competencia comunicativa en los diferentes enfoques pedagógicos. Además, se analizarán las principales corrientes pedagógicas relacionadas con la actividad oral. Estos conceptos servirán de base para comprender las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la lengua extranjera. En el segundo apartado se profundizará en la competencia comunicativa oral, explorando su definición y la relevancia de su desarrollo en la enseñanza de segundas lenguas.

2.1 La adquisición de segundas lenguas

La investigación en el campo de la ASL es un área de estudio relativamente reciente, cuyo origen se remonta al desafío planteado a la visión conductista del aprendizaje de lenguas en la década de 1960 (Ellis, 2010). A medida que la base teórica de la ASL pasó de las teorías conductistas a las cognitivas, la atención prestada a la estructura o a la función en la enseñanza de segundas lenguas ha ido cambiando y ha dado lugar a un intenso debate académico (Richard y Rogers, 2014: 83), en el que la clave radica en la forma y el significado del lenguaje. Diferentes escuelas han tenido distintas perspectivas al respecto, lo cual ha provocado el surgimiento de varios métodos pedagógicos que siguen teniendo impacto hoy en día en esta área. En este proceso, dado que la perspectiva académica se fue desplazando hacia la función de la lengua, el desarrollo de la competencia comunicativa ha pasado gradualmente a ocupar un lugar central en la enseñanza de segundas lenguas, reflejándose en el desarrollo de la pedagogía.

Por otra parte, la competencia comunicativa oral se ha convertido en la destreza más notable en la enseñanza de segundas lenguas, ya que desempeña el papel más destacado en la vida cotidiana y en la comunicación interpersonal. Por tanto, es necesario sistematizar los enfoques de las teorías de ASL, analizando la importancia de la competencia comunicativa en las diferentes corrientes, especialmente la competencia comunicativa oral.

2.1.1 Perspectivas sobre la forma y el significado de la lengua

Desde los años sesenta, se han desarrollado ampliamente teorías dedicadas a la ASL, repercutiendo notablemente en las actividades docentes. Entre estos enfoques pedagógicos, siempre se ha suscitado un debate basado en si el foco de atención debe dirigirse a la forma o al significado. La forma se centra en los rasgos gramaticales, mientras que el segundo se decanta más por el significado, pretendiendo lograr una comunicación fluida. A continuación, se muestran diversas opiniones en materia de esta cuestión desde las distintas corrientes.

Como punto de partida, desde la perspectiva del análisis contrastivo basado en el conductismo (Lado, 1957), se considera el aprendizaje como un proceso de estímulo-reacción, en el que las reacciones correctas quedan reforzadas a través de la repetición (Richard y Rogers, 2014: 26) hasta conseguir en el alumno un hábito con el cual la producción no tenga que pensarse previamente. Además, la comparación entre la lengua meta y materna es esencial en este enfoque. Gracias a este contraste, es posible evidenciar las dificultades que enfrentan los alumnos, quienes, mediante los ejercicios mecánicos (extensos y repetitivos), acaban prestando atención a las semejanzas y diferencias en las estructuras. De esta manera, se minimizan los errores y se evitan la transferencia negativa de la lengua materna. Queda patente, por tanto, que el objetivo de esta teoría radica en el dominio de las estructuras de la lengua meta, haciendo hincapié en la forma.

En segundo lugar, se aborda el modelo del “monitor” de Krashen (1982: 20). En contraste con el conductismo, este autor concibe el modelo del “monitor” como un proceso mediante el cual los seres humanos poseen de forma natural un “dispositivo” que les permite adquirir un lenguaje. A través de este “dispositivo”, los estudiantes pueden acceder al conocimiento y uso de la lengua, incluso sirve también para la ASL, coincidiendo con la teoría de la gramática universal de Chomsky (1959). En su propuesta, el modelo del “monitor” se divide en cinco hipótesis: 1) la de la ASL; 2) la del orden natural; 3) la del monitor; 4) la del *input* comprensible; y 5) la del filtro afectivo. Entre estas cinco hipótesis, destaca la primera, donde señala la diferencia entre el aprendizaje y la adquisición. La adquisición se refiere al proceso inconsciente por el que los niños adquieren su lengua materna, por lo que se centran en el significado más que en la forma de la lengua. El aprendizaje, en cambio, es un proceso consciente, de modo que la forma se convierte en el centro de atención, teniendo en cuenta las reglas gramaticales. Siempre

que los alumnos reciban un *input* comprensible y estén suficientemente motivados, serán capaces de seguir avanzando con el sistema gramatical interno. Sin embargo, varios estudios (Van den Branden, 2006: 3; Richard y Rogers, 2014: 174) comprueban que la enseñanza de la gramática tiene un impacto muy limitado en la ASL, ya que la competencia comunicativa se adquiere a partir del uso de la lengua estudiada. En este sentido, los mismos autores (Krashen y Terrell, 1983: 14) también admiten en su teoría del enfoque natural que, en una comunicación real, los hablantes no se preocupan de la forma de sus enunciados, sino en el mensaje que transmiten (significado). Cabe preguntarnos, ¿la adquisición y el aprendizaje se pueden separar totalmente? Tal y como manifiestan Bernaus-Queralt y Escobar-Urmeneta (2001: 38):

Diversos estudios han demostrado la capacidad de que los hablantes pueden centrar su atención de forma alternativa o simultánea sobre el contenido de los mensajes y sobre las formas lingüísticas empleadas, lo cual entra en contradicción con la división tajante entre adquisición (proceso inconsciente, centrado en el significado) y aprendizaje (proceso consciente, centrado en las formas).

A pesar de algunos defectos en el modelo del “monitor”, podemos confirmar que, entre la forma y el significado de la lengua, esta teoría se inclina por la atención al significado en la enseñanza de segundas lenguas.

En tercer lugar, encontramos el constructivismo de la psicología cognitiva. Según Williams y Burden (1997: 23), en el constructivismo, en lugar de considerar el aprendizaje como un proceso pasivo y el resultado como la internalización de conocimientos externos (es decir, como un proceso de transmisión), el aprendizaje se considera fruto de una construcción interna del significado por parte de los alumnos. En otras palabras, el aprendizaje es un proceso activo de construcción. El conocimiento no se adquiere por transmisión del profesor, sino como resultado de la interacción entre el alumno y el entorno externo. Esta aportación pone énfasis en la idea de que el aprendizaje es un proceso dinámico, en el que el alumno participa activamente en todo momento. Implica tanto la reorganización de nuevos conocimientos sobre la base de los propios conocimientos existentes, como también la interacción de los alumnos con los demás compañeros para resolver problemas mediante el diálogo. En definitiva, los alumnos adquieren conocimientos mediante la construcción de significados en un determinado entorno de aprendizaje, contando con la ayuda de otras personas (incluidos profesores y compañeros). Para dicho fin, es necesario utilizar materiales didácticos y realizar una

constante reorganización y actualización de las propias estructuras de conocimiento. Por otra parte, las variedades derivadas del constructivismo, tales como el interaccionismo e el interaccionismo social, demuestran la importancia de la relación mutua entre el individuo y el entorno para construir el conocimiento. Hay que mencionar que, según los constructivistas, “[l]a evolución del lenguaje de los aprendices, es como un movimiento, de modo pragmático, determinado por las necesidades de satisfacer los requisitos de la comunicación, hacia un modo sintáctico, que implica el dominio de las formas y sus matices” (Bernaus-Queralt y Escobar-Urmeneta 2001: 41). Se puede deducir de esta manera que la función de la lengua es primordial en la perspectiva constructiva. A medida que se desarrolla el aprendizaje de la segunda lengua, la atención a la forma va adquiriendo peso, mientras los aprendices construyen de forma gradual los conocimientos, haciéndose más conscientes de esta lengua meta. Por ello, la forma también recibe una atención relevante en el constructivismo, sobre todo en la etapa superior e incluso final del aprendizaje de la lengua.

2.1.2 Desarrollo de la competencia comunicativa en los métodos pedagógicos

Las necesidades del aprendizaje de una segunda lengua determinan el propósito a conseguir del proceso de enseñanza-aprendizaje, a su vez el propósito evolutivo ha conducido a modificaciones e innovaciones en los métodos didácticos. Inicialmente, el objetivo de aprender un segundo idioma era leer y disfrutar de la literatura extranjera (Richard y Rogers, 2014: 6), por lo que, lógicamente, esta enseñanza se centraba en la comprensión escrita, así como en la estructura gramatical. Desde la Segunda Guerra Mundial, con el aumento de la movilidad internacional, la globalización de la economía, la internacionalización de la educación y el rápido desarrollo de la comunicación, la comunicación entre las personas de distintos lugares geográficos ha aumentado notablemente. Como consecuencia, este cambio ha repercutido en las necesidades a la hora de aprender una lengua extranjera: se ha pasado de una mera lectura escrita a la comunicación, especialmente, la competencia oral (Richard y Rogers, 2014: 8). Así pues, las teorías y los métodos pedagógicos se han ido caracterizando por estar centrados en el alumno y en el desarrollo de las competencias en una comunidad. Por este motivo, se ha hecho hincapié en la importancia de las funciones lingüísticas. Aunque están surgiendo métodos de enseñanza más innovadores y completos, esto no significa que debamos descartar por completo los logros teóricos anteriores, ya que estas pedagogías han tenido un impacto significativo en la enseñanza y la ASL y siguen en la actualidad

desempeñando un papel importante en la docencia. Sin embargo, cabe admitir que la forma y la función de la lengua están estrechamente relacionadas (Hymes, 1972: 291). Como ha quedado demostrado, no es posible separar completamente la estructura y la función de la lengua en ningún método, solamente se puede priorizar una sobre la otra. Lo que se debe hacer es reflexionar sobre estos importantes métodos didácticos desde la perspectiva del desarrollo de la competencia comunicativa, aprovechando sus ventajas en nuestra enseñanza actual, con el fin de potenciar al máximo la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

A continuación, se exponen las distintas interpretaciones de los propósitos de la adquisición de la lengua en la evolución de las aportaciones teóricas. Para empezar, podemos hallar el método gramática-traducción. Dado que en un principio el objetivo de la enseñanza era la comprensión escrita de la lengua meta, este método hace hincapié en el dominio de las reglas gramaticales, para luego poder implementar los conocimientos en la traducción de oraciones y textos, favoreciendo así la competencia lectora. Para dicho método, se debe prestar atención al conjunto de reglas de la lengua mediante textos. Aunque este método de enseñanza sigue siendo influyente en algunos manuales y aulas, como las clases intensivas de lectura o de traducción, no posee ningún tipo de formación oral ni carácter comunicativo.

Por consiguiente, el estructuralismo pone de manifiesto que la lengua es un sistema compuesto por elementos estructurales relacionados para la codificación del significado, de forma que la meta del aprendizaje de la lengua pasa por el dominio de los elementos del sistema lingüístico, tales como la fonética, la gramática, el léxico, etc. Tomando el método audiolingüe como ejemplo, el cual recibe influencia de las teorías estructuralistas y conductistas, se considera que el aprendizaje de una lengua extranjera está basado en los hábitos (Krashen y Terrel, 1983: 14). Asimismo, este método empieza por el trabajo del dominio oral, centrándose en el aspecto auditivo y oral de la lengua. Se complementa con los ejercicios de sustitución dedicados a la expresión oral para reforzar las estructuras gramaticales, formando hábitos lingüísticos mediante la imitación, la repetición y la memorización. De este modo, ni las reglas ni el significado de la lengua son pasados por alto, ya que su objetivo es el desarrollo de las habilidades auditiva y oral. Por ello, los alumnos solo practican la lengua de un modo mecánico para producir frases correctas sin contexto, pero carecen de la capacidad de utilizar el idioma de forma comunicativa en

contextos específicos. Ante esto, se puede suponer que este enfoque didáctico, fomenta y valora la producción oral, pero no así la competencia comunicativa oral.

Dado que los objetivos del aprendizaje de una segunda lengua han ido evolucionando, también han surgido nuevas estrategias didácticas para profundizar en su estudio. El cognitivismo, que se basa en la psicología cognitiva, es una de estas propuestas. Su teoría contrasta con el método audiolingüe, donde se considera que el aprendizaje de un idioma es un proceso cognitivo consciente y creativo. El método presentación-práctica-producción (PPP) es el método cognitivo más representativo y sigue siendo ampliamente utilizado en la enseñanza actual de segundas lenguas (Hou Jinxing, 2010: 60). Con la consolidación de dicho paradigma, se otorgó una mayor relevancia a los materiales y tipos de actividades orientados a fomentar una expresión oral más libre (Thornbury, 2022: 219).

Además de las teorías cognitivistas, el enfoque natural basado en las aportaciones de Krashen y Terrell (1983: 57-62) también han contribuido a este ámbito. Esta propuesta presta especial atención al *input* comprensible y pretende desarrollar, al mismo tiempo, la competencia comunicativa oral y escrita de los alumnos. Se sostiene que lograr la función comunicativa de una lengua es más importante que garantizar el uso correcto de la estructura. El proceso de aprendizaje se basa en la adquisición, en la que el *input* comprensible suficiente, permite a los alumnos asentar más eficazmente los conocimientos de la lengua meta, aportándoles numerosas oportunidades para desarrollar la expresión oral. Como este enfoque considera que las actividades deben centrarse en el significado y no en la forma de la lengua, no se exige, por tanto, el dominio pleno de las reglas gramaticales, ni conocer sus errores, evitando provocar un posible desánimo en los alumnos a la hora de expresarse. Por ello, es evidente que la comunicación ocupa un lugar predominante en este método, pero el desarrollo de la competencia comunicativa está en gran medida limitado por la propia competencia adquirida por los alumnos.

Por último, en contraste con el estructuralismo, el funcionalismo se centra en las funciones y no en las formas (Balsas-Ureña, 2018a: 25), cuyo objetivo es el uso del idioma para conseguir diferentes propósitos comunicativos. Además de poner énfasis en sus características gramaticales, esta corriente destaca el significado y la función comunicativa de la lengua para regularizar y organizar las actividades didácticas. Esta iniciativa se complementa con el énfasis constructivista en la interacción entre el alumno

y el entorno externo. Esto ha dado lugar a una serie de enfoques interactivos y socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje, como son: el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, la comunidad de aprendizaje de idiomas, entre otros. Estos enfoques manifiestan que la función básica de la lengua es la comunicación social, por lo que el significado auténtico y su transmisión son fundamentales. Por este motivo, en este caso, la creación de escenarios o contextos reales, así como la interacción entre profesores y alumnos o entre los propios estudiantes, son medios básicos y necesarios para el aprendizaje. A ello, se debe sumar un conjunto de actividades que permitan la repetición de lo aprendido para convertir los conocimientos nuevos en habilidades (Rogoff, 1990: 111). Toda la formación lingüística necesaria, ya sea una formación que se centra, principalmente, en la gramática o una formación integral, son preparaciones para la comunicación. Al centrarse en el uso de la lengua, existe una menor exigencia en la forma y una mayor tolerancia a los errores lingüísticos. Como se puede observar, todos estos métodos hacen hincapié en el uso práctico de la lengua y la comunicación interactiva, fomentando un fuerte carácter comunicativo.

2.1.3 Corrientes pedagógicas relacionadas con la competencia comunicativa oral

Las necesidades y los objetivos de la enseñanza de segundas lenguas han variado de una época a otra. Como consecuencia, los enfoques pedagógicos adoptados han ido evolucionando simultáneamente, impulsando las innovaciones en materia de modalidades de práctica y materiales didácticos. Hoy en día, en el siglo XXI, los materiales de lengua extranjera siguen manteniendo los rasgos de los métodos pedagógicos y las modalidades de ejercicios que surgieron en las distintas fases para atender a los fines didácticos específicos en cada caso, aunque la enseñanza de segundas lenguas ha avanzado considerablemente con respecto al pasado. Para desarrollar las mismas destrezas, existen numerosas modalidades de docencia y práctica, las cuales se basan en diferentes metodologías. A continuación, se aborda el desarrollo de las pedagogías y materiales didácticos relacionados específicamente con la competencia comunicativa oral, puesto que es el objeto de estudio de esta investigación.

Es bien sabido que la expresión oral es una de las competencias lingüísticas fundamentales y una de las formas en que se refleja la función de la lengua. Asimismo, el dominio de esta destreza es una premisa para proceder a la comunicación oral. Sin embargo, no todos los métodos ni ejercicios de expresión oral hacen hincapié en la

función de la lengua desde el principio, ya que se trata de un proceso gradual en el que el enfoque didáctico ha ido virando de la estructura a la función de la lengua. A continuación, se abordarán las principales corrientes pedagógicas relacionadas con la competencia comunicativa oral.

2.1.3.1 El enfoque oral

El enfoque oral da el primer paso para el desarrollo de la competencia oral, priorizando la práctica de la expresión verbal y descartando el método gramática-traducción, que se basa en la memorización de reglas y la traducción literal. Se originó en la década de los años veinte del siglo XX en el Reino Unido (Richards y Rodgers, 2014: 55) para defender la teoría que sostiene que la enseñanza de idiomas comienza con la lengua hablada. Es decir, se asienta primeramente en la dimensión oral y, posteriormente, en la escrita. Este enfoque estaba influido por el conductismo y el estructuralismo, teorías que consideraban la estructura como la base de la competencia oral. Uno de los defensores del enfoque oral fue el lingüista aplicado británico Harold Palmer (1877-1949), que abogaba por enseñar la gramática de forma oral y la consideraba como patrón oracional subyacente de la lengua verbal. Con este fin, trabajó con otros lingüistas para clasificar las principales estructuras gramaticales del inglés en patrones oracionales como marco para la enseñanza del inglés. Al inicio, este enfoque se centraba exclusivamente en la estructura y no reflejaba la función del lenguaje, pero el concepto de patrones oracionales sentó las bases de los enfoques ulteriores de la enseñanza situacional de la lengua (ESL) y el modelo PPP (presentación, práctica, producción). El impacto del enfoque oral ha repercutido de forma extendida durante mucho tiempo en el diseño de muchos libros de texto y planes de estudio del inglés como lengua extranjera (ILE) (Richards y Rodgers, 2014: 47).

2.1.3.2 Enseñanza situacional de la lengua

Como resultado del enfoque oral en la década de 1930, y con la tendencia a otorgar mayor relevancia a la función de la lengua, se hace hincapié en la estructura lingüística a través de situaciones contextualizadas. Se prioriza de manera evidente la práctica oral del nuevo vocabulario y de las estructuras gramaticales. Pero la innovación es el empleo de diversos contextos situacionales para fomentar de forma verbal los conocimientos lingüísticos; al repercutir en este ámbito de la pedagogía, se convirtió en el método más reconocido de la enseñanza de lengua inglesa en el Reino Unido en los años cincuenta del siglo XX y más tarde se utilizó para referirse al método de lengua hablada en los años

sesenta. Cabe señalar que los contextos situacionales hacen referencia a la modalidad en que se presentan la estructura y los ejercicios, como son imágenes, objetos, acciones o gestos. (Pittman, 1963: 155).

Además, la ESL también ha contribuido en cierta medida a la elaboración de materiales didácticos de ILE ya que, por un lado, se basa en la estructura lingüística y, por otro, se apoya en los recursos visuales para desarrollar la expresión oral. Por ello, además de orientarse en un currículum basado en la gramática clasificada por niveles, se han añadido fotografías o imágenes para mostrar los contextos situacionales en estos manuales. De igual modo, se ha generalizado el uso de materiales de apoyo como gráficos murales, fichas, juegos educativos, etc. Aunque este enfoque hacía hincapié en la enseñanza y la práctica mediante la lengua verbal y poseía el concepto de “situación”, el rol del estudiante era muy pasivo en las primeras etapas. Además, la función de la lengua no se plasmaba realmente, lo que llevó a que fuera cuestionado por varios lingüistas aplicados (Richard y Rogers, 2014: 51) y, en consecuencia, dio lugar al surgimiento del enfoque comunicativo.

2.1.3.3 Método audiolingüe

Durante la segunda guerra mundial, se empleó una gran cantidad de actividades orales, como ejercicios de pronunciación, repetición de patrones y práctica de la conversación en el contexto del Programa de Entrenamiento Especializado del Ejército (Brown, 2014: 104) para que los soldados dominaran de forma básica y oral el idioma local de dónde estaban destinados y así poder comunicarse. Debido al éxito de este método en las escuelas de lenguas militares, las instituciones educativas comenzaron a adoptar este enfoque. A medida que surgieron diferentes variantes y adaptaciones, este enfoque pasó a ser conocido como el método audiolingüe. Como su propio nombre indica, este método prioriza la lengua oral, fomentando la capacidad de escuchar y hablar. Además, hace énfasis en ciertas técnicas de práctica, como imitación, memorización y ejercicio estructural. Debido a que esta metodología prescinde del uso de la lengua materna y que las actividades docentes se realizan a través de audiciones y laboratorio de idiomas, los alumnos pueden familiarizarse de modo oral y rápido con las estructurales gramaticales. Una contribución notable del método audiolingüe es que hace que la expresión oral se sitúe en el centro de la escena de la adquisición de la lengua (Stern, 1991: 465). Sin embargo, a pesar de que este método tiene como objetivo desarrollar la oralidad, se

utilizan numerosos ejercicios mecánicos para el fomento de las estructuras gramaticales, desvinculados de la semántica y la vida cotidiana. Se evidencia que se emplea la lengua meta en un entorno aislado sin tener ningún contexto real, lo cual desfavorece el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos.

2.1.3.4 Enfoque comunicativo

A finales de los años sesenta, con el debilitamiento e insatisfacción de las propuestas didácticas anteriores, los académicos cada vez son más conscientes de la propiedad instrumental del lenguaje, es decir, la lengua debe ser una herramienta para alcanzar la comunicación. Con este propósito, en el enfoque comunicativo se pretende construir situaciones reales, en las que los alumnos asuman un papel activo y utilicen los conocimientos aprendidos libremente para negociar el significado. En este sentido, la interacción entre alumno-alumno y alumno-profesor es imprescindible en las actividades en el aula. Por tanto, esta metodología presta mucha atención al desarrollo de la producción oral.

Este método promueve el “uso natural del lenguaje” por encima de la precisión gramatical, lo que ha tenido un impacto profundo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas (Thornbury, 2022: 219). Esta filosofía marca una clara diferencia con el método audiolingüe. Es decir, el método comunicativo pone énfasis en la función comunicativa de la lengua, estableciendo contextos y situaciones reales y completas que estimulan a los estudiantes a interactuar de manera significativa. Además, las estructuras gramaticales quedan en segundo plano, priorizándose la fluidez en la comunicación por encima de la precisión y corrección. Tal como señala Littlewood (1996: 5-6), la competencia comunicativa no solo abarca el dominio del sistema lingüístico, sino también la capacidad de emplearlo de manera efectiva, apropiada y flexible en diversos contextos sociales. En cuanto a las actividades orales, en un contexto real, se genera un vacío de información que fomenta la motivación de los estudiantes, permitiéndoles ser actores activos en el aula. Además, en estas actividades generalmente se les otorga la libertad para expresarse y negociar, priorizando el significado de la lengua.

2.1.3.5 Enfoque por tareas

El enfoque por tareas se refiere a un enfoque de la educación lingüística en el que a los estudiantes se les asignan tareas funcionales que les invitan a centrarse, principalmente,

en el intercambio de significados y a usar el lenguaje para fines reales y no lingüísticos (Van den Branden, 2006: 1). Junto con el enfoque comunicativo, este enfoque tampoco busca estipular las formas lingüísticas (ni los significados asociados) que deben ser enseñadas (Ellis, 2005: 5). En su lugar, favorece el uso de la lengua como un vehículo para la comunicación, promoviendo el aprendizaje de idiomas a través de su aplicación práctica en situaciones reales.

Según Van den Branden (2006: 4), una tarea es una actividad en la que una persona participa con el fin de alcanzar un objetivo y que requiere el uso del lenguaje. Es decir, a través de la tarea, los estudiantes pueden utilizar la lengua meta para interactuar con otros y lograr el objetivo establecido. En este contexto, Ellis (2016: 7) identifica cuatro características clave de la tarea:

- a) La tarea implica centrarse, principalmente, en el mensaje.
- b) Una tarea tiene algún tipo de vacío.
- c) Los participantes en el aprendizaje del enfoque por tareas tienen que utilizar sus propios recursos lingüísticos para completar la tarea.
- d) Una tarea tiene un resultado comunicativo claro y definido que les permite alcanzar el propósito comunicativo.

Ante tales apreciaciones sobre la idea de tarea, Yang Qiuhan et. al (2021: 151) concluyen que el objetivo de las tareas es expresar un significado-contenido, mientras que la estructura lingüística trataría de orientar los conocimientos lingüísticos para formular correctamente el significado. Por ello, se evidencia que este enfoque prioriza el significado frente a la forma, razón por la cual la fluidez se evalúa más a la hora de completar las actividades. Para ello, este método establece un sistema de adquisición natural del idioma, compuesto por una o varias tareas. A través de estas tareas, se permite a los alumnos resolver problemas cotidianos y después obtener un resultado final, utilizando de forma automática los conocimientos lingüísticos aprendidos. Así, con una serie de tareas, es previsible que los alumnos puedan aprender de modo inconsciente la lengua meta. Generalmente, se trata de una propuesta didáctica integrada para practicar las cuatro destrezas, pero se supone que se presta una atención prioritaria al fomento de la actividad oral, ya que la realización de las tareas requiere la participación, interacción y cooperación entre estudiantes en el aula. Del mismo modo, con el fin de avivar la

motivación por parte de alumnado, se busca construir tareas relacionadas con la vida diaria. Eso hace que el papel del alumno pase de ser receptor pasivo a constructor activo. De forma paralela, se aproxima el aula a la vida real, lo cual garantiza la autenticidad de los contextos y los recursos lingüísticos, por lo que puede aumentar en gran medida la eficacia del desarrollo de la actividad oral y la competencia comunicativa oral. Sin embargo, al poner en práctica este método, a veces los alumnos tienden a evitar el uso de los nuevos conocimientos adquiridos en las tareas y a sustituirlos por los ya adquiridos previamente, pero forzarlos a utilizar estructuras determinadas parece contradecir la intención de fomentar su autonomía, ya que les impide usar la lengua de manera más natural y flexible.

2.2 La competencia comunicativa oral

Desde finales de los años sesenta, los estudiosos empezaron a cuestionar la pedagogía basada en la estructura lingüística, abogando en su lugar por el estudio de la lengua en sí, es decir, los enunciados contenían significado en sí mismos y expresaban los significados y las intenciones de los hablantes y escritores que los crearon (Howatt, 1984: 280). Candlin (1976: 238) y Widdowson (1978) también sostienen la necesidad de centrarse en la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas, en lugar de solo limitarse al dominio de estructuras. Esto ha dado lugar a la aparición de métodos pedagógicos que buscan desarrollar la competencia comunicativa, como el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas o el enfoque natural; basándose en ellos, se han generado diferentes tipos de actividades para desarrollar esta competencia.

2.2.1 Qué entendemos por competencia comunicativa

La enseñanza de idiomas tiene como objetivo utilizarlos en la comunicación, permitiendo a los alumnos adquirir la capacidad de comunicarse en la lengua meta. Por tanto, es pertinente preguntarse qué significa *competencia comunicativa* y qué implica. Fue Hymes (1972: 281) quien propuso el concepto de competencia comunicativa. En su opinión, una persona que alcanza cierta competencia comunicativa no solo adquiere conocimientos sobre este idioma, sino también la capacidad para utilizarlo, lo que implica los siguientes aspectos:

- a) Si algo es formalmente posible (y en qué medida).
- b) Si algo es factible (y en qué medida) en virtud de los medios de aplicación disponibles.

- c) Si (y en qué medida) algo es apropiado (adecuado, feliz, exitoso) en relación con un contexto en el que se utiliza y se evalúa.
- d) Si (y en qué medida) algo se realiza en realidad, y lo que implica su realización.

Posteriormente, Canale (1983: 6-11) pormenorizaron aún más la competencia comunicativa, dividiéndola en los siguientes cuatro aspectos:

- Competencia gramatical: dominio de las reglas lingüísticas.
- Competencia sociolingüística: habilidad de adaptar el lenguaje a diferentes contextos socioculturales.
- Competencia discursiva: habilidad de interpretar y producir textos.
- Competencia estratégica: habilidad de utilizar estrategias como la retención, la repetición o la aclaración.

Estos cuatro aspectos configuran una imagen clara de lo que necesitan los hablantes para poder comunicarse y sirven de orientación para la enseñanza de segundas lenguas y la investigación teórica correspondiente.

Además, según Bachman (1990: 84-107), el modelo de los “componentes de la competencia comunicativa” se divide en la competencia lingüística, la competencia estratégica y los mecanismos psicofisiológicos. La competencia lingüística se compone de la competencia organizacional y la competencia pragmática. La competencia organizacional incluye la competencia gramatical y la competencia textual, mientras que la competencia pragmática abarca la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística. En cuanto a la competencia estratégica, esta se compone de tres aspectos: evaluación, planificación y ejecución. Por último, los mecanismos psicofisiológicos permiten distinguir entre el canal visual y el canal auditivo, así como entre el modo productivo y el modo receptivo.

A principios del siglo XXI, el Consejo de Europa, en respuesta a la necesidad de evaluar de manera integral los niveles de lengua entre diferentes países europeos, elaboró el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). Este marco (Consejo de Europa, 2021: 42), basándose en los enfoques previos, propone una nueva definición de la competencia comunicativa, dividiéndola en tres componentes principales: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática.

Asimismo, el MCER integra la competencia estratégica dentro de un marco más amplio de competencias lingüísticas, reflejando así una mayor flexibilidad y enfoque práctico en las competencias necesarias para la comunicación en contextos reales. Aunque el MCER no es una directriz de cumplimiento obligatorio, ha ejercido una gran influencia en el ámbito de la educación lingüística en Europa (Jones y Saville, 2009: 52-53).

En nuestro caso, nos enfocamos en la exploración y el desarrollo de la competencia en la comunicación oral. Tal como señala Achi (2025: 305) se refiere a la capacidad de una persona para expresarse oralmente de forma adecuada y apropiada, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentra. Dado que la competencia comunicativa oral es una parte integral de la competencia comunicativa en general, seguiremos la definición de la competencia comunicativa propuesta por el MCER. Desde la perspectiva de las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática, revisaremos las actividades orales en los manuales de CLE, en relación con la competencia comunicativa oral.

2.2.2 Análisis del carácter comunicativo en los enfoques pedagógicos basados en la competencia comunicativa oral

El lenguaje puede presentarse principalmente de dos formas: de manera oral o escrita, las cuales juegan un papel crucial en nuestra vida cotidiana. Sin embargo, en los manuales de idiomas tradicionalmente no le otorgaban la misma importancia. Según Thornbury (2022: 218), hasta la década de 1970, las actividades orales no recibían mucha atención en los manuales de idiomas, limitándose a la memorización de diálogos, secuencias de preguntas dirigidas por el profesor y ejercicios de práctica repetitiva, sin incluir actividades dedicadas al desarrollo de habilidades de expresión oral.

Con el desarrollo de los métodos de enseñanza para la ASL, se ha dado cada vez más importancia a la función del idioma. Esto ha llevado a un aumento en la presencia de la competencia comunicativa oral en los enfoques pedagógicos, tanto para la práctica en el aula como para la creación de materiales didácticos. En el proceso de la ASL, los alumnos desarrollan su competencia comunicativa oral a través de diversas formas de práctica oral. El carácter comunicativo de la propia práctica oral repercute directamente en la calidad de dicha competencia de los alumnos.

En nuestra opinión, uno de los factores que influyen en el carácter comunicativo de la oralidad radica en los enfoques pedagógicos, ya que los ejercicios están diseñados según la orientación de estos enfoques, por lo que pueden dar lugar a diferentes tipologías y finalidades, así como grados con respecto a su carácter comunicativo. Todo ello repercute en la eficacia de las actividades de expresión oral. Así pues, en este apartado se analizará el grado del carácter comunicativo desde la perspectiva de la competencia comunicativa de los ejercicios de expresión oral actuales en función de los principales enfoques pedagógicos.

Primero, los ejercicios basados en el método audiolingüe tienen por finalidad familiarizar a los alumnos con las estructuras gramaticales, centrándose únicamente en la repetición y el dominio del vocabulario y la gramática, con el objetivo de garantizar la precisión de la producción. Del mismo modo, mediante una cierta cantidad de ejercicios mecánicos, se favorece que los alumnos lleguen a dominar en cierto modo los conocimientos lingüísticos a través de la práctica repetida. Este tipo de actividades puede desarrollar en cierta manera la expresión oral, pero tiende a centrarse en una comunicación artificial basada en la forma más que en la comunicación auténtica en términos de significado. Solo se desarrolla la competencia lingüística, que solo es una parte de la competencia comunicativa, por lo que carece de carácter comunicativo o este es más bien bajo.

Con respecto a los ejercicios relacionados con la enseñanza situacional, como descripción de imágenes o interacción según la información contenida en tablas, se busca el uso de estructuras gramaticales para expresarse. Dado que se ofrecen situaciones, además del dominio de la gramática, se requiere que los alumnos tengan en cierto modo la competencia sociolingüística para expresarse de forma apropiada. Sin embargo, al describir una imagen o una tabla, los hablantes ya conocen la información y, aunque haya preguntas y respuestas, no son intercambios realmente significativos, pues falta el proceso de recibir y procesar la información, así como el de elegir una expresión razonable. Por tanto, también poseen relativamente poco carácter comunicativo.

Con el auge del enfoque comunicativo a mediados de la década de 1970, la interacción oral pasó a ser una parte importante en el currículo (Thornbury, 2022: 219), lo que llevó al surgimiento de actividades comunicativas. En relación con las actividades orales de

este enfoque, como entrevistas, juegos de rol, etc., se busca utilizar los conocimientos lingüísticos aprendidos para la comunicación. Por ejemplo, en el caso de una entrevista, los alumnos tienen una tarea específica y un destinatario concreto para completar la actividad, es decir, hacer preguntas a los compañeros; además, existe un vacío de información que deben intercambiar para obtener la información necesaria. Por eso, los alumnos tienen que utilizar sus competencias lingüística, sociolingüística y discursiva para mantener en cierto grado una comunicación interactiva y significativa. No obstante, aunque el carácter comunicativo ha mejorado sustancialmente, los ejercicios comunicativos, como “tabla de averiguación” o “entrevista”, apenas exigen competencia estratégica, debido a que, por un lado, su formato y contenido son relativamente fijos y, por el otro, los interlocutores solo repiten unos patrones determinados para llevar a cabo la conversación.

Por último, en cuanto al enfoque por tareas, por ejemplo, que implica vacíos de información y negociación, los ejercicios tienen como objetivo utilizar la lengua meta para resolver problemas en un contexto real. De aquí que la lengua ya no sea tan solo un conocimiento, sino una herramienta de comunicación. Esto permite desempeñar plenamente la función de la lengua, poniéndola al mismo nivel que una comunicación real. De hecho, la comunicación en la vida cotidiana se sustenta en la transmisión del significado y, mediante el uso de la lengua, permite expresar las intenciones comunicativas, consiguiendo la información y el objetivo de la interacción. Por ello, en comparación con otros modelos didácticos, el enfoque por tareas se adapta mejor a la realidad en nuestra sociedad.

En las tareas, además de tener un objetivo comunicativo claro, los interlocutores poseen un vacío de información. Para obtener la información que falta, es necesario hacerse preguntas, mientras tratan de sus propios problemas para llegar a obtener un resultado comunicativo. Por tanto, se evidencia que las tareas pueden ayudar a los alumnos a activar sus conocimientos de la segunda lengua en la comunicación, pero también les ayudan a desarrollar la competencia interactiva (Ellis, 2016: 23). Además, la falta de información por ambas partes puede provocar malentendidos, lo que hace aumentar la comunicación hasta completar la tarea propuesta. En consecuencia, los hablantes no solo tienen que utilizar sus conocimientos lingüísticos, sino que también deben tener en cuenta la actitud y el discurso adecuados, así como sus estrategias verbales. En el proceso de realización

de la tarea, se pueden activar los cuatro aspectos de la competencia comunicativa, por lo que este tipo de ejercicios presenta un fuerte carácter comunicativo.

En resumen, el valor de los enfoques pedagógicos y el desarrollo de la competencia comunicativa ejercen un impacto conjunto en el carácter comunicativo. Estos enfoques pedagógicos pueden considerarse como una de las bases teóricas para evaluar el carácter comunicativo en las actividades orales.

2.3 Recapitulación

El marco teórico de esta investigación abarca dos aspectos fundamentales, proporcionando una base teórica sólida. En primer lugar, la revisión de los métodos de enseñanza predominantes revela que, a lo largo de la evolución de la enseñanza de una segunda lengua, la competencia comunicativa ha sido objeto de creciente atención y debate. Su importancia ha sido reconocida progresivamente y, con el tiempo, ha cobrado relevancia en la práctica docente. Desde los primeros enfoques basados principalmente en la gramática y la traducción, hasta el surgimiento posterior de conceptos como la noción funcional, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, todos estos enfoques han centrado sus objetivos en el desarrollo de la competencia de los aprendices para utilizar eficazmente el lenguaje en interacciones sociales auténticas. En este contexto, la competencia comunicativa oral se configura como un elemento clave e imprescindible.

En segundo lugar, se realiza un análisis sobre el contenido y las manifestaciones de la competencia comunicativa oral dentro de los enfoques pedagógicos relaciones, lo que permite revelar que la verdadera competencia comunicativa oral no es simplemente una salida lingüística superficial, sino un proceso dinámico e interactivo, arraigado en contextos socioculturales y que involucra factores multidimensionales como lo cognitivo, lo emocional y lo estratégico. Por lo tanto, los métodos de enseñanza con características comunicativas tienen como núcleo la creación de situaciones sociopragmáticas auténticas o cercanas a la realidad, las cuales motivan a los estudiantes a realizar expresiones verbales e interacciones con propósito, significado y negociación. De este modo, se favorece el desarrollo de la competencia comunicativa oral a través de la integración unificada de las formas lingüísticas, las funciones y las normas sociales.

CAPÍTULO 3. Estado de la cuestión en el caso del CLE en España

En el capítulo previo hemos examinado de manera exhaustiva el desarrollo de la competencia comunicativa en los enfoques de enseñanza de segundas lenguas, especificando el objetivo central de la enseñanza de la práctica oral. Este objetivo radica en fomentar la capacidad de los estudiantes para emplear el conocimiento lingüístico adquirido en contextos auténticos de comunicación. Sin embargo, la teoría debe implementarse en la práctica docente, especialmente en contextos donde el chino no es un idioma de inmersión. En este sentido, la cuestión de cómo desarrollar la competencia comunicativa oral de los estudiantes a través de las actividades orales es un área que requiere un análisis más profundo. Por lo tanto, en lo sucesivo, con el fin de contextualizar nuestra investigación, estudiaremos la situación de la enseñanza de CLE en España. Para ello, es fundamental comenzar por entender el estado de la enseñanza del CLE en este país, lo que incluye los enfoques pedagógicos adoptados, los estándares de competencia utilizados, los materiales didácticos empleados, entre otros aspectos, con el fin de fundamentar adecuadamente la investigación teórica y empírica sobre el carácter comunicativo.

3.1 Diferentes perspectivas pedagógicas en la enseñanza del CLE

Tras la fundación de la República Popular China, en la década de los 50 se retomó el impulso de la enseñanza del CLE dentro del país. En el mundo académico chino, se han ido generando debates profundos sobre los métodos de enseñanza del CLE, incluyendo cuestiones relacionadas con la estructura y la función del idioma. Durante este periodo, la enseñanza del CLE ha ido incorporando distintos resultados obtenidos de la ASL en Occidente y, en función de las características propias del chino, se han desarrollado teorías y métodos relevantes para la enseñanza de este idioma en diferentes etapas. Según Liu Xun (2014: 25), la enseñanza del CLE como lengua extranjera en China ha pasado por tres fases:

Tabla 3.1: Las tres fases de la enseñanza del CLE en China (elaboración propia)

Periodos	Fases
1950s-1970s	Estructuralismo
1980s-1990s	Estructuralismo – funcionalismo
1990s-actualmente	Estructura-función-cultura

3.1.1 La necesidad de incluir la estructura en la enseñanza del CLE

Se puede observar en la tabla 3.1 la evolución de las distintas perspectivas pedagógicas en la enseñanza del chino como lengua extranjera, así como la importancia de la estructura a lo largo de su historia. Tanto en sus etapas tempranas como en la actualidad, la estructura ha sido considerada como un elemento esencial en la enseñanza del chino como lengua extranjera y la comunidad académica siempre ha reconocido su importancia, incluso después de la incorporación del funcionalismo. Esto se debe a que el idioma chino tiene características y peculiaridades propias que lo diferencian de las lenguas indoeuropeas. Algunas de estas características se presentan brevemente a continuación.

Primero, el chino se caracteriza por no recurrir a la flexión morfológica para determinar la categoría gramatical de las palabras, por lo que esta es relativamente flexible y depende, en gran medida, de su posición y relación con el resto de los elementos de la oración. Por consiguiente, en chino el orden de los elementos determina el significado, mientras que los idiomas indoeuropeos como el español cuentan con mucha más flexibilidad en este sentido porque los cambios de orden, en principio, no implican un cambio de significado.

Segundo, desde el punto de vista del sistema de escritura, el chino no utiliza la escritura alfabética, sino morfo-silábica (Rovira-Esteva, 2010: 65), lo cual implica que la mayor parte de los sinogramas estén compuestos por componentes fonéticos, semánticos o simbólicos. Al ser el vehículo de la lengua, la escritura es la forma más directa y concreta de la apariencia externa del lenguaje y también es la base de todas las estructuras lingüísticas.

En resumen, los aspectos mencionados anteriormente contribuyen a que la distancia interlingüística entre el chino y las lenguas indoeuropeas sea considerable. Para los

hablantes nativos de lenguas indoeuropeas, el aprendizaje del chino no es comparable al de lenguas como el español o el francés, ya que estos dos últimos pertenecen a la misma familia lingüística y comparten un sistema de escritura similar, lo que implica una mayor similitud entre ellos y, por lo tanto, una menor distancia interlingüística. Dado que el chino es considerado una “lengua extranjera verdadera” (Jorden y Walton, 1987; 111), su estructura lingüística juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, lo que ha determinado su relevancia dentro de los enfoques pedagógicos para la enseñanza de este idioma.

3.1.2 El desarrollo de la competencia comunicativa oral en el método ecléctico “estructura-función-cultura”

En los primeros tiempos, los métodos que consideraban la estructura como núcleo eran los principales: el método gramática-traducción, el directo y el audiolingüe. Sin embargo, a partir de la década de 1980, el enfoque funcionalista fue ganando terreno. En la década de 1990, la comunidad académica comenzó a centrarse a gran escala en la competencia intercultural, convirtiéndose en un tema de moda. En los últimos años, se ha desarrollado un método particular (ecléctico), que combina los rasgos de todas estas corrientes, y que se sigue aplicando hasta el día de hoy (Balsas-Ureña, 2018b: 48).

Del mismo modo, este método también queda establecido en varios currículums de este idioma. En el primer currículum elaborado en 1988 por la Asociación de enseñanza de la lengua china para extranjeros (中国对外汉语教学学会, *Zhongguo Duiwai Hanyu Jiaoxue Xuehui*) titulado *Chinese language proficiency grade standards and grade outline* (汉语水平等级标准和等级大纲, *Hanyu Shuiping Dengji Biaozhun he Dengji Dagang*), plantearon claramente el método ecléctico “estructura, función y cultura” como principio pedagógico. Como resultado, este principio ha influido en el desarrollo de la enseñanza de la lengua china durante más de 30 años y se ha convertido en la clave para la organización de las actividades docentes en el aula, así como la elaboración de libros de texto chinos. Hasta hace poco, el nuevo currículo nacional, denominado *Chinese proficiency grading standards for international Chinese language education* (国际中文教育中文水平等级标准, *Guoji Zhongwen Jiaoyu Zhongwen Shuiping Dengji Biaozhun* [CPGS]), publicado en 2021, se sigue ateniendo a este principio. Esto se hace patente en que, además del vocabulario, los contenidos gramaticales y las descripciones funcionales,

este compendio también incluye requisitos de conocimientos culturales y competencia intercultural.

En resumen, la estructura y la función continúan siendo una cuestión muy debatida en el mundo académico chino. Debido a la necesidad de incluir la estructura en la enseñanza del chino como lengua extranjera, en la academia china, no se ha producido un enfrentamiento entre las escuelas estructuralistas y funcionalistas. En su lugar, ha favorecido un enfoque ecléctico que aprovecha al máximo las ventajas de los métodos pedagógicos de diferentes escuelas. A pesar de esto, es cierto que existe un debate enfocado en determinar si es más apropiado decantarse por la estructura o por la función. Algunos estudiosos, representados por Zhao Jinming (1997: 57), Cheng Tang (1999: 108) y Liu Xun (2014: 25), apoyan la idea de que la estructura sirve de base para adquirir el chino, ya que después de haber dominado los conocimientos lingüísticos, se pueden desarrollar las funciones. Mientras que otra corriente sostiene que la función debe ser la consideración primordial en la enseñanza de idiomas. Los académicos, como Li Danqing (2013: 89), Zhang Xinsheng (2021: 68), por ejemplo, abogan por que la enseñanza de la lengua china tenga como objetivo su puesta en práctica, así como el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que es importante organizar y seleccionar el contenido didáctico de acuerdo con su función y tener en cuenta las propias características de la lengua china. Ambas escuelas tienen sus puntos fuertes y sus limitaciones. En la era de la globalización y la digitalización, surgen nuevos desafíos, y uno de ellos es especialmente importante: ¿cómo podemos reflejar la función del lenguaje en la enseñanza del CLE sin perder de vista las peculiaridades de esta lengua y al mismo tiempo lograr una concordancia entre los planes de estudio chinos y europeos?

3.2 Políticas institucionales de enseñanza de las lenguas extranjeras

Como hemos mencionado en el apartado anterior, el enfoque ecléctico “estructura-función-cultura” en la enseñanza de chino destaca la necesidad de que el conocimiento lingüístico, las tareas comunicativas y la comprensión cultural trabajen de manera integrada. Sin embargo, para implementar realmente este enfoque en las aulas de enseñanza de chino en España y en el desarrollo de materiales didácticos, se requiere un sistema de descripción de competencias y niveles más claro que lo respalde. En este sentido, tanto España como China cuentan con sus propios estándares establecidos.

Actualmente, la enseñanza de idiomas en Europa sigue el MCER como referencia principal. Este documento se centra en la capacidad de “poder hacer” (*can do*), clasificando de manera detallada las actividades de carácter comunicativo y proporcionando definiciones y estrategias correspondientes para las actividades orales y escritas, entre otras. Del mismo modo, utiliza una escala de niveles que va desde el A1 hasta el C2, describiendo las competencias lingüísticas de los estudiantes en áreas como comprensión, expresión y escritura. Este marco ha tenido una profunda influencia en los objetivos y métodos de evaluación de los compendios de lenguas extranjeras en los países europeos, incluyendo España.

En China, por su parte, se sigue como guía el *Chinese proficiency grading standards for international Chinese language education* (CPGS). Este estándar proporciona una clasificación detallada en niveles y los correspondientes indicadores cuantitativos del idioma, además de describir las cinco competencias lingüísticas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y traducción. Este documento sirve también como referencia clara para la planificación de cursos, la creación de recursos didácticos y la evaluación de las pruebas de nivel.

Los dos estándares mencionados anteriormente influyen inevitablemente en la práctica en el aula y en el diseño de los materiales didácticos relacionados con la enseñanza del CLE. En la siguiente sección, abordaremos el papel que juegan estos dos compendios en el CLE en España, así como el impacto que tienen en el carácter comunicativo de las actividades orales y las conexiones que se generan a partir de ello.

3.2.1 Marco común europeo de referencia para las lenguas

Como hemos indicado anteriormente, el MCER ha tenido una gran influencia en la enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras, tanto en ámbito académico como en el profesional. A continuación, se presentará este compendio europeo; asimismo, se resumirán la definición y las aplicaciones de las actividades orales a partir de las cuatro dimensiones propuestas del MCER.

3.2.1.1 Descripción del MCER

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* es un compendio de competencias lingüísticas, publicado oficialmente por el Consejo de Europa en 2001,

cuyo objetivo es proporcionar una base transparente, coherente y de referencia común para la enseñanza de idiomas, la planificación de los cursos, el desarrollo de materiales didácticos, y la evaluación y certificación del nivel de lenguas extranjeras en el contexto de los países europeos. A diferencia del enfoque tradicional centrado en el conocimiento gramatical, el MCER adopta un enfoque orientado a la acción, considerando a los estudiantes de lenguas como “agentes sociales” que buscan desenvolverse en situaciones cotidianas de la vida diaria (Consejo de Europa, 2020: 5), destacando la capacidad de utilizar el lenguaje en escenarios comunicativos auténticos para realizar tareas específicas. Este marco se ha desarrollado hasta convertirse en uno de los estándares de competencia lingüística más influyentes a nivel global, y se utiliza ampliamente en la enseñanza y la evaluación de lenguas en Europa. La última versión, en inglés, fue publicada en 2020, mientras que el volumen complementario en español fue lanzado en 2021 bajo la autorización del Consejo de Europa, por la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Instituto Cervantes. Esta última es la versión que se utiliza como referencia en este estudio.

El MCER propone un marco descriptivo e integrador del dominio lingüístico, estableciendo seis niveles comunes de referencia (A1- C2) definidos mediante escalas de descriptores ilustrativos. Además, facilita tanto a estudiantes como a profesores la comprensión y medición del progreso en el aprendizaje de una lengua, enfocándose no solo en los conocimientos teóricos, sino también en las habilidades prácticas, como la comprensión y producción oral y escrita.

3.2.1.2 Definición y aplicación de las actividades orales según el MCER

El MCER divide las actividades comunicativas del lenguaje en cuatro componentes: comprensión, expresión, interacción y mediación. Este modelo define cada uno de estos componentes y describe las competencias lingüísticas correspondientes, al mismo tiempo que propone estrategias de comunicación asociadas a cada uno. Es importante destacar que, según la concepción del MCER, aunque la expresión y la interacción son los aspectos predominantes en ejercicios de carácter comunicativo, la competencia comunicativa oral no se limita únicamente a estos dos componentes, sino que los cuatro desempeñan un papel conjunto.

Por otra parte, esta clasificación resalta la función comunicativa del lenguaje en contextos sociales reales y establece, según la organización de las actividades comunicativas, las formas observables y evaluables de desempeño lingüístico. De este modo, proporciona un referente más válido para los objetivos de las tareas en clase y los ejercicios orales. Este estudio tiene como objetivo identificar los contenidos vinculados a la producción oral en las cuatro dimensiones propuestas: comprensión, expresión, interacción y mediación. Las actividades asociadas a la producción oral serán agrupadas bajo la denominación general de “actividades orales”.

1) Comprensión

En primer lugar, la comprensión se divide en tres categorías: comprensión oral, comprensión audiovisual y comprensión lectora. De estas, la primera categoría, como su denominación indica, está relacionada con el lenguaje hablado. Según la definición del MCER, la expresión *comprensión oral* comprende la comprensión tanto de la comunicación en directo y cara a cara como de la comunicación de forma remota y/o grabada. Sin embargo, es importante señalar que esta comprensión es unidireccional y no incluye la comprensión que un participante de un diálogo pueda tener respecto a los otros interlocutores.

Más específicamente, además de la comprensión oral en general, esta se desglosa en subcategorías como comprender conversaciones entre otras personas, comprender conferencias y presentaciones, comprender anuncios e instrucciones, comprender documentos orales (o signados) y grabaciones. Incluso en la categoría que parece estar más orientada a la comunicación oral, como es “comprender conversaciones entre otras personas”, el MCER establece claramente, en la descripción de las competencias, que el aprendiz actúa únicamente como observador del diálogo y no como participante, y tampoco puede aplicar las estrategias comunicativas, como pedir aclaraciones o repeticiones, dado que no es el destinatario principal de la conversación. De manera similar, en las otras subcategorías de la comprensión oral, el enfoque está exclusivamente centrado en la habilidad de comprensión del estudiante, sin que se requiera ninguna intervención verbal por su parte.

En resumen, la llamada *comprensión oral* se limita a la etapa de recepción (*input*), sin estar relacionada con la interacción verbal con otros interlocutores. Precisamente por esta

razón, en los materiales didácticos de lenguas, la evaluación de la competencia de comprensión suele aparecer en ejercicios auditivos. Dado que este estudio se centra únicamente en las actividades orales, dicha competencia no será considerada dentro del alcance de la investigación.

2) Expresión

En segundo lugar, se encuentra la expresión. El MCER la divide en actividades orales, signadas y escritas. En este estudio, solo nos centramos en la expresión oral. El MCER define la *expresión oral* como un “turno largo” y puede tratarse de una descripción breve, el relato de una anécdota o una presentación formal de mayor duración. Además, según dicho documento, la clasificación de la expresión oral responde a la identificación de tres macrofunciones: *interpersonal*, *transaccional* y *evaluativa* (Consejo de Europa, 2021: 73). Sobre la base de estas funciones, el monólogo sostenido se divide en tres categorías: describir experiencias, dar información y argumentar. Además del monólogo sostenido, existen otros dos géneros textuales especializados: hablar en público y realizar anuncios públicos. A continuación, analizaremos las características del carácter comunicativo de estas tres categorías y su aplicación de los ejercicios de expresión oral, basándonos en las definiciones y descripciones de competencia del MCER.

Para empezar, bajo *describir experiencias* en el monólogo sostenido, el MCER señala que una gran cantidad de descriptores breves reflejan la relación más o menos directa entre las funciones comunicativas y el lenguaje utilizado para expresarlas (Consejo de Europa, 2021: 74). En cuanto a *dar información* en el monólogo sostenido, la definición sobre este concepto es muy similar a la de comprensión oral mencionada anteriormente (Consejo de Europa, 2021: 75). Es decir, si se considera que la comprensión oral es un *input* unilateral, el *dar información*, debido a que una sola persona habla durante un periodo prolongado, se considera un *output* unilateral. No obstante, el oyente tiene la posibilidad de solicitar aclaraciones o repeticiones. Por lo tanto, el uso de estrategias sociales otorga a esta categoría un carácter predominantemente comunicativo. Por último, en relación con la acción de *argumentar* del monólogo sostenido, describe la capacidad de defender argumentos (Consejo de Europa, 2021: 76). En cuanto a los requisitos para la forma de argumentación, se establece que va desde realizar comparaciones directas y sencillas, hasta ampliar y respaldar un punto de vista con extensión y profundidad al

desarrollar un argumento de manera sistemática, y finalmente considerar la posición del interlocutor y hacer un uso eficaz del énfasis.

En resumen, aunque el monólogo sostenido no implica una comunicación bidireccional, como señala el MCER (2021: 74) anteriormente “las funciones comunicativas están más o menos directamente relacionadas con el lenguaje utilizado para expresarlas”. Además, «describir experiencias» es una de las formas más comunes de comunicación oral en la vida cotidiana. Por otro lado, *dar información* y *argumentar* ya implican el uso de estrategias comunicativas, como solicitar aclaraciones o repeticiones, o el uso eficaz de énfasis, entre otras. Por lo tanto, el monólogo sostenido ya presenta ciertas características comunicativas.

En segundo lugar, los *anuncios públicos* son una forma de difusión de información profesional destinada a situaciones específicas. Su principal objetivo es transmitir de manera clara y precisa la información esencial al público objetivo. Estos anuncios tienen una amplia variedad de aplicaciones: se utilizan tanto en contextos personales (como las invitaciones a bodas), como en organizaciones de equipos (p.ej. para coordinar eventos o viajes) o en la comunicación normativa dentro de ciertas profesiones (como los anuncios en la cabina de vuelo). Esto significa que, en el caso de los anuncios públicos, surge simultáneamente la necesidad de transmitir y recibir cierta información. Aunque formalmente sigue siendo una expresión oral unidireccional, en términos funcionales ya abarca las necesidades comunicativas tanto del hablante como del oyente, presentando así carácter comunicativo.

Por último, *hablar en público* se refiere a la exposición oral formal realizada en un contexto público. Esta requiere una preparación adecuada del contenido, pero debe ser presentada sin recurrir al guion, seguida de una breve interacción con la audiencia mediante preguntas y respuestas. En consecuencia, los estudiantes no solo deben poseer la capacidad para realizar una presentación, sino también la habilidad para gestionar las preguntas del público. En este formato, es evidente que el monólogo del hablante constituye la parte principal; sin embargo, el segmento de preguntas y respuestas ya involucra una interacción bidireccional entre el hablante y los oyentes, aunque se reserve al final de la intervención. Por lo tanto, si se considera también esta fase de preguntas y respuestas, *hablar en público* presenta carácter comunicativo.

Esto demuestra que las categorías de expresión oral no se limitan únicamente a la presentación individual, sino que también abarcan el acto de compartir, transmitir o recibir información, el uso de ciertas estrategias comunicativas y un intercambio bidireccional, aunque sea limitado. En definitiva, no se puede negar la presencia de cierto carácter comunicativo. En los cursos o materiales didácticos de chino, los ejercicios de expresión oral también son una de las actividades o tareas más tradicionales y comunes. Por ello, este aspecto constituye una parte importante de nuestra investigación.

3) Interacción

La interacción, tal y como la define el MCER (2021: 83) es “el proceso en el que dos o más interlocutores construyen conjuntamente el discurso” y se indica que ocupa un lugar fundamental en el esquema de uso de la lengua del MCER. Según la perspectiva de este estándar, las funciones de la interacción interpersonal incluyen la comunicación interpersonal, la colaboración y el intercambio. Como resultado, las estrategias de interacción definidas por este marco –como el cambio de turno de habla, la cooperación (incluidas las estrategias colaborativas) y las solicitudes de aclaración– no solo son habilidades fundamentales e indispensables en el aprendizaje colaborativo, sino también estrategias necesarias en la comunicación auténtica.

Basado en los principios mencionados anteriormente, el MCER (2021: 84) clasifica la interacción en *interacción oral*, *interacción escrita* e *interacción en línea*. En este caso, nos centraremos únicamente en la *interacción oral*. Al igual que en la expresión oral, esta se organiza según las tres macrofunciones previamente indicadas: *interpersonal*, *transaccional* y *evaluativa*. Dentro de estas tres funciones, el núcleo de la interacción oral se centra en que el usuario o estudiante participe activamente en una interacción con el interlocutor, donde el interlocutor haga referencia a la persona que participa directamente en el diálogo. Además, bajo estas tres funciones, la clasificación basada en *interpersonal* incluye *conversación*; según *transaccional*, se incluyen *intercambiar información*, *obtener bienes y servicios*, *entrevistar y ser entrevistado* y *usar las telecomunicaciones*; la clasificación basada en la macrofunción evaluativa abarca *discusiones informales (con amigos)*, *discusiones formales (reuniones)* y *colaborar para alcanzar un objetivo*.

En el MCER se proporcionan explicaciones detalladas sobre las actividades de *interacción oral* mencionadas anteriormente, y se ofrecen descripciones claras y específicas de las competencias correspondientes a cada nivel. Tras un análisis, se observa que existen una serie de características comunes entre ellas, a saber:

1. Negociación del significado. Esta es la característica fundamental común a todas las actividades de interacción oral. Ningún tipo de interacción oral implica una transmisión unidireccional de información, sino que es un proceso en el que dos o más participantes negocian y crean conjuntamente el significado. Los enunciados de los participantes son interdependientes y contribuyen de manera conjunta al desarrollo del tema.
2. Imprevisibilidad e inmediatez. A diferencia de un discurso o presentación previamente preparado, el proceso de interacción oral está lleno de incertidumbres. Los participantes del diálogo no pueden prever el contenido ni el resultado de la conversación. Además, durante la interacción, deben responder de manera inmediata a las intervenciones de los demás, ajustando sus estrategias comunicativas en función del contexto cambiante. Mientras comprenden lo que el otro dice, también deben adaptar sus respuestas tanto en contenido como en forma.
3. Objetivo comunicativo. En la mayoría de los casos, la interacción tiene al menos un objetivo comunicativo compartido o entrelazado. Este objetivo puede ser intercambiar información, resolver problemas, tomar decisiones, establecer relaciones sociales, entre otros. Todas las acciones discursivas de los participantes sirven directa o indirectamente para alcanzar este objetivo común.

A partir de esto, se puede observar que, debido a la estrecha relación entre la interacción oral y la comunicación real en la vida cotidiana, las características comunicativas de la interacción oral se manifiestan de manera clara y pronunciada. Tanto en el aprendizaje de idiomas como en la comunicación auténtica, la interacción oral es particularmente clave y la práctica pedagógica ha reconocido plenamente la importancia de la interacción oral. Por ello, en las clases o en los materiales didácticos de chino, el alcance de la aplicación de la interacción oral es amplio y diverso, lo que permite un sinnúmero de posibilidades en actividades destinadas a desarrollar la competencia comunicativa oral. En consecuencia, la interacción oral y sus conceptos relacionados son el foco principal de nuestra investigación.

4) Mediación

El concepto de *mediación* ha sido reconocido en los ejercicios de carácter comunicativo desde hace tiempo, pero el MCER lo ha establecido de manera sistemática y exhaustiva como uno de los pilares fundamentales de la competencia lingüística desarrollando un marco detallado para su descripción. El MCER (2021: 103) señala en el proceso de mediación, el usuario y los estudiantes actúan como intermediarios sociales, construyendo puentes dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas (como la comunicación intermodal entre el habla y la lengua de signos), o entre diferentes lenguas (mediación interlingüística), promoviendo la construcción o transmisión de significados. Es decir, la función de la mediación radica en transferir, reorganizar o reformular significados, permitiendo una comunicación efectiva entre diferentes personas, conocimientos o textos. Esto implica que la mediación no consiste en que el interlocutor “se exprese directamente”, sino en tener en cuenta las necesidades, los puntos de vista y las formas de expresión de aquellos a quienes se está mediando, ayudándoles a comprender, expresarse con claridad o alcanzar un consenso.

Como muestra el MCER, la función de mediación se centra en el papel del lenguaje en los siguientes procesos: la creación de espacios y condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan o comprendan nuevos significados y la transmisión de nueva información de manera adecuada. Sobre esta base, el MCER (2021: 104) clasifica las actividades de mediación en tres categorías: *mediar textos*, *mediar conceptos* y *mediar la comunicación*. En términos más específicos, *mediar textos* establece la relación entre el individuo y el texto, y consiste en transmitir a otra persona el contenido de un texto al que no tiene acceso, generalmente debido a barreras lingüísticas, culturales, semánticas o técnicas. Este constituye el sentido fundamental atribuido al término *mediación*. Su énfasis no radica en la formulación de nuevas opiniones, sino en la transmisión y reestructuración de la información, con el propósito de facilitar que el receptor acceda a dicha información y logre comprenderla adecuadamente.

Por otro lado, *mediar conceptos* establece la conexión entre las personas y las ideas. Se refiere al proceso de facilitar el acceso al conocimiento y a los conceptos, especialmente cuando las personas no pueden acceder directamente a ellos por sí mismas.

En este sentido, la persona mediadora asume el rol de guía, no solo explicando y transmitiendo significados o conceptos que han sido comprendidos previamente, sino también buscando que el conocimiento sea más accesible y creando oportunidades para que este se desarrolle en el contexto de la interacción comunicativa. Este tipo de mediación juega un papel clave en ámbitos como la enseñanza, la formación de profesorado, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo. En otras palabras, la función de *mediar conceptos* no se limita a transmitir un texto, sino que, mediante explicaciones, ejemplos, analogías y otros recursos, facilita la comprensión, construcción y aplicación de conceptos o ideas, transformando en comprensible y operativo lo que de otro modo podría resultar inaccesible o abstracto para el receptor.

Por último, *mediar la comunicación* crea la conexión entre las personas y tiene como objetivo facilitar la comprensión y orientar la comunicación de manera adecuada entre usuario o aprendices que pueden tener perspectivas individuales, socioculturales o intelectuales diferentes. El mediador busca influir de manera positiva en ciertos aspectos de la dinámica de las relaciones entre todos los participantes, incluida la relación con él mismo. Es decir, se trata de una mediación entre personas, que se activa cuando surgen obstáculos en la comunicación debido a diferencias de posturas, emociones o variaciones culturales o pragmáticas. En tales casos, es necesario que el aprendiz busque estrategias para mitigar la situación, promoviendo la comprensión mutua y la negociación mediante aclaraciones de intenciones, reformulación de puntos de vista, entre otras técnicas, para permitir que el diálogo continúe y se logre un resultado común. Por ello, el MCER (2021: 105) afirma que *mediar la comunicación* está relacionado, principalmente, con los encuentros personales.

Las tres subdivisiones anteriores dejan claro de manera evidente que la mediación está estrechamente relacionada con los encuentros personales. A pesar de que, en muchas ocasiones, la persona que realiza la mediación no forma parte directa de las dos partes en el diálogo, sino que se sitúa desde una perspectiva de tercero, la existencia de la mediación establece una conexión más intensa y significativa entre las personas y los textos, conceptos o demás participantes del diálogo. Por eso, la mediación sigue desempeñando un papel fundamental en la comunicación. De este modo, a pesar de que este aspecto no está plenamente reflejado en los materiales didácticos actuales, donde los tipos de ejercicios relacionados son muy escasos, concentrándose en su mayoría únicamente en la

mediación de textos, nuestro estudio incorporará las actividades orales de mediación dentro del ámbito del carácter comunicativo.

En resumen, podemos considerar que, en este estudio, el término *actividades orales* hace referencia a todas las actividades relacionadas con la producción oral en los manuales de idiomas, excluyendo la comprensión oral, pero abarcando tanto la expresión oral, la interacción oral, así como la mediación que implique la producción oral.

3.2.2 *Chinese proficiency grading standards for international Chinese language education*

La obra *Chinese proficiency grading standards for international Chinese language education* fue publicada en marzo de 2021 por el Ministerio de Educación de China y la Comisión nacional de lengua y caracteres de China, y entró en vigor oficialmente el 1 de julio del mismo año. Este conjunto de estándares nacionales está diseñado para los estudiantes de chino como lengua extranjera, con el fin de describir y evaluar su capacidad para realizar tareas comunicativas utilizando el idioma meta. Su implementación tiene una gran importancia como referente para la enseñanza, el aprendizaje, las pruebas y la evaluación del chino a nivel mundial. Desde su promulgación, se prevé que áreas como la creación de materiales didácticos, el diseño curricular y las evaluaciones lingüísticas se rijan por este compendio. Para comprender los principios de este nuevo compendio curricular de chino, resulta fundamental revisar los estándares previos que le precedieron.

3.2.2.1 Evolución y presentación de los compendios curriculares de CLE

1) *Chinese language proficiency grade standards and grammatical level* (1996)

Chinese language proficiency grade standards and grammatical level (1996, 汉语水平等级标准与语法等级大纲, *Hanyu Shuiping Dengji Biaozhun yu Yufa Dengji Dagang*) representan el primer estándar nacional completo y sistemático en la historia de la enseñanza internacional de CLE en China. Este documento ha tenido una gran influencia, sentando las bases para más de dos décadas de enseñanza, evaluación y elaboración de materiales didácticos (Wen Meizhen, 2004: 39). Este documento es una guía normativa para la enseñanza y evaluación, con un enfoque en la gramática como núcleo y se caracteriza por presentar los contenidos clasificados por niveles. Su objetivo principal era proporcionar una escala unificada y científica tanto para el examen de chino HSK como

para la enseñanza de chino en el mundo. El enfoque fundamental se basa en la combinación de la estructura y función, sustentado en una clasificación estructural.

Este compendio curricular consta de dos secciones principales, tal como indica su título: *Chinese language proficiency grade standards y grammatical level*, respectivamente. El primero clasifica el nivel de competencia en chino en tres etapas principales: inicial, intermedio y avanzado, distribuidos en cinco subniveles. Según este documento (1996: 3-12), el nivel inicial incluye los niveles uno y dos, correspondientes al nivel básico del examen HSK (niveles 1-3) de la versión antigua². El nivel intermedio corresponde al nivel tres, que abarca el nivel intermedio del HSK (niveles 4-9), mientras que el nivel avanzado incluye los niveles cuatro y cinco, equivalentes al nivel avanzado del HSK (niveles 9-11). Además de esta clasificación, el compendio también describe las habilidades que se deben alcanzar en los diferentes niveles de comprensión auditiva y lectora, expresión escrita y oral y traducción (solo para los niveles medio y avanzado). Por su parte, *Grammatical level* cuantifica y clasifica los elementos gramaticales del chino en cuatro niveles: A (甲, *jia*), B (乙, *yi*), C (丙, *bing*) y D (丁, *ding*). Estos niveles gramaticales se corresponden aproximadamente con los siguientes rangos de competencias lingüísticas del idioma: los niveles A y B corresponden al rango inicial (niveles 1-2), el nivel C al rango intermedio (nivel 3) y los niveles D al rango avanzado (niveles 4-5).

Este compendio curricular de 1996 constituye la piedra angular del proceso de estandarización de la enseñanza de chino a nivel internacional. Con su rigurosa sistematicidad y fuerte aplicabilidad, ha servido de marco normativo y promovido la enseñanza de chino durante más de dos décadas. Fue el primero en establecer un sistema completo que combina el estándar de niveles con el esquema gramatical, desglosando la compleja gramática del chino en 1.168 ítems clasificados en cuatro niveles, lo que proporcionó una guía clara para su enseñanza. Además, este documento implementó un enfoque pedagógico que integra el enfoque eclético “estructura-función-cultura”, estableciendo que los materiales didácticos debían seguir un modelo estándar de «lista de

² El examen HSK en versión antigua se refiere a la primera edición de este examen, utilizada desde los años 80 hasta 2009. Esta versión constaba de once niveles, que iban desde la etapa básica hasta la avanzada. Tras una reforma de dicho examen en 2009, entró en vigor la versión actual del examen HSK, que permanece en uso hasta la fecha con solo seis. Actualmente, se está desarrollando el llamado HSK 3.0, que aún no se ha implementado, con nueve niveles.

palabras nuevas - explicación gramatical - texto - ejercicios». No obstante, debido a que este compendio pone un énfasis excesivo en las estructuras gramaticales, descuida la función y el uso, lo que resulta en una descripción insuficiente de las funciones comunicativas reales del lenguaje, las reglas pragmáticas y los factores culturales. Más importante aún, tras la reforma de 2009, el HSK se reorganizó, dividiéndose en seis niveles (1-6), lo que debilitó significativamente la correspondencia entre los niveles del compendio y los del examen HSK. Por lo tanto, se hizo necesario actualizar el compendio a nivel internacional.

2) *Chinese language proficiency scales for speakers of other languages (2007)*

Chinese language proficiency scales for speakers of other languages (2007, 国际汉语能力标准, *Guoji Hanyu Nengli Biaozhun*) representa un importante intento por parte de China de alinear sus estándares de competencia lingüística con los internacionales, con un significado de transición y continuidad (Xu Haibing y Cheng Yan, 2011: 91). Este marco no es un plan de estudios ni un currículum de exámenes, sino que se inspira en el enfoque orientado a la acción y el concepto de descripción de lo que se puede hacer del Consejo de Europa. Es un conjunto de estándares descriptivos de competencias dirigidos a los estudiantes de chino como lengua extranjera, cuyo objetivo principal es responder a la cuestión “¿Qué pueden hacer los aprendices con el chino?”, poniendo énfasis en la capacidad de los estudiantes para aplicar de manera integral sus conocimientos y habilidades lingüísticas en contextos específicos de la vida social, con el fin de llevar a cabo tareas comunicativas concretas.

Este estándar se compone de tres dimensiones: la primera dimensión es la descripción general de la competencia en chino como lengua extranjera, que abarca las habilidades lingüísticas en las áreas de escucha, habla, lectura y escritura; la segunda dimensión se refiere a las competencias comunicativas oral y escrita; la tercera dimensión se enfoca en las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita en chino. Además, la capacidad de comunicarse utilizando conocimientos y destrezas del chino se divide en cinco niveles, con una descripción más detallada de cada uno, desempeñando una función similar a la del MCER (Zhang Xinsheng y Li Mingfang, 2019: 33). Como señalan Casas-Tost y Rovira-Esteva (2018), este estándar intenta establecer una correspondencia con los niveles A1-C2 del MCER. Aunque esta correspondencia no es extremadamente estricta,

traza un camino de aprendizaje lingüístico que va desde la comunicación básica para la supervivencia hasta un uso fluido y competente del idioma.

Por otra parte, este estándar actúa como un puente entre el *Chinese language proficiency grade standards and grammatical level* (1996) y el *Chinese proficiency grading standards for international Chinese language education* (2021), al incorporar el paradigma de “estándares de competencia” que en su momento era avanzado a nivel internacional. Por primera vez, el enfoque de la enseñanza tradicional del chino se desplaza de la cuestión “¿qué tanto se ha aprendido?” (como cantidad de vocabulario o estructuras gramaticales) hacia la “qué se puede hacer”, haciéndolo más acorde con los enfoques contemporáneos de la enseñanza de idiomas. La clasificación de la competencia lingüística deja de ser una simple segmentación de habilidades como escuchar, hablar, leer y escribir y, desde una perspectiva comunicativa y de uso, pone el énfasis en la interrelación de estas habilidades en su aplicación práctica. Es importante resaltar que, al inspirarse en el MCER, este estándar dota a la descripción de la competencia lingüística en chino de un marco de referencia internacionalmente aceptado, facilitando su comparación y reconocimiento mutuo con otras lenguas. También simplifica la enseñanza del chino en el extranjero. Además, proporciona una herramienta valiosa para los docentes en la planificación de clases y evaluación, así como para los estudiantes en su autoevaluación y la creación de metas de aprendizaje.

Este compendio curricular tiene un impacto profundo en la elaboración de materiales didácticos y el diseño de exámenes durante más de una década, transformando un enfoque orientado a la estructura hacia una mayor atención a la comunicación y las tareas, y también desplazando la concepción centrada en los exámenes hacia el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes. Sin embargo, debido a su énfasis en la descripción de la competencia lingüística, el trabajo de cuantificación y clasificación del lenguaje queda relativamente descuidada. En consecuencia, la correspondencia entre este estándar y los niveles del examen HSK, así como con los tradicionales niveles de vocabulario “甲乙丙丁 (*jiǎ, yǐ, bǐng y dīng*)”, carece de la claridad y autoridad necesarias, lo que ha generado cierta ambigüedad en su implementación práctica. Precisamente por esta razón, aunque el estándar incorpora conceptos avanzados, no logró consolidarse como la principal referencia para la evaluación educativa, desempeñando más bien un papel de apoyo complementario.

3) *Chinese proficiency grading standards for international Chinese language education* (2021)

El *Chinese proficiency grading standards for international Chinese language education* (CPGS, 2021) es el compendio más reciente y fundamental en el ámbito de la enseñanza internacional de chino, representando un logro significativo en la estandarización de este campo (Liu Yinglin et al., 2022: 31). El CPGS fue elaborado por el Center for Language Education and Cooperation de China y constituye el marco de referencia autorizado para guiar la enseñanza, el aprendizaje, las pruebas, la evaluación, y la investigación del chino a nivel internacional. Además, este documento clasifica el nivel de los aprendices de chino en “tres etapas y nueve niveles” y utiliza cuatro elementos lingüísticos fundamentales -sílabas, sinogramas, vocabulario y gramática- para establecer una “referencia en cuatro dimensiones” que mide el nivel de competencia en chino. De esta manera, se definen tres criterios de evaluación basados en la competencia lingüística comunicativa, las tareas temáticas y los indicadores cuantitativos del lenguaje, evaluando las cinco destrezas lingüísticas del chino: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita y traducción, con el fin de determinar de manera precisa el nivel del estudiante en el idioma.

Primero, se divide el nivel de chino en tres etapas: inicial, intermedio y avanzado. Entre ellas, la etapa inicial abarca del nivel 1 al 3, la etapa intermedia los niveles 4, 5 y 6 y la avanzada del nivel 7 al 9. A diferencia de la clasificación de los compendios anteriores, y superando el marco de los seis niveles del examen HSK actual, este nuevo estándar ofrece una ruta más precisa y científica para el progreso de las competencias en chino (Liu Yinglin et al., 2022: 33). Es importante destacar que, en el futuro, el examen HSK experimentará una reforma significativa, conocida como HSK 3.0. De acuerdo con el CPGS (2021), el examen HSK ampliará su estructura, pasando de los seis niveles anteriores a un total de nueve. Los niveles 1 a 6 se evaluarán por separado, correspondiendo a las etapas iniciales (1-3) e intermedias (4-6), mientras que los niveles 7 a 9 se evaluarán en una única prueba, lo que resuelve la falta de distinción en los niveles avanzados.

En segundo lugar, los llamados “tres criterios de evaluación” son clave para lograr una implementación cuantificable y operativa del CPGS. Este documento clasifica y describe

con precisión las competencias en chino que se deben alcanzar en cada nivel según tres criterios. El primer criterio es la competencia lingüística comunicativa. El CPGS divide las competencias lingüísticas en cinco áreas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita y traducción; y detalla las tareas comunicativas específicas que los estudiantes deben ser capaces de realizar en cada una de estas áreas. Cabe destacar que, por primera vez, el compendio incluye oficialmente la destreza de *traducción*, lo que refleja una mayor atención a la realidad de la comunicación intercultural. En cuanto al segundo criterio *tareas temáticas*, el CPGS establece los temas, escenarios comunicativos y tipos de tareas que deben abordar los estudiantes en cada nivel. Estos contenidos van desde aspectos personales y cotidianos hasta temas relacionados con la sociedad, la cultura, la especialización profesional y el ámbito académico. No debe pasarse por alto que las tareas temáticas también incluyen elementos culturales. Por último, respecto al tercer criterio “indicadores cuantificables del lenguaje”, el CPGS establece de manera clara los números y rangos específicos de sílabas, caracteres chinos, vocabulario y puntos gramaticales que se deben dominar en cada nivel. Por ejemplo, en el nivel 1 se requiere conocer 269 sílabas, 300 caracteres chinos, 500 palabras y 48 puntos gramaticales.

Lo más importante es que, en cuanto a la alineación con los estándares internacionales, el estándar de niveles ya no está anclado a un único modelo, sino que deja suficiente espacio para la adaptación local. Este enfoque flexible permite ajustar el estándar en un 5 % según las condiciones educativas de cada región, lo que mejora su aplicabilidad y adaptabilidad a diversos contextos locales.

Basándonos de lo que hemos presentado anteriormente, el CPGS se estructura en torno al marco de “tres etapas y nueve niveles”, con la “competencia lingüística comunicativa” como núcleo y los “indicadores cuantificables del lenguaje” como característica distintiva. Combina la rigurosidad cuantitativa del estructuralismo con la funcionalidad práctica orientada a la competencia comunicativa, y se alinea activamente con los conceptos internacionales de la educación lingüística, logrando así una transformación y actualización que va de la transmisión de conocimientos a la formación integral de competencias.

En resumen, desde una perspectiva histórica, el desarrollo de los estándares internacionales de la enseñanza del CLE presenta varias características clave: En términos de estructura, ha pasado de un único documento a un sistema de estándares, evolucionando de un estándar de niveles único a un sistema que integra descripciones de competencias, tareas temáticas e indicadores cuantificables. En cuanto a la orientación, ha recorrido un proceso que va desde “enfaticar la estructura” hasta “enfaticar la función”, y, finalmente, hacia un enfoque equilibrado de “estructura y función”, lo que refleja una profundización en la filosofía educativa y marca la transición a una etapa que combina la “ciencia cuantitativa” con la “orientación aplicada”. En términos de internacionalización, se ha pasado de un enfoque centrado en el propio idioma a un intento de alinearse con estándares de otros idiomas, manteniendo las características del chino y permitiendo ajustes locales flexibles. Este proceso subraya la combinación de los objetivos de internacionalización con la innovación local. Por lo tanto, el CPGS proporciona una guía normativa y estandarizada para la educación internacional de chino y ofrece una referencia valiosa para la enseñanza del CLE en Europa y los estudios relacionados.

3.2.2.2 Descripción y aplicación de la competencia comunicativa oral

Tal y como hemos mencionado anteriormente, el CPGS emplea un sistema “tres criterios de evaluación” que incluye la competencia lingüística comunicativa, las tareas temáticas y los indicadores cuantificables del lenguaje, así como una “referencia en cuatro dimensiones”, que abarca los cuatro elementos lingüísticos fundamentales: sílabas, caracteres chinos, vocabulario y gramática. A diferencia del MCER, que describe los requisitos de los seis niveles de A1 a C2 en forma de escala para una habilidad específica dentro de una subcategoría, el CPGS clasifica las competencias en niveles más amplios sin desglosar cada habilidad por separado.

Tomando como ejemplo el nivel 2, se presentan los “tres criterios de evaluación” de la siguiente manera (Center for Language Education and Cooperation, 2021: 3):

1) Competencia lingüística comunicativa:

- Demostrar las habilidades básicas en comprensión auditiva y lectora, así como en expresión oral y escrita.
- Ser capaz de mantener una conversación sencilla sobre temas cotidianos con otros interlocutores.

2) Tareas temáticas:

- Relacionados con aspectos básicos de la vida social, la vida familiar, planes de estudio, compras, comidas, sentimientos personales, entre otros.
- Ser capaz de completar actividades comunicativas relacionadas con dichos temas, por ejemplo, poder pedir comida china en un restaurante y hablar sobre gustos personales; identificar y completar una solicitud de inscripción para estudios con información personal.

3) Indicadores cuantificables del lenguaje:

- 468 sílabas (199 nuevas),
- 600 caracteres chinos (300 nuevos),
- 1272 palabras (772 nuevas),
- 129 puntos gramaticales (81 nuevos).

A continuación, en cuanto a la descripción de las cinco destrezas, dado que esta investigación se centra en la expresión oral, tomaremos como ejemplo la habilidad de “hablar”. Los requisitos para cada nivel se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 3.2: Descripción de la competencia comunicativa oral en cada nivel del CPGS (2021: 2-8)

Etapas	Nivel	Descripción de la competencia comunicativa oral
Etapas básicas	Nivel 1	Ser capaz de dominar los indicadores cuantificables del lenguaje correspondientes al primer nivel en cuanto a sílabas, con una pronunciación correcta. Utilizar el vocabulario y la gramática de este nivel para completar tareas de expresión y comunicación sobre los temas correspondientes. Poseer la habilidad inicial de expresarse oralmente, utilizando palabras y oraciones simples para formular preguntas y respuestas.
	Nivel 2	Ser capaz de dominar los indicadores cuantificables del lenguaje correspondientes al segundo nivel en términos de sílabas, con una pronunciación correcta. Utilizar el vocabulario y la gramática de este nivel para completar tareas de expresión y comunicación sobre los temas relacionados. Poseer una capacidad básica de expresión oral, pudiendo emplear oraciones simples para formular preguntas, responder, hacer afirmaciones y participar en conversaciones sociales sencillas.
	Nivel 3	Ser capaz de dominar los indicadores cuantificables del lenguaje correspondientes al tercer nivel en cuanto a sílabas, con una

		pronunciación correcta. Utilizar el vocabulario y la gramática de este nivel para completar tareas de expresión y comunicación sobre los temas relacionados. Poseer una capacidad general de expresión oral, siendo capaz de utilizar algunas estructuras oracionales relativamente complejas para llevar a cabo diálogos simples o debates.
Etapa intermedia	Nivel 4	Ser capaz de dominar los indicadores cuantificables del lenguaje correspondientes al cuarto nivel en cuanto a sílabas, con una pronunciación precisa y una entonación relativamente natural. Utilizar el vocabulario y la gramática de este nivel para completar tareas de expresión y comunicación sobre los temas relacionados. Poseer la capacidad inicial para la expresión en segmentos más largos, siendo capaz de utilizar estructuras oracionales relativamente complejas para narrar el desarrollo de eventos, describir situaciones más complejas, expresar brevemente opiniones y sentimientos, mantener conversaciones generales, y comunicarse de manera fluida y precisa en cuanto al uso de vocabulario.
	Nivel 5	Ser capaz de dominar los indicadores cuantificables del lenguaje correspondientes al quinto nivel en cuanto a sílabas, con una pronunciación básicamente correcta y una entonación natural. Utilizar el vocabulario y la gramática de este nivel para completar tareas de expresión y comunicación sobre los temas relacionados. Poseer la capacidad básica para la expresión en segmentos más largos, siendo capaz de usar estructuras oracionales relativamente complejas para mantener conversaciones, describir eventos con mayor detalle, expresar opiniones de manera completa, y expresar pensamientos y sentimientos complejos de forma coherente, utilizando un vocabulario apropiado y con un nivel adecuado de lógica en lo expresado.
	Nivel 6	Ser capaz de dominar los indicadores cuantificables del lenguaje correspondientes al sexto nivel en cuanto a sílabas, con una pronunciación precisa y una entonación natural. Utilizar el vocabulario y la gramática de este nivel para completar tareas de expresión y comunicación sobre los temas relacionados. Poseer la capacidad general para la expresión en segmentos más largos, siendo capaz de utilizar estructuras oracionales complejas para describir detalladamente eventos y situaciones, participar en debates fluidos y en negociaciones sencillas, expresar de manera completa las opiniones y sentimientos, comunicarse de manera fluida, utilizar un vocabulario rico, apropiado y con un nivel lógico bastante fuerte.

Etapa avanzada	Nivel 7	Ser capaz de utilizar los indicadores cuantificables del lenguaje de nivel avanzado, incluyendo sílabas, vocabulario y gramática, para completar tareas de expresión y comunicación relacionadas con los temas de este nivel. Poseer la capacidad inicial para la expresión discursiva, siendo capaz de usar de manera flexible estructuras oracionales complejas para expresar opiniones personales, participar en discusiones o debates, con contenido sustancioso, expresión fluida, oraciones coherentes y una lógica fuerte. Pronunciar con precisión y tener una entonación natural. Ser capaz de adaptar su forma de expresión según el contexto comunicativo, utilizando un lenguaje apropiado y recursos retóricos para mejorar el impacto de su expresión oral, demostrando una cierta conciencia de la comunicación intercultural.
	Nivel 8	Ser capaz de utilizar los indicadores cuantificables del lenguaje de nivel avanzado, incluyendo sílabas, vocabulario y gramática, para completar tareas de expresión y comunicación relacionadas con los temas de este nivel. Poseer una buena capacidad para la expresión discursiva y una habilidad flexible para utilizar el lenguaje. Realizar presentaciones, intervenciones improvisadas o defender argumentos de manera completa y adecuada, expresando las opiniones y pensamientos de forma clara y precisa. Pronunciar con precisión, tener una entonación natural, y expresarse de manera fluida y lógica. Ser capaz de emplear adecuadamente recursos retóricos para potenciar el impacto de la expresión oral, demostrando una capacidad considerable en comunicación intercultural.
	Nivel 9	Ser capaz de utilizar los indicadores cuantificables del lenguaje de nivel avanzado, incluyendo sílabas, vocabulario y gramática, para completar tareas de expresión y comunicación relacionadas con los temas de este nivel. Poseer una excelente capacidad para la expresión discursiva y una gran flexibilidad en el uso del lenguaje. Expresar las propias ideas y opiniones de manera completa, precisa, fluida y adecuada, con contenido sustancial y una lógica rigurosa. Pronunciar con precisión y tener una entonación natural. Ser capaz de utilizar con flexibilidad recursos retóricos para potenciar el impacto de la expresión oral, demostrando una fuerte capacidad en la comunicación intercultural.

En la tabla 3.2, se puede observar que, aunque el CPGS clasifica y describe la competencia lingüística comunicativa, dicha descripción resulta relativamente imprecisa. En cuanto a las tareas temáticas, a pesar de ofrecer algunas sugerencias, el contenido

sigue siendo general y carece de detalles específicos. En lo que respecta a la competencia lingüística, esta se describe sobre la base de indicadores cuantificables. Sin embargo, dado que el CPGS no clasifica los ejercicios con carácter comunicativo, la descripción de la competencia comunicativa oral también se presenta de forma general y simplificada. A partir de las descripciones de “poder hacer”, se deduce que el CPGS pone el énfasis principalmente en la expresión y la interacción, sin abordar de manera clara otros aspectos.

A partir de la descripción de la competencia comunicativa oral en el CPGS, se puede concluir que este estándar reconoce explícitamente que la expresión y la interacción poseen carácter comunicativo. Por lo tanto, debemos considerar que los ejercicios de expresión e interacción en los materiales didácticos de CLE caen dentro del alcance de nuestra investigación.

3.2.2.3 Comparación entre el CPGS y el MCER: Descripción de la competencia comunicativa oral

El CPGS y el MCER, como estándares de referencia importantes en China y Europa, respectivamente, desempeñan un papel fundamental en la enseñanza, evaluación e investigación de CLE en España, donde ambos son utilizados como guías en diversas áreas. Esto también se aplica al área de la competencia comunicativa. Por ello, en este apartado, nos centraremos en la competencia comunicativa oral y compararemos los parámetros de ambos estándares para identificar tanto sus similitudes como sus diferencias, lo que proporcionará una base sólida para el desarrollo de nuestro estudio.

En primer lugar, en cuanto a la clasificación de las actividades comunicativas de la lengua, el MCER divide las actividades orales en cuatro tipos: comprensión, expresión, interacción y mediación. Cada uno de estos tipos se subdivide en situaciones más específicas, proporcionando definiciones detalladas y explicaciones para cada categoría, y ofreciendo descripciones pormenorizadas de la competencia lingüística correspondiente para diferentes niveles. Esta estructura constituye un conjunto de criterios de evaluación pedagógica claros, intuitivos y de gran aplicabilidad práctica. En cambio, el CPGS clasifica la competencia lingüística comunicativa en cinco destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral, expresión escrita y traducción. Además, en las descripciones de la «competencia lingüística comunicativa» de cada nivel, se presentan requisitos generales, sin que el CPGS realice una clasificación detallada ni especifique

las destrezas por separado, lo que facilita a los usuarios una comprensión integral de los requisitos.

A continuación, para obtener una comprensión más clara y directa de los dos estándares en relación con los tres criterios de evaluación (competencia lingüística comunicativa, tareas temáticas e indicadores cuantificables del lenguaje), se presentan las siguientes tres tablas (3.3-3.5) para identificar sus similitudes y diferencias de forma contrastiva.

Tabla 3.3: Comparativa de los temas del MCER y el CPGS en relación con la interacción

Estándar	Forma de presentación	Ejemplos
MCER	Los temas se clasifican y se detallan según cada nivel.	Temas: Obtener bienes y servicios Descripción: Esta escala se relaciona con interacciones relativas a la prestación de un servicio en restaurantes, tiendas, bancos, etc. Expresar una queja de manera efectiva aparece en el nivel B1, y en los niveles superiores a este, la escala se centra en el seguimiento de una queja o problema y en la negociación de una solución. Conceptos clave implicados en esta escala: • Tipo de situaciones desde transacciones sencillas y cotidianas hasta conflictos sobre la responsabilidad y transacciones delicadas en el ámbito público, profesional o académico. • Obtener servicios: desde pedir comida y bebida hasta preguntar los detalles de servicios más complejos. • Reclamar una solución: desde expresar una queja (B1) hasta negociar la solución a un conflicto o a una transacción delicada. (MCER, Nivel B1, Interacción oral, p. 90)
CPGS	Ejemplos generales para cada nivel.	Experiencias de viaje, situaciones académicas, actividades culturales, costumbres festivas, educación, profesiones, etc.
		(CPGS, Nivel 3, p. 3)

Tabla 3.4: Comparativa de las tareas del MCER y el CPGS en relación con la interacción

Estándar	Forma de presentación	Ejemplos
MCER	Se enumeran tareas específicas para cada nivel.	• Se desenvuelve bien en la mayoría de las transacciones que pueden surgir mientras viaja, organiza el viaje o el alojamiento, o cuando trata con las autoridades competentes durante un viaje al extranjero. • Solicita explicaciones en una tienda sobre la diferencia entre dos o más productos que tienen la misma finalidad, con el objetivo de tomar una decisión, planteando preguntas complementarias según sea necesario. • Se desenvuelve en situaciones menos habituales en tiendas, oficinas de correo, bancos, por ejemplo, al devolver una compra con la que no ha quedado satisfecho/a. • Plantea una queja o hace una reclamación. • Se desenvuelve en la mayoría de las situaciones que suelen surgir cuando se organiza un viaje a través de una agencia o cuando se está viajando, por ejemplo, preguntar a un/a viajero/a dónde apearse si se dirige a un destino que no conoce. (MCER, Nivel B1, Interacción oral, p. 91)
CPGS	Ejemplos generales para cada nivel.	Se pueden realizar tareas comunicativas relacionadas con los temas, como conversar sobre los planes de viaje y las costumbres de festividades tradicionales como el Año Nuevo Chino; se pueden realizar invitaciones orales o escritas de forma formal y responder a las invitaciones de otros.
		(CPGS, Nivel 3, p. 3)

Tabla 3.5: Comparativa de los indicadores cuantificables del MCER y el CPGS en relación con la interacción

Estándar	Forma de presentación	Ejemplos
MCER	Descripción general de los elementos lingüísticos necesarios para cada nivel.	• Dispone de una variedad de recursos lingüísticos lo bastante amplia como para describir situaciones impredecibles, para explicar la información principal de una idea o un problema con razonable precisión y para expresar pensamientos sobre temas abstractos o culturales, tales como la música y el cine. • Dispone de un repertorio lingüístico lo bastante amplio para desenvolverse y de suficiente vocabulario para expresarse con algunas vacilaciones y circunloquios sobre temas como la familia, sus aficiones e intereses, el trabajo, viajes y acontecimientos actuales, pero las limitaciones léxicas provocan repeticiones e incluso, a veces, dificultades en la formulación. (MCER, Nivel B1, Alcance lingüístico general, p. 144)
CPGS	Descripción cuantificada y detallada de los elementos lingüísticos necesarios para cada nivel.	Debe dominar 608 sílabas, 900 caracteres chinos, 2245 palabras y 210 puntos gramaticales. (CPGS, Nivel 3, p. 3)

Como se puede observar en las tablas 3.3-3.5, tanto el MCER como el CPGS realizan una descripción clara de la competencia lingüística comunicativa y los indicadores cuantificables del lenguaje en cuanto a las tareas temáticas, pero con diferentes enfoques de presentación. En cuanto a los temas, el MCER los clasifica y proporciona una descripción detallada para cada nivel, mientras que el CPGS ofrece una guía general y más simplificada. En relación con las tareas, el MCER ofrece ejemplos específicos para cada nivel, mientras que el CPGS presenta ejemplos generales para ciertos niveles. En lo que respecta a los indicadores cuantificables del lenguaje, el MCER realiza una descripción general de los elementos lingüísticos requeridos para cada nivel, mientras que el CPGS presenta requisitos detallados y específicos para cada nivel.

De esta forma, una de las principales diferencias entre el CPGS y el MCER radica en que el segundo documento, como marco de referencia común para toda Europa, no se centra tanto en los indicadores cuantificables del lenguaje, sino en la descripción de la competencia lingüística. Así, este estándar proporciona una clasificación detallada y específica de las competencias lingüísticas, incluida la competencia comunicativa oral. Por otro lado, el CPGS, aunque también enfatiza la competencia lingüística, se limita a una descripción general de los niveles y no realiza una clasificación sistemática de las competencias.

En conclusión, al comparar ambos estándares, podemos observar que, aunque los objetivos para el desarrollo de la competencia comunicativa oral son en general similares,

cada uno enfatiza diferentes aspectos en cuanto a las tareas temáticas e indicadores cuantificables. Para una investigación precisa de los indicadores cuantificables, se recomienda utilizar el CPGS como referencia principal. No obstante, dado que el CPGS ofrece una clasificación y descripción más general de la competencia comunicativa oral, para un estudio más detallado y específico de las características de la comunicabilidad, es necesario recurrir a los principios del MCER, especialmente en lo que respecta a su clasificación y descripción de competencias.

Por ende, en cuanto a la selección del objeto de estudio, adoptaremos un enfoque integral que combine ambos estándares. Tanto el MCER como el CPGS coinciden en que la expresión y la interacción son dos competencias principales dentro de la comunicación oral. Además, el MCER subraya la importancia de la mediación y su relación con la comunicación oral. Por lo tanto, hemos decidido utilizar el enfoque del MCER para clasificar las actividades orales, definiendo el ámbito de los ejercicios orales a estudiar como *expresión oral*, *interacción oral* y *mediación oral*. Aunque estos tres elementos presentan características comunicativas diferentes, todos deben ser incluidos en nuestra investigación debido a su relevancia para la comunicabilidad.

3.3 Manuales de CLE de uso extendido en España

En esta sección, se presenta el proceso de selección de los manuales de CLE más representativos y de uso más extendido en España, cuyas actividades orales serán objeto de análisis más adelante. Se han incluido tanto los manuales publicados en España como aquellos provenientes de China, dado que los manuales elaborados en España son relativamente escasos (Li Qianchao et al., 2022: 160). Tras realizar una selección preliminar de manuales de CLE a través de la encuesta administrada al profesorado, se elegirán cinco manuales para formar nuestro corpus, con el objetivo de ofrecer una visión panorámica de los libros de texto de CLE en el contexto de este estudio.

3.3.1 Selección de manuales de CLE

En España, la enseñanza del CLE se ha llevado a cabo de manera extensiva en diversas instituciones, como las EOI, los Institutos Confucio, las escuelas y las universidades. Los manuales, como núcleo central de las actividades docentes, influyen directamente en la efectividad de aprendizaje y en la experiencia de los estudiantes. En la enseñanza del CLE en España, la competencia comunicativa oral es uno de los principales objetivos de

formación. En este sentido, la calidad y el efecto del diseño de las actividades orales correspondientes tiene un impacto directo en la capacidad de los estudiantes para usar el idioma y en los resultados de la comunicación intercultural. Las diferencias en los enfoques de los manuales, la distribución de las actividades orales, la creación de los escenarios de uso y los métodos de enseñanza dan lugar a distintos grados del carácter comunicativo de los ejercicios orales. Para evaluar la calidad de las actividades orales en los manuales utilizados actualmente en España, es necesario seleccionar los más representativos y con mayor número de usuarios.

Para identificar de manera precisa los manuales más representativos en el ámbito de CLE en España y evitar la subjetividad y las limitaciones del estudio, primero realizamos una investigación empírica. Mediante una encuesta a los docentes de las principales instituciones educativas, recopilamos y analizamos datos sobre el uso de los manuales de CLE. Según los resultados cuantitativos obtenidos, seleccionamos los manuales con mayor difusión y número de usuarios como objeto de estudio en esta investigación. A continuación, se presentan los datos recopilados en la tabla 3.6.

Tabla 3.6: Situación del uso de los manuales de CLE en España (N=88)

	Manuales	Porcentaje de uso
1	<i>HSK standard course</i>	59,09 %
2	<i>El nuevo libro de chino práctico</i>	30,68 %
3	<i>Camino al chino</i>	29,55 %
4	<i>Chino paso a paso</i>	26,14 %
5	<i>Discover China</i>	9,09 %
6	<i>Hanyu - Chino para hispanohablantes</i>	9,09 %
7	<i>Lengua china para traductores</i>	9,09 %
8	<i>Boya Chinese</i>	6,82 %

Según los datos presentados en la tabla 3.6, podemos identificar los ocho manuales más utilizados en España en la actualidad, los cuales se pueden clasificar en dos tipos de manuales empleados en el aula de CLE en España. Tal y como indica Yang Qiuhan (en

prensa) nos encontramos con, en primer lugar, manuales editados en China y traducidos del inglés al español (en su mayoría) y, en segundo lugar, con obras desarrolladas por un equipo editorial local, ya sea de manera independiente o en colaboración con profesores nativos, incorporando así la filosofía y el enfoque didáctico dominante en ese momento y lugar. Dado que nuestra investigación se centra en las actividades orales de carácter comunicativo dentro de manuales de CLE, esto significa que el objeto de estudio deben ser materiales integrales que incluyan ejercicios orales y estén orientados al desarrollo de la competencia comunicativa. Por lo tanto, es necesario realizar un análisis más detallado de los resultados.

Por un lado, el *HSK standard course*, que ocupa el primer lugar, es un manual orientado a los exámenes del HSK, el cual no tiene como objetivo el desarrollo de las habilidades comunicativas y no incluye un número significativo de ejercicios orales. Por lo tanto, aunque es el más utilizado, no lo incluiremos en nuestro corpus. Por otro lado, tres manuales presentan una tasa de uso similar, pero uno de ellos, *Lengua china para traductores*, es un manual de lengua para fines específicos orientado al desarrollo de habilidades de traducción, por lo que tampoco cumple con los requisitos de nuestra investigación y, por lo tanto, lo excluimos.

Finalmente, basándonos en los resultados de la encuesta sobre el porcentaje de uso de los manuales y en los objetivos de nuestra investigación, seleccionamos los siguientes cinco manuales como objeto de estudio:

- 1) *El nuevo libro de chino práctico* (2008), en adelante *Nuevo Práctico*, creado por un equipo coordinado por Liu Xun y publicado por Beijing Language and Culture University Press.
- 2) *Camino al chino* (2019), creado por un equipo coordinado por el Instituto Confucio de la Universidad de León y publicado por McGraw Hill (Madrid).
- 3) *Chino paso a paso* (2006), en adelante *Chino Paso*, elaborado por Ma Yamin y Li Xinying y publicado por Beijing Language and Culture University Press.
- 4) *Discover China* (2010), elaborado bajo coordinación de Ding Anqi y publicado por la Foreign Language Teaching and Research Press (Beijing).
- 5) *Hànyǔ - Chino para hispanohablantes* (2004), en adelante *Hanyu*, elaborado por Eva Costa Vila y Sun Jiameng y publicado por la editorial Herder (Barcelona).

3.3.2 Descripción de los manuales de CLE seleccionados

A continuación, procederemos a presentar brevemente estos manuales de CLE, y en los capítulos posteriores nos centraremos en el análisis de sus actividades orales.

3.3.2.1 *El nuevo libro de chino práctico*

El nuevo libro de chino práctico (Nuevo Práctico) es un proyecto auspiciado y financiado por la Oficina Nacional para la Enseñanza de Chino como Lengua Extranjera, conocida por su acrónimo chino Hanban. Este conjunto de manuales fue supervisado en su elaboración por Liu Xun, catedrático de la Universidad de lenguas y culturas de Beijing, y fue publicado en 2008 por la editorial de dicha institución. Según su prólogo, esta serie consta de seis volúmenes que abarcan un total de 70 lecciones, complementados con diversos recursos de apoyo³. Inicialmente concebida para angloparlantes, la serie se ha adaptado rápidamente para satisfacer las crecientes demandas de materiales docentes a nivel internacional. En este sentido, se han desarrollado varias versiones traducidas a otros idiomas, como el español, el francés y el árabe, entre otros. En el mundo de habla hispana, la versión en español es la más empleada. En el caso de España, este manual goza de una amplia difusión y es empleado en numerosas universidades (como La Universidad de Salamanca y la Universidad de Granada), en Escuelas Oficiales de Idiomas (como la EOI de Ourense y la EOI de Madrid Jesús Maestro), así como en Institutos Confucio (como el de Valencia y el de Granada), entre otros centros educativos.

Como ocurre con otros manuales de origen chino, *Nuevo Práctico* se fundamenta en el método convencional de “estructura-Función-cultura”, con el objetivo de fomentar un desarrollo integral de las cuatro destrezas lingüísticas. El autor enfatiza que este manual se distingue por la repetición y el enfoque en espiral de las estructuras y funciones lingüísticas a lo largo de toda la serie. Esta característica facilita a los alumnos la comprensión de los fundamentos lingüísticos y su aplicación práctica, contribuyendo a un mejor dominio de los conocimientos y habilidades lingüísticas.

La estructura interna de cada lección en este manual aplica una organización constante, siguiendo la secuencia “Texto - Vocabulario - Notas - Ejercicios y Práctica - Gramática -

³ Se incluyen materiales complementarios tales como el libro de ejercicios, el manual del docente, presentaciones en diapositivas, CDs de audios, entre otros.

Cultura”. En este estudio, nos hemos centrado exclusivamente en los primeros dos volúmenes, que contienen 14 y 12 unidades, respectivamente. Cada lección comienza con un diálogo concebido para familiarizar a los alumnos con el tema y el escenario de la unidad, preparándolos para la adquisición de nuevo vocabulario y gramática. Aunque el manual no hace referencia explícita a la preparación para el examen oficial de chino, conocido como HSK, es importante destacar que los conocimientos lingüísticos abordados en esta serie proporcionan una base sólida que permite a los estudiantes alcanzar los niveles requeridos por dicho examen.

3.3.2.2 *Camino al chino*

Camino al chino es una publicación editada por McGraw Hill en 2019, una editorial con filiación en España, en colaboración con el equipo de profesores chinos y españoles del Instituto Confucio de la Universidad de León. Los miembros de este equipo cuentan con amplia experiencia en la enseñanza del chino en países de habla hispana, o bien en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actualmente existen dos volúmenes con su libro de ejercicios correspondientes, contando con una segunda edición que salió a la venta en el 2022. En su página web, se puede acceder a los audios, tanto de los textos como de las actividades de comprensión oral. Este manual está dirigido exclusivamente a adultos hispanohablantes, sirviendo como material para los cursos extracurriculares en los centros que imparten lengua china. Hoy en día, se están utilizando en distintos Instituto Confucio de España, tales como el IC de Barcelona, el IC de la Universidad de Castilla y la Mancha, así como algunas academias y escuelas oficiales de idiomas de distintas comunidades.

Según su prólogo, *Camino al chino* es un manual integral, que cubre los cuatro elementos lingüísticos básicos: fonética, vocabulario, gramática y caracteres chinos, con el fin de desarrollar de forma simultánea las destrezas lingüísticas como la comprensión oral y escrita, así como la expresión oral y escrita. Además, también se presentan los aspectos culturales, por lo que queda reflejado que este manual está influido por el enfoque eclético “estructura-función-cultura”. Para adaptarse al entorno europeo y asimilar los últimos frutos de la investigación pedagógica, este manual también hace referencia al MECR (2020) y al nuevo compendio CPGS (2021).

Cada volumen contiene ocho lecciones e incluye dos lecciones de repaso, conforme a una estructura fija de “Vocabulario - Gramática - Texto - Ejercicios - Cultura”. En cuanto a los textos, se presentan mayoritariamente en forma de diálogo, donde se establecen personajes fijos en escenas específicas y familiares para los usuarios potenciales favoreciendo la comprensión del contexto. Del mismo modo, el manual adopta un enfoque centrado en el estudiante y aboga por el enfoque por tareas, que enfatiza el aprendizaje a través de las tareas planteadas. Esto no solo refuerza el conocimiento lingüístico, sino que también desarrolla las destrezas lingüísticas de los estudiantes. Por último, *Camino al chino* también sirve como preparación para el examen HSK.

3.3.2.3 Chino paso a paso

Chino paso a paso (Chino Paso) es una obra publicada en 2006 por Beijing Language and Culture University Press. Este proyecto es fruto de la colaboración de Ma Yamin y Li Xinying, profesoras de chino con amplia experiencia en la enseñanza del chino como lengua extranjera en colegios internacionales de Hong Kong. Además, la primera autora lleva años realizando el estudio del programa AP de EE. UU. y el programa IB en Europa⁴, así como los exámenes de chino a nivel internacional. Basándose en su perfil profesional, *Chino Paso* fue concebido como una herramienta de preparación tanto para los cursos de chino en los programas AP e IB, como para los exámenes de certificación (GCSE e IGCSE⁵), ya que pretende cubrir los conocimientos lingüísticos requeridos en dichos programas y exámenes.

Esta serie cuenta con ocho volúmenes, dividido en tres etapas: volumen I y II (primera etapa), volumen III y IV (segunda etapa), volumen V y VI (tercera etapa). La versión original de *Chino Paso* utiliza el inglés como lengua vehicular, pero en España se emplea la versión traducida al español, publicada en 2014. A pesar de que *Chino Paso* es un manual dirigido principalmente a un público adolescente, en un gran número de EOI e

⁴ AP significa *advanced placement*, es un programa desarrollado en las escuelas secundarias de los Estados Unidos y Canadá. En este proyecto, los alumnos pueden tener la oportunidad de estudiar algunos cursos universitarios con el fin de obtener créditos universitarios. En cambio, IB se refiere a *International Baccalaureate Diploma Programme*, un programa educativo internacional. Su objetivo radica en ofrecer una cualificación aceptada internacionalmente para estudiantes de bachillerato. En ambos proyectos, se incluye el chino como asignatura.

⁵ GCSE son las siglas de *General Certificate of Secondary Education*, mientras que IGCSE es *International General Certificate of Secondary Education*. Ambos son títulos internacionales de escuelas secundarias del Reino Unido.

Institutos Confucio de España se utiliza como manual principal o complementario en clases para adultos, como es el caso de la EOI de Jaén o la EOI de Córdoba, entre otras. Por otra parte, esta serie se apoya en una variedad de recursos complementarios para cada tomo⁶. Del mismo modo, el acceso a los audios a través de una aplicación móvil proporciona una herramienta práctica que facilita el aprendizaje en cualquier momento y lugar.

Con respecto a la estructura interna de cada volumen, los volúmenes I y II constan de cinco unidades, cada una dividida en tres subunidades. Estas subunidades se interrelacionan entre sí, compartiendo el mismo aspecto temático relacionado con la vida cotidiana, como, por ejemplo: “horario del día a día”, “medios de transporte”, etc. Además, la práctica se lleva a cabo inmediatamente después de la presentación de los contenidos, lo que refleja la influencia del enfoque por tareas y su principio de “aprender mediante el uso de la lengua”, de forma que facilita la aplicación inmediata de los conocimientos aprendidos. Por otra parte, un fenómeno destacado de *Chino Paso*, en comparación con los manuales convencionales de chino, es su diseño gráfico, que resulta más atractivo y flexible. El manual incluye un gran número de ilustraciones pintadas a mano y a color, diálogos prácticos y pequeñas lecturas, ya que su diseño gráfico y maquetación han tomado como referencia los manuales de idiomas occidentales. En resumen, *Chino Paso* tiene como objetivo crear un entorno de aprendizaje ameno y motivador para ayudar a los alumnos a alcanzar los conocimientos lingüísticos y destrezas necesarias, pretendiendo mantener un equilibrio entre ambos.

3.3.2.4 Discover China

Discover China es el resultado de la colaboración entre dos editoriales: Macmillan del Reino Unido y la Foreign Language Teaching and Research Press de China. El equipo editorial de este proyecto está compuesto por autores chinos y asesores pedagógicos británicos, contando con la retroalimentación de profesores de chino en países angloparlantes. Tanto el proceso de elaboración como la publicación reflejan un fuerte componente de cooperación internacional. Cabe mencionar el asesoramiento de Simon Greenall, experto de gran prestigio en la creación de manuales de inglés como segunda

⁶ Entre los materiales de apoyo se encuentran el libro de ejercicios, el libro de profesor, CD, *flashcards* y carteles.

lengua. Esta serie contiene cuatro volúmenes, junto con el libro de ejercicios y CDs. Además, dispone de una página web, donde se ofrecen materiales digitales de apoyo, tales como el libro del profesor, presentaciones en PowerPoint para la clase, entre otros recursos.

Esta serie está pensada exclusivamente para usuarios anglófonos, principalmente de Norteamérica, Europa, Australia y Nueva Zelanda. En 2020, para difundir esta colección en el mundo hispanohablante, se publicó la versión en español del volumen I. Actualmente, esta serie sirve como manual principal en la asignatura de chino del Grado en Estudios de Asia oriental en la Universidad Autónoma de Barcelona.

En cuanto a la estructura interna de *Discover China*, cada volumen consta de doce unidades, donde se presenta un aspecto temático referido a la vida cotidiana. Al igual que en *Chino Paso*, en esta serie, cada unidad se compone de tres subunidades, cada una con un enfoque diferente (Ding Anqi, 2011: 16). Las dos primeras subunidades se dedican al aprendizaje de los conocimientos lingüísticos, que incluyen fonética, vocabulario, gramática y pragmática. Estos conceptos se presentan de diversas maneras, como oraciones, diálogos, lecturas, entre otras. En cambio, la tercera subunidad se basa en el *output*, apoyándose en una variedad de ejercicios, por ejemplo, prácticas comunicativas y ejercicios de caracteres. Además, al final de cada cuatro unidades, hay una unidad de repaso, cuyo objetivo es recapitular lo aprendido hasta ese momento. Conviene señalar que, en las últimas hojas de cada volumen, se incluye una sección de gramática, junto con actividades adicionales para realizar en parejas, como recurso complementario. Esta organización permite a los profesores seleccionar de forma libre los contenidos que mejor se ajusten a las necesidades de sus alumnos, lo que responde a una amplia gama de situaciones didácticas.

Como obra con vocación internacional, *Discover China* ha tomado como referencia varios estándares, tales como el currículum del examen HSK y el MCER (2021), entre otros. Al igual que otros manuales, este tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, pero lo más destacado que lo distingue de los demás es la aplicación del enfoque por tareas, combinado con el modelo PPP. Del mismo modo, como su propio nombre indica, en este manual se suele utilizar el método llamado de “descubrimiento”, implementándose específicamente en la presentación gramatical, de

forma que los estudiantes deben realizar tareas para deducir las estructuras gramaticales y su uso. Para consolidar la gramática, se complementa con actividades mecánicas, así como con actividades de tareas en parejas.

3.3.2.4 Hànyǔ - Chino para hispanohablantes

Hànyǔ- Chino para hispanohablantes (Hanyu) es un manual de chino de autoría española que continúa siendo ampliamente utilizado hasta la fecha. Fue publicado en 2004 por la editorial española Herder y su creación fue posible gracias a Eva Costa Vila, profesora de chino en la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona Drassanes, en colaboración con Sun Jiameng, traductor entre el chino y el español. Esta serie de manuales consta de tres volúmenes, cada uno dividido en dos partes: el libro de texto y el cuaderno de ejercicios. Además, cada tomo viene acompañado de un CD que brinda acceso a las grabaciones auditivas correspondientes a cada lección.

Este manual, basado en la programación de la EOI, se orienta específicamente a adultos hispanohablantes. A pesar de ser una obra temprana, *Hanyu* se utiliza ampliamente en diversas EOI y academias privadas en España, tanto como material principal en las clases como complementario. Nos consta que su influencia también se ha extendido a algunos países latinoamericanos, como México. Aunque el prólogo los autores mencionan que uno de sus objetivos es ayudar a los estudiantes a prepararse para el examen oficial HSK, es importante destacar que este manual no se centra exclusivamente en la preparación para dicho examen, sino más bien en el desarrollo de habilidades lingüísticas funcionales, con el objetivo de que los estudiantes adquieran una competencia comunicativa eficaz.

CAPÍTULO 4. Metodología

Este estudio tiene como uno de sus objetivos diseñar una herramienta para evaluar el grado de comunicabilidad de las actividades orales presentes en los manuales de CLE. Dado que dicha herramienta está pensada principalmente para ser utilizada por el profesorado en su práctica pedagógica, además de basarnos en marcos teóricos, es fundamental conocer los siguientes tres aspectos: cómo los profesores de CLE perciben la comunicabilidad; cuál es su actitud hacia la enseñanza de la competencia comunicativa oral; y cuál es la situación actual de dicha enseñanza. Solo así será posible desarrollar un instrumento de evaluación que responda de manera eficaz a las necesidades reales del contexto educativo.

Por ello, en primer lugar, en este capítulo se presentan los tipos de actividades orales contenidas en los manuales de CLE seleccionados para este estudio, con el fin de identificar y clasificar dichas actividades como parte del proceso preparatorio para su análisis. En segundo lugar, se emplean dos enfoques de investigación: el diseño de una encuesta dirigida al profesorado y la elaboración de una herramienta de evaluación. Por un lado, la encuesta tiene como finalidad explorar, desde una perspectiva subjetiva, cómo valoran los profesores las actividades orales, cuáles consideran que son sus principales dificultades de implementación y qué aspectos creen que requieren mejora. Por otro lado, la herramienta de evaluación permite realizar un análisis sistemático y objetivo del grado de comunicabilidad de los ejercicios orales, su alineación con los compendios curriculares vigentes y la calidad del diseño, todo ello mediante indicadores cuantificables. Ambos instrumentos se complementan entre sí: la encuesta ofrece una visión general sobre las creencias y percepciones del profesorado, mientras que la evaluación de las actividades posibilita verificar la relación entre dichas concepciones y la práctica docente a través de criterios específicos. A continuación, se presenta en detalle la metodología empleada en nuestra investigación, desglosada en tres secciones: los tipos de actividades orales identificados en los manuales de CLE usados en España; el diseño de la encuesta dirigida al profesorado de CLE; y el diseño de una herramienta de análisis de las actividades orales.

4.1 Tipología de actividades orales en los manuales de CLE usados en España

Las actividades orales son el objeto de estudio de esta investigación, las cuales presentan una gran diversidad y se denominan de diferentes formas en los manuales de

CLE. Asimismo, la variedad de aplicaciones que se evidencian en su implementación práctica ofrecerá valiosas orientaciones tanto para la edición como para la evaluación de dichas actividades.

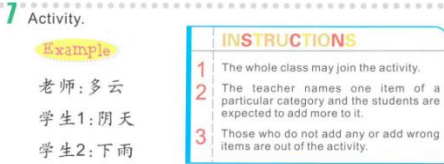
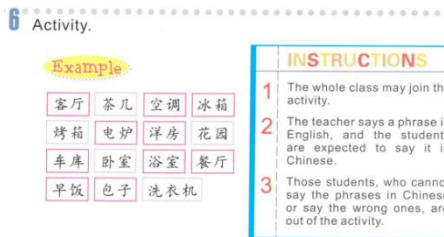
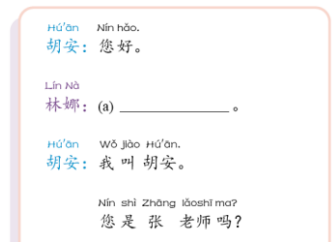
Para evitar confusiones y garantizar la coherencia y el rigor científico de la evaluación, resulta necesario, antes de implementar la herramienta, recopilar todos los ejercicios orales presentes en los cinco manuales de chino seleccionados y proceder a su clasificación y denominación unificadas. Este procedimiento nos proporcionará una base sólida para el análisis y asegurará la coherencia metodológica del estudio. A continuación, la tabla 4.1 expone los 28 tipos de actividades orales identificados, incluyendo una breve descripción de cada una de ellas y un ejemplo ilustrativo.

Tabla 4.1: Tipos de actividades orales y ejemplos (elaboración propia)

N.º	Tipología (chino/español)	Breve descripción	Ejemplo (ubicación)																											
1	caifang baogao (采访报告) ‘entrevista’	En parejas o grupos, un estudiante (entrevistador) hace preguntas a una o varias personas (entrevistado) sobre un tema específico para obtener información u opiniones sobre un tema propuesto e informa a los demás lo que ha recopilado.	 Work in pairs. Ask each other what you usually do at the following times. <table> <tr> <td>6:00 – 8:00 a.m.</td> <td>8:00 – 12:00 a.m.</td> </tr> <tr> <td>12:00 – 3:00 p.m.</td> <td>3:00 – 7:00 p.m.</td> </tr> <tr> <td>7:00 – 12:00 p.m.</td> <td>0:00 – 6:00 a.m.</td> </tr> </table> Now work with another pair. Tell them about your partner’s daily routine. <i>(Discover China II, p. 18-4)</i>	6:00 – 8:00 a.m.	8:00 – 12:00 a.m.	12:00 – 3:00 p.m.	3:00 – 7:00 p.m.	7:00 – 12:00 p.m.	0:00 – 6:00 a.m.																					
6:00 – 8:00 a.m.	8:00 – 12:00 a.m.																													
12:00 – 3:00 p.m.	3:00 – 7:00 p.m.																													
7:00 – 12:00 p.m.	0:00 – 6:00 a.m.																													
2	diaocha tian biao (调查填表) ‘encuesta’	Recopilar información haciendo preguntas de una encuesta.	 Ask your classmates the following questions <table> <tr> <th>Questions</th> <th>是</th> <th>不是</th> </tr> <tr> <td>1. 你爸爸是律师吗? <i>nǐ bà ba shì lǚ shī ma</i></td> <td>正</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2. 你妈妈是老师吗? <i>nǐ mā ma shì lǎo shī ma</i></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. 你爸爸是商人吗? <i>nǐ bà ba shì shāng rén ma</i></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4. 你妈妈是护士吗? <i>nǐ mā ma shì hù shì ma</i></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>5. 你爸爸是医生吗? <i>nǐ bà ba shì yī shēng ma</i></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>6. 你妈妈是秘书吗? <i>nǐ mā ma shì mì shū ma</i></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>7. 你爸爸是司机吗? <i>nǐ bà ba shì sī jī ma</i></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>8. 你妈妈是经理吗? <i>nǐ mā ma shì jīng lǐ ma</i></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <i>(Chino Paso I, p. 63-1)</i>	Questions	是	不是	1. 你爸爸是律师吗? <i>nǐ bà ba shì lǚ shī ma</i>	正		2. 你妈妈是老师吗? <i>nǐ mā ma shì lǎo shī ma</i>			3. 你爸爸是商人吗? <i>nǐ bà ba shì shāng rén ma</i>			4. 你妈妈是护士吗? <i>nǐ mā ma shì hù shì ma</i>			5. 你爸爸是医生吗? <i>nǐ bà ba shì yī shēng ma</i>			6. 你妈妈是秘书吗? <i>nǐ mā ma shì mì shū ma</i>			7. 你爸爸是司机吗? <i>nǐ bà ba shì sī jī ma</i>			8. 你妈妈是经理吗? <i>nǐ mā ma shì jīng lǐ ma</i>		
Questions	是	不是																												
1. 你爸爸是律师吗? <i>nǐ bà ba shì lǚ shī ma</i>	正																													
2. 你妈妈是老师吗? <i>nǐ mā ma shì lǎo shī ma</i>																														
3. 你爸爸是商人吗? <i>nǐ bà ba shì shāng rén ma</i>																														
4. 你妈妈是护士吗? <i>nǐ mā ma shì hù shì ma</i>																														
5. 你爸爸是医生吗? <i>nǐ bà ba shì yī shēng ma</i>																														
6. 你妈妈是秘书吗? <i>nǐ mā ma shì mì shū ma</i>																														
7. 你爸爸是司机吗? <i>nǐ bà ba shì sī jī ma</i>																														
8. 你妈妈是经理吗? <i>nǐ mā ma shì jīng lǐ ma</i>																														

N.º	Tipología (chino/español)	Breve descripción	Ejemplo (ubicación)
3	huati taolun (话题讨论) 'debate'	Debatir o negociar con compañeros sobre un tema específico desde diferentes perspectivas.	Trabajo en equipo. En grupos, recomendad un lugar para viajar exponiendo los aspectos positivos y negativos. Además, de acuerdo a su clima, indicad cuál es la mejor temporada para visitarlo. Finalmente, comparad este lugar con el de los otros grupos y poned de acuerdo para elegir la mejor opción. 你和同学各自给对方推荐一个适合旅游地方，介绍那里的天气和最适合旅游的季节，然后比较这两个地方的优缺点，说服对方和自己一起去旅游。 Ejemplos: 学生A: 英国 优点: 夏天不热, 冬天不冷 缺点: 可以看足球 总是下雨 学生B: 墨西哥 优点: 海和沙滩很漂亮 缺点: 东西好吃, 便宜 太远了 你要去 _____ 你为什么想去? 你的同学要去 _____ 你为什么不想去? (Camino al chino II, p. 53)
4	jielong duihua (接龙对话) 'diálogo por turnos'	Por turnos, practicar diálogos o una lista de preguntas-respuestas.	Completar los siguientes ejercicios de preguntas y respuestas (A pregunta la primera cuestión, B la responde y pregunta la segunda cuestión, C la responde...). (1) 马大为要寄什么东西? (2) 他要往哪儿寄包裹? (3) 寄航空贵还是寄海运贵? 航空比海运快吗? (4) 邮局的工作人员让马大为去哪儿取包裹? (5) 邮局的工作人员让马大为把什么带去? (6) 海关是不是在前门? (7) 马大为买了几张票? (Nuevo Práctico II, p. 82-3)
5	juxing tihuan (句型替换) 'sustitución'	Reemplazar o sustituir ciertos elementos en una oración, diálogo o texto, con o sin palabras disponibles.	(2) A: 谁是马小姐? B: 他/她是马小姐。 A: 马小姐叫什么名字? B: 马小姐叫马玉文。 田医生 张老师 Sr. López 田大中 张青生 罗佩斯 (Luó Pèisi) (Nuevo Práctico I, p. 83-2)
6	juese banyan (角色扮演) 'juego de rol'	Interpretar un determinado papel con el fin de desarrollar la competencia interactiva.	Work in pairs. Student A: You are a Chinese host expecting some visitors during Chinese New Year. Student B: You are paying a New Year visit to student A's home. Now change roles. (Discover China II, p. 38-4)
7	kan tu huihua (看图会话) 'diálogo basado en una imagen'	Crear un diálogo a partir de una imagen.	6. 看图会话 Construir un diálogo basado en el dibujo 【介绍与认识 Identificar y presentar a la gente】 (1) A: 你们认识吗? 我来介绍一下。 这是 _____。 这是 _____。 B: 认识你很高兴。 C: 认识你, 我也很高兴。 (Nuevo Práctico I, p. 140-6)
8	langdu (朗读) 'lectura en voz alta'	Leer en voz alta el vocabulario o frases propuestas, debiendo de prestar atención a la fluidez y a una entonación correcta.	在中国学习/在这儿买书 (Nuevo Práctico I, p. 137-1)

N.º	Tipología (chino/español)	Breve descripción	Ejemplo (ubicación)
9	<i>miaoshu tupian</i> (描述图片) 'descripción de imágenes'	Describir lo que se ve en una imagen.	7 Speaking practice. Example: 他早上七点起床。 1. 起床 2. 刷牙 3. 吃早餐 4. 上学 (Chino Paso I, p. 83-7)
10	<i>miaoshu tupian yu hudong</i> (描述图片与互动) 'descripción de imagen e interacción'	Describir una imagen propuesta e interactuar con compañeros a partir de dicha descripción.	6. Prueba oral. Habla durante dos minutos de lo que ves en la imagen y lo que imaginas que puede estar pasando en esta situación. Puedes apoyarte en las preguntas orientativas para realizar tu presentación. A continuación, el profesor o tus compañeros te formularán algunas preguntas sobre tu descripción. 根据提示描述图片，随后，老师和同学可以根据你描述的内容向你提问。 哈尔滨 1月12日 -16°C 海南 1月12日 25°C 现在是几月几号？ 你家乡的天气有什么不一样？ 这两个城市天气怎么样？ 这个季节你会怎么穿衣服？ 这两个城市的天气一样吗？ 你最喜欢哪个城市的天气？ 你的家乡在哪里？ (Camino al chino II, p. 46-6)
11	<i>mingti duihua</i> (命题对话) 'diálogo basado en información propuesta'	Crear un diálogo a partir de la información propuesta.	18 Make a dialogue with your partner. 《Sample questions:》 1. 你晚饭吃了没？ 你吃了什么？ 2. 你们家谁做晚饭？ 你会做饭吗？ 3. 你喜欢吃蔬菜吗？你喜欢吃什么蔬菜？ (Chino Paso II, p. 121-18)
12	<i>mofang duihua</i> (模仿对话) 'imitación de diálogos'	Imitar un diálogo que se ofrece como modelo para crear un diálogo nuevo.	En turnos, hacer preguntas y respuestas con los siguientes modelos: Q: 你锻炼了多长时间？ A: 我锻炼了半个小时。 Q: 你写了多长时间(的)汉字？ A: 我写了一个小时(的)汉字。 (Nuevo Práctico II, p. 105-3)
13	<i>mofang zao ju</i> (模仿造句) 'imitación de frases'	Crear oraciones siguiendo el ejemplo propuesto.	Say one sentence about each country Example: 中国人说汉语。 (Chino Paso II, p. 2-1)
14	<i>qingjing huihua</i> (情景会话) 'diálogo situacional'	Producir un diálogo de acuerdo con la situación propuesta.	En un edificio desconocido: (1) Estás buscando un ascensor. (2) Estás buscando la oficina de Sr. Yang. (Nuevo práctico I, p. 55-2)
15	<i>quanshen fanyingfa</i> (全身反应法) 'respuesta física total'	Complementar el aprendizaje con lenguaje no verbal para ayudar a la adquisición de un determinado contenido.	4. Actividad con los números. Vamos a contar en chino del 0 hasta el 100. Siempre que se pronuncie el número 7 y sus múltiplos, hay que aplaudir. Quien no lo haga, quedará eliminado. 大家一起从0数到100，逢7或7的倍数拍手，没拍或拍错的人出局。 (Camino al chino I, p. 51-4)
16	<i>renwu</i> (任务) 'actividad basada en tareas'	A través de la interacción obtener información para completar tareas, centrándose en el uso de la lengua meta como herramienta.	5. Ahora piensa en una de estas personas. Tu compañero debe preguntarte para adivinar de qué se trata. 他/她是男的还是女的？ 他/她结婚了吗？ 他/她有孩子吗？ 他/她有兄弟姐妹吗？ 他/她今年几岁？ Zhang Mai Fang Yan Chen Lin Zhang Lin Zhang Hu Zhang Yu Li Mei Zhang Qing (Hanyu I, p. 72-5)

N.º	Tipología (chino/español)	Breve descripción	Ejemplo (ubicación)
17	shiyi (视译) 'traducción a la vista'	Traducir oraciones o textos de inmediato.	 (Chino Paso I, p. 31-2)
18	shuo tonglei ci (说同类词) 'palabras de la misma categoría'	Decir palabras relacionadas semánticamente o de la misma categoría gramatical que las propuestas.	 (Chino paso II, p. 64-7)
19	tiwen yu huida (提问与回答) 'preguntas-respuestas'	Responder preguntas o hacer preguntas sobre la información ofrecida.	星期天你做什么? 现在十二点半。 (Chino Paso I, p. 95-13)
20	tingyi (听译) 'interpretación consecutiva'	Interpretar palabras u oraciones después de escuchar.	 (Chino Paso II, p. 135-6)
21	ting hou fushu (听后复述) 'escuchar y repetir'	Ejercicio de comprensión oral consistente en escuchar un audio y repetir lo que se ha oído.	Escuchar y repetir 那是谁? 那是陈老师。她是中国人。这是我朋友, 他不是老师, 他是医生。 (Nuevo Práctico I, p. 31- 4)
22	wancheng huihua (完成会话) 'compleción de un diálogo'	En parejas, completar diálogos de acuerdo con el contexto.	4. Completa la siguiente conversación: 补全对话。  (Camino al chino I, p. 32-4)

N.º	Tipología (chino/español)	Breve descripción	Ejemplo (ubicación)
23	xinxi jieshao (信息介绍) 'presentación'	Presentar un tema ante un público.	Presenta a tu profesor y a tus compañeros. (Nuevo Práctico I, p. 31-2)
24	xinxi zhuanhu (信息转述) 'mímica'	En parejas, un estudiante transmite información utilizando gestos o movimientos corporales, mientras que el otro debe adivinar y decir oralmente de qué se trata.	 82 Mime the following signs to Student B. 82 Guess what Student B is miming, in Chinese. 81 Guess what Student A is miming, in Chinese. 82 Mime the following signs to Student A.  (Discover China II, p. 150-1; p. 156-1)
25	yanjiang yu hudong (演讲与互动) 'presentación e interacción'	Presentaciones e interacción con los demás, por ejemplo, respondiendo a preguntas o debatiendo temas.	8. Pregunta oral. Habla durante uno o dos minutos sobre comidas y bebidas. Puedes apoyarte en las preguntas orientativas para realizar tu presentación. A continuación, el profesor te formulará algunas preguntas. 围绕“食物和饮料”的话题进行一到两分钟的演讲，随后老师根据你的演讲内容提问。 Preguntas orientativas: 可能相关的问题: chā, nǐ 茶好喝吗? mǎo kǎo hé huǒ yú 你早饭吃面包和火腿吗? nǐ xǐhuān chī nǎ cǎi 你喜欢吃哪道菜? nǐ xǐhuān chī zhōng guó péng yǒu chī shén me zhōng guó cài 你喜欢中国朋友吃什么中国菜? nǐ xǐhuān chī zhōng guó fàn diǎn chī shén me zhōng guó cài 你喜欢去中国饭店吃什么中国菜? nǐ xǐhuān chī hái zi pī 汉堡好吃还是披萨好吃? nǐ péng yǒu qí nǎ 你和朋友一起喝什么? chāhuān shān 你喜欢吃什么甜点? chāhuān shuǐguǒ hái shì guǒjuǐ 你喜欢吃水果还是喝果汁? chāhuān shuǐ guǒ 你喜欢吃不甜的酸奶吗? hóngguǒ hái shì sīguǒ 红酒好喝还是啤酒好喝? chāhuān nǎ 你喜欢喝什么咖啡? chāhuān dānggāo 你喜欢吃什么蛋糕? chāhuān 你不喜欢吃什么?  (Camino al chino I, p. 130-8)
26	yanjiang yu zhanshi (演讲与展示) 'exposición o discurso'	Investigar sobre un tema específico y presentarlo en público.	Prepare a presentation about the dynasty. Find pictures to make your presentation interesting. Work with two other groups who chose different dynasties. Give your presentation. (Discover China II, p. 76)
27	yuedu hou fushu (阅读后复述) 'lectura y resumen'	Lectura de un texto y resumen posterior de los puntos principales o la información clave del texto con las propias palabras.	他们都有中国姓，有中文名字。这是林娜，她是英国人。他是美国人，他姓马，他的中文名字很有意思，叫大为。 (Nuevo Práctico I, pp. 86- 4)

N.º	Tipología (chino/español)	Breve descripción	Ejemplo (ubicación)
28	<i>zao ju</i> (造句) 'producción de oraciones'	Producir oraciones con las palabras o temas propuestos.	Work in pairs. Talk about three things that are going to happen soon, using 就(要). (<i>Discover China II</i> , p. 121-4)

Una vez establecida la clasificación y denominación de todos los ejercicios orales incluidos en los manuales de CLE seleccionados, la evaluación posterior se realizará conforme a dicha tipología, y los resultados se registrarán siguiendo la misma clasificación unificada.

4.2 Diseño de la encuesta para el profesorado de CLE en España

En este apartado, se abordará el diseño de la encuesta para el profesorado de CLE, estructurado en cinco apartados: una descripción breve de la encuesta, sus objetivos, su distribución, la depuración de las respuestas, así como las herramientas y los métodos utilizados para el análisis de datos. Por último, también se procederá a realizar un análisis de fiabilidad para evaluar la consistencia y validez de los resultados obtenidos, asegurando la precisión y fiabilidad de los datos recogidos antes de su interpretación.

4.2.1 Descripción de la encuesta

En nuestro estudio, además de analizar objetivamente el aspecto comunicativo de la práctica oral en los manuales, resulta fundamental recabar la opinión del profesorado con experiencia en la enseñanza del CLE en España acerca del aspecto comunicativo de las actividades orales. Para ello, hemos diseñado una encuesta⁷ con el fin de investigar qué piensan sobre los manuales existentes de chino desde este punto de vista, cómo gestionan el uso de la práctica oral en el aula, además de otras observaciones y expectativas suyas sobre las actividades orales y su conocimiento acerca del concepto de *comunicabilidad*.

La encuesta abarca dos componentes esenciales: uno centrado en el perfil de los informantes y otro vinculado a las actividades orales. En cuanto al primero, se incluye información demográfica recabada sobre el profesorado de CLE, como la edad y los años de experiencia docente, la institución en la que trabajan y el perfil de sus estudiantes. Estos datos son relevantes, ya que los factores mencionados podrían influir en la

⁷ Se puede acceder a las preguntas de la encuesta en el anexo I.

percepción del profesorado sobre las preguntas del cuestionario y, por tanto, en los resultados del mismo. Por ejemplo, la edad de los estudiantes puede ser un factor determinante, puesto que la edad puede afectar a su interés por las actividades orales, lo que lleva a los profesores a adoptar diferentes métodos. En consecuencia, la primera parte de la encuesta cumple dos objetivos: por un lado, permite a la investigadora obtener una visión general del cuerpo docente en España; por otro lado, al contabilizar los datos, los resultados pueden clasificarse según la información de los encuestados, lo que permite analizar los datos desde diversas perspectivas.

En relación con la segunda parte, esta se divide en tres subapartados: evaluación de los ejercicios orales, evaluación de la práctica en el aula, y evaluación de manuales. Debido a que el propósito predominante de esta encuesta radica en el concepto de *comunicabilidad* por parte del profesorado y en su evaluación de la misma en la práctica oral, este concepto resulta amplio y abstracto para los profesores que carecen de conocimientos teóricos o de formación específica. Si bien la mayoría de los profesores están familiarizados con el término *comunicabilidad*, su interpretación no es homogénea, lo que dificulta la formación de una idea clara y concreta al respecto. Diversos métodos y estrategias pedagógicos empleados por el profesorado tanto en el aula como en los manuales, tales como la organización de las actividades orales, la orientación de los estudiantes en la ejecución de ejercicios orales en los manuales, la creación de oportunidades para la comunicación oral de los estudiantes y el apoyo para mejorar su competencia comunicativa oral, están intrínsecamente vinculados al concepto de *comunicabilidad* del que se parte. Lamentablemente, en muchas ocasiones, los profesores de CLE no son conscientes de ello y, en consecuencia, no aprovechan plenamente todo el potencial de este concepto en la enseñanza. Así pues, con el fin de enlazar el estudio teórico y la práctica docente, en este cuestionario se pretende evitar la utilización de términos específicos y centrarse en formular preguntas concretas respecto a la comunicabilidad, como la tipología de actividades orales o la observación de la práctica oral en los manuales, entre otras. Estas preguntas formuladas de forma sencilla y concreta permiten a los informantes poder emitir su juicio sobre la comunicabilidad de los ejercicios orales, siguiendo su propia experiencia e intuición. Este enfoque busca disminuir la complejidad de la evaluación y mitigar la ansiedad de los encuestados, al mismo tiempo que asegura la obtención de datos auténticos y válidos durante la administración de la encuesta. Por otra parte, cada subapartado consiste tanto en

preguntas de opción múltiple (simple o múltiple) como en escalas de Likert, lo que diversifica los métodos de evaluación. Además, esta variedad previene posibles comportamientos de evasión debido a la fatiga (Fang Jiaming et al., 2016) o falta de atención por parte de los evaluadores (Maniaci y Rogge, 2014), factores que podrían incidir en la validez de los datos recopilados. Del mismo modo, también promueve que los informantes mantengan un estado de reflexión constante y comprometido durante el proceso de evaluación. A continuación, se detallará cada subapartado.

Para empezar, con respecto a la evaluación de las actividades orales, el apartado se refiere principalmente a la actitud del evaluador hacia la práctica oral, así como el uso y la evaluación de su grado de comunicabilidad. El inicio del cuestionario centrado en la práctica oral se justifica por dos razones principales. En primer lugar, esta sección resulta más familiar para los profesores de CLE; por otra parte, se presenta como la sección más específica y de fácil respuesta. Esto no solo puede estimular el interés de los encuestados para que respondan con seriedad a las preguntas, sino que también puede dirigir su atención hacia el concepto de la comunicabilidad, contribuyendo a la construcción de una idea preliminar al respecto.

En segundo lugar, se aborda la evaluación de la práctica en el aula, contemplando la evaluación y la actitud tanto hacia la práctica oral como hacia los estudiantes. En esta sección, se pasa de las actividades orales a la clase real, lo cual está estrechamente vinculado con las actividades docentes diarias del profesorado. En este contexto, el docente puede apoyarse en sus propias experiencias y reflexiones cotidianas. Además, a pesar de que las preguntas en esta parte se plantean desde la perspectiva de la práctica en el aula, implican los principios del diseño de las actividades orales, así como los factores constitutivos de la comunicabilidad, elementos que posiblemente los informantes pasen por alto. Gracias a estas preguntas buscamos inducir una reflexión más profunda y asistirles en la construcción gradual de una idea más clara sobre la comunicabilidad.

La última sección trata sobre la evaluación de los manuales existentes de CLE, centrada en la evaluación conjunta de los ejercicios orales que contienen. Al igual que la segunda sección, este apartado también mantiene una estrecha relación con la práctica docente. No obstante, se evidencia una diferencia notable entre ambas partes, a saber, en esta tercera sección se ha pasado de lo individual a lo global, y de lo concreto a lo abstracto,

al tiempo que se han incorporado conceptos fundamentales como, por ejemplo, la estructura y la función, los factores que influyen en el carácter comunicativo, etc. A través de las reflexiones de la primera y segunda parte, los informantes ya habrán adquirido un concepto preliminar de lo que se considera *carácter comunicativo* y construido su propia concepción al respecto. Basándonos en esta premisa, se puede realizar una evaluación de la comunicabilidad de manera más objetiva y precisa, garantizando así la fiabilidad de los resultados.

En definitiva, esta encuesta tiene como objetivo guiar a los informantes para realizar reflexiones graduales y efectivas sobre la comunicabilidad, al mismo tiempo que les brinda una nueva perspectiva para analizar y reflexionar sobre los manuales que están empleando.

4.2.2 Objetivos de la encuesta

A través de este cuestionario, esperamos recabar las opiniones de los profesores de chino sobre la práctica oral, sus experiencias de uso de la práctica oral en el aula y su evaluación de las actividades de práctica oral que ofrecen los manuales. Esto nos permitirá conocer de forma sistemática sus percepciones sobre el carácter comunicativo en la práctica oral y determinar si coinciden con los resultados de nuestro estudio. Asimismo, nos ayudará a orientar las etapas posteriores de nuestra investigación.

Para alcanzar este objetivo, proponemos abordar las siguientes cinco cuestiones clave, cuyas respuestas se obtendrán mediante el análisis de los datos obtenidos del cuestionario:

- 1) ¿Valora el profesorado el desarrollo de la competencia comunicativa oral en los estudiantes?
- 2) ¿Qué factores influyen en los juicios subjetivos del profesorado?
- 3) ¿Existe un consenso entre el profesorado al seleccionar y evaluar las diferentes tipologías de actividades orales?
- 4) ¿Qué aspectos de la competencia comunicativa valora más el profesorado?
- 5) ¿Existen diferencias en la evaluación de los distintos manuales de CLE por parte del profesorado?

4.2.3 Distribución de la encuesta

Una vez diseñada la encuesta (cf. anexo I), a través de un formulario de Google, se procedió a efectuar una prueba piloto con un grupo de tres informantes el día 16 de febrero de 2024, con el propósito de verificar su efectividad como instrumento de recogida de datos. Esta prueba nos permitió llevar a cabo algunos ajustes previos a su distribución extensiva entre todos los encuestados como, por ejemplo, la mejora en la formulación de algunas opciones, la modificación de respuestas de selección única a múltiple, etc. Cabe mencionar que siguiendo el código de buenas prácticas de la Comisión de ética de la UAB, se informó a los participantes de que se trataba de una encuesta anónima y ellos dieron su consentimiento explícito a participar en el estudio antes de responderla.

Con el fin de conocer la visión global de los profesores de chino acerca del carácter comunicativo en los ejercicios orales, distribuimos esta encuesta online a 125 informantes pertenecientes a diversas instituciones, incluyendo universidades españolas y chinas, EOIs, e Institutos o Aulas Confucio ubicados en España, mediante el uso del correo electrónico y la aplicación de redes sociales WeChat. El período destinado para la recopilación de las respuestas se estableció desde el 22 de febrero de 2024 hasta el 7 de marzo de 2024. A pesar de que esperábamos recopilar datos de la totalidad de los participantes, solo logramos obtener información de 113 profesores, lo que resulta en una tasa de recuperación del cuestionario del 90,4 %. A continuación, se presentan de forma detallada los nombres y las instituciones educativas de adscripción de los informantes en la tabla 4.2.

Tabla 4.2: Instituciones de origen de los informantes (elaboración propia)

Tipo de institución	Total	Nombre de la institución educativas
Universidades españolas	7	Universitat Autònoma de Barcelona
		Universidad Complutense de Madrid
		Universidad de Gran Canaria
		Universidad de Granada
		Universidad de Salamanca
		Universidad de Sevilla
		Universitat Pompeu Fabra
Universidades chinas	1	Universidad Normal del Este de China
Escuelas oficiales de idiomas	7	EOI de A Coruña

		EOI de Barcelona Drassanes
		EOI de Cáceres
		EOI de Córdoba
		EOI de Granada
		EOI de Jaén
		EOI de Valencia
Institutos o Aula Confucio en España	4	Instituto Confucio de la Universidad de Granada
		Instituto Confucio de la Universidad de León
		Aula Confucio en Granada
		Aula Confucio en Málaga
Escuelas de primaria o secundaria, academias privadas o clases particulares	0	-----

Las razones que fundamentan la selección de estas instituciones para conformar nuestra muestra son las siguientes. En primer lugar, estas universidades españolas no solo ofrecen cursos de chino como lengua extranjera, sino que también cuentan con un cuerpo docente amplio y especializado en este ámbito, siendo notable el caso de la Universidad de Granada, que imparte dichos cursos desde 1978 (Rovira-Esteva, 2015; Amate-Núñez, 2019; Vargas-Urpí, 2022). En segundo lugar, la Universidad Normal del Este de China se distingue como una de las universidades pioneras en China en ofrecer programas de grado, máster y doctorado para la enseñanza del CLE. En esta universidad, la autora de esta tesis cursó su máster, lo que representa una ventaja significativa para facilitar el acceso y la recopilación de los datos de contacto del profesorado con experiencia docente previa en España. En tercer lugar, además de la formación formal de chino en las universidades, se observa un notable incremento del interés en programas extracurriculares de CLE, principalmente ofrecidos por las EOI y los Institutos Confucio de España. Este creciente interés ha impulsado la apertura de nuevos departamentos especializados en su enseñanza. Según la información de que disponemos, un reflejo claro de esta tendencia es la incorporación de cursos de chino en tres EOI adicionales durante el curso 2023-2024, como son la de León, la de Cáceres y la de Granada.

La diversidad de la muestra de informantes enriqueció significativamente nuestra base de datos, proporcionándonos una visión panorámica más profunda y amplia. Gracias a ello, hemos logrado obtener una comprensión más completa y detallada de las opiniones

y percepciones del carácter comunicativo de los ejercicios orales en los manuales existentes de CLE por parte del profesorado actualmente en ejercicio.

Optamos por dos formas de distribuir el cuestionario. La primera fue la distribución dirigida, que consiste en enviar el enlace del cuestionario por correo electrónico o WeChat a personas concretas o instituciones específicas, invitando a los profesores de chino 8[⁸] a participar en la encuesta. Esta forma estuvo dirigida principalmente al profesorado de las universidades, las EOIs y los Instituto Confucio, permitiendo así recopilar información específica, como el nombre y la cantidad de instituciones. La segunda fue el método llamado “bola de nieve”, mediante el cual se pide a los informantes que reenvíen el cuestionario a otros colegas. Como hemos indicado anteriormente, este sondeo estaba dirigido principalmente a universidades españolas y chinas, EOIs, e Institutos o Aulas Confucio en España. Sin embargo, debido a que parte de la muestra se configuró por este método complementario, la distribución de la encuesta se amplió de los profesores de las instituciones mencionadas a los de escuelas de primaria y secundaria, academias privadas y personas que impartían clases particulares. En consecuencia, nos es imposible conocer las escuelas o instituciones privadas que respondieron, así como contabilizar su número. En este caso, solo podemos contabilizar la cantidad total de respuestas recibidas de este grupo de informantes.

4.2.4 Depuración de las respuestas

Para garantizar la autenticidad y fiabilidad de los datos, procedimos a revisar las respuestas recopiladas utilizando dos criterios principales: veracidad y rigor en las respuestas. Nuestro análisis puso de manifiesto los siguientes dos fenómenos:

- Las respuestas no reflejaban la realidad. Esto se manifestó en el cuestionario, donde la edad de los profesores no concordaba con los años de experiencia docente, y el perfil de los estudiantes no se alineaba con sus edades. Por ejemplo, un profesor decía tener 22 años de edad, pero afirmaba contar con más de 10 años de experiencia docente; otro profesor trabajaba en una universidad, pero la edad principal de sus estudiantes era inferior a los 12 años. Por lo tanto,

⁸ Nuestro censo se elaboró previamente a partir de páginas web y de contactos institucionales y profesionales recopilados por la autora.

podemos determinar que estas respuestas carecían de autenticidad y debían ser eliminadas del estudio antes de proceder con el análisis global.

1) Las preguntas con escala de Likert se respondieron irresponsablemente. En esta categoría identificamos las siguientes cuatro tendencias:

- Estilo de respuesta extrema (*extreme response style*). Según Batchelor y Miao Chao (2016) este fenómeno implica que los informantes tienden a seleccionar las opciones más extremas de una escala, por ejemplo, suelen elegir siempre 1 o 5 en una escala de cinco puntos.
- Sesgo de aquiescencia (*acquiescence bias*) lo que, de acuerdo con Cronbach (1946), es un comportamiento según el cual los informantes responden siempre *sí*, independientemente del contenido de la pregunta.
- La respuesta de punto medio (*midpoint responding*) que, según Baumgartner y Steenkamp (2001), se refiere al hecho de que los informantes se decantan por elegir las opciones que están en la zona media de la escala.
- La alineación directa y la no diferenciación (*straight-lining y nondifferentiation*) que son términos muy similares, pero no idénticos, e implica que los participantes siempre seleccionan la misma respuesta (Schonlau y Toepoel (2015).

Por ello, según el primer criterio mencionado previamente, identificamos 13 respuestas que no coincidían con la realidad (correspondientes a los informantes 66, 67, 68, 69, 72, 73, 75, 76, 77, 79, 81, 82 y 83), por lo que eliminamos dichas respuestas del conjunto global de respuestas. Tras este primer filtro, con el fin de localizar de forma eficiente las respuestas irregulares, empleamos la fórmula del coeficiente de variación (CV) (Devore, 2008: 181), tanto para el conjunto de la encuesta como para cada pregunta de manera individual.

Este coeficiente es una medida que permite evaluar el grado de dispersión de las respuestas de un cuestionario. Un valor anormalmente elevado de este coeficiente indica que las respuestas de los encuestados presentan un alto nivel de aleatoriedad; mientras que un valor anormalmente bajo sugiere que las respuestas son excesivamente

consistentes (Dunn et al., 2018). En este sentido, una alta aleatoriedad implica que los informantes presentan una gran dispersión en sus respuestas a cada pregunta, mientras que una excesiva consistencia indica que las puntuaciones asignadas son muy similares a lo largo de todo el cuestionario. Ambas situaciones podrían señalar que los informantes no habían respondido con rigor, ya sea por falta de atención o por una falta de atención insuficiente al completar el cuestionario. Por ello, utilizando la fórmula mencionada anteriormente, calculamos que el coeficiente promedio por informante era del 30,31 %, en comparación con el 27,68 % para cada pregunta. Basándonos en estos dos datos, pudimos identificar a los informantes cuyos coeficientes diferían notablemente de la media.

Al analizar y comparar individualmente los datos de las respuestas, filtramos aquellas respuestas que carecían de rigor. En primer lugar, en relación con la respuesta de los informantes 70, 71, 74, 78 y 80, se observaron diferencias extremas en las puntuaciones asignadas a las dos secciones de la escala. Por ejemplo, en la evaluación del carácter comunicativo, todas las preguntas recibieron una puntuación de 1 o 2, mientras que, en la evaluación del libro de texto, las puntuaciones eran básicamente 4 o 5. Además, estos informantes compartían un estilo similar al de los informantes eliminados (números 66-79). En cambio, el informante 95 presentó la tendencia contraria, ya que otorgó las puntuaciones más altas en la evaluación del carácter comunicativo y las más bajas en la evaluación de los libros de texto. Desde nuestro punto de vista, este fenómeno no es algo inconsciente, sino más bien artificial, por lo que los informantes optaron de forma intencionada por un enfoque sesgado distinto en estas dos secciones.

En segundo lugar, los informantes 28, 31, 48 y 96 ilustran el fenómeno llamado *sesgo de aquiescencia* (Grau et Al., 2019) en su puntuación de la escala, al seleccionar puntuaciones de respuesta de 4 o 5. Por su parte, el informante 48 presentaba la tendencia conocida como *respuesta de punto medio* (Baumgartner y Steenkamp, 2001) en la evaluación del libro de texto, seleccionando un 3 en casi todas las respuestas. Por último, con respecto a los informantes 98 y 113, el 98 también es un caso de *respuesta de punto medio*; en contraste, el 113 muestra la tendencia de *respuesta en línea recta* (Schonlau y Toepoel, 2015) o un *patrón no aleatorio* (Meade y Craig, 2012), como, por ejemplo, asignar la misma puntuación de 4 a varios ítems consecutivos o repetir un patrón de puntuaciones como “1, 2, 3, 4, 5...”.

En suma, en total eliminamos 25 informantes según los criterios previamente establecidos, resultando en 88 respuestas válidas para nuestro análisis, lo cual representa el 77,88 % del total de encuestas recopiladas.

4.2.5 Herramientas de análisis de datos y métodos principales

En este estudio, las herramientas estadísticas utilizadas han sido IBM SPSS Statistics y Microsoft Excel. A la vez, hemos empleado los siguientes cuatro métodos estadísticos para llevar a cabo este análisis:

- **Análisis descriptivo (*descriptive analysis*):** se trata de un método fundamental en estadística, utilizado para resumir, describir y presentar las características de un conjunto de datos. Esta técnica abarca principalmente tablas de contingencias, la tendencia central, la dispersión, la forma de la distribución y algunos gráficos estadísticos básicos. En nuestro trabajo, las medidas empleadas en este análisis incluyen frecuencias, porcentajes, la media, la desviación estándar y el CV.
- **Análisis de fiabilidad (*reliability analysis*):** este método se utiliza principalmente para evaluar la estabilidad y la consistencia interna de los resultados recopilados mediante cuestionarios. En general, se emplea el coeficiente de fiabilidad de Cronbach α para evaluar la consistencia de las puntuaciones de los ítems de la escala, ya que este índice revela el grado de correlación entre los distintos ítems.
- **Análisis factorial exploratorio (*exploratory factor analysis*):** se emplea para identificar y explorar la estructura de factores subyacentes, dividiendo los datos en dimensiones más claras para facilitar más comprensión de las relaciones entre las variables. Este método permite agrupar numerosas variables con relaciones complejas en unos pocos factores comunes independientes, que no solo sintetizan la información principal de las múltiples variables originales, sino que también revelan las conexiones internas entre ellas.

Para realizar un análisis factorial exploratorio, es necesario llevar a cabo la prueba KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Bartlett (*Bartlett's test of sphericity*) para verificar si existe suficiente correlación entre las variables y así evaluar si los datos seleccionados son adecuados para el análisis factorial.

- Significancia estadística (*statistical significance*): se emplea para comparar las diferencias entre dos o más grupos y determinar si dichas diferencias poseen significancia estadística. Además, permite examinar el grado de interrelación entre variables. Los métodos de análisis de diferencias utilizados en este estudio incluyen el análisis de varianza de un factor (*one-way ANOVA*; *F* de *Snedecor*) y la prueba *t* de *Student* (*Student's t-test*) para muestras independientes, juntamente con el análisis de homocedasticidad (*test de Levene*) y de normalidad (*test de Shapiro*). Los dos primeros se utilizan para analizar las diferencias entre múltiples grupos o categorías, mientras que el tercero se aplica para analizar las diferencias entre dos grupos, evaluando las variaciones en un mismo factor entre dos muestras. Además, se utiliza la prueba estadística de *Fisher's exact test* para evaluar la independencia para dos variables categóricas. En todos los análisis, se ha asumido un nivel de significación estadística de referencia del 5 %.

4.2.6 Análisis de fiabilidad

Esta encuesta consiste en 42 preguntas, de las cuales 27 están en formato de escala de Likert, representando el 64,6 % del total. Se puede afirmar que el cuestionario se centra, principalmente, en preguntas de dicha escala, lo que sugiere que el análisis de estas preguntas podría validar indirectamente el rigor científico de la encuesta. A continuación, la tabla 4.3 muestra de forma detallada las preguntas con escala de Likert de nuestra encuesta.

Tabla 4.3: Preguntas con escala de Likert incluidas en la encuesta (elaboración propia)

N.º	N.º de pregunta	Preguntas
1	1.3	Suelo utilizar el enfoque comunicativo.
2	1.4	Tengo conocimientos sobre el enfoque comunicativo (incluyendo definición, desarrollos teóricos y pedagogías específicas).
3	1.5	Creo que los ejercicios orales pueden involucrar solo la estructura lingüística.
4	1.6	Creo que los ejercicios orales deben tener un carácter comunicativo.
5	1.7	Creo que el grado de carácter comunicativo de los ejercicios orales puede afectar al nivel de la competencia oral de los estudiantes.
6	1.10.1	Según mi experiencia, el carácter comunicativo de los siguientes tipos de actividades orales es... Producción de oraciones
7	1.10.2	Traducción a la vista o interpretación
8	1.10.3	Sustitución
9	1.10.4	Preguntas-respuestas cerradas
10	1.10.5	Preguntas-respuestas abiertas
11	1.10.6	Compleción de un diálogo

12	1.10.7	Descripción de imágenes
13	1.10.8	Diálogo situacional
14	1.10.9	Presentación
15	1.10.10	Encuesta o entrevista
16	1.10.11	Juego de rol
17	1.10.12	Debate
18	1.10.13	Actividad basada en tareas (p. ej. llenar huecos, resolver problemas, etc.)
19	2.1	Creo que mis alumnos necesitan reforzar la competencia comunicativa oral.
20	2.2	Considero difícil diseñar un ejercicio oral de carácter comunicativo.
21	3.3	Estoy satisfecho/a con el carácter comunicativo de los ejercicios oral del manual que he considerado mejor.
22	3.4	Las actividades orales de este manual son interesantes.
23	3.5	Las actividades orales de este manual ayudan a los alumnos a practicar las estructuras lingüísticas.
24	3.6	Las actividades orales de este manual son efectivas para desarrollar la comunicación auténtica.
25	3.7	Las actividades orales de este manual demandan una fuerte interacción.
26	3.8	Las actividades orales están bien interrelacionadas con el resto de los ejercicios del manual.
27	3.9	Con las actividades orales de este manual he logrado los resultados esperados en el aula.

Primero de todo, dado que la fiabilidad evalúa si los resultados del cuestionario son consistentes, estables y fiables, hemos realizado un análisis de fiabilidad de las 27 preguntas con escala de Likert, empleando el indicador de Cronbach α . Para asegurar la fiabilidad de los datos obtenidos y evitar la distorsión de los resultados, también comparamos dicho indicador con los datos de todas las respuestas recopiladas y con los datos excluyendo a las inválidas, tal y como se puede observar en la tabla 4.4.

Tabla 4.4: Indicador de Cronbach α respecto a las preguntas con escala de Likert (elaboración propia)

Indicador	Antes de la eliminación (113)	Después de la eliminación (88)
Cronbach α	0,838	0,766

Observando la tabla 4.4, podemos comprobar que el Cronbach α para el conjunto total de respuestas recopiladas es de 0,838; mientras que, tras la eliminación de las respuestas inválidas, el valor de Cronbach α de las respuestas restantes es de 0,766. De acuerdo con Cortina (1993), valores de α de Cronbach superiores a 0,7 suelen interpretarse como indicativos de una consistencia interna aceptable. Es decir, aunque haya una reducción en la fiabilidad, el valor de Cronbach α sigue estando dentro de los límites aceptables. Esto indica que, en general, las preguntas con escala de Likert de este cuestionario poseen una

buena fiabilidad. Además, para profundizar en la validez de la eliminación, tras haber analizado la fiabilidad de la escala global, procedimos a un análisis segmentado de las secciones específicas de la escala.

Como hemos indicado anteriormente, esta encuesta constaba de 27 preguntas que utilizaban la escala de Likert en sus respuestas, de las cuales 20 se agrupaban en dos secciones consecutivas y las demás estaban dispersas a lo largo de la encuesta. Dado que estas últimas no presentan una fuerte interrelación, nos centramos en las dos secciones principales. La primera sección, correspondiente a la pregunta 1.10, incluye 13 subpreguntas sobre la evaluación del carácter comunicativo de la práctica oral. La segunda sección, que abarca de la pregunta 3.3 a la 3.9, contiene siete preguntas en torno a la evaluación de los materiales didácticos. A continuación, se muestran los cálculos antes y después de la eliminación de las 25 respuestas no válidas (véase la tabla 4.5).

Tabla 4.5: Indicador de Cronbach α respecto a las preguntas seleccionadas (elaboración propia)

Indicador	Antes de la eliminación (113)	Después de la eliminación (88)
Cronbach α	0,846	0,793

La tabla 4.5 muestra que los valores tanto antes como después de la eliminación experimentaron un ligero descenso. Esto indica que el conjunto de preguntas seleccionadas (20 preguntas) posee una fiabilidad más elevada y consistente que el conjunto completo (27 preguntas).

Por consiguiente, comparamos el promedio de estas 20 preguntas antes y después de eliminar las respuestas no válidas, incluyendo el promedio del CV de cada informante y el de las respuestas seleccionadas (20 preguntas).

La tabla 4.6 muestra que, después de eliminar los informantes inválidos, el CV de las respuestas individuales de estas 20 preguntas disminuyó del 35,1 % al 30,3 %, lo cual implica que, tras dicha operación, las 88 respuestas válidas restantes presentan una variabilidad aún menor y más coherencia en sus respuestas, lo que beneficia nuestro análisis del cuestionario en su conjunto. Del mismo modo, se percibe un incremento notable, en el promedio de todas las respuestas seleccionadas.

Tabla 4.6: Promedio de las repuestas seleccionadas (elaboración propia)

	Antes de la eliminación (113)	Después de la eliminación (88)
Promedio del CV de cada informante	35,1 %	30,3 %
Promedio de las respuestas seleccionadas (Desviación Estándar)	3,466 (0,496)	3,562 (0,425)

En definitiva, la eliminación de las respuestas invalidas resultaba factible, pues, por un lado, se mantenía la rigurosidad y fiabilidad de los datos y, por otro lado, eliminaba los datos que podían distorsionar nuestro análisis. Por tanto, decidimos conservar solamente las 88 respuestas válidas, las cuales han contribuido a proporcionar datos empíricos de calidad para nuestro estudio y son, en definitiva, la base de los resultados que presentamos en el capítulo correspondiente.

Finalmente, se realizó un análisis estadístico exhaustivo de los datos obtenidos a partir de las 88 respuestas válidas, centrándose en la escala de Likert, la pregunta de opción única y de opción múltiple. Este análisis tenía como objetivo explorar la interrelación entre las creencias del profesorado y sus prácticas docentes, con el fin de ofrecer una base empírica que permitiese diseñar una herramienta de evaluación de la comunicabilidad adaptada a las necesidades reales del aula en las etapas posteriores.

4.3 Diseño de una herramienta de evaluación de las actividades orales

En esta sección, se abordará el diseño de una herramienta para evaluar el carácter comunicativo en las actividades orales de los manuales de CLE, la cual se compone de tres dimensiones: factores comunicativos, adecuación a los estándares existentes en cuanto a la competencia comunicativo oral y orientación en el diseño de las actividades orales.

4.3.1 Descripción de la herramienta de evaluación de las actividades orales

En base al análisis del apartado anterior, sabemos que en la investigación y práctica actuales en el contexto del CLE, a pesar de que el enfoque comunicativo ha sido ampliamente aceptado, la comprensión que el profesorado tiene sobre el concepto de la

comunicabilidad continúa siendo ambiguo e impreciso. Esto ha llevado a que, en la aplicación en el aula, aunque numerosas actividades orales realizadas se etiquetan como *comunicativas*, en realidad continúan centradas en la práctica de las estructuras lingüísticas, sin favorecer de forma adecuada el desarrollo de las competencias interactivas y pragmáticas del alumnado. Como consecuencia, la verdadera integración de la comunicabilidad en los ejercicios orales constituye una necesidad urgente en el campo del CLE. Así, el desarrollo de una herramienta para la evaluación de la comunicabilidad resulta fundamental tanto desde una perspectiva teórica como práctica.

Por un lado, a nivel teórico, esta herramienta aborda el vacío existente en la investigación sistemática sobre la evaluación de la comunicabilidad, al integrar perspectivas de la lingüística, la ASL y la didáctica. De este modo, convierte el concepto abstracto de *comunicabilidad* en un parámetro observable y medible, proporcionando a los profesores e investigadores de CLE una comprensión clara y precisa del mismo. Por otro lado, a nivel práctico, esta herramienta podría resultar de gran utilidad para los profesores, ya que les permitiría realizar tres funciones esenciales: 1) diagnosticar el grado de comunicabilidad de las actividades orales en el aula; 2) ajustar los objetivos pedagógicos de acuerdo con los estándares existentes; 3) optimizar el diseño de los ejercicios orales, con el fin de potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Además, esta herramienta podría servir como referencia para la creación de manuales, la formación de los docentes y la evaluación de currículos, facilitando la implementación efectiva del enfoque comunicativo, desde la teoría hasta la práctica.

Así, la herramienta de evaluación creada en este estudio se basa en tres aspectos clave: factores comunicativos, adecuación a los estándares existentes en cuanto a la competencia comunicativa oral y orientación en el diseño de las actividades orales. A través de la aplicación de una rúbrica de evaluación, se establece un marco de análisis multinivel que hace que la evaluación de la comunicabilidad sea más sistemática y operativa.

En primer lugar, en cuanto a los factores comunicativos, debemos abordar la descomposición de los elementos constitutivos de la comunicabilidad desde la perspectiva lingüística, sociocultural y de ASL. En este sentido, se desglosa la comunicabilidad en tres aspectos: intencionalidad, desconocimiento e interrelación, y se proporciona una descripción detallada de los métodos de evaluación para cada uno de

ellos. Este bloque también constituye la parte más importante de este apartado, así como la sección central de la herramienta diseñada en este estudio que establece la base teórica para el análisis y estudios posteriores.

En segundo lugar, en lo que respecta a la adecuación de los estándares existentes en cuanto a la competencia comunicativa oral, este estudio toma como referencia dos marcos principales: el MCER (2021) y el CPGS (2021). El primero proporciona descriptores generales de la competencia lingüística en Europa, mientras que el segundo se enfoca en las características particulares de CLE, estableciendo indicadores específicos para evaluar la competencia en este idioma. A partir de los descriptores de la competencia comunicativa oral incluidos en ambos estándares, nuestro estudio llevará a cabo un proceso de comparación, selección y ajuste, estableciendo un instrumento de evaluación dividido en dos pilares: la *Capacidad de aplicación de la lengua* y la *Función comunicativa*. En definitiva, el diseño de esta herramienta tiene como objetivo medir el grado de comunicabilidad de las actividades orales presentes en los manuales, evaluando al mismo tiempo la adaptación de dichas actividades a los estándares establecidos.

Por último, en cuanto a la orientación del diseño de las actividades orales, esta se divide en tres aspectos fundamentales: el carácter comunicativo en el enunciado de las tareas, la orientación centrada en el estudiante y la coherencia de dichas actividades con otras prácticas dentro de la organización didáctica. De este modo, se evalúa si el diseño de los ejercicios orales favorece el desarrollo de la competencia comunicativa. Además, esta herramienta también puede ayudar a los docentes y autores de materiales didácticos de CLE a definir con claridad los principios que deben regir en la creación de las actividades orales orientadas a la comunicabilidad.

4.3.2 Factores comunicativos

Como es sabido, el objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera radica en la comunicación, de forma que es importante que el manual de CLE seleccionado para su enseñanza brinde a los alumnos tantas oportunidades como sea posible para comunicarse. Los factores comunicativos incluidos en las actividades orales buscan desarrollar la competencia comunicativa oral, por lo que debemos analizar en qué consisten dichos factores en función de la naturaleza de la comunicación.

En este estudio, se considera que el objetivo de la comunicación consta de dos factores: por una parte, consiste en transmitir información, donde una persona podrá recibir la información u ofrecerla a otra persona; por la otra, persigue resolver problemas, consiguiendo un objetivo específico a través de la transmisión de información. Por ello, al diseñar las actividades orales, se debe tener en cuenta la participación de ambos integrantes: hablante y oyente, centrándose en el significado del discurso. Especialmente en los casos en los que se carece de entornos auténticos, es importante dotar del mayor carácter comunicativo posible a las actividades orales para que los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos lingüísticos.

Cuando queremos conocer una determinada información en la vida real hacemos preguntas encaminadas a obtenerla, ya que la motivación de conocer algún dato es resolver un problema. Así, la comunicación real debe seguir el modelo de “cometido - necesidad de información - formulación de pregunta - obtención de respuesta - resolución”, de esta forma se refleja que el objetivo de la comunicación es intercambiar información y resolver problemas. Por ello, a la hora de diseñar las actividades orales, tanto en situaciones reales como improvisadas en el aula, es esencial responder a las siguientes cuatro cuestiones fundamentales, derivadas de cómo se produce la comunicación auténtica:

- 1) ¿Qué es lo que se quiere conseguir? Es decir, partimos de una motivación o voluntad de unas personas para intercambiar información o resolver un problema, la cual provoca la ocurrencia de la comunicación.
- 2) ¿Qué tipo de información se debe obtener para ello? Es decir, cuál es la necesidad o contenido concreto de la comunicación.
- 3) ¿Cómo se puede conseguir dicha información? En otras palabras, la forma nos permite reflexionar sobre la elección de las estrategias comunicativas.
- 4) Al final, ¿se ha conseguido el objetivo? y ¿cómo es? En otras palabras, el resultado determinará si se ha logrado el objetivo de la comunicación y también implica la finalización del proceso comunicativo.

En definitiva, basándonos en estos cuatro elementos que conforman la comunicación, podemos destacar los tres factores que consideramos importantes en una comunicación auténtica, a saber, intencionalidad, desconocimiento e interrelación.

Como punto de partida, la comunicación suele surgir por un motivo claro. Como se ha mencionado anteriormente, la necesidad o motivación de resolver problemas es la causa principal del surgimiento de un acto comunicativo. Además, la comunicación auténtica también genera un resultado claro, incluso si al final no se logra el propósito que se esperaba al inicio de la comunicación, durante el proceso los interlocutores procurarán alcanzar el objetivo, y si no se llega a este, al menos llegan a comunicarse. Por ello, la comunicación posee el matiz de intencionalidad, la cual impulsa la generación y el cumplimiento de la comunicación, siendo la causa directa de la producción de la comunicación.

En segundo lugar, si surge la necesidad de comunicación, significa que existe una información que no conocemos. Esta falta de información puede estar presente en una de las partes de la comunicación, o bien ser compartida por ambas o múltiples partes, requiriéndose una interacción para llenar los vacíos de información. De forma paralela, el resultado también es desconocido, ya que en una comunicación auténtica no se puede prever de antemano la información desconocida, ni tampoco si se va a conseguir el objetivo. En consecuencia, la comunicación también implica cierto desconocimiento, que es lo que provoca la necesidad de comunicación.

Por último, en general, la comunicación no puede realizarse sola, por lo que los sujetos que intervienen en la comunicación están interrelacionados. Existen varios aspectos que pueden tener cierto impacto en la forma de comunicación, como se ha indicado anteriormente, y conducen a los interlocutores a considerar el contenido y sus estrategias comunicativas, tales como el contexto en el que tiene lugar la comunicación, los antecedentes socioculturales de los interlocutores, la identidad de ambas partes, etc. Además, la información que se intercambian los dos intervinientes puede influir en el resultado de la comunicación, por lo que la comunicación tiene el matiz de interrelación, la cual es la condición necesaria de la producción de la comunicación.

Por todo ello, con el objetivo de determinar en qué medida son comunicativas las actividades orales, es importante determinar primero si pueden considerarse actividades de carácter comunicativo o no. Por consiguiente, en este trabajo hemos diseñado una rúbrica de evaluación basada en los factores comunicativos anteriormente presentados. Dicha rúbrica consta de tres parámetros de análisis, para identificar si una determinada

actividad oral puede ser etiquetada como ejercicio de carácter comunicativo. En relación con los tres aspectos mencionados, hemos diseñado tres rúbricas sobre el nivel del carácter comunicativo de las actividades orales, que se presentan a continuación (cf. tablas 4.7-4.9).

En la tabla 4.7, se presenta la rúbrica de intencionalidad, dividida en dos apartados: 1) motivación de la comunicación; y 2) resultado de la comunicación. Estos dos aspectos corresponden al inicio y al final de la comunicación auténtica. Los criterios de evaluación son los siguientes.

Tabla 4.7: Rúbrica para evaluar la intencionalidad (elaboración propia)

Criterios	3 puntos	2 puntos	1 punto	Puntuación obtenida	Total
Motivación de la comunicación	Se explicita la razón que motiva la comunicación. Se explicita el contexto en el que se produce la comunicación. Se presentan incentivos para la comunicación.	Se cumplen dos de los tres aspectos anteriores.	Solo se cumple uno de los aspectos anteriores.		
Resultado de la comunicación	Resultado de la comunicación real y el alumno obtiene un resultado único e intransferible.	Resultado de la comunicación real y el alumno obtiene resultado consensuado por el grupo.	Información ligada a una actividad en el aula.		

La tabla 4.7 presenta la rúbrica de desconocimiento, dividida en dos apartados: 1) desconocimiento de información; y 2) desconocimiento del resultado, que reflejan las situaciones desconocidas en la comunicación auténtica. Los criterios de evaluación son los siguientes:

Tabla 4.8: Rúbrica para evaluar el desconocimiento (elaboración propia)

Criterios	2 puntos	1 punto	Puntuación obtenida	Total
Desconocimiento de información	Existe información desconocida por todos los participantes.	Existe información desconocida por parte de uno de los participantes.		
Desconocimiento del resultado	No se sabe si el objetivo de la actividad es alcanzable.	Se sabe que el objetivo es alcanzable, pero no si se puede obtener la información necesaria.		

En la tabla 4.8, se presenta la rúbrica de interrelación, que abarca dos aspectos: 1) modo de interacción entre los participantes; y 2) interrelación de la información, correspondientes a las relaciones interactivas en la comunicación auténtica. Los criterios de evaluación son los siguientes:

Tabla 4.9: Rúbrica para evaluar la interrelación (elaboración propia)

Criterios	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	Puntuación obtenida	Total
Modo de interacción entre los participantes	-	Interacción con todos los presentes.	Interacción en grupos.	Interacción individual (uno frente a otro).		
Interrelación de la información	La información obtenida puede influir en los resultados de la comunicación.	La información obtenida puede influir en el siguiente paso del proceso de comunicación.	Información relacionada con varias personas.	Información relacionada con una persona específica.		

A continuación, se presentan los criterios de evaluación para explicar las directrices de uso de la rúbrica para la evaluación del grado de comunicabilidad.

Dado que en nuestro estudio el carácter comunicativo se fundamenta en tres elementos clave: intencionalidad, desconocimiento e interrelación, se ha elaborado una rúbrica para evaluar cada uno de estos aspectos. Por ello, la evaluación del carácter comunicativo en las actividades orales requiere que se utilicen sucesivamente cada una de estas rúbricas, integrando las puntuaciones de las tres para obtener el resultado final de la evaluación. A continuación, se presentan los criterios de evaluación para explicar las directrices de uso de la rúbrica de evaluación de la comunicabilidad.

Criterios de evaluación del carácter comunicativo de las actividades orales:

- Toda actividad oral debe incluir los tres factores comunicativos de las tablas anteriores y obtener 1 punto como mínimo en cada factor para que lo consideremos un ejercicio de tipo comunicativo. Así, la puntuación mínima que necesita para ser evaluado como tal es de 3 puntos y la puntuación máxima que puede obtener según esta herramienta de evaluación es de 17 puntos.

- Todo ejercicio que obtenga 2 puntos como mínimo en cada uno de los tres factores consideraremos que tiene un fuerte carácter comunicativo.

Al evaluar el grado de la comunicabilidad mediante las tres rúbricas presentadas, hay que sumar los puntos obtenidos en cada una de las dimensiones para obtener una calificación final. A continuación, se ofrece una interpretación del resultado obtenido.

Resultado de la evaluación:

- En el marco de nuestro estudio, al evaluar el grado de comunicabilidad de las actividades orales en los manuales de CLE, establecemos que si un ejercicio oral obtiene al menos 1 punto en cada una de las tres tablas mencionadas anteriormente y una puntuación total superior a 3 puntos, lo consideraremos un ejercicio de carácter comunicativo. En caso contrario, se considerará un ejercicio sin carácter comunicativo. Además, cuando cada uno de los tres factores registren más de 2 puntos y la suma total de las puntuaciones supere los 6 puntos, se considerará que estamos frente a un ejercicio con un fuerte carácter comunicativo. De manera similar, las actividades orales con una puntuación total comprendida entre 3 y 6 puntos se consideran ejercicios orales con cierto carácter comunicativo, es decir, un carácter comunicativo moderado.
- Cuanto mayor sea el porcentaje de ejercicios orales con una puntuación total igual o superior a 6 puntos incluyendo los criterios de las tres tablas, mayor será el grado de comunicabilidad en los ejercicios orales del manual en cuestión y, por lo tanto, mejor será la calidad de sus ejercicios orales desde el punto de vista de la competencia comunicativa.

4.3.3 Adecuación a los estándares existentes en cuanto a la competencia comunicativa oral

La enseñanza del CLE fuera de China requiere una evaluación sistemática que no solo esté alineada con los estándares internacionales, sino que también se ajuste a las realidades educativas locales. En nuestro caso, aunque el MCER (2021) ofrece unos descriptores generales de las competencias lingüísticas y un paradigma de evaluación, su enfoque cultural y sus objetivos pedagógicos están principalmente basados en el contexto multilingüe europeo, lo que genera ciertas diferencias con las necesidades prácticas de la

enseñanza del CLE. Por otra parte, a pesar de que el CPGS (2021) se centra particularmente en la lengua china, aún carece de herramientas de evaluación detalladas en lo que respecta a la operatividad de las actividades orales y su implementación en el aula. Por lo tanto, consideramos que es necesario integrar ambos compendios, desarrollando una herramienta de evaluación desde una perspectiva internacional, como se refleja en las dos dimensiones siguientes.

En primer lugar, teóricamente, ambos compendios pueden complementarse. El MCER (2021) pone más énfasis en la interacción social lingüística, p. ej., la comunicación intercultural, mientras que el CPGS (2021) se centra más en la aplicación del lenguaje, p. ej., las estrategias comunicativas o las tareas sobre temas. La integración de ambos compendios podría construir un modelo más completo en relación con la competencia comunicativa, que abarque tanto los estándares internacionales como los objetivos de la enseñanza del CLE.

En segundo lugar, a nivel práctico, ambos compendios pueden ser compatibles. La aplicación de un único estándar de evaluación podría influir en la precisión y la adecuación de la evaluación, lo que daría lugar a resultados poco sistemáticos y objetivos. La herramienta diseñada en este estudio puede aprovechar plenamente las similitudes y diferencias entre ambos estándares, proporcionando a los profesores una referencia estandarizada para evaluar el carácter comunicativo de los ejercicios de práctica oral.

En relación con el desarrollo y la adaptación de los estándares para la evaluación en el ámbito del CLE, la comunidad académica ha llevado a cabo algunos debates. Entre ellos, hemos optado por adaptar los principios propuestos por Sun Xiaoming (2024: 35) sobre la clasificación de la competencia comunicativa oral. Esta autora sugiere que el estándar de competencia oral debe combinar los descriptores de la competencia general con aquellos de las competencias específicas, así como integrar la capacidad de aplicación de la lengua con las funciones y las tareas comunicativas. Estos dos principios también se reflejan tanto en el MCER (2021) como en el CPGS (2021).

Para empezar, es necesario comprender en qué consiste la combinación de los descriptores de la competencia general con los de las competencias específicas. Por ejemplo, en el MCER (2021) se indica que la competencia comunicativa se divide en tres

subcompetencias, como son la competencia lingüística, la competencia pragmática y la competencia sociolingüística. Además, en el mismo documento se apunta que estos aspectos o parámetros descriptivos están siempre entrelazados, es decir, no son componentes independientes que puedan separarse unos de otros (Consejo de Europa, 2021: 143). Por otra parte, el CPGS (2021) divide la competencia lingüística en tres etapas y nueve niveles, ofreciendo un descriptor general y otro específico de la competencia oral en cada uno de ellos. Tomando como ejemplo el MCER (2021), la competencia lingüística incluye dos aspectos principales: alcance y control. Ambos presentan descriptores similares a los del CPGS (2021: 3), como ser capaz de utilizar el vocabulario y la gramática adecuados al nivel para expresar temas y realizar tareas comunicativas relevantes, así como dominar el número de sílabas correspondientes al nivel, con una pronunciación correcta. Dado que los dos estándares coinciden en este aspecto, en nuestra investigación hemos integrado ambos enfoques, describiéndolos específicamente en nuestra herramienta de evaluación como cubrir los conocimientos lingüísticos aprendidos en la lección y facilitar el correcto uso de la lengua meta (gramática, pronunciación, etc.).

Además, en el MCER (2021), la competencia pragmática contiene seis factores: flexibilidad, turnos de palabra, desarrollo temático, coherencia y cohesión, precisión, y fluidez. Por su parte, en el CPGS (2021) también se pueden encontrar descriptores relacionados, aunque no están tan sistematizados y concentrados como en el MCER (2021). Por lo tanto, en nuestro estudio nos centramos en los descriptores del MCER (2021). Es evidente que la evaluación de la competencia pragmática se basa en el contenido específico de la expresión del estudiante, por lo que no podemos evaluar esta parte solamente a partir de los enunciados de las actividades orales. Por este motivo, decidimos omitir la consideración de la evaluación de la producción del estudiante debido a su subjetividad y variabilidad enfocándonos exclusivamente en la descripción y el diseño de las actividades orales.

En segundo lugar, es fundamental entender lo que implica la integración de la capacidad de aplicación de la lengua con las funciones y las tareas comunicativas. El MCER (2021) desglosa la competencia sociolingüística en dos partes esenciales: reglas sociales y claves socioculturales. Coincidimos con esta división y, en el desarrollo de nuestra herramienta de evaluación, hemos integrado estos aspectos en la sección correspondiente a la escala de “Capacidad de aplicación de la lengua”. En cuanto a las

funciones y tareas comunicativas, el MCER (2021) no proporciona una descripción clara y específica. Según la definición de Sun Xiaoming (2024), una tarea comunicativa es una simplificación y refinamiento de las actividades comunicativas orales en la vida real, desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, y están compuestas por factores como el propósito comunicativo, la función lingüística, el contexto, el tema y los elementos lingüísticos. En CPGS (2021), no solo se describen competencias relacionadas con la comunicación intercultural y las estrategias comunicativas, sino que también se proporcionan tareas y escenarios específicos. Consideramos que todos estos aspectos mencionados se encuentran dentro del ámbito de la comunicación auténtica.

Por lo tanto, hemos integrado tanto la competencia sociolingüística como la comunicación auténtica en la sección “Funciones comunicativas”, formando la segunda parte de la rúbrica junto con la sección “Capacidad de aplicación de la lengua”, como se muestra en la tabla 4.10 a continuación.

Tabla 4.10: Rúbrica para evaluar la adecuación de las actividades orales a los estándares existentes
(elaboración propia)

Criterios		3 puntos	2 puntos	1 punto	Puntuación	Total
Capacidad de aplicación de la lengua			Cubrir los conocimientos lingüísticos aprendidos en la lección. Facilitar el correcto uso de la lengua meta (gramática, pronunciación, etc.).	Solo se cumple uno de los aspectos anteriores.		
Funciones comunicativas	Competencia sociolingüística		Reglas sociales. Claves socioculturales.	Solo se cumple uno de los aspectos anteriores.		
	Comunicación auténtica	Se proporcionan escenarios prácticos de la vida real. Se crea la necesidad de una negociación e interacción significativas. Se aplica a las estrategias comunicativas.	Se cumplen dos de los tres aspectos anteriores.	Solo se cumple uno de los aspectos anteriores.		

Fuente: Elaboración propia a partir de la descripción de la competencia comunicativa oral del MCER (2021) y el CPGS (2021)

La tabla 4.10 se divide en dos partes: la primera, “Capacidad de aplicación de la lengua”, evalúa si las actividades orales incluyen el uso de los conocimientos lingüísticos y si ayuda al estudiante a utilizarlos correctamente, abarcando aspectos como la pronunciación, la fluidez, el uso correcto de la gramática y el vocabulario, entre otros. Mientras que la segunda, “Funciones comunicativas”, examina la implementación de las funciones de la lengua, compuestas por “Competencia sociolingüística” y “Comunicación auténtica”. Ambas deben estar presentes en las actividades orales para que las funciones comunicativas se desarrollen plenamente. De lo contrario, solo se alcanzaría un desarrollo parcial. A continuación, se presentan los criterios de puntuación.

Criterios de evaluación del carácter comunicativo de las actividades orales:

- Cumplimiento básico de los requisitos de los estándares existentes. Se considera que se alcanza este nivel cuando se obtiene al menos 1 punto tanto en la sección de “Capacidad de aplicación de la lengua” como en la de “Funciones comunicativas”.
- Cumplimiento destacado de los requisitos de los estándares existentes. Se considera que se alcanza este nivel cuando se obtienen al menos 2 puntos tanto en la sección de “Capacidad de aplicación de la lengua” como en “Funciones comunicativas”. Además, dentro de este último apartado, se requiere obtener al menos 1 punto en cada uno de los aspectos de “Competencia sociolingüística” y “Comunicación auténtica”.
- Toda actividad oral debe incluir las dos secciones principales de la tabla 4.38 – “Capacidad de aplicación de la lengua” y “Funciones comunicativas”– para ser considerado un ejercicio que cumple de manera básica con los requisitos establecidos por los estándares existentes. Si alguno de estos aspectos falta, no puede considerarse un ejercicio oral coherente con los estándares existentes. Así, la puntuación mínima que necesita para ser evaluado como tal es de 2 puntos y la puntuación máxima que puede obtener según nuestra herramienta de evaluación es de 7 puntos.

Tras aplicar la rúbrica y realizar las valoraciones correspondientes, se sumarán los puntos de cada uno de los apartados para calcular una puntuación final. A continuación, se ofrece una interpretación del resultado final.

Resultado de la evaluación:

- Al analizar la adecuación de las actividades orales en los manuales de CLE en relación con los estándares existentes, en nuestro estudio se considera que, si ambas partes (“Capacidad de aplicación de la lengua” y “Funciones comunicativas”) obtienen al menos 1 punto y la puntuación total supera los 2 puntos, la actividad oral se considera como llega a un cumplimiento básico de los requisitos de los estándares existentes. Si cada parte obtiene al menos 2 puntos y la puntuación total supera los 4 puntos, la actividad se considera que alcanza un cumplimiento avanzado de los requisitos de los estándares existentes. Por otro lado, las actividades orales que obtienen una puntuación total inferior a 2 puntos se consideran que no cumplen con los requisitos de los estándares existentes.
- Cuanto más aumente el porcentaje de actividades orales con una puntuación total igual o superior a 4, mayor será el grado en que las actividades orales en el manual en cuestión cumplan con los requisitos en los estándares existentes. Desde la perspectiva de la competencia comunicativa, esto también indica una mayor calidad de las actividades orales.

4.3.4 Orientación del diseño de las actividades orales

Las actividades orales en los manuales de CLE no solo proporcionan contenidos y temas para practicar la oralidad, sino que también desempeñan un papel fundamental en las actividades en el aula y en la asignación de roles al profesor y al alumno. Además del contenido, el enunciado, el enfoque y la organización de los ejercicios orales durante su diseño también tienen un cierto carácter orientador, lo que determina en gran medida la dificultad y el éxito de la actividad comunicativa. El diseño de los ejercicios orales debe facilitar condiciones favorables para ejercer de forma exitosa la comunicación, las cuales pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar la competencia comunicativa oral. Por lo tanto, al evaluar la comunicabilidad de los ejercicios orales, también es necesario tener en cuenta estos factores adicionales al contenido en los manuales. En las escalas anteriores nos limitamos a los contenidos de la práctica oral, pero en esta sección, nos centramos en el impacto de la orientación de la práctica oral. Dado que estos son factores externos al contenido de las actividades orales, pueden utilizarse como herramientas auxiliares de evaluación.

En primer lugar, en el enunciado de los ejercicios orales, debe ser posible identificar si presentan características de la comunicabilidad, tales como si simulan situaciones reales, si existe un vacío de información o si se requiere negociación de significado, entre otros. La carencia de estas informaciones claras en el enunciado puede dificultar la preparación adecuada de docentes y estudiantes, lo que podría llevar a la falta de éxito en la organización de las actividades orales, afectando la efectividad de la enseñanza y generando un consumo innecesario de tiempo y recursos, obstaculizando el desarrollo de la competencia comunicativa oral. Desde otro punto de vista, esto también constituye uno de los factores que afectan la comunicabilidad de las actividades orales.

Además, la orientación centrada en el estudiante en las actividades orales puede aumentar significativamente tanto la motivación como la participación del alumnado. Cuando más claros sean los enunciados y la asignación de tareas, menor será la carga de preparación y gestión para el profesor; al mismo tiempo, se reducirá su centralidad y se reforzará el protagonismo del estudiante. Por ello, la claridad de los enunciados y de la asignación de tareas en el aula se convierte en un criterio clave para evaluar la orientación centrada en el estudiante, influyendo directamente en la calidad del carácter comunicativo de las actividades orales.

Por último, el desarrollo de la competencia comunicativa oral no se da de manera aislada, sino que forma parte de un todo orgánico que integra diversos aspectos del aprendizaje de lenguas. En este sentido, la interrelación entre las actividades orales y otros tipos de ejercicios otorga mayor integridad y amplitud a la práctica oral, acercándola más a la comunicación auténtica, ya que, en la comunicación real, la expresión oral suele estar estrechamente relacionada con otras destrezas lingüísticas, como la comprensión auditiva y la lectura, entre otras. Asimismo, la conexión con diferentes tipos de actividades, como “lectura-expresión oral” y “audición-expresión oral”, favorece la interacción entre el *input-output* de información; “gramática/vocabulario-expresión oral” permite la transformación de los conocimientos lingüísticos y “escritura- expresión oral” contribuye a la mejora de la fluidez de la lengua. Todos estos factores son esenciales para el fortalecimiento de la competencia comunicativa. La relación entre las actividades orales y otros tipos de actividades refleja, por un lado, la aplicación del conocimiento lingüístico en términos de contenido y, por otro, en términos formales, no solo aporta un contexto a

las actividades orales, sino que también evidencia la continuidad y coherencia en el diseño didáctico. Por lo tanto, también hemos incorporado la relación entre las actividades y otros tipos de tareas en la herramienta de evaluación, resultando en la rúbrica que se presenta en tabla 4.11.

Tabla 4.11: Rúbrica para evaluar el diseño de la orientación (elaboración propia)

Criterios	2 puntos	1 punto	Puntuación	Total
Instrucción del enunciado	Incluye instrucciones claras para la comunicación auténtica, tales como el tipo de comunicación, el contexto, las estrategias, etc.	Implica la posibilidad de llevar a cabo una comunicación real.		
Orientación	Se diseñan roles, normas o tareas específicas para cada participante.	Se dan instrucciones claras a los alumnos sobre qué deben realizar y cómo llevarlo a cabo.		
Organización	Se relaciona con otras actividades tanto en contenido como en forma.	Se relaciona con otras actividades a nivel de contenido.		

Esta rúbrica está diseñada para evaluar la calidad global del diseño de los ejercicios orales. Más allá de la tipología y el contenido de dichos ejercicios, se consideran la descripción del enunciado, la orientación al estudiante y la articulación con otras actividades. Aunque se concibe como una herramienta de apoyo, las diferencias entre prácticas exigen una evaluación independiente y rigurosa según cada criterio. Las reglas de evaluación son las que se detallan a continuación.

Criterios de evaluación del carácter comunicativo de las actividades orales:

- En las actividades orales de carácter comunicativo evaluadas, si se incluyen los tres factores mencionados en la tabla 4.11 y cada factor obtiene al menos 1 punto, se considerará que el ejercicio presenta un diseño de alta calidad en cuanto a su carácter comunicativo. Por lo tanto, el mínimo de puntos necesario para clasificar una actividad oral como de alta calidad es 3, mientras que el máximo es 6.

De acuerdo con los criterios de calificación anteriormente establecidos, al registrar y sumar las puntuaciones de *Instrucción del enunciado*, *Orientación* y *Organización*, se obtiene una calificación final, cuya interpretación es la que se explica a continuación.

Resultado de la evaluación:

- En relación con la evaluación del nivel global de diseño de los ejercicios orales en los manuales, una actividad oral que obtenga al menos 1 punto en cada una de las dimensiones mencionadas y cuya puntuación total supere los 3 puntos, se considerará una actividad con un diseño de alta calidad en cuanto a su carácter comunicativo.
- Cuanto mayor sea el porcentaje de ejercicios que alcanzan o superan los 3 puntos, incluyendo los criterios de la tabla 4.11, mayor será la calidad del diseño de las actividades orales del manual en cuestión. Por lo tanto, desde la perspectiva de la competencia comunicativa, la calidad de sus ejercicios orales será también superior.

En conclusión, nos hemos planeado los siguientes tres pasos fundamentales para evaluar el carácter comunicativo y la calidad en los ejercicios orales que se encuentran en los cinco manuales de CLE que conforman nuestro corpus de estudio:

- 1) Se han utilizado las tres rúbricas de las tablas 4.7-4.9 para determinar si se trata de un ejercicio oral de carácter comunicativo. A saber, si las actividades incluyen los tres factores comunicativos de la tabla 4.7 a la tabla 4.9, respectivamente, se consideran ejercicios orales de carácter comunicativo. Según los criterios de evaluación, a mayor puntuación, mayor será el grado de comunicabilidad.
- 2) Los dos últimos instrumentos (tablas 4.10 y 4.11) son complementarios para evaluar los ejercicios orales evaluables de las tablas 4.7-4.9. Estos instrumentos tienen como objetivo evaluar la manifestación del carácter comunicativo de las actividades orales. Según las rúbricas, a mayor puntuación, mayor el nivel de comunicabilidad de la actividad oral.
- 3) El resultado final tomará en cuenta la puntuación de las tres rúbricas anteriormente mencionadas (tablas 4.7-4.9). A mayor puntuación total, mayor será el carácter comunicativo de la actividad oral.

La herramienta de evaluación diseñada en este capítulo se empleará para evaluar las actividades orales de los cinco manuales de CLE de nuestra muestra. Tal como se mencionó previamente, cada ejercicio será examinado en tres niveles de análisis. En primer lugar, se determinará si posee un carácter comunicativo y, en caso afirmativo, se valorará en qué grado. En segundo lugar, partiendo de su carácter comunicativo, se evaluará el grado de adecuación a los estándares existentes. En tercer lugar, se evaluará el diseño pedagógico de cada ejercicio. Cabe señalar que, con el fin de facilitar su comprensión, hemos incluido el conjunto completo de la herramienta de evaluación en el Anexo II. Con base a las puntuaciones obtenidas en estos tres aspectos, se realizará una evaluación global de la comunicabilidad en las actividades de cada manual de CLE que forman parte de nuestra muestra y cuyos resultados se presentarán en el capítulo 6.

CAPÍTULO 5. Resultados de la encuesta administrada al profesorado de CLE en España

En este capítulo se realiza un análisis sistemático de los datos obtenidos de la encuesta al profesorado, abarcando tanto las preguntas con escala de Likert como las que no pertenecen a esta escala, con el objetivo de ofrecer un panorama actual de la enseñanza del CLE en España. Además, a través de varios análisis estadísticos, tales como análisis descriptivo y el análisis factorial exploratorio, se explorarán las percepciones del profesorado sobre la comunicabilidad y los factores que influyen en ella, así como sus actitudes y necesidades en relación con la enseñanza de la práctica y los ejercicios orales incluidos en los manuales que usan.

5.1 Análisis descriptivo de la distribución de la muestra

En esta sección, se analiza exclusivamente el conjunto de 88 respuestas válidas, de acuerdo con los criterios de selección establecidos y descritos en el capítulo de la metodología. El objetivo es ofrecer una visión general del perfil de los encuestados, así como de sus percepciones sobre el concepto de la *comunicabilidad*.

5.1.1 Institución de origen

De manera preliminar, se presenta la clasificación de las instituciones de las cuales se recopilaron las respuestas analizadas. La tabla 5.1 muestra la institución de origen y el número de informantes de cada una. Como se ha mencionado, en el proceso de distribución tuvo lugar de manera imprevista el método “bola de nieve”, principalmente entre los profesores de colegios o clases particulares, lo cual dificulta el recuento preciso de los nombres y número de colegios concretos. Por lo tanto, para esta fuente de datos, no pudimos contabilizar el número de instituciones, sino sólo el número de cuestionarios recibidos.

Tabla 5.1: Tipos de institución de origen (elaboración propia)

Tipo de institución	Número	N.º de respuestas (porcentaje)
Universidades españolas	7	18 (20,4 %)
Universidades chinas	1	6 (6,8 %)
Escuelas oficiales de idiomas	7	9 (10,2 %)
Institutos o Aulas Confucio en España	4	32 (36,4 %)
Escuelas primarias y secundarias	--	15 (17,1 %)
Academias privadas	--	5 (5,7 %)
Clases particulares	--	3 (3,4 %)
Total		88 (100 %)

Por otra parte, en esta tabla se refleja un amplio y diverso abanico de centros de adscripción de los informantes, abarcando casi todos los tipos de instituciones donde se ofrecen clases de chino, lo cual contribuye a proporcionar una visión completa y diversa de la enseñanza del chino en España.

5.1.2 Edad de los informantes

La encuesta se presentaba en formato de respuesta abierta, solicitando a los informantes que indicaran su edad. Para facilitar la recopilación y el análisis de los datos, las edades proporcionadas se agruparon en horquillas de diez años, dividiéndose en cinco franjas etarias. En la tabla 5.2, se muestra la distribución de la edad de los informantes y su porcentaje correspondiente. Dado que solo se contó con un encuestado mayor de 60 años, se decidió incluirlo en la categoría de 50 años o más, para evitar sesgos en el análisis estadístico posterior.

Tabla 5.2: Distribución de la edad de los informantes (elaboración propia)

Edad (años)	N.º de informantes	Porcentaje
20-29	31	35,2 %
30-39	38	43,2 %
40-49	12	13,6 %
≥50	7	8,0 %
Total	88	100 %

A partir de esta tabla 5.2, podemos apreciar una tendencia notable: el mayor número de informantes de nuestra muestra tiene entre 20 y 39 años, alcanzando ambas franjas aproximadamente un 80 % de los participantes. En segundo lugar, se encuentra el grupo de edad de 40 a 49 años, con un porcentaje del 13,6 %. Mientras que los informantes con una edad mayor de 50 años representan menos del 10 %. Por lo tanto, los informantes en este estudio son relativamente jóvenes.

5.1.3 Experiencia docente de los informantes

Para conocer la experiencia docente de los informantes, también incluimos en esta encuesta una pregunta con opción única al respecto, cuyos resultados se presentan en la tabla 5.3.

Tabla 5.3: Experiencia docente de los informantes (elaboración propia)

Años de experiencia docente	N.º de respuestas	Porcentaje
1-3 años	26	29,5 %
3-5 años	18	20,5 %
5-10 años	23	26,1 %
>10 años	21	23,9 %
Total	88	100 %

De acuerdo con los datos obtenidos, se observa una distribución equitativa de la experiencia docente entre los informantes, con la primera categoría (1-3 años) destacándose ligeramente al registrar un porcentaje del 29,5 %. Además, cabe hacer notar que, entre los 88 informantes válidos, la experiencia docente se distribuye de manera igualitaria entre los que tienen menos de cinco años de experiencia y aquellos con más.

Esto sugiere que esta encuesta cubre de manera equilibrada al profesorado de CLE con diversos grados de experiencia docente.

5.1.4 Edad predominante de los estudiantes de los informantes

Con el fin de clasificar los grupos de edad de los estudiantes, hemos utilizado las etapas educativas españolas como referencia. De este modo, los estudiantes menores de 12 años se corresponden con la educación primaria; aquellos de entre 12 y 18 años, con la educación secundaria; y los que tienen entre 18 y 24 años, con la etapa universitaria. Por otro lado, los alumnos con edades comprendidas entre los 24 y 35 años pueden encontrarse en una etapa de educación superior o aprender chino debido a necesidades laborales o motivos personales. En cuanto a los estudiantes mayores de 35 años, al haber superado la educación obligatoria y universitaria, sus razones y enfoques para aprender chino son más diversos que los de los grupos de edad anteriores, incluyendo el interés personal, las necesidades profesionales, vitales o académicas. Por esta razón, el presente cuestionario ha clasificado a los estudiantes de chino en los cinco grupos de edad mencionados.

Considerando que, en muchas ocasiones, en una clase se encuentra una diversidad de edades, como sucede en los Instituto Confucio (Li Qianchao et. al, 2020: 148) o las EOI, planteamos esta pregunta en formato de respuesta múltiple. Por otra parte, dado que se trataba de una pregunta de opción múltiple, llevamos a cabo un cálculo estadístico basado en el número de veces que fue seleccionada. Esto tenía como objetivo determinar el porcentaje de informantes que seleccionaron esa opción respecto al total de encuestados. Como cada informante podía elegir múltiples opciones, la suma de los porcentajes supera el 100 %; por lo tanto, no se ha calculado el porcentaje total. A continuación, en la tabla 5.4 se muestran los resultados de este análisis.

Tabla 5.4: Edad de los estudiantes de los informantes (elaboración propia)

Edad de los estudiantes	N.º de informantes	Porcentaje
<12 años	28	31,8 % ⁹
12-18 años	34	38,6 %
18-24 años	49	55,7 %
24-35 años	25	28,4 %
>35 años	20	22,7 %
Total	88	-----

La tabla 5.4 muestra que la edad de los alumnos es bastante diversa, abarcando todos los grupos de edad. En particular, más de la mitad de los alumnos tienen entre 18 y 24 años, mientras que el grupo más reducido corresponde a los mayores de 35 años, que representa el 22,7 %. Esto demuestra que los informantes tienen experiencia docente con todos los tipos de estudiantes, asegurando así la diversidad de sus respuestas en nuestra encuesta. Por consiguiente, los resultados de este estudio serán también aplicables a estudiantes de todas las edades.

5.1.5 Nivel de chino de los estudiantes de los informantes

En esta sección, establecimos tres niveles con el fin de conocer la competencia de CLE de los estudiantes: básico, intermedio y avanzado, incluyendo ejemplos explicativos (como *nivel básico, equivalente a HSK 1-2 o YCT 1-3*, etc.). Como hemos indicado anteriormente, algunos informantes pueden estar enseñando a estudiantes de diferentes niveles a la vez. Por este motivo, esta pregunta también permitía respuesta múltiple y solo contabilizamos el número de selecciones de cada opción, igual que en la sección anterior. La tabla 5.5 muestra los resultados obtenidos en esta pregunta.

⁹ El porcentaje correspondiente a cada categoría equivale al número de veces de selección dividido por el número de informantes válidos.

Tabla 5.5: Nivel de chino de los estudiantes de los informantes (elaboración propia)

Nivel de chino	N.º de respuestas	Porcentaje
Nivel inicial (p. ej.: HSK 1-2, YCT 1-3, etc.)	73	83,0 %
Nivel intermedio (p. ej.: HSK 3-4, YCT 4-5, etc.)	45	51,1 %
Nivel avanzado (p. ej.: HSK 5-6, YCT 6, etc.)	21	23,9 %
Total	88	-----

Al observar los datos de la tabla 5.5, vemos que el dominio de chino por parte de los estudiantes se concentra en los niveles básico e intermedio, con un 83,0 % y un 54,1 %, respectivamente. En cambio, solo un 23,9 % alcanza el nivel avanzado. Esto concuerda con el enfoque de nuestro estudio, ya que se centra en los niveles elementales. Por ello, tanto los informantes como sus estudiantes se ajustan en gran medida a los objetivos de esta investigación.

5.1.6 Formación de los docentes en relación con el enfoque comunicativo

En cuanto a la formación por parte de los informantes, planteamos una pregunta de respuesta “sí/no” con el objetivo de comprobar si sus conocimientos previos afectarían a su percepción de la comunicabilidad en el aula de CLE.

Tabla 5.6: Formación docente previa relacionada (elaboración propia)

Formación docente previa relacionada	N.º de informantes	Porcentaje
Sí	62	70,5 %
No	26	29,5 %
Total	88	100 %

Según los datos estadísticos, podemos constatar que, entre los 88 cuestionarios válidos, la mayoría de los informantes dijeron haber recibido formación relacionada con el enfoque comunicativo, siendo este porcentaje del 70,5 %. Igualmente, desde la perspectiva de la institución original donde trabajan los informantes, se observa que en

todas ellas hay profesores que no han recibido formación de este tipo previamente. Además, la proporción de docentes con y sin formación es aproximadamente la misma en cada institución tal y como se verá en un análisis posterior de independencia.

5.2 Análisis factorial exploratorio

Tal y como hemos indicado previamente, en las 27 preguntas en forma de escala de Likert, existen dos dimensiones diferenciadas: la evaluación del carácter comunicativo de la práctica oral y la de los materiales didácticos, que engloban las 20 preguntas analizadas en el apartado 4.5. Sin embargo, la dimensión correspondiente a las siete preguntas restantes no ha sido claramente definida. Por lo tanto, para poder dividir estas preguntas adecuadamente y comprobar que la división de las dimensiones conocidas realizada por este estudio está justificada, llevamos a cabo un análisis factorial exploratorio de las 27 preguntas de la escala.

No obstante, antes de proceder con la realización de dicho análisis, es necesario recurrir a la prueba de KMO y a la de esfericidad de Bartlett para evaluar si la correlación entre las variables de la escala es adecuada para llevar a cabo un análisis factorial. En este estudio, se utilizó el software SPSS para realizar estas dos pruebas, cuyos resultados se muestran en la tabla 5.7.

Tabla 5.7: Pruebas de KMO y de esfericidad de Bartlett (elaboración propia)

KMO		0,678
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aproximación Chi-cuadrado	1194,661
	Valor <i>p</i>	<0,001

A partir de los resultados obtenidos, se observa que el valor de la prueba KMO es de 0,678. Puesto que un valor superior a 0,6 se considera adecuado para el análisis factorial (Kaiser, 1974), nuestro valor indica que los datos de la escala son adecuados para dicho análisis. Además, la significación en la prueba de esfericidad de Bartlett es inferior a 0,001. Por lo general, la prueba de esfericidad de Bartlett indica que los datos se ajustan al modelo de análisis factorial, siendo más significativo cuando su valor es inferior a 0,05 (Rodríguez-Jaume y Mora-Catalá, 2001: 128), lo que las hace aptas para el análisis factorial. En nuestro caso, el valor inferior a 0,001 confirma la idoneidad de la escala para

el análisis factorial. En conjunto, los resultados de ambas pruebas corroboran que los datos son aptos para dicho análisis.

A continuación, empleamos el software SPSS y aplicamos el método de análisis de componentes principales como método de extracción para realizar un análisis factorial exploratorio de las 27 preguntas de la escala. La explicación de la varianza total se muestra en la tabla 5.8.

Tabla 5.8: Análisis factorial exploratorio de la varianza de las preguntas con escala de Likert (elaboración propia)

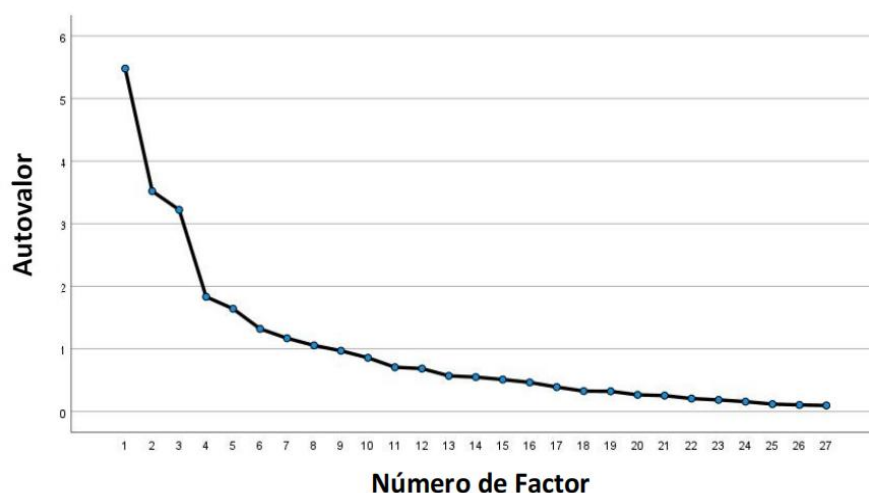
Com- ponente	Variabilidad explicada de todas las preguntas			Variabilidad explicada de las preguntas extraídas			Variabilidad explicada máxima de las preguntas extraídas		
	Total	Porcentaje de varianza	Porcentaje acumulado	Total	Porcentaje de varianza	Porcentaje acumulado	Total	Porcentaje de varianza	Porcentaje acumulado
1	5,480	20,295	20,295	5,480	20,295	20,295	5,035	18,648	18,648
2	3,521	13,041	33,336	3,521	13,041	33,336	3,116	11,540	30,188
3	3,223	11,938	45,274	3,223	11,938	45,274	3,019	11,181	41,370
4	1,833	6,789	52,063	1,833	6,789	52,063	1,997	7,395	48,765
5	1,642	6,081	58,144	1,642	6,081	58,144	1,678	6,214	54,979
6	1,322	4,895	63,039	1,322	4,895	63,039	1,654	6,127	61,106
7	1,171	4,336	67,375	1,171	4,336	67,375	1,474	5,461	66,567
8	1,057	3,913	71,288	1,057	3,913	71,288	1,275	4,721	71,288
9	0,971	3,595	74,883						
10	0,859	3,180	78,063						
11	0,708	2,621	80,685						
12	0,686	2,542	83,226						
13	0,570	2,111	85,338						
14	0,550	2,037	87,375						
15	0,511	1,893	89,268						
16	0,465	1,723	90,991						
17	0,391	1,447	92,438						
18	0,327	1,210	93,648						
19	0,323	1,196	94,844						
20	0,267	0,987	95,831						
21	0,254	0,943	96,774						
22	0,207	0,767	97,541						
23	0,186	0,688	98,229						
24	0,158	0,584	98,813						
25	0,118	0,439	99,252						
26	0,105	0,390	99,642						
27	0,097	0,358	100,000						

Basándonos en la variabilidad de las preguntas con escala de Likert, se extrajeron ocho factores de las 27 preguntas con dicha escala, con el porcentaje de variabilidad acumulada

del 71,3 %. Esto indica que los factores extraídos explican más del 71 % de la variabilidad total. En el análisis factorial, la proporción de la variabilidad total explicada por los factores extraídos es un indicador de la representatividad del modelo factorial respecto a los datos. Cuanto mayor sea esta proporción, más adecuado será el modelo para describir la estructura subyacente de los datos. De acuerdo con el estudio de Hair et al. (2010: 108), en las ciencias sociales, donde los datos suelen ser menos precisos, no es infrecuente considerar que una solución que explique el 60 % de la varianza total (y en algunos casos incluso menos) sea considerada satisfactoria. Así, siendo el porcentaje acumulado de la variabilidad de los ocho factores del 71,3 %, es decir, superior al 60 %, consideramos que la división está justificada por los datos.

Para observar de manera visual la contribución de cada componente predominante a la varianza total, empleamos el gráfico de sedimentación como apoyo para determinar aquellos que deberían ser adoptados en nuestro caso. En dicho gráfico, el punto de inflexión entre la caída pronunciada y la suavización de la pendiente permite identificar la diferencia en la contribución a la varianza total entre los componentes predominantes, ya que, después del punto de inflexión, la contribución disminuye considerablemente, lo que provoca que la pendiente se vuelva más suave y los valores tiendan gradualmente a cero. El gráfico correspondiente en nuestro estudio se presenta en la figura 5.1.

Figura 5.1: Gráfico de sedimentación de los componentes de la escala (elaboración propia)



El gráfico muestra que la primera inflexión clara ocurre en el cuarto autovalor, mientras que la pendiente entre el quinto y sexto autovalor comienza a volverse menos pronunciada. A partir del sexto autovalor, la curva empieza a aplanarse. Combinando con el resultado

de la tabla 4.13, su valor de la varianza explicada es del 61,1 %, apenas por encima de la norma mínima del 60 %. A partir de la cifra de la figura 5.1, podemos observar que los primeros ocho autovalores están por encima de 1. A partir del noveno autovalor, la curva comienza a aplanarse, aproximándose a cero, por lo que consideramos que solo deberíamos centrarnos en los primeros ocho y descartar los demás. Sin embargo, dado que la inflexión se observa como un cambio más sutil en la pendiente y la curva disminuye de forma más suave, los límites de la división de las dimensiones aún necesitan ser definidos con mayor claridad.

A continuación, observamos los resultados específicos de la categorización de las dimensiones. Para realizar el análisis factorial, se extrajeron ocho componentes mediante el método de análisis de componentes principales, y se rotaron utilizando el método de rotación varimax con normalización de Kaiser (*varimax criterion for analytic rotation* [Kaiser, 1958]). La matriz de componentes rotados se muestra en la tabla 5.9:

Tabla 5.9: Matriz de correlación (componente-pregunta) (elaboración propia)

N.º de pregunta	Componentes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
3.6	0,903							
3.3	0,866							
3.7	0,862							
3.4	0,856							
3.9	0,825							
3.5	0,799							
3.8	0,595							
1.10.5		0,781						
1.10.6		0,778						
1.10.4		0,731						
1.10.3		0,722						
1.10.7		0,514						
1.10.10			0,816					
1.10.9			0,815					
1.10.12			0,784					
1.10.11			0,558					
1.10.8			0,530					
1.10.13				-0,750				
1.10.2				0,660				
1.10.1				0,641				
1.6					0,822			
1.7					0,770			

1.4						0,765		
1.3						0,753		
2.2							0,714	
2.1							0,693	
1.5								0,872

De la tabla anterior se desprende que todas las preguntas con escala de Likert tienen una carga superior a 0,5 en una sola dimensión y no existe ningún caso en el que la carga sea superior a 0,5 en más de una dimensión, por lo que todas las preguntas son válidas. Del mismo modo, según la división de las dimensiones realizada por el software SPSS, en la tabla 5.9, la primera dimensión incluye siete preguntas (3.3-3.9), que coinciden exactamente con la sección “Evaluación de los materiales didácticos”. Por su parte, la segunda, tercera y cuarta dimensiones comprenden trece preguntas (1.10.1-1.10.13), correspondientes a la sección “Evaluación del carácter comunicativo de la práctica oral”.

El software SPSS ha dividido estas trece preguntas en tres dimensiones. Sin embargo, puesto que todas pertenecen a la misma sección y no se mezclan con preguntas de otras secciones, para facilitar el análisis de los datos, hemos unificado estas tres dimensiones en una sola. De esta manera, estas trece preguntas se consideran como un todo en el estudio posterior. Basándonos en esta validación, podemos afirmar que las dos dimensiones previamente identificadas por este estudio coinciden con las dimensiones establecidas por el programa, demostrando así que dicha división es científica y razonable.

En cuanto a las siete preguntas restantes, según la tabla 5.9, se reparten en cuatro dimensiones. Respecto a la séptima dimensión, formada por las preguntas 2.1 y 2.2, esta corresponde a las dos preguntas con escala de Likert de la segunda sección del cuestionario (“Práctica en el aula y expectativas”). Por lo tanto, la dimensión de estas dos preguntas la podemos denominar como “Uso de la práctica oral en el aula”. Por lo contrario, las cinco preguntas que quedan pertenecen a la primera sección del cuestionario “Evaluación de ejercicios orales”. Dado que estas preguntas no habían sido previamente categorizadas en dimensiones, hemos decidido utilizar los resultados de este análisis exploratorio para dividir las en tres dimensiones y denominarlas de acuerdo con su contenido. En este sentido, las preguntas 1.3 y 1.4 se han clasificado en la misma dimensión, designándola como “Comprensión y uso del método comunicativo”. Además, la pregunta 1.5 se clasifica en una dimensión individual, que denominamos “Relación

entre la práctica oral y la forma lingüística”, según su contenido. En relación con las preguntas 1.6 y 1.7, las agrupamos para formar una sola dimensión, que también denominamos “Relación entre la práctica oral y la comunicabilidad”.

Las dimensiones establecidas en este estudio se validaron a través del análisis factorial exploratorio de la escala de Likert. A la vez, empleando el software SPSS, pudimos realizar una división más sistemática y detallada. Según el resultado del análisis anterior, el enfoque que adoptamos fue considerar los primeros ocho autovalores, pero desde el punto de vista del contenido de las preguntas de la escala, fue necesario unir tres de estas dimensiones en una sola. Por ello, finalmente nuestra investigación culminó con la división de las preguntas con escala de Likert en seis dimensiones, las cuales se presentan en la tabla 5.10.

Tabla 5.10: División de las dimensiones de la escala sobre la percepción de los profesores de CLE acerca de la comunicabilidad de las actividades orales (elaboración propia)

N.º	Dimensión objeto de análisis	Preguntas	N.º total de preguntas
1	Comprensión y uso del enfoque comunicativo	1.3 - 1.4	2
2	Relación entre las actividades orales y la forma lingüística	1.5	1
3	Relación entre la práctica oral y la comunicabilidad	1.6 - 1.7	2
4	Evaluación del carácter comunicativo de la práctica oral	1.10.1 - 1.10.13	13
5	Uso de la práctica oral en el aula	2.1 - 2.2	2
6	Evaluación de los materiales didácticos	3.3 - 3.9	7

5.3 Análisis de las dimensiones establecidas

En esta sección, el análisis de las dimensiones establecidas nos permite evaluar la comprensión que los informantes tienen sobre el contenido de la encuesta. Según la división propuesta en el apartado 5.2, hemos empleado la estadística descriptiva para llevar a cabo dicho análisis, englobando los valores mínimos y máximos de las respuestas, la puntuación media y la desviación estándar. Estos datos nos ayudan a obtener una

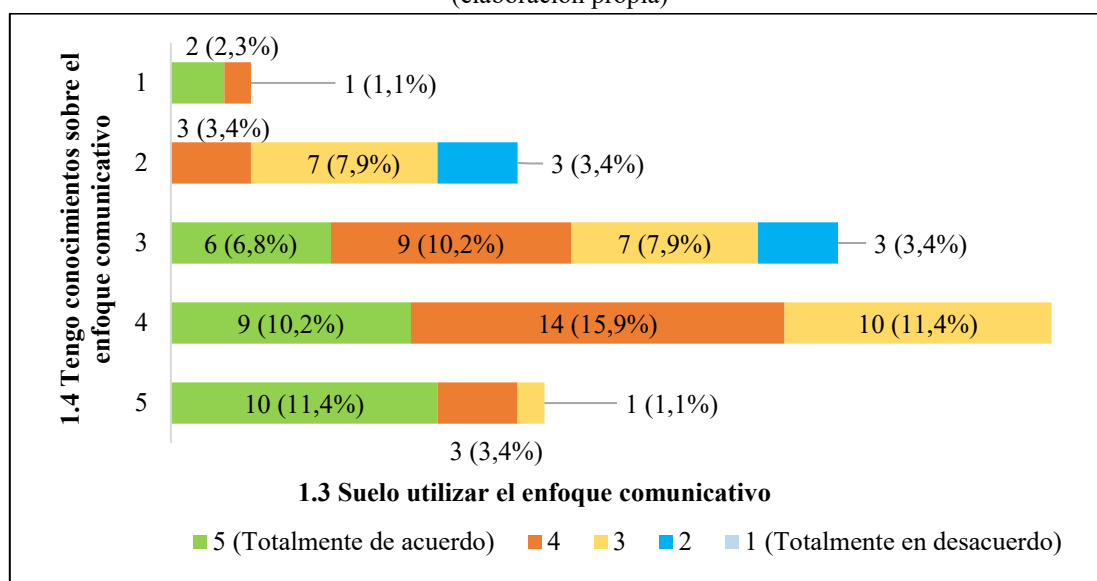
comprensión clara y precisa de los resultados de la encuesta en cada dimensión, tal como se puede observar en la tabla 5.11.

Tabla 5.11: Análisis descriptivo de las dimensiones (N=88) (elaboración propia)

	Dimensión	Puntuación media (Desviación estándar)	Valor mínimo-máximo
1	Comprensión y uso del enfoque comunicativo	3,69 (0,81)	2,00 - 5,00
2	Relación entre la práctica oral y la forma lingüística	2,15 (1,08)	1,00 - 5,00
3	Relación entre la práctica oral y la comunicabilidad	4,28 (0,64)	2,50 - 5,00
4	Evaluación del carácter comunicativo de la práctica oral	3,54 (0,45)	2,31 - 4,38
5	Uso de la práctica oral en el aula	3,76 (0,67)	2,00 - 5,00
6	Evaluación de los materiales didácticos	3,60 (0,74)	1,00 - 5,00

De acuerdo con la tabla anterior, podemos constatar que existen similitudes y diferencias en las percepciones sobre las dimensiones mencionadas. En cuanto a la primera dimensión, los informantes se perciben a sí mismos en un nivel intermedio de comprensión y uso del enfoque comunicativo, ya que la puntuación media de esta dimensión es de 3,69. En comparación con las demás dimensiones, la desviación estándar de la primera (0,81) y la segunda dimensión (1,08) presenta características diferenciadas: estas cifras son más elevadas. Esto indica que existen algunas diferencias en las respuestas de los sujetos. La distribución de las respuestas a las preguntas 1.3 y 1.4 dentro de la primera dimensión puede verse en la figura siguiente:

Figura 5.2: Distribución de la dimensión *Comprensión y uso del enfoque comunicativo*¹⁰ (N=88)
(elaboración propia)



Como se puede apreciar en la figura 5.2, el uso y la comprensión del enfoque comunicativo entre los informantes no son uniformes, ya que existe cierta variabilidad. Por ejemplo, en la pregunta 1.3 “Suelo utilizar el enfoque comunicativo”, ningún informante seleccionó la opción 1 (Totalmente en desacuerdo); mientras que, en la pregunta 1.4 “Tengo conocimientos sobre el enfoque comunicativo”, todas las opciones fueron elegidas por alguno de los sujetos. Esto indica que, aunque los informantes poseen diversos niveles de conocimiento sobre el enfoque comunicativo, no hay ninguno que no lo utilice en absoluto en sus clases. Además, también existe otro fenómeno notable. Por ejemplo, hay informantes que en la pregunta 1.4 eligieron “1 (Totalmente en desacuerdo)” y en la pregunta 1.3 eligieron “5 (Totalmente de acuerdo)”, lo que significa que estas personas utilizan frecuentemente el enfoque comunicativo en sus clases, aunque afirman no tener ningún conocimiento sobre dicho enfoque.

En la segunda dimensión, que solo incluye la pregunta 1.5 (“Creo que los ejercicios orales pueden involucrar solo la estructura lingüística”), la mayoría de los informantes dio una puntuación muy baja, lo que significa que no están de acuerdo con esta afirmación. Más bien, consideran que la práctica oral debe incluir más elementos que la mera consideración de la estructura lingüística de la lengua. Al mismo tiempo, también

¹⁰ El número representa la cantidad de personas que eligieron esa opción y el porcentaje indica la proporción que ocupa la opción en relación con el total de personas que respondieron a la pregunta.

podemos observar que los valores mínimo y máximo en las respuestas para esta dimensión se encuentran en los extremos de la puntuación, con un mínimo de 1 y un máximo de 5. Debido a la presencia de respuestas extremas y a una desviación estándar superior a 1, se examinó en detalle esta pregunta, cuyos resultados se presentan en la tabla 5.12, donde observamos que más del 60 % seleccionaron una puntuación de 1 (totalmente en desacuerdo) y 2 (en desacuerdo). Esto indica que, a pesar de la variabilidad en las respuestas, la mayoría alcanzó un consenso. Además, al ser este el único ítem en esta dimensión se puede afirmar que las opiniones de los informantes sobre la relación entre la práctica oral y la estructura lingüística de la lengua son relativamente consistentes.

Tabla 5.12: Respuestas recopiladas de la pregunta 1.5 (N=88) (elaboración propia)

Puntuación de la escala de Likert	1	2	3	4	5
Número de informantes (porcentaje)	30 (34,1 %)	29 (33,0 %)	19 (21,6 %)	7 (7,9 %)	3 (3,4 %)

A diferencia que la segunda dimensión, la tercera, compuesta por dos preguntas (1.6 “Creo que los ejercicios orales deben tener un carácter comunicativo” y 1.7 “Creo que el grado de carácter comunicativo de los ejercicios orales puede afectar al nivel de la competencia oral de los estudiantes”) posee una puntuación media elevada, alcanzando 4,28. Además, presenta una desviación estándar de 0,64, lo que denota poca variación en las respuestas de los informantes. Basándonos en estos datos, podemos afirmar que la mayoría de los profesores reconoció con rotundidad el fuerte vínculo existente entre la práctica oral y la comunicabilidad.

En relación con la cuarta dimensión, que se centra en la evaluación del carácter comunicativo de los 13 tipos de ejercicios orales, los datos revelan una mayor convergencia en las opiniones de los informantes. La variabilidad entre los valores mínimo y máximo no es significativa, situándose en 2,31 y 4,38, respectivamente. Además, la puntuación media de 3,54 se aproxima más a la media general. A su vez, su desviación estándar es de 0,45, indicando una relativa uniformidad en las percepciones.

En lo que respecta a la quinta dimensión, se refiere a las opiniones de los informantes sobre el uso de la práctica oral en el aula y comprende dos preguntas (2.1 “Creo que mis

alumnos necesitan reforzar” y 2.2 “Considero difícil diseñar un ejercicio oral de carácter comunicativo”). A partir de los datos, se observa que la puntuación media de 3,76 para esta dimensión es intermedia, pero ligeramente superior. La desviación estándar de 0,67 indica una cierta variabilidad en las respuestas, pero no es considerable.

Por último, la sexta dimensión corresponde a la evaluación de la práctica oral en los manuales, donde se detecta una notable diferencia en las respuestas de los informantes. Esto se debe a que los valores mínimo y máximo se encuentran de nuevo en los dos extremos opuestos, aunque la puntuación media de 3,6 es moderada. La desviación estándar de 0,74 también refleja una variación significativa en las respuestas.

En resumen, como se mencionó previamente, hemos identificado de manera preliminar las similitudes y diferencias en las seis dimensiones analizadas con el programa SPSS en relación con las preguntas formuladas en formato de escala de Likert. A continuación, profundizaremos en los datos para obtener una comprensión más detallada de estos resultados.

5.4 Relación de las características del profesorado de CLE con las respuestas

En la sección anterior, el objetivo era recopilar y analizar todas las respuestas de los informantes, con el propósito de mostrar las características generales. En este apartado, procederemos con una comparación de medias basada en los perfiles de los encuestados. A través del análisis comparativo de las respuestas recopiladas, buscamos identificar los factores que afectan la percepción y opinión de los informantes sobre el carácter comunicativo de las actividades orales. Se muestran las preguntas relacionadas con las variables demográficas en la tabla 5.13.

Tabla 5.13: Preguntas relacionadas con las variables demográficas (elaboración propia)

N.º	Preguntas relacionadas con las variables demográficas	Tipo de preguntas
1	Edad (años)	Pregunta abierta
2	Experiencia docente (años)	Pregunta de opción única
3	¿De qué instituciones procede mi experiencia docente más significativa?	Pregunta de opción múltiple

4	¿Cuál es la edad predominante de los estudiantes que tengo?	Pregunta de opción múltiple
5	¿Cuál es el nivel de chino que tienen los estudiantes que tengo?	Pregunta de opción múltiple
6	¿He cursado alguna formación de profesores en enfoque comunicativo?	Pregunta de opción única

En lo que respecta a la percepción del profesorado de CLE sobre el carácter comunicativo de la práctica oral, antes de proceder con el análisis de los datos presuponíamos que dicha percepción no se relacionaría con factores como la edad, la experiencia docente o las características de los estudiantes, pero sí con el entorno laboral (tipo de institución) y su formación previa.

Nuestro estudio aborda el efecto de las respuestas en las variables demográficas sobre la percepción del profesorado mediante el uso de *One-way ANOVA* (Field, 2013: 473), la prueba *t* de Student (*Student's t-test* [Field, 2013: 668]) asumiendo igualdad de varianzas y normalidad y la prueba exacta de Fisher¹¹ (*Fisher exact test* [Field, 2013: 1250]). A continuación, se detallan las seis variables demográficas incluidas de nuestra encuesta, tal y como se muestra en la tabla 4.18 (edad y experiencia docente de los informantes, edad y nivel de chino de sus estudiantes, institución de origen y formación docente recibida relacionada).

5.4.1 Edad de los informantes

En primer lugar, comprobamos si la edad de los informantes influye en la percepción del carácter comunicativo de la práctica oral. Para facilitar este análisis, la edad de los informantes se dividió en cuatro etapas en horquillas de 10 años, es decir, 20-29, 30-39, 40-49 y ≥ 50 . Tal como se ha mencionado anteriormente, el único docente mayor de 60 años fue incluido en el grupo de ≥ 50 años. Para realizar el análisis de *One-way ANOVA*, se consideran los diferentes grupos de edad como factores y las seis dimensiones

¹¹ *One-way Anova*, *Student's t-test* y *Fisher exact test* son métodos estadísticos que nos ayudan a analizar la influencia de las variables demográficas sobre la percepción del profesorado. El primero, *One-way ANOVA*, se utiliza para analizar las diferencias entre condiciones cuando hay más de dos condiciones y las mismas entidades han proporcionado puntuaciones en todas las condiciones. El segundo, *Student's t-test*, se emplea para evaluar si la diferencia entre dos medias muestrales es estadísticamente significativa o si es simplemente un resultado producto del azar, utilizando el error estándar de la distribución de la muestra. Finalmente, el método de *Fisher exact test* se utiliza para calcular la probabilidad exacta del estadístico chi-cuadrado, siendo especialmente preciso cuando los tamaños de muestra son pequeños.

mencionadas anteriormente, junto con la escala total de Likert, como variables dependientes.

La tabla 5.14 muestra que el valor p es superior a 0,05 en todas las dimensiones, lo que indica que la edad no tiene un efecto significativo sobre la percepción del carácter comunicativo de la práctica oral por parte de los informantes.

Tabla 5.14: Efecto de la edad en la percepción de los informantes sobre el carácter comunicativo de la práctica oral (N=88) (elaboración propia)

	Dimensión	Valor p
1	Comprensión y uso del enfoque comunicativo	0,876
2	Relación entre la práctica oral y la forma lingüística	0,881
3	Relación entre la práctica oral y la comunicabilidad	0,516
4	Evaluación del carácter comunicativo de la práctica oral	0,161
5	Uso de la práctica oral en el aula	0,762
6	Evaluación de los materiales didácticos	0,028

Por consiguiente, procedimos con otro análisis descriptivo de las respuestas con el fin de asegurar la precisión de los resultados. En este análisis, se recogen las puntuaciones promedio de las respuestas de los informantes en cada dimensión, según cada rango de edad, tal como se muestran en la tabla 5.15.

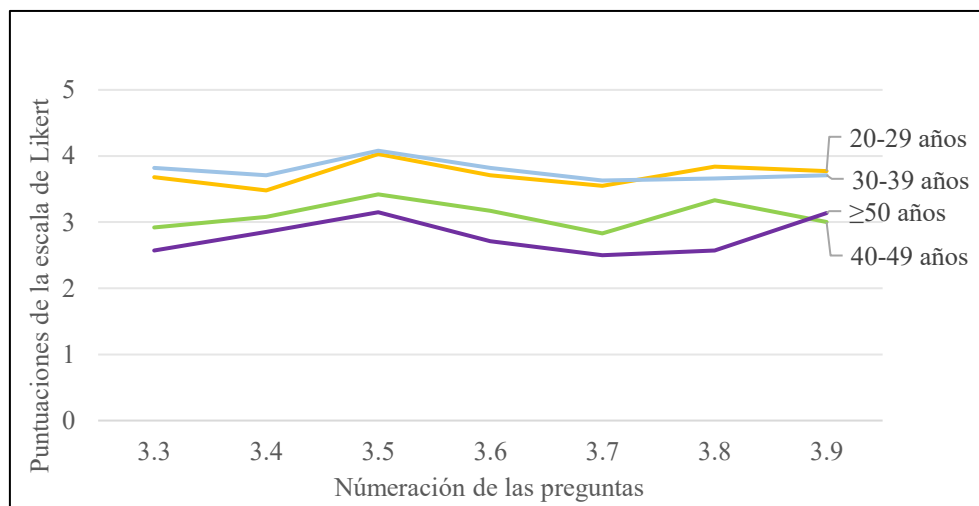
Tabla 5.15: Promedio de puntuaciones por dimensión y grupo de edad¹² (elaboración propia)

Grupo de edad	n	di 1	di 2	di 3	di 4	di 5	di 6
20-29 años	31	3,74	2,16	4,18	3,68	3,71	3,72
30-39 años	38	3,61	2,21	4,30	3,44	3,84	3,77
40-49 años	12	3,75	2,08	4,50	3,47	3,67	3,11
≥50 años	7	3,78	1,86	4,22	3,58	3,64	2,96

¹² Nótese que *di* corresponde a *dimensión*.

Los datos presentados en la tabla 5.15 indican que la edad, considerada como una variable demográfica, presenta un valor p superior a 0,05; por lo tanto, no hay evidencia de un efecto estadísticamente significativo sobre los resultados de la encuesta. Sin embargo, se observa una excepción en la dimensión 6, donde el valor p es 0,028 (este análisis cumple con el supuesto de homocedasticidad, valor $p = 0,581$ y con el análisis de normalidad de los residuos, valor $p = 0,576$). Esto sugiere que los datos en el rango de edad 20-29 años influyen en el valor p que indica la relación entre la puntuación promedio y la escala de Likert. Para observar qué impacto específico tiene dicho grupo de edad sobre la correlación de la escala de Likert, hemos representado en la Figura 5.3 las respuestas de cada grupo de edad en la dimensión 6.

Figura 5.3: Respuesta de cada grupo de edad en la dimensión 6 (elaboración propia)



Como ya se ha mencionado, la dimensión 6 incluye siete preguntas, que abarcan de la pregunta 3.3 a la 3.9. Por lo tanto, en el gráfico de líneas anterior, se muestran las puntuaciones promedio de las respuestas de cada grupo de edad para cada pregunta. El eje horizontal indica la numeración de las preguntas, mientras que el eje vertical representa las puntuaciones en la escala de Likert. Del mismo modo, las líneas correspondientes a cada grupo de edad están identificadas en el lado derecho de la figura 5.3.

En la figura 5.3, se observa que las líneas correspondientes a los informantes de 20-29 años y 30-39 años presentan una tendencia similar en las puntuaciones de la escala de Likert, con valores que oscilan entre 3,5 y 4. En comparación con los demás grupos, destacan por sus puntuaciones más elevadas y una mayor consistencia, dado que la

variación en las puntuaciones de cada pregunta es más reducida. A pesar de que el valor p para el grupo de 20-29 años es menor a 0,05, mientras que para el grupo de 30-39 años es mayor a 0,05, no se observa una diferencia significativa entre ambos. Por otra parte, debido al tamaño reducido de la muestra en los dos grupos de edades (40-49 y ≥ 50 años), aunque presentan mayores fluctuaciones en sus respuestas, según el cálculo del valor p , no existe una correlación significativa con la escala de Likert.

Por lo tanto, al examinar de forma aislada el grupo de 20-29 años, no se identifican diferencias evidentes con los demás grupos ni una correlación significativa con la escala de Likert. En otras palabras, aunque un valor p reducido refleja significancia estadística, desde la perspectiva de la tendencia real en las puntuaciones, no tiene una significancia práctica. En consecuencia, consideramos que la variable demográfica de la edad no influye en los resultados de nuestra encuesta. Es decir, la percepción de los informantes sobre la comunicabilidad de los ejercicios orales no está condicionada por su edad.

5.4.2 Factor de la experiencia docente

En esta sección, se ha analizado la experiencia docente como una variable demográfica. Mediante *One-way ANOVA*, se han calculado los valores p para cada dimensión según los grupos de experiencia docente, cuyos resultados se presentan en la tabla 5.16.

Tabla 5.16: Efecto de la experiencia docente en la percepción de los informantes sobre el carácter comunicativo de la práctica oral (N=88) (elaboración propia)

	Dimensión	Valor p
1	Comprensión y uso del enfoque comunicativo	0,514
2	Relación entre la práctica oral y la forma lingüística	0,298
3	Relación entre la práctica oral y la comunicabilidad	0,453
4	Evaluación del carácter comunicativo de la práctica oral	0,097
5	Uso de la práctica oral en el aula	0,782
6	Evaluación de los materiales didácticos	0,167

Por otra parte, se ha empleado un análisis descriptivo para desplegar las puntuaciones promedio de las respuestas en cada dimensión según la experiencia docente, calculando el valor p para cada ítem en la tabla 5.17.

Tabla 5.17: Puntuaciones promedio de las respuestas en cada dimensión según la experiencia docente
(elaboración propia)

	n	di 1	di 2	di 3	di 4	di 5	di 6
1~3 años	26	3,65	2,46	4,21	3,70	3,85	3,79
3~5 años	18	3,47	2,17	4,19	3,48	3,78	3,63
5~10 años	23	3,74	2,00	4,24	3,39	3,74	3,63
>10 años	21	3,86	1,90	4,48	3,57	3,64	3,31

De acuerdo con los resultados de nuestro análisis, ninguno de los valores p es inferior al 0,05. En consecuencia, podemos llegar a una conclusión de que la percepción de los informantes sobre la comunicabilidad de los ejercicios orales no está vinculada a su experiencia docente.

5.4.3 Factor de la edad de los estudiantes de los informantes

El siguiente análisis se centra en la edad de los estudiantes de los docentes encuestados como variable demográfica. Como existe una gran variedad de edades, conviene agrupar a los estudiantes en tres categorías según su edad: la primera, estudiantes adolescentes, que incluye a los menores de 18 años; la segunda, estudiantes adultos, compuesta por los mayores de 18 años; y la tercera, estudiantes mixtos, que abarca a aquellas clases con una variedad de estudiantes, tanto adolescentes como adultos. Utilizando *One-way ANOVA*, se han calculado los valores p correspondientes a cada dimensión según los grupos de edad, cuyos resultados se presentan en la tabla 5.18.

Tabla 5.18: Efecto de la edad del alumnado en la percepción de los informantes sobre el carácter comunicativo de las actividades orales (N=88) (elaboración propia)

	Dimensión	Valor <i>p</i>
1	Comprensión y uso del enfoque comunicativo	0,787
2	Relación entre la práctica oral y la forma lingüística	0,303
3	Relación entre la práctica oral y la comunicabilidad	0,234
4	Evaluación del carácter comunicativo de la práctica oral	0,470
5	Uso de la práctica oral en el aula	0,847
6	Evaluación de los materiales didácticos	0,009

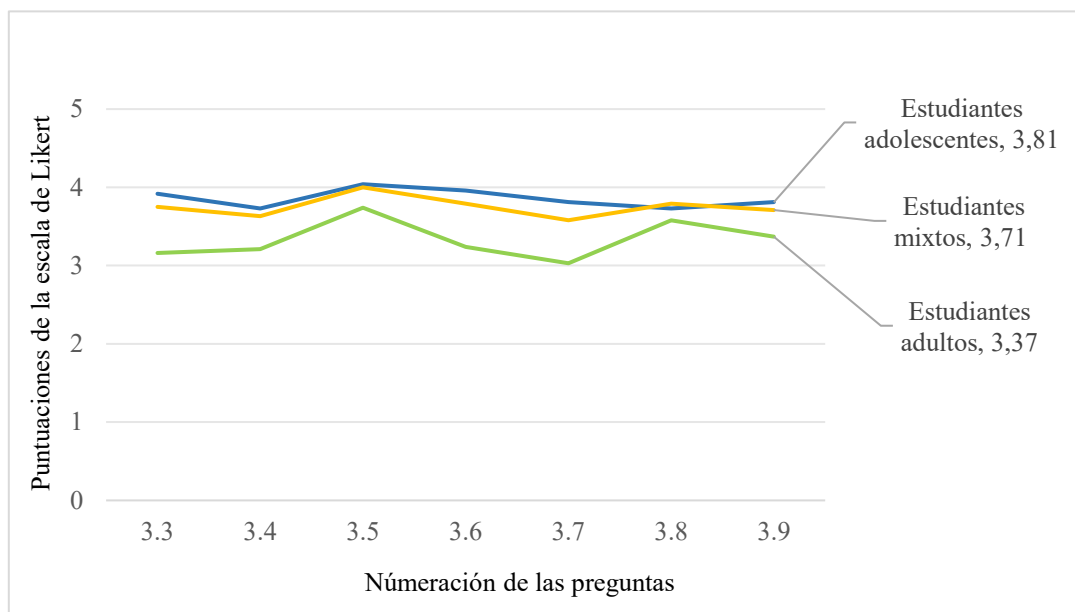
La tabla 5.18 muestra que, en los resultados del análisis estadístico con la edad de los estudiantes como variable demográfica, el valor general es 0,25, superior a 0,05; mientras que los valores *p* de cada dimensión también superan 0,05, con la excepción de la dimensión 6, donde el valor *p* es 0,009, lo que revela una diferencia significativa (cumple con el supuesto de homocedasticidad, el valor *p* = 0,238 y con el supuesto de normalidad de los residuos, el valor *p* = 0,111). Por otra parte, en la tabla 5.19 se presentan las puntuaciones promedio de cada dimensión.

Tabla 5.19: Puntuaciones promedio de las respuestas en cada dimensión con respecto a la edad de los estudiantes (elaboración propia)

	n	di 1	di 2	di 3	di 4	di 5	di 6
Estudiantes adolescentes	26	3,67	2,35	4,37	3,45	3,69	3,86
Estudiantes adultos	38	3,75	1,95	4,14	3,57	3,78	3,33
Estudiantes mixtos	24	3,60	2,25	4,40	3,60	3,79	3,75

De los datos de la tabla 5.19 se desprende que existe una correlación relevante entre los resultados de los estudiantes adolescentes y la escala de Likert, ya que el valor *p* es 0,009, según nuestro cálculo. Con el fin de identificar la correlación entre las respuestas de los informantes con estudiantes adolescentes y la escala de Likert, la figura 5.4 ilustra las respuestas en la dimensión 6 clasificadas por los informantes con estudiantes con diferentes rangos de edad.

Figura 5.4: Respuestas en la dimensión 6 de los informantes con estudiantes de diferentes rangos de edad (elaboración propia)



En la figura 5.4, se muestran las puntuaciones promedio de las siete preguntas de la dimensión 6 de acuerdo con los informantes con diferentes rangos de edad entre sus estudiantes. Dado que esta dimensión se centra en la evaluación de los ejercicios orales en los materiales didácticos de CLE por parte del profesorado, los profesores con estudiantes adolescentes tienden a valorar más positivamente el manual que utilizan. En cambio, los docentes con estudiantes adultos presentan una valoración más baja, mientras que los docentes con estudiantes con perfiles mixtos muestran una valoración relativamente positiva, aunque inferior a la del grupo con estudiantes adolescentes. Una razón para esta valoración distinta entre los tres grupos podría ser el uso de materiales distintos, que varía según cada grupo.

En síntesis, los datos obtenidos sugieren que la edad de los estudiantes está efectivamente relacionada con la percepción que tienen los docentes sobre la comunicabilidad de los ejercicios orales. De esta relación, se pueden extraer dos conclusiones principales. En primer lugar, la edad de los estudiantes puede influir en la selección del manual de CLE utilizado en clase, y, a través del grado de satisfacción de los docentes con los ejercicios orales de dicho manual, impactar en su percepción sobre la comunicabilidad de estos ejercicios. En segundo lugar, desde la perspectiva de los

informantes, los ejercicios orales presentes en los manuales dirigidos a adolescentes resultan más satisfactorios que aquellos diseñados para estudiantes adultos.

5.4.4 Factor del nivel de lengua de los estudiantes

De manera similar, basándonos en las respuestas de los informantes, hemos agrupado a sus estudiantes según su nivel de chino en cuatro categorías: inicial, intermedio, avanzado y mixto. La categoría mixta representa a los profesores que tienen estudiantes con dos o más niveles diferentes simultáneamente. A través de *One-way ANOVA*, se han calculado los valores p de cada dimensión según el nivel de los estudiantes y los resultados se presentan en la tabla 5.20.

Tabla 5.20: Efecto del nivel del alumnado en la percepción de los informantes sobre el carácter comunicativo de las actividades orales (N=88) (elaboración propia)

N.º	Dimensión	Valor p
1	Comprensión y uso del enfoque comunicativo	0,363
2	Relación entre la práctica oral y la forma lingüística	0,521
3	Relación entre la práctica oral y la comunicabilidad	0,765
4	Evaluación del carácter comunicativo de la práctica oral	0,930
5	Uso de la práctica oral en el aula	0,420
6	Evaluación de los materiales didácticos	0,642

En la tabla 5.20, se observa que el valor p del promedio general, así como los valores p de cada dimensión, son superiores a 0,05, lo que refleja que no hay una correlación significativa. Para mayor detalle de los datos, también se presentan las puntuaciones promedio de cada dimensión en la tabla 5.21.

Tabla 5.21: Puntuaciones promedio de las respuestas en cada dimensión según el nivel de los estudiantes como variable demográfica (elaboración propia)

Nivel	n	di 1	di 2	di 3	di 4	di 5	di 6
Inicial	40	3,70	2,33	4,34	3,51	3,81	3,57
Intermedio	7	4,00	2,00	4,07	3,51	3,36	3,53
Avanzado	3	3,00	2,33	4,17	3,56	3,67	4,14
Mixto	38	3,67	1,97	4,26	3,58	3,78	3,60

De acuerdo con nuestros resultados, no existe ningún ítem cuyo valor p sea inferior a 0,05. Es decir, independientemente del nivel de los alumnos del informante, ya sea un único nivel o varios, los resultados no se ven afectados por las respuestas del docente. Por consiguiente, podemos inferir que la percepción de los informantes respecto a la comunicabilidad de los ejercicios orales no está relacionada con el nivel de chino de sus estudiantes.

5.4.5 Institución de adscripción de los informantes

En este apartado, hemos categorizado la institución de origen de los informantes en cinco grupos: universidad, EOI, Instituto o Aula Confucio, escuela primaria/secundaria y clases particulares o academias privadas. A partir de esta clasificación, se ha realizado el análisis de *One-way ANOVA*, cuyo resultado se muestra en la tabla 5.22.

Tabla 5.22: Efecto de la institución de origen en la percepción de los informantes sobre el carácter comunicativo de la práctica oral (elaboración propia)

N.º	Dimensión	Valor p
1	Comprensión y uso del enfoque comunicativo	0,067
2	Relación entre las actividades orales y la forma lingüística	0,525
3	Relación entre las actividades orales y la comunicabilidad	0,327
4	Evaluación del carácter comunicativo de la práctica oral	0,908
5	Uso de las actividades orales en el aula	0,279
6	Evaluación de los materiales didácticos	0,001

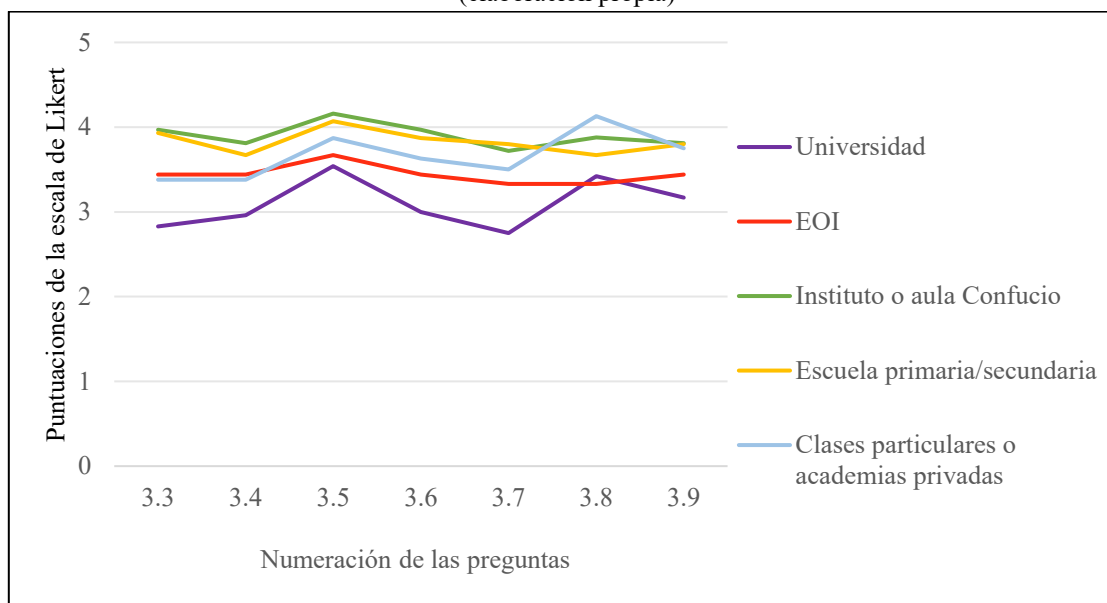
Como puede verse en la tabla anterior, el valor p es inferior a 0,05 para el apartado “Evaluación de los materiales didácticos”, lo que indica que la institución docente tiene una influencia significativa en la evaluación de esta dimensión por parte de los informantes (cumple con el supuesto de homocedasticidad, el valor $p = 0,414$ y con el análisis de normalidad de los residuos, el valor $p = 0,741$). A continuación, la tabla 5.23 muestra las puntuaciones promedio de cada dimensión.

Tabla 5.23: Puntuaciones promedio de las respuestas en cada dimensión según la institución de origen de los informantes como variable demográfica (elaboración propia)

Entidad	n	di 1	di 2	di 3	di 4	di 5	di 6
Universidad	24	3,52	3,42	2,29	4,06	3,50	3,10
EOI	9	4,28	4,00	2,00	4,44	3,59	3,44
Instituto o aula Confucio	32	3,77	3,63	2,28	4,34	3,58	3,90
Escuela primaria/secundaria	15	3,37	2,93	2,00	4,43	3,47	3,83
Clases particulares o academias privadas	8	3,81	3,75	1,63	4,19	3,58	3,66

Al observar los resultados mostrados en la tabla 5.23, se señala que el valor p para la dimensión 6 es 0,001. Por lo tanto, a continuación, llevaremos a cabo un análisis más detallado de su estructura interna. En relación con esta dimensión 6, cuyo valor p es 0,001 según la tabla 5.22, parece haber cierta correlación entre el tipo de centro de adscripción de los informantes y su evaluación de los materiales didácticos de CLE. Tal como se hizo en secciones anteriores, hemos agrupado los diferentes tipos de institución dentro de la dimensión 6 (es decir, de la 3.3 a la 3.9) y hemos representado los valores promedio de las respuestas en el siguiente gráfico de líneas (cf. figura 5.5).

Figura 5.5: Puntuaciones promedio en la dimensión 6 según los centros de adscripción de los informantes (elaboración propia)



Como hemos indicado en la tabla 5.22, podemos confirmar que todos los informantes han otorgado una evaluación general positiva a los materiales didácticos de CLE utilizados, dado que la puntuación media supera el valor de 3. No obstante, como se ilustra en la figura 5.6, existen diferencias significativas en sus respuestas entre las distintas instituciones. Más concretamente, los informantes de las universidades otorgaron puntuaciones más bajas, notablemente diferentes a las de los participantes de otras instituciones, lo que indica una postura más crítica hacia los materiales didácticos de CLE utilizados. Igualmente, también se observan diferencias entre las otras instituciones, lo que sugiere variaciones en los criterios y niveles de satisfacción respecto a la práctica oral. En definitiva, existe una correlación entre los tipos de instituciones y las respuestas dadas en la escala de Likert, lo que indica una influencia en la percepción de los informantes sobre la comunicabilidad de las actividades orales.

5.4.6 Formación de los docentes en relación con el enfoque comunicativo

Por último, hemos analizado el efecto de la formación de los docentes en la percepción del carácter comunicativo. Para decidir si es necesario ajustar o no el efecto de la formación por las características basales de los profesores y de estudiantes, se ha examinado si dichas características tanto de los profesores como los estudiantes guardan alguna relación tanto con las puntuaciones de Likert de las 6 dimensiones como con la formación de los profesores. La relación con las puntuaciones ya se ha abordado en las

secciones anteriores, y a continuación se estudia la relación con la formación de los profesores.

Dado que el tamaño de la muestra en este cuestionario es relativamente pequeño (solo 88 informantes válidos), optamos por aplicar la prueba exacta de Fisher (*fisher exact test*) para el contraste de independencia entre la formación de los docentes y las variables demográficas. Como afirma Agresti (1992: 132), la obra *Métodos estadísticos para investigadores* (*Statistical Methods for Research Workers*) de R. A. Fisher fue pionera en la difusión de procedimientos exactos para muestras pequeñas. . Por lo tanto, es pertinente adoptar este enfoque para realizar un análisis exhaustivo de los datos relacionados con la formación de los docentes. Primero de todo, es importante que las variables demográficas se distribuyan de manera igual o similar entre los docentes formados y no formados. La relación entre la formación docente y las otras cinco variables demográficas se detalla en la tabla 5.24.

Tabla 5.24: Contraste de independencia entre formación previa y el perfil de los informantes y el de los estudiantes (N=88) (elaboración propia)

		No formación	Formación	
1	Edad	20-29 años	9	22
		30-39 años	11	27
		40-49 años	3	9
		≥50 años	3	4
2	Experiencia docente	1~3 años	6	20
		3~5 años	7	11
		5~10 años	7	16
		>10 años	6	15
3	Institución	Universidad	10	14
		EOI	2	7
		Instituto o aula Confucio	7	25
		Escuela primaria/secundaria	6	9
		Clases particulares o academias privadas	1	7

4	Perfil de estudiante	Estudiantes adolescentes	8	18
		Estudiantes adultos	12	26
		Estudiantes mixtos	6	18
5	Nivel de estudiante	Inicial	13	27
		Intermedio	2	5
		Avanzado	2	1
		mixto	9	29

La tabla 5.24 muestra el número de informantes según su formación de acuerdo con cada grupo de variables demográficas. Los valores p para todas las variables son superiores al 0,05 según el test exacto de Fisher de independencia, lo que confirma que las variables demográficas no guardan relación con la variable de formación previa. A continuación (véase la tabla 5.25), se muestra el efecto de la formación de los docentes en su percepción de la comunicabilidad en la práctica oral.

Tabla 5.25: Efecto de la formación docente en la percepción de los informantes sobre el carácter comunicativo de la práctica oral (N=88)

Dimensión		Puntuación media		Diferencia: Formados - No formados	Valor p
		Formados (n=62)	No formados (n=26)		
1	Comprensión y uso del enfoque comunicativo	3,87	3,25	0,62	0,001 ¹³
2	Relación entre la práctica oral y la forma lingüística	2,24	1,92	0,32	0,207
3	Relación entre la práctica oral y la comunicabilidad	4,26	4,33	-0,07	0,649
4	Evaluación del carácter comunicativo de la práctica oral	3,56	3,50	0,06	0,556
5	Uso de la práctica oral en el aula	3,57	4,19	-0,62	0,001 ¹⁴
6	Evaluación de los manuales de CLE	3,63	3,53	0,10	0,555

¹³ Dimensiones con significación estadística.

¹⁴ Dimensiones con significación estadística.

Como se desprende de la tabla 5.25, en la dimensión 1 “Comprensión y uso del enfoque comunicativo” y la 5 “Uso en el aula de las actividades orales”, el valor p es inferior a 0,001, lo que indica que el factor en cuestión tiene un efecto significativo sobre la variable analizada, dado que es menor que 0,05. De este modo, el hecho de que los informantes hayan recibido o no formación en el enfoque comunicativo parece tener un efecto destacado sobre los dos aspectos mencionados, mientras que no se observa ningún efecto significativo sobre los demás factores evaluados. A continuación, realizaremos un análisis más detallado dentro de estas dos dimensiones.

La primera dimensión se refiere a las preguntas 1.3 y 1.4, cuya media se presenta en la tabla 5.26.

Tabla 5.26: Resultados del análisis de las dos preguntas en la dimensión 1 (N=88) (elaboración propia)

N.º	Pregunta	Puntuación media		Valor p
		No formados (n=26)	Formados (n=62)	
1.3	Suelo utilizar el enfoque comunicativo	3,42	4,06	0,002
1.4	Tengo conocimientos sobre el enfoque comunicativo	3,08	3,68	0,010

Según los datos recogidos en la tabla 5.26, en la pregunta 1.3, las puntuaciones medias de los informantes con y sin formación docente específica en el enfoque comunicativo son 4,06 y 3,42, respectivamente, mientras que en la pregunta 1.4 las puntuaciones promedio son 3,68 y 3,08, respectivamente. Esto revela que, en la dimensión “Comprensión y uso del enfoque comunicativo”, el promedio de los informantes con formación docente es notablemente superior al de los informantes sin formación. Por lo tanto, consideramos que haber recibido formación pertinente se identifica como un factor importante. Esto revela que la formación relacionada con el método comunicativo puede influir significativamente en la comprensión que tienen los profesores del método comunicativo y, especialmente, en su uso en el aula.

Por otra parte, respecto a la dimensión 5, que incluye las preguntas 2.1 y 2.2 (“Creo que mis alumnos necesitan reforzar la competencia comunicativa oral” y “Considero difícil diseñar un ejercicio oral de carácter comunicativo”), también implementamos la

misma manera para llevar a cabo el análisis de las dimensiones internas, cuyos resultados se presentan en la tabla 5.27.

Tabla 5.27: Resultados del análisis de las dos preguntas en la dimensión 5 (N=88) (elaboración propia)

N.º	Pregunta	Puntuación media		Valor <i>p</i>
		No formados (n=26)	Formados (n=62)	
2.1	Creo que mis alumnos necesitan reforzar su competencia comunicativa oral	4,81	4,61	0,124
2.2	Considero difícil diseñar una actividad oral de carácter comunicativo.	3,58	2,53	< 0,001

Observando la tabla anterior, en la pregunta 2.1, el valor *p* es 0,124, lo que representa que la formación del profesorado relacionada con el método comunicativo no tiene un efecto significativo en los resultados de dicha pregunta. Por lo tanto, no es sorprendente que la diferencia en la puntuación media entre los docentes que han recibido formación y los que no la han recibido no sea significativa en esta cuestión. Esto también queda corroborado con los resultados que se muestran en la tabla 5.28.

Tabla 5.28: Puntuación en la escala de Likert de la pregunta 2.1 (N=88) (elaboración propia)

	1	2	3	4	5
No (n=26)	0 (0,00 %)	0 (0,00 %)	1 (3,85 %)	3 (11,54 %)	22 (84,62 %)
Sí (n=62)	0 (0,00 %)	0 (0,00 %)	2 (3,23 %)	20 (30,65 %)	40 (66,13 %)

En la pregunta 2.1, no se registra una diferencia notable, ya que más del 96 % de los informantes, independientemente de si han recibido formación específica o no, consideran que los alumnos necesitan reforzar la competencia comunicativa oral. Esto pone de manifiesto un consenso casi unánime entre los informantes. Respecto a la media, los informantes que no han recibido ninguna formación, con una puntuación de 4,81, consideran que es más necesario que aquellos que sí la han recibido, cuyo promedio es 4,61. En consecuencia, aunque los datos anteriores sugieren que la formación del profesorado tiene un impacto significativo en esta dimensión, no se refleja en la pregunta 2.1, sino en la 2.2.

En la tabla 5.28 se puede observar que el valor p de la pregunta 2.2 es muy pequeño, menor del 0,001. Esto indica que la formación docente tiene un impacto significativo en la percepción de los docentes sobre la dificultad de diseñar las actividades orales con carácter comunicativo. Este hecho se refleja también en la diferencia significativa en la puntuación media, que supera 1 punto. Es decir, una puntuación baja indica que no se considera difícil diseñar estas prácticas con carácter comunicativo, mientras que una puntuación alta refleja lo contrario.

Por otra parte, para facilitar su comprensión por parte del lector, hemos creado histogramas con las puntuaciones de los profesores (véanse la figura 5.6 y la tabla 5.29).

Figura 5.6: Efecto de la formación específica en el enfoque comunicativo del profesorado de CLE sobre la dificultad en el diseño de las actividades orales (elaboración propia)

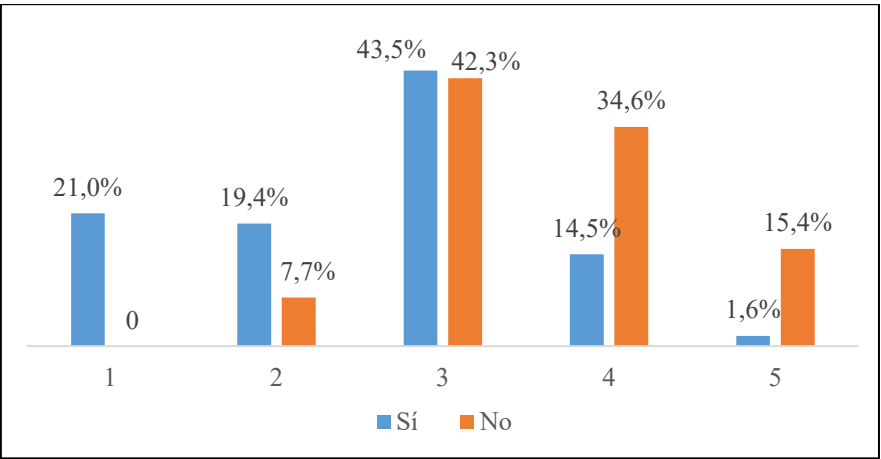


Tabla 5.29: Puntuación en la escala de Likert de la pregunta 2.2 (N=88) (elaboración propia)

	1	2	3	4	5	Promedio
Sí (n=62)	13 (21,0 %)	12 (19,4 %)	27 (43,5 %)	9 (14,5 %)	1 (1,6 %)	2,53
No (n=26)	0 (0,00 %)	2 (7,7 %)	11 (42,3 %)	9 (34,6 %)	4 (15,4 %)	3,58

En cuanto a la pregunta 2.2, se observa en la figura 5.5 que el 83,9 % de los informantes que han recibido la formación asociada (color azul), tendieron a seleccionar respuestas en la pregunta 2.2 con una puntuación de 3 o inferior, lo que indica que, en general, no les

resultaba difícil diseñar ejercicios orales. En cambio, el 92,3 % de los informantes que no han recibido formación al respecto (color naranja), concentraron sus respuestas en puntuaciones de 3 o más, lo que indica que, en su opinión, diseñar actividades orales es más difícil. Por tanto, se evidencia una relación significativa (véase la tabla 5.29) entre la formación específica en el enfoque comunicativo y la percepción de dificultad en el diseño de actividades orales, o lo que es lo mismo, el hecho de haber recibido o no formación docente en esta materia podría tener un impacto en la percepción de la dificultad asociada al diseño de ejercicios orales. A saber, aquellos sin formación previa perciben una mayor dificultad al diseñar actividades de práctica oral.

5.5 Recapitulación sobre las preguntas con escala de Likert

En este apartado, hemos comprobado la hipótesis planteada al principio mediante un análisis estadístico basándonos en los datos obtenidos de las respuestas de nuestra encuesta. A partir de los resultados, se puede afirmar que:

- La edad de los docentes, su experiencia profesional y el nivel de chino de los estudiantes no presentan correlaciones significativas con los resultados obtenidos en la escala de Likert.
- La edad de los estudiantes, la institución educativa en la que los docentes imparten clases y la edad de los profesores, en cambio, sí muestran correlaciones significativas con los resultados de la escala Likert sobre los materiales didácticos.
- La formación recibida por el profesorado tiene un efecto significativo, mejorando la comprensión y uso del enfoque comunicativo, así como el uso de la práctica oral en el aula.

Gracias a nuestro estudio estadístico se ha puesto de manifiesto que, excepto en el caso del ítem relacionado con la edad de los alumnos, ninguno otro factor tiene efecto sobre las percepciones de los profesores acerca del carácter comunicativo de la práctica oral. Contrariamente a lo que habíamos previsto, los resultados muestran que la edad de los alumnos ejerce una influencia significativa.

Sin embargo, la influencia de estos tres factores se refleja en distintos aspectos. La edad de los estudiantes y la institución en la que trabajan los informantes influyen en su percepción sobre la comunicabilidad de los ejercicios orales, especialmente en la

evaluación de los materiales didácticos de CLE, mientras que la experiencia en formación recibida se refleja en aspectos como la “Comprensión y uso del enfoque comunicativo”, así como en el “Uso de la práctica oral en el aula”, particularmente, en la implementación del enfoque comunicativo, el dominio teórico y el diseño de los ejercicios orales en clase.

5.6 Análisis de las preguntas sin escala de Likert

En el apartado anterior, se realizó un análisis detallado de las preguntas con escala Likert y de las variables demográficas de nuestro cuestionario, lo que nos permitió llegar a las conclusiones previamente señaladas. En esta sección, continuaremos examinando los datos de las preguntas restantes, que se encuentran de forma dispersa en las secciones I y II del cuestionario. Con ello, podremos proporcionar un mayor respaldo a nuestras conclusiones sobre la evaluación de manuales de CLE por parte del profesorado, el uso del enfoque comunicativo y el diseño de actividades orales.

5.6.1 Práctica y evaluación de actividades orales en el aula por parte del profesorado

Después de las preguntas sobre variables demográficas, se encuentra la primera sección titulada “Evaluación de actividades orales”. En dicha sección, excluyendo las preguntas con escala de Likert ya analizadas, quedan las cinco preguntas que se presentan a continuación:

1.1 Uso de la práctica oral en mi clase

1.2 En mi clase, el objetivo principal de la práctica oral es...

1.8 Según mi experiencia, los ejercicios orales más atractivos para los alumnos son...

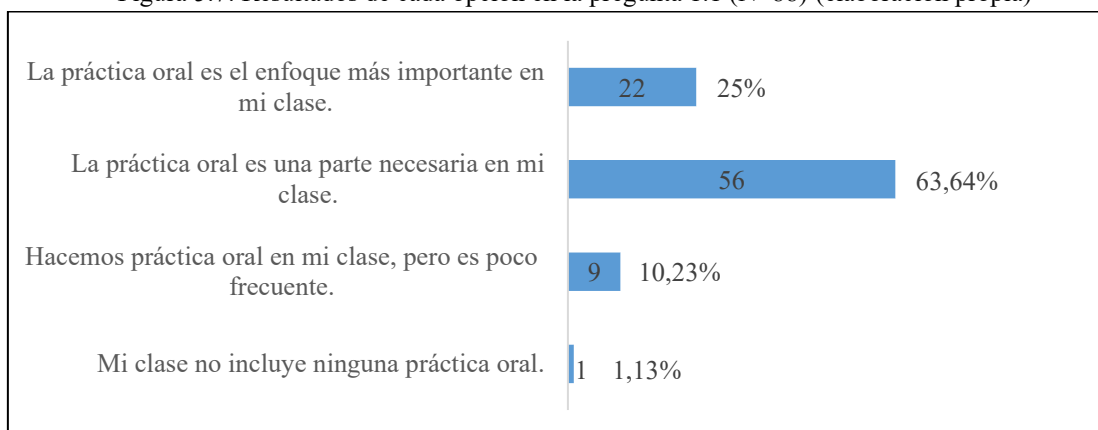
1.9 Según mi experiencia, el tipo de ejercicios orales más prácticos son...

1.10 Según mi experiencia, el carácter comunicativo de los siguientes tipos de ejercicios orales es...

Estas preguntas abordan tanto la práctica docente de los ejercicios orales en el aula como su evaluación. A continuación, analizamos en detalle las respuestas a cada una de ellas (cf. figuras 5.7-5.11):

Primero de todo, presentamos los datos copiados correspondientes a la pregunta 1.1 que se ilustran en la figura 5.7.

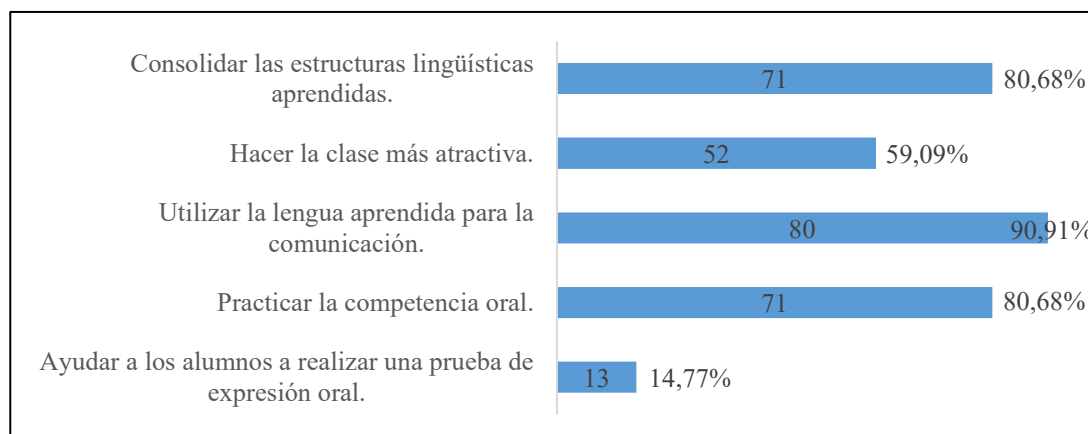
Figura 5.7: Resultados de cada opción en la pregunta 1.1 (N=88) (elaboración propia)



La figura 5.7 muestra de forma clara la importancia que los profesores otorgan a la práctica oral. Según los datos presentados, 22 profesores, que representan el 25 % del total, consideran que la práctica oral es aspecto más importante en su clase, mientras que 56 profesores (63,64 %) la perciben como un componente necesario a la hora de llevar a cabo actividades docentes en el aula. Por otra parte, solo hay diez profesores (11,36 %) que realizan escasa o ninguna práctica oral en clase. En términos generales, la mayoría del profesorado encuestado (88,64 %) reconoce su relevancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

A continuación, observamos los resultados obtenidos en la pregunta 1.2 para comprender los objetivos que los profesores buscan alcanzar a través de las actividades orales en el aula (cf. figura 5.8).

Figura 5.8: Resultados de los objetivos seleccionados en la pregunta 1.2 (N=88) (elaboración propia)



Los datos obtenidos en la pregunta 1.2 muestran que existen tres objetivos destacados que fueron seleccionados con mayor frecuencia por los profesores: “Utilizar la lengua aprendida para la comunicación” (90,91 % de los docentes); “Consolidar las estructuras lingüísticas aprendidas” y “Practicar la competencia comunicativa oral” (ambos elegidos por el 80,68 % de los docentes). Estos tres objetivos establecen un vínculo estrecho entre la enseñanza de la lengua y su aplicación práctica. A partir de estos datos, se puede inferir que la mayoría de los docentes (más del 80 %) desean que los estudiantes apliquen los conocimientos lingüísticos adquiridos en situaciones comunicativas reales, con el fin de desarrollar su competencia oral.

Las dos preguntas anteriores examinan principalmente la actitud de los profesores hacia la práctica oral, mientras que las tres preguntas restantes se centran en la retroalimentación y evaluación que los profesores realizaron sobre la práctica oral en el aula. Las preguntas 1.8 y 1.9 se refieren respectivamente a los tipos de actividades orales que los docentes consideran más atractivos para los alumnos y a aquellos que perciben como los más prácticos. Ambas preguntas requieren ordenar las opciones según su importancia. Dado que no todos los datos tienen el mismo nivel de relevancia ni ocurren con la misma frecuencia, es necesario aplicar el método de promedio ponderado (*weighted average method* [Koster y Chase, 2023: 275-276]). Este método nos permite calcular el promedio ponderado de cada opción para obtener el resultado final del ordenamiento.

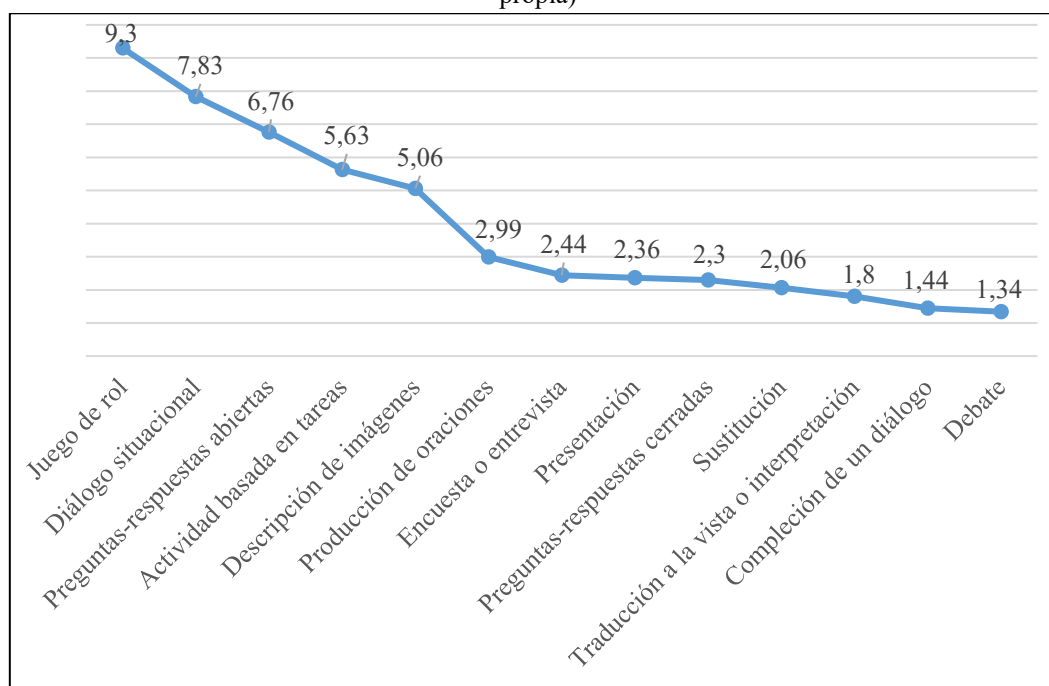
Antes de calcular el promedio ponderado, primero debemos identificar dos elementos clave: los datos en sí y el peso asignado a cada dato. Este último hace referencia a la importancia que cada dato tiene en el promedio, lo cual puede expresarse mediante un valor asignado o reflejar la frecuencia con la que dicho dato aparece (Koster y Chase, 2023: 275-276). A continuación, se muestra el cálculo del promedio ponderado de cada opción en función de su posición y la frecuencia con la que ocurre.

$$\text{weighted average} = \frac{w_1 \cdot x_1 + w_2 \cdot x_2 + \dots + w_n \cdot x_n}{w_1 + w_2 + \dots + w_n}^{15}$$

¹⁵ Donde $w_1, w_2, \dots, w_n$ son los pesos asignados a los datos específicos $x_1, x_2, \dots, x_n$.

En las preguntas 1.8 y 1.9, se requiere a los profesores que identifiquen las cinco opciones más importantes en orden de relevancia. A cada posición se le asigna una puntuación decreciente: cinco puntos para la primera opción, cuatro puntos para la segunda, y así sucesivamente hasta 1 punto para la quinta. De acuerdo con el cálculo final, un promedio más elevado indica una posición superior en el *ranking*. Los resultados de la pregunta 1.8 se presentan de manera visual a través de un gráfico de líneas (cf. figura 5.9), lo que permite una interpretación de los datos más clara y accesible.

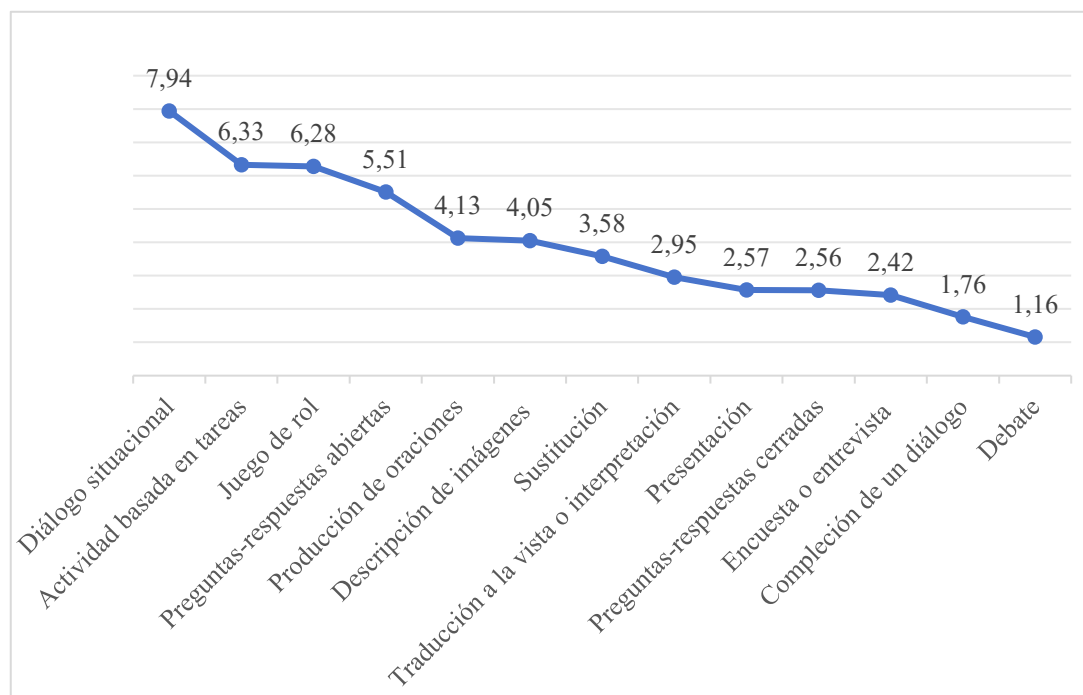
Figura 5.9: Orden de preferencia del alumnado sobre los tipos de actividades orales (N=88) (elaboración propia)



Como se observa en la figura anterior, las cinco actividades orales que generan mayor interés entre los estudiantes son, en orden descendente: juego de rol, diálogo situacional, preguntas-respuestas (abiertas), actividad basada en tareas y descripción de imágenes.

En la misma línea, también presentamos los resultados de la pregunta 1.9 en la figura 5.10.

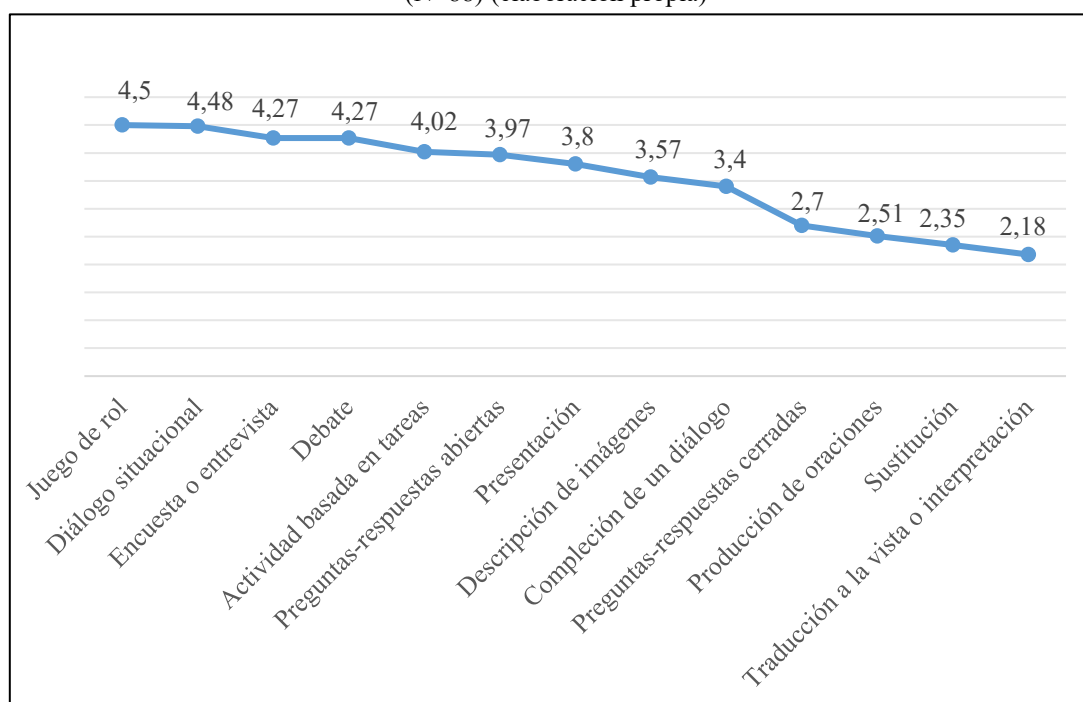
Figura 5.10: Orden de preferencia del profesorado de CLE sobre los tipos de actividades orales más útiles (N=88) (elaboración propia)



Según la figura 5.10, las cinco actividades orales que los profesores consideran más útiles son, en orden de preferencia: diálogo situacional, actividad basada en tareas, juego de rol, preguntas-respuestas (abiertas) y producción de oraciones. En general, este orden coincide con los tipos de actividades orales que más interesan a los estudiantes, con la excepción de la quinta posición. No obstante, el orden de preferencia presenta ligeras variaciones.

Por último, analizamos la pregunta 1.10, que es una pregunta de puntuación cuyo objetivo es comprender la evaluación subjetiva de los docentes sobre el grado del carácter comunicativo en las actividades orales (cf. figura 5.11).

Figura 5.11: Evaluación subjetiva del profesorado sobre el carácter comunicativo de los ejercicios orales (N=88) (elaboración propia)



En la figura 5.11, podemos observar que las actividades mejor valoradas en términos de carácter comunicativo son el juego de rol (4,50), el diálogo situacional (4,48), la encuesta o entrevista (4,27), la actividad basada en tareas (4,27) y el debate (4,02), según la valoración del profesorado encuestado. No es difícil notar que este orden guarda cierta similitud con las respuestas de las dos primeras preguntas (1,8 y 1,9).

A partir de la retroalimentación y la evaluación del profesorado sobre la práctica oral, se puede concluir que, al llevar a cabo estas actividades en clase, tanto los ejercicios bien valorados por los estudiantes como aquellos considerados útiles o con un fuerte carácter comunicativo por los profesores comparten elementos comunes, como la interacción, el contexto y el diálogo. Sin duda, detrás de estas coincidencias existen causas más profundas, que serán analizadas en mayor detalle en los capítulos posteriores.

5.6.2 Reflexión del profesorado de CLE sobre las actividades orales

En la sección II *Práctica en el aula y expectativas*, también se incluyen tres preguntas que no corresponden al formato de escala de Likert, las cuales son:

2.3 Creo que, a la hora de diseñar actividades orales de carácter comunicativo, las dificultades son...

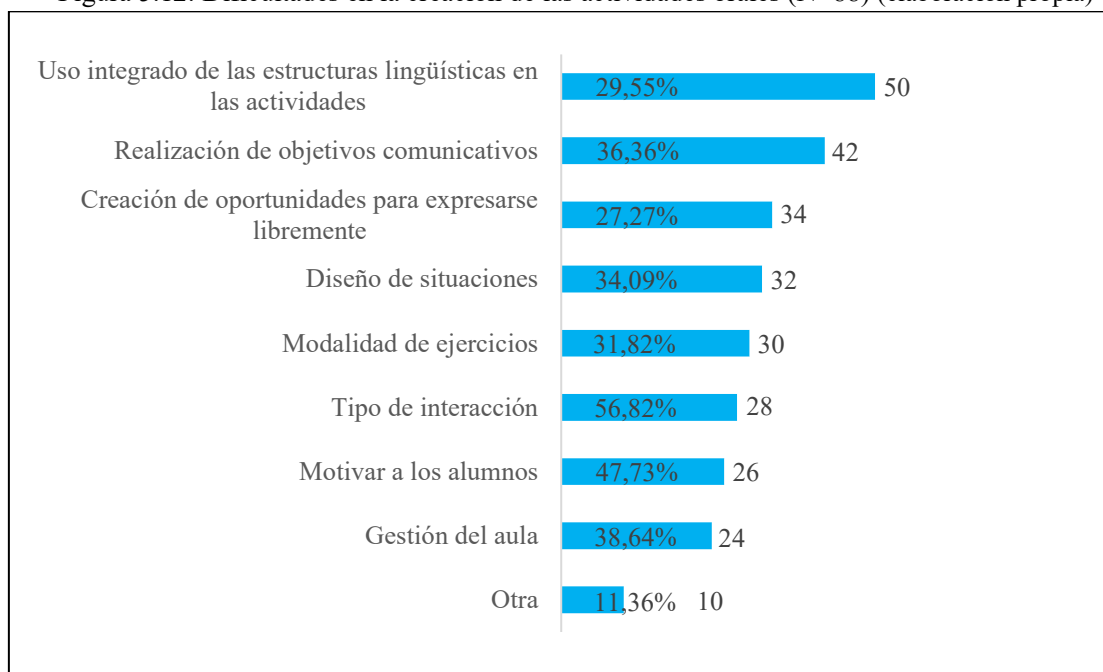
2.4 Cuando realizo actividades orales de carácter comunicativo espero que...

2.5 Los factores que determinan el carácter comunicativo de una actividad oral son...

Estas tres preguntas reflejan la reflexión del profesorado sobre el diseño, la aplicación y el carácter comunicativo de los ejercicios orales.

Antes que nada, analizamos los datos de la pregunta 2.3, para los cuales hemos elaborado un gráfico de barras horizontales que muestra las dificultades identificadas en la creación de actividades orales por parte del profesorado.

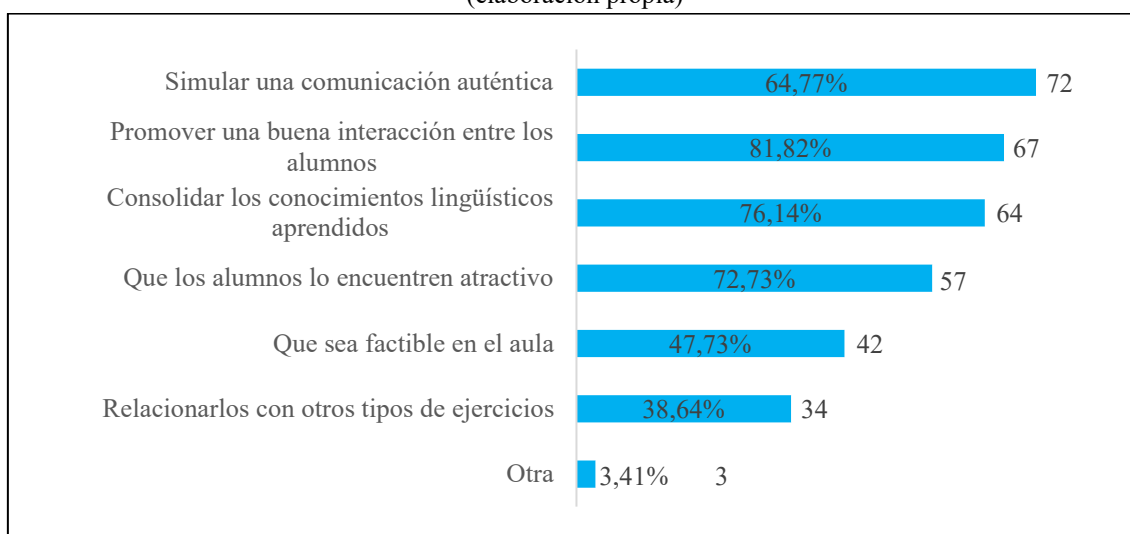
Figura 5.12: Dificultades en la creación de las actividades orales (N=88) (elaboración propia)



Los datos reflejados en la figura 5.12 indican que los docentes enfrentan mayores dificultades en los aspectos metodológicos y en el diseño de actividades. Entre ellos, destacan el uso integrado de las estructuras lingüísticas en las actividades, la realización de objetivos comunicativos, la creación de oportunidades para expresarse libremente y el diseño de situaciones, en ese orden de importancia según el número de respuestas.

En segundo lugar, presentamos los resultados de la pregunta 2.4, los cuales se muestran en la figura 5.13.

Figura 5.13: Expectativas del profesorado sobre las actividades orales (N=88)
(elaboración propia)



La figura 5.13 muestra las principales expectativas del profesorado al implementar actividades de práctica oral. Las cinco expectativas más frecuentes por orden decreciente son: promover una buena interacción entre los alumnos (81,82 %), consolidar los conocimientos lingüísticos aprendidos (76,14 %), que los alumnos la encuentren atractiva (72,73 %), simular una comunicación auténtica (64,77 %) y que sea factible en el aula (47,73 %).

Por último, en la figura 5.14 se muestran los datos correspondientes a la pregunta 2.5, los cuales reflejan los factores que el profesorado de CLE considera más determinantes para la comunicabilidad en el aula.

Figura 5.14: Factores que el profesorado considera determinantes para la comunicabilidad (N=88)
(elaboración propia)



La figura 5.14 presenta los factores que el profesorado considera determinantes para la comunicabilidad en actividades orales. Entre ellos, destacan los siguientes cinco factores por orden decreciente: las destrezas lingüísticas involucradas (77,27 %), las estrategias comunicativas (62,50 %), la motivación para comunicarse (54,55 %) y la libertad para expresarse (43,18 %). Del mismo modo, la reflexión del profesorado sobre la práctica oral también presenta puntos en común. Desde su punto de vista, en una práctica oral, la posibilidad de lograr una comunicación auténtica es fundamental. En consecuencia, la mayor parte del profesorado encuestado está de acuerdo y valora factores relacionados con dicha comunicación auténtica, como la libertad de expresión, el contexto, la interacción y las estrategias.

Por otro lado, sorprendentemente, los profesores de CLE no solo consideran la reproducción de estructuras lingüísticas como un enfoque relevante en la creación e implementación de los ejercicios orales, sino que incluso la perciben como un factor clave en dichas actividades. Por ello, en nuestra opinión, es fundamental reconocer que los conocimientos lingüísticos o las estructuras aprendidos deben reflejarse en los ejercicios orales, ya sea como contenido a practicar o como objetivo de la actividad. Sin embargo, tomarlas como un factor determinante que afecta la comunicabilidad de los ejercicios implica una confusión entre la estructura lingüística y su función comunicativa. Es decir, la estructura lingüística resuelve el problema de “cómo formar oraciones correctas”, mientras que la función del lenguaje aborda el problema de “cómo usar las oraciones correctamente”, lo que determina la comunicabilidad.

5.7 Análisis de las necesidades del profesorado de CLE

Los aspectos de la encuesta que no emplean la escala de Likert abordan la actitud y las expectativas del profesorado con respecto a las actividades orales, los factores que consideran determinantes para la efectividad del carácter comunicativo y las dificultades que enfrentan al diseñar actividades orales. Es necesario reiterar y profundizar en dichos hallazgos para poder llevar a cabo un análisis exhaustivo de las necesidades del profesorado.

Para empezar, la gran mayoría de los docentes encuestados (88,64 %) reconoce la relevancia de los ejercicios orales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo,

más del 80 % de los profesores manifiestan su deseo de que los estudiantes puedan aplicar los conocimientos lingüísticos adquiridos en situaciones comunicativas reales, con el fin de mejorar su competencia comunicativa oral.

Además, en el contexto de la enseñanza de la práctica oral, tal como muestra la figura 5.13, las principales expectativas de los profesores incluyen los siguientes cinco aspectos: promover una buena interacción entre los alumnos (81,82 %), consolidar los conocimientos lingüísticos aprendidos (76,14 %), que los alumnos la encuentren atractiva (72,73 %), simular una comunicación auténtica (64,77 %) y que sea factible en el aula (47,73 %).

En tercer lugar, en relación con los factores que el profesorado considera determinantes para la comunicabilidad en los ejercicios orales, los aspectos más seleccionados son las destrezas lingüísticas involucradas (77,27 %), las estrategias comunicativas (62,50 %), la motivación para comunicarse (54,55 %) y la libertad para expresarse (43,18 %), según se observa en la figura 5.14.

Por último, la figura 5.12 pone de manifiesto que los profesores enfrentan mayores dificultades en aspectos metodológicos y en el diseño de las actividades, ordenadas de mayor a menor de la siguiente manera: el uso integrado de las estructuras lingüísticas en los ejercicios orales, la realización de objetivos comunicativos, la creación de oportunidades para expresarse libremente y el diseño de situaciones.

A partir del análisis de las necesidades del profesorado reflejadas en las respuestas de la encuesta, podemos identificar varios términos clave: conocimiento lingüístico, interacción, contexto y expresión libre. El primer término se refiere a la estructura del lenguaje, mientras que los tres últimos hacen referencia a la función del lenguaje. A pesar de que este estudio sostiene que la estructura lingüística no tiene una relación directa con la comunicabilidad, ya que lo realmente relevante son las funciones del lenguaje, también reconoce la importancia de la estructura en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las actividades comunicativas. Además, es esencial garantizar que tanto la estructura como la función del lenguaje se reflejen en los ejercicios orales. Cabe mencionar que los conocimientos lingüísticos han sido identificados como un factor crucial para el profesorado en todas las preguntas de la encuesta. En consecuencia, el uso efectivo de los

conocimientos lingüísticos adquiridos para realizar los ejercicios orales es una necesidad compartida por todos los profesores.

Los tres últimos términos –interacción, contexto y expresión libre– se orientan hacia la comunicación auténtica, ya que constituyen componentes esenciales de la misma. Además de estos aspectos, los profesores tienen otras expectativas, como la posibilidad de lograr objetivos comunicativos en los ejercicios orales, el uso de estrategias comunicativas y conseguir que los estudiantes consideren las actividades interesantes, entre otras. Todos estos aspectos están relacionados con la comunicación auténtica. Por lo tanto, la otra necesidad principal de los docentes es garantizar que los ejercicios orales simulen una comunicación auténtica. Además, las otras expectativas y necesidades de los docentes con respecto a los ejercicios orales incluyen la facilidad para su implementación en el aula (47,73 %) y la posibilidad de vincularlos con otros tipos de ejercicios (38,64 %).

5.8 Recapitulación sobre las preguntas sin escala de Likert

Las preguntas sin escala de Likert tienen como objetivo comprender la perspectiva subjetiva del profesorado de CLE sobre los ejercicios orales y su carácter comunicativo, completando el espacio que han dejado las preguntas con escala de Likert. Según nuestro análisis, aunque las respuestas de los docentes presentan grandes similitudes, aún no tienen una comprensión clara sobre el concepto de *carácter comunicativo*, incluso aquellos que han recibido formación específica al respecto. Esto se manifiesta en su énfasis en la importancia de lograr una comunicación auténtica en la práctica oral, pero sin una comprensión clara y precisa de los factores que la constituyen.

En resumen, en este capítulo, hemos realizado un análisis exhaustivo sobre todas las preguntas presentadas en la encuesta, tanto de aquellas con escala de Likert como las que no. Esto nos ha señalado una dirección clara para la continuación del estudio. A partir de los resultados combinados de ambos tipos de preguntas, nuestra investigación a continuación se centra exclusivamente en la evaluación del carácter comunicativo de los ejercicios orales de los manuales que conforman nuestro corpus, así como en la metodología y el diseño de actividades de práctica oral. Desde nuestro punto de vista, consideramos necesario realizar una revisión profunda sobre el concepto de *carácter comunicativo*, atendiendo al nivel actual de comprensión del profesorado y sus necesidades pedagógicas, con el fin de establecer una definición clara y precisa. Del mismo modo,

también consideramos que es preciso establecer un sistema de evaluación cuantitativa que permita al profesorado comprender este concepto con rapidez y poder emitir juicios y valoraciones precisas sobre el carácter comunicativo de los ejercicios orales. A su vez, dicho sistema podría ofrecer orientación práctica en la selección y uso de manuales o materiales, así como para la planificación de actividades y en la formación docente. Cabe mencionar que todos los datos estadísticos obtenidos en este estudio ya están almacenados en CORA (Yang Qiuhan, 2026), un repositorio de datos de investigación en acceso abierto, para que cualquier persona interesada puedan acceder a ellos fácilmente.

CAPÍTULO 6. Análisis mixto de las actividades orales de nuestro corpus

Como ya se ha indicado en el capítulo 3, hemos seleccionado cinco manuales de CLE basándonos en los resultados de nuestra encuesta en relación con la frecuencia de uso de los manuales de CLE en las escuelas oficiales de idiomas, Institutos Confucio y universidades españolas. Dicha selección nos ha permitido configurar un corpus de estudio formado por: *El nuevo libro de chino práctico* (2008), *Camino al chino* (2019), *Chino paso a paso* (2006), *Discover China* (2010) y *Hànyǔ - Chino para hispanohablantes* (2004). Entre estos manuales de CLE, los dos primeros son manuales elaborados y publicados en China, con varias versiones traducidas a otros idiomas como inglés, francés y español. *Chino Paso* (2006) se utiliza principalmente en las EOIs, mientras que *Nuevo Práctico* (2008) tiene una mayor difusión en España. Por otra parte, existen dos manuales editados localmente en España: *Camino al chino* (2019) y *Hanyu* (2004). Finalmente, *Discover China*, un manual publicado en el Reino Unido, se utiliza sobre todo en las universidades españolas, debido a que en otros contextos educativos no se alcanza el nivel de idioma necesario para que los estudiantes puedan utilizarlo adecuadamente. Para que los datos recopilados de los cinco manuales en cuestión sean comparables, solo hemos escogido aquellos volúmenes que pertenecen al nivel inicial, es decir, los dos primeros volúmenes. En base al análisis cuantitativo y cualitativo con respecto a las actividades orales, procederemos a evaluar el carácter comunicativo de las mismas.

En los siguientes apartados, primero describiremos y sintetizaremos los tipos de actividades orales que aparecen en los manuales para tener una impresión y comprensión general de la situación de dichas actividades y, a continuación, realizaremos un análisis específico de las actividades orales. Del mismo modo, los resultados del análisis se presentarán mediante tres tablas.

En cuanto al análisis de las actividades orales, se utiliza la herramienta de evaluación diseñada en nuestro estudio (cf. Anexo II), que se divide en tres rúbricas principales. En relación con la primera, es decir, la que se centra en los factores comunicativos de las actividades orales, se aborda su grado de comunicabilidad, tal como se muestra en las

tablas 1-3 del Anexo II, evaluando cada actividad según tres factores: intencionalidad, desconocimiento e interrelación. Como hemos indicado anteriormente, para identificar estos factores es necesario disponer de los tres criterios presentados en forma de tabla. Por ello, en esta sección, no se mostrarán las puntuaciones correspondientes a cada factor por separado, sino una calificación conjunta. A partir de dicha calificación, se determinará el grado de carácter comunicativo de las actividades según la puntuación total obtenida. En concreto, para poder considerar que un ejercicio oral tiene carácter comunicativo, debe alcanzar al menos 1 punto en cada una de las tres tablas (una por factor) y obtener una puntuación total superior a 3 puntos. Además, se considerará que una actividad oral posee un carácter comunicativo muy fuerte cuando cada uno de los tres factores registre más de 2 puntos y la suma total de las puntuaciones supere los 6 puntos. Por último, se considerará que las actividades con una puntuación total comprendida entre 3 y 6 puntos poseen cierto carácter comunicativo.

Las segunda y tercera rúbricas complementan a la primera, proporcionando diferentes enfoques para evaluar la calidad comunicativa de dichos ejercicios. La segunda, se centra en la alineación y en el nivel de cumplimiento de los requisitos de los estándares existentes, mediante la tabla 4 (cf. Anexo II), que valora la adecuación de cada ejercicio oral a los estándares existentes mediante dos dimensiones: la “Capacidad de aplicación de la lengua”, por una parte, y las “Funciones comunicativas”, por la otra. De acuerdo con los criterios establecidos anteriormente, una actividad oral que alcance al menos 1 punto en cada dimensión y obtenga una puntuación total superior a 2 puntos se considerará una actividad que cumple de algún modo con los estándares establecidos; mientras que una actividad oral que obtenga al menos 2 puntos en cada dimensión y la puntuación total sea superior a 4 puntos, se considerará que cumple de manera avanzada con los estándares.

La tercera rúbrica, titulada “Calidad del diseño de las actividades orales”, se dedica a la evaluación del diseño de la orientación de los ejercicios orales, basándose en la tabla 5 (cf. Anexo II), que examina la calidad del diseño de cada ejercicio oral a partir de tres dimensiones: instrucción del enunciado, orientación y organización. Según los criterios establecidos, si se obtiene al menos 1 punto en cada una de ellas, con una puntuación total superior a 3 puntos, se considerará que el ejercicio presenta un diseño de alta calidad en

cuanto a su carácter comunicativo y lo denominaremos “Actividad con un diseño de alta calidad”.

A continuación, cada manual de CLE de nuestro estudio se evaluará y analizará siguiendo el modelo anteriormente indicado con el fin de ofrecer una síntesis de los resultados. Cabe señalar que todos los datos relativos a las actividades orales de cada manual pueden consultarse en el Anexo III.

6.1 *El Nuevo libro de chino práctico*

El *Nuevo Práctico* es un manual ampliamente reconocido en el ámbito del CLE, tanto en China como fuera de este país. En el contexto español, los resultados de la encuesta realizado en este estudio, junto con la investigación de Li Jia (2024), coinciden en señalar que este manual tiene una difusión considerable en España. A continuación, en primer lugar, se presentan los tipos de actividades orales que incluye el *Nuevo Práctico* desde la perspectiva de su carácter comunicativo. En segundo lugar, utilizando la herramienta de evaluación diseñada con tal fin en este estudio, se procederá a analizar la comunicabilidad de estas actividades.

6.1.1 Tipología de las actividades orales en *Nuevo Práctico*

Nuevo Práctico contiene ejercicios tanto en el libro de texto como en el libro de ejercicios, pero con diferente enfoque; a saber, el primero se decanta por el uso de ejercicios orales, mientras que en el libro de ejercicios predominan las actividades de comprensión oral, por una parte, y de comprensión y expresión escrita, por la otra. Esto posibilita la optimización del tiempo en clase, al facilitar interacciones entre profesores y alumnos, así como entre los propios alumnos, lo que a su vez fortalece la competencia comunicativa. Además, se reservan las actividades escritas para que los estudiantes puedan revisarlas de manera independiente.

Esta serie se propone que los alumnos prioricen las estructuras lingüísticas para luego poder utilizarlas en la comunicación, como demuestra la variedad de ejercicios enfocados a practicar la estructura lingüística. Por tanto, es inevitable la existencia de una gran cantidad de ejercicios mecánicos de práctica oral. La tipología de los ejercicios orales es básicamente fija en cada lección, incluyendo las actividades de pronunciación, sustitución, compleción de diálogos, así como alguna práctica de comunicación. Es evidente que este

manual trata de poner de relieve la estructura lingüística de la lengua meta, y al mismo tiempo, practicar, en cierta medida, su función.

Hemos clasificado los tipos de actividades orales de ambos volúmenes de *Nuevo Práctico*, cuyo resultado se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 6.1: Tipos de las actividades orales de carácter comunicativo de *Nuevo Práctico*
(elaboración propia)

N.º	Tipos de actividades	<i>Nuevo práctico I</i>	<i>Nuevo práctico II</i>
1	preguntas-respuestas	8	/
2	encuesta	/	1
3	entrevista	/	1
4	diálogo basado en información propuesta	/	4
5	imitación de diálogos	17	12
6	diálogo situacional	8	9
7	juego de rol	2	4
8	debate	1	5
9	actividad basada en tareas	1	7
Total		37	43

A partir de la tabla 6.1, podemos observar las similitudes y diferencias en la distribución de las actividades orales en ambos volúmenes. Por un lado, ambos ponen énfasis en las actividades orales en relación con diferentes formas de diálogo. Los dos ejercicios más frecuentes son la imitación de diálogos y el diálogo situacional, lo que demuestra la importancia que *Nuevo Práctico* otorga a este tipo de interacción. Por otro lado, el primer volumen tiene una menor variedad de tipos de ejercicios que el segundo, con solo seis, centrándose, principalmente, en preguntas-respuestas, el diálogo situacional y la imitación de diálogos. En cambio, el segundo volumen ofrece una mayor diversidad, con ocho tipos de ejercicios distintos. Los ejercicios más frecuentes son la imitación de diálogos, el diálogo situacional y la actividad basada en tareas.

6.1.2 Análisis de las actividades orales en *Nuevo Práctico*

En esta sección, se analizan las actividades presentes en el *Nuevo Práctico*, aplicando la herramienta de evaluación en relación con el carácter comunicativo de dichas actividades.

6.1.2.1 Peso relativo del carácter comunicativo en el conjunto de las actividades orales

En *Nuevo Práctico*, la mayoría de las actividades orales se encuentran principalmente en el libro de texto, ya que solo existe un número restringido de ejercicios orales en el libro de ejercicios, aunque ambas secciones contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa oral de los alumnos.

En relación con la tipología, el manual presenta una diversidad de ejercicios orales, con 13 tipos en el volumen I y 18 tipos en el volumen II. Tras la implementación de la herramienta de evaluación, utilizando los criterios de las tablas 1 a 3 (cf. Anexo II), se ha identificado que, en el volumen I, solo se encuentran seis tipos de actividades orales de carácter comunicativo, lo que representa menos de la mitad del total. Por otro lado, en el volumen II, se identifican once tipos diferentes, lo que equivale a aproximadamente dos tercios del total.

Tabla 6.2: Actividades orales de carácter comunicativo de *Nuevo Práctico* (elaboración propia)

	Tipos diferentes de actividades	N.º total de actividades	Actividades de carácter comunicativo respecto a todas las actividades orales	Actividades con un fuerte carácter comunicativo respecto al total de actividades orales	Actividades con un fuerte carácter comunicativo con respecto al total de actividades orales de carácter comunicativo
Vol. I	15	129	28,68 % (37/129)	9,30 % (12/129)	32,43 % (12/37)
Vol. II	19	145	29,66 % (43/145)	17,24 % (25/145)	58,14 % (25/43)

En términos cuantitativos, observamos en la tabla 6.2 que un porcentaje relativamente bajo de actividades orales en *Nuevo Práctico* tienen carácter comunicativo. De hecho, en el volumen I, estos ejercicios representan solo el 28,68 % del total, mientras que en el volumen II, esta proporción solo aumenta hasta el 29,66 %.

Respecto a los tipos de actividades orales de carácter comunicativo con mayor presencia, en el volumen I, la actividad más utilizada es la imitación de diálogos, que supone un 13,18 % del total; mientras que las actividades orales con un fuerte carácter comunicativo en este volumen se limitan a cuatro tipos: diálogo situacional, debate,

actividad basada en tareas y juego de rol, que suman doce actividades, el 9,3 % del total. En el volumen II, se observa un incremento en el número de actividades orales, tanto aquellas con cierto carácter comunicativo como con un fuerte carácter comunicativo. En concreto, se identifican 25 ejercicios de estas últimas, representando un 17,24 % del total. Este aumento con respecto al volumen I se debe tanto al incremento de las actividades basadas en tareas como a las de debate.

En suma, en términos generales, el número de ejercicios con fuerte carácter comunicativo aún es muy escaso en los dos primeros volúmenes de *Nuevo Práctico*, representando solo el 9,30 % y 17,24 % de toda la práctica oral, respetivamente. Eso indica que las actividades orales de *Nuevo Práctico* tienen como prioridad desarrollar las estructuras lingüísticas, empleando sobre todo las actividades pocas comunicativas, aunque se ofrece cierta oportunidad para que los alumnos puedan utilizar de forma libre la lengua meta en una comunicación auténtica.

6.1.2.2 Adecuación a los estándares existentes

Utilizando la herramienta de evaluación a través de la tabla 4 (cf. Anexo II), se analiza la adecuación de las actividades orales del *Nuevo Práctico* en relación con los estándares existentes, tal como se muestra en la tabla 6.3.

Tabla 6.3: Nivel de cumplimiento de los estándares existentes de las actividades orales de *Nuevo Práctico* (elaboración propia)

	N.º total	Actividades que cumplen de algún modo con los estándares	Actividades que cumplen de manera avanzada con los estándares	Actividades que los cumplen de manera avanzada con respecto al total de los que los cumplen de algún modo
Vol. I	129	30,23 % (39/129)	22,48 % (29/129)	74,36 % (29/39)
Vol. II	145	29,66 % (43/145)	28,28 % (41/145)	95,35 % (41/43)

A partir de la tabla anterior, podemos observar que las actividades orales en *Nuevo Práctico* no cumplen en gran medida con los requisitos de los estándares existentes en cuanto a la competencia comunicativa oral, ya que solo representan alrededor del 30 % en ambos volúmenes. No obstante, también se puede destacar que, entre las actividades que sí los cumplen, aquellas que lo hacen de manera avanzada presentan un porcentaje elevado, en concreto, un 74,36 % en el volumen I y un 95,35 % en el volumen II. Esto

indica que, a pesar de su número reducido, la mayoría de las actividades que cumplen con los estándares existentes se ajustan de manera rigurosa a los compendios curriculares utilizados.

En conclusión, respecto al cumplimiento de los requisitos de los estándares existentes, aunque las actividades orales en *Nuevo Práctico* no destacan por su cantidad, su calidad es elevada, y la mayoría de ellos cumple de manera avanzada con los estándares establecidos. Además, en comparación con el primer volumen, se evidencia una mejora en la calidad en el segundo. Desde el punto de vista de la variedad, este manual otorga un énfasis notable a los ejercicios relacionados con el diálogo. En el segundo volumen, esta variedad se amplía, con un enfoque progresivo en las funciones de la lengua.

6.1.2.3 Orientación del diseño de las actividades orales

En relación con la calidad del diseño de las actividades orales, utilizando la tercera herramienta de evaluación (cf. la tabla 5, Anexo II), los resultados de la evaluación en *Nuevo Práctico* se presentan en la tabla 6.4.

Tabla 6.4: Calidad del diseño de las actividades orales de *Nuevo Práctico* (elaboración propia)

	N.º total	Actividades de carácter comunicativo	Actividades con un diseño de alta calidad	Actividades con un diseño de alta calidad en relación con el conjunto de actividades de carácter comunicativo
Vol. I	129	37	21,71 % (28/129)	75,68 % (28/37)
Vol. II	145	43	26,21 % (38/145)	92,50 % (38/43)

Como se observa en la tabla anterior, las actividades orales con un diseño de alta calidad no representan un porcentaje elevado en *Nuevo Práctico*, con el 21,71 % en el primer volumen y el 26,21 % en el segundo. No obstante, dentro de las actividades orales de carácter comunicativo, el primer volumen alcanza un 75,68 % de ejercicios con diseño de alta calidad, mientras que en el segundo volumen esta cifra sube al 92,50 %. En resumen, aunque las actividades orales del primer volumen tienen ciertas carencias en cuanto al diseño, la mayoría de ellos toman en cuenta la relación entre la función comunicativa, los estudiantes y los conocimientos lingüísticos.

6.2 Camino al chino

Camino al chino es un manual publicado en España, cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes de habla hispana a dominar la lengua china. Además, tiene en cuenta no solo la lengua materna de los alumnos, sino también diversos elementos culturales locales (Li Qianchao et al., 2020: 139). A continuación, se abordará la práctica oral en dicho manual.

6.2.1 Tipología de las actividades orales en *Camino al chino*

Camino al chino integra diversas tipologías de actividades desde una perspectiva comunicativa, con el propósito de dotar a los estudiantes hispanohablantes de las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en el idioma chino. Al mismo tiempo, proporciona orientación y referencias pedagógicas para los profesores de chino, ayudándolos a llevar a cabo las actividades docentes de manera eficaz. Por tanto, además de los ejercicios mecánicos diseñados para consolidar los conocimientos lingüísticos, también incluye ejercicios de carácter comunicativo que ofrecen una variedad de actividades en diferentes modalidades, como actividades individuales, en pareja o en grupo. Estas actividades proporcionan formas prácticas de mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes. En lo que respecta a las actividades orales, se distribuyen en varias secciones, abarcando una amplia gama de tipos y una cantidad total considerable. Esto incluye actividades de preguntas-respuestas, diálogos con imágenes, juegos de rol, monólogos y actividades basadas en tareas, entre otras. Por ejemplo, en la sección de gramática, se encuentran numerosos ejercicios orales que siguen de manera inmediata a la explicación gramatical. Esta estructura tiene como objetivo fomentar la interacción en el aula y ayudar a los estudiantes a aplicar rápidamente los conocimientos lingüísticos recién adquiridos en situaciones de comunicación. Sin embargo, las actividades más interactivas se encuentran en el libro de ejercicios.

Asimismo, hemos contabilizado los tipos de actividades orales en los dos volúmenes, y los resultados se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 6.5: Tipos de actividades orales de *Camino al chino* (elaboración propia)

N.º	Tipos de actividades	<i>Camino al chino I</i>	<i>Camino al chino II</i>
1	preguntas-respuestas	36	49
2	mímica	1	1
3	encuesta	4	1
4	diálogo por turnos	1	1
5	presentación e interacción	6	/
6	descripción de imagen e interacción	/	8
7	diálogo basado en información propuesta	1	1
8	imitación de diálogo	/	1
9	juego de rol	1	1
10	debate	/	1
11	actividad basada en tareas	12	22
	Total	62	86

En la tabla 6.5, podemos observar que, en cuanto a la tipología, *Camino al chino* presenta una amplia gama de tipos de ejercicios: ocho en el primer volumen y diez en el segundo. En relación con la cantidad, la distribución de los ejercicios por tipo muestra una notable desigualdad, especialmente en el segundo volumen. Más concretamente, los tipos de ejercicios más frecuentes en ambos volúmenes son preguntas-respuestas y actividades basadas en tareas. Por otra parte, el número de ejercicios correspondientes a otros tipos es significativamente menor. A pesar de la amplia variedad de tipos de ejercicios, su cantidad disminuye considerablemente, con muchos tipos que se limitan a un solo ejercicio, como mímica, juego de rol o debate.

6.2.2 Análisis de las actividades orales en *Camino al chino*

En este apartado, se llevará a cabo un análisis utilizando la herramienta de evaluación sobre las actividades orales de este manual.

6.2.2.1 Peso relativo del carácter comunicativo en el conjunto de las actividades orales

Según nuestra evaluación, basada en los factores comunicativos (cf. tabla 1-3, Anexo II) y los datos cuantitativos sobre las actividades orales de *Camino al chino*, los resultados en cuanto a su carácter comunicativo se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 6.6: Actividades orales de carácter comunicativo de *Camino al chino* (elaboración propia)

	Tipos diferentes de actividades	N.º total de actividades	Actividades de carácter comunicativo respecto a todas las actividades orales	Actividades con un fuerte carácter comunicativo respecto al total de actividades orales	Actividades con un fuerte carácter comunicativo con respecto al total de actividades orales de carácter comunicativo
Vol. I	15	97	63,92 % (62/97)	13,40 % (13/97)	20,97 % (13/62)
Vol. II	18	130	66,15 % (86/130)	18,46 % (24/130)	27,91 % (24/86)

Como queda patente en la tabla 6.6, la tipología de actividades orales en *Camino al chino* es diverso y abundante, con 15 tipos distintos en el volumen I y 18 tipos en el volumen II. De estos, la tipología de actividades de carácter comunicativo ocupa un porcentaje considerable, alcanzando el 63,92 % en el volumen I y 66,15 % en el volumen II. Se evidencia que más de la mitad de las actividades orales tienen carácter comunicativo y que la tipología el volumen II posee una mayor variedad que el volumen I.

Desde la perspectiva cuantitativa, el número de actividades orales de carácter comunicativo en ambos volúmenes supone un porcentaje significativo, superior al 60 %. Sin embargo, al observar en detalle estos ejercicios, aquellos con un fuerte carácter comunicativo registran el 13,40 % y 18,46 % del total, respectivamente. Más concretamente, los ejercicios con mayor presencia es el tipo de preguntas-respuestas, que representan el 37,11 % y el 37,69 % en los dos volúmenes, respectivamente; mientras que, por lo que respecta a los ejercicios con un fuerte carácter comunicativo, los más comunes son los que contienen tareas, que representan el 12,37 % en el primer tomo y el 16,92 % en el segundo. Por consiguiente, constatamos que las actividades con un fuerte carácter comunicativo representan un porcentaje limitado, a pesar de que los ejercicios con carácter comunicativo tienen una presencia elevada y de que aquellos de un fuerte carácter comunicativo aumentan en el segundo volumen.

En resumen, *Camino al chino* goza de un amplio número de actividades orales, entre las cuales las que presentan carácter comunicativo también son mayoritarias, ocupando dos tercios del total. Se puede observar que este manual se centra en reflejar el carácter

comunicativo, haciendo hincapié en la función de la lengua. Es decir, por bien que intenta garantizar el dominio de la estructura lingüística, da más importancia a la función de la lengua. Aunque el porcentaje de actividades orales con fuerte carácter comunicativo es escaso en términos proporcionales, el enfoque por tareas que integran el carácter comunicativo se ha utilizado con frecuencia en dichas actividades. Por ello, consideramos que *Camino al chino* se enfoca en el uso auténtico de la lengua, destacando las características funcionales.

6.2.2.2 Adecuación a los estándares existentes

Después del análisis correspondiente (cf. tabla 4, Anexo II), la siguiente tabla muestra la correspondencia de las actividades orales en *Camino al chino* y su libro de ejercicios de acuerdo con los requisitos de los estándares existentes.

Tabla 6.7: Visión general de las actividades orales de *Camino al chino* de acuerdo con los estándares existentes (elaboración propia)

	N.º total	Actividades que cumplen de algún modo con los estándares	Actividades que cumplen de manera avanzada con los estándares	Actividades que los cumplen de manera avanzada con respecto al total de los que los cumplen de algún modo
Vol. I	97	63,92 % (62/97)	14,43 % (14/97)	22,58 % (14/62)
Vol. II	130	66,15 % (86/130)	20,00 % (26/130)	30,23 % (26/86)

De la tabla 6.7 se desprende que las actividades orales con carácter comunicativo en *Camino al chino* cumplen en su mayoría con los requisitos de competencia comunicativa establecidos en los estándares existentes, alcanzando un porcentaje de 63,92 % en el primer volumen y de 66,15 % en el segundo. Sin embargo, la proporción de ejercicios que cumplen de manera avanzada con los requisitos de los estándares existentes es bastante limitada, representando solo un 22,58 % y un 20 %, respectivamente. Este tipo de ejercicios tampoco ocupa un porcentaje elevado de aquellos que cumplen con los requisitos de los estándares existentes, alcanzando solo el 22,58 % en el primer volumen y el 30,23 % en el segundo. Es decir, aunque *Camino al chino* contiene una gran cantidad de actividades orales que cumplen de forma básica con los requisitos de los estándares existentes, el número de ejercicios con un fuerte carácter comunicativo es muy escaso, lo

que resulta en una calidad baja. En general, las actividades orales en este manual cumplen de manera básica con los criterios de los estándares existentes, pero no alcanzan un nivel alto.

En conclusión, con respecto al cumplimiento de los requisitos establecidos por los estándares existentes, *Camino al chino* incluye un número considerable de actividades orales que en su mayoría (más del 60 %) cumplen de manera básica con dichos requisitos. No obstante, en términos de calidad, los resultados son menos satisfactorios, ya que la proporción de ejercicios que cumplen de manera avanzada con los requisitos de los estándares existentes es bastante baja, alrededor del 30 % en ambos volúmenes. A pesar de presentar una diversidad en la tipología de ejercicios, la distribución de estos no es equitativa y muestra una tendencia marcada, ya que los ejercicios que cumplen de manera avanzada con los requisitos corresponden principalmente a actividades basadas en tareas. En general, se puede observar que el grado de cumplimiento de los estándares existentes en *Camino al chino* se encuentra en un nivel básico. A pesar de que el diseño de los ejercicios pone énfasis en la comunicación auténtica, no alcanza un nivel avanzado en el cumplimiento de los requisitos establecidos por los estándares existentes.

6.2.2.3 Orientación del diseño de las actividades orales

Desde el punto de vista del diseño, y utilizando la herramienta de evaluación (cf. tabla 5, Anexo II), se analiza la calidad de las actividades orales en *Camino al chino*. Los resultados se presentan en la tabla 6.8.

Tabla 6.8: Calidad del diseño de las actividades orales de *Camino al chino* (elaboración propia)

	N.º total	Actividades de carácter comunicativo	Actividades con un diseño de alta calidad	Actividades con un diseño de alta calidad en relación con el conjunto de actividades de carácter comunicativo
Vol. I	97	62	59,79 % (58/97)	93,55 % (58/62)
Vol. II	130	86	61,54 % (80/130)	93,02 % (80/86)

Como se puede observar en la tabla anterior, un fenómeno destacable es que alrededor del 60 % de las actividades orales en *Camino al chino* tienen un diseño de alta calidad, con porcentajes del 59,79 % en el primer volumen y el 61,54 % en el segundo. En las

actividades orales con carácter comunicativo, los datos son aún más sobresalientes, con más del 93 % de ejercicios de alta calidad en ambos volúmenes. Esto demuestra que los ejercicios orales en *Camino al chino* no solo se centran en desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, sino que también se integran estrechamente con otros contenidos del aprendizaje, mostrando un diseño sistemático y coherente.

6.3 Chino paso a paso

Aunque *Chino Paso* está dirigido principalmente a estudiantes adolescentes, nuestra encuesta ha revelado que también se ha venido utilizando en numerosas EOI en España durante varios años, lo que demuestra que es un manual que también es adecuado para estudiantes adultos, favoreciendo el desarrollo de su competencia comunicativa. A continuación, se aborda la tipología de las actividades orales, así como su análisis a través de la herramienta de evaluación diseñada en este estudio.

6.3.1 Tipología de las actividades orales en *Chino Paso*

Chino Paso no dispone de una sección fija dedicada a la práctica en el libro de texto, sino que se encuentra de forma dispersa a lo largo del manual. Al igual que *Nuevo Práctico*, en *Chino Paso* la práctica oral se concentra en el libro de texto, mientras que las tareas escritas se encuentran en el libro de ejercicios. Cabe subrayar que esta serie pone énfasis en la repetición de los conocimientos lingüísticos en la práctica oral, sacando el máximo partido de los recursos gráficos y discursivos disponibles.

Debido a que este manual está pensado para adolescentes, su diseño gráfico se decanta por una forma más animada, utilizándose numerosas ilustraciones en los ejercicios orales, como descripción de imágenes o creación de diálogos a partir de estas. Esta presentación visual cumple una función positiva al captar la atención de los alumnos y facilitar la expresión e interacción oral. Por otro lado, las actividades orales dependen en exceso de la información creada de manera artificial que ofrece el manual, lo que limita la posibilidad de realizar una comunicación basada en situaciones reales.

A continuación, hemos llevado a cabo un análisis cuantitativo de las actividades orales en ambos volúmenes, cuyo resultado se detalla en la tabla 6.9.

Tabla 6.9: Tipos de actividades orales de *Chino Paso* (elaboración propia)

N.º	Tipos de actividades	<i>Chino paso I</i>	<i>Chino paso II</i>
1	preguntas-respuestas	4	/
2	encuesta	1	3
3	entrevista	5	4
4	diálogo basado en información propuesta	2	16
5	imitación de diálogo	3	7
6	juego de rol	/	9
7	actividad basada en tareas	2	1
Total		18	40

En la tabla anterior se muestran las similitudes y diferencias entre ambos volúmenes en cuanto a la distribución de las actividades orales. Aunque ambas incluyen seis tipos de ejercicios distintos, existen diferencias significativas entre ellas. En primer lugar, en comparación con el primer volumen, en el segundo desaparecen los ejercicios de preguntas-respuestas, mientras que aparece el juego de rol, que se convierte en una de las principales actividades orales de este volumen. En segundo lugar, se observa un aumento significativo en la cantidad de ejercicios de diálogo basado en información propuesta. Estos dos cambios hacen que el segundo volumen presente un número claramente mayor de actividades orales comunicativas en comparación con el primero.

6.3.2 Análisis de las actividades orales en *Chino Paso*

En esta sección, se analizan las actividades orales de *Chino Paso* mediante la herramienta de evaluación presentada en el Anexo II. El análisis se aborda desde tres dimensiones: los factores comunicativos en las actividades orales, la adecuación a los estándares existentes y la orientación del diseño de las actividades orales.

6.3.2.1 Peso relativo del carácter comunicativo en el conjunto de las actividades orales

Según los datos cuantitativos obtenidos del análisis de las actividades orales aplicando los criterios de evaluación de las tablas 1 a 3 (cf. Anexo II), *Chino Paso* se inclina más hacia la consolidación de los conocimientos lingüísticos que hacia el fomento de la competencia comunicativa oral.

Tabla 6.10: Actividades orales con carácter comunicativo de *Chino Paso* (elaboración propia)

	Tipos diferentes de actividades	N.º total de actividades	Actividades de carácter comunicativo respecto a todas las actividades orales	Actividades con un fuerte carácter comunicativo respecto al total de actividades orales	Actividades con un fuerte carácter comunicativo con respecto al total de actividades orales de carácter comunicativo
Vol. I	14	72	25,00 % (18/72)	2,78 % (2/72)	11,11 % (2/18)
Vol. II	16	103	38,83 % (40/103)	9,71 % (10/103)	25,00 % (10/40)

En cuanto a la tipología de actividades, este manual muestra una gran diversidad: 14 tipos distintos en el volumen I y 16 en el volumen II. Sin embargo, si se consideran únicamente las actividades orales de carácter comunicativo, ambos volúmenes tienen solamente seis tipos de ejercicios diferentes, sin alcanzar la mitad del total.

En cuanto a la cantidad, *Chino Paso* ofrecen un número moderado de actividades orales en comparación con los manuales de CLE analizados: 72 actividades en el volumen I y 103 en el volumen II. No obstante, el número de los ejercicios orales de carácter comunicativo es relativamente escaso, alcanzando el 25 % y el 38,83 %, respectivamente. Además, el número de ejercicios orales con un fuerte carácter comunicativo es aún más limitado: en el volumen I se registran únicamente dos actividades de este tipo (2,78 % del total), mientras que en el volumen II, aunque la cifra aumenta, solo hemos contabilizado 10 actividades (9,71 % del total). Por lo tanto, la cantidad de actividades orales con carácter comunicativo que incluye este manual es muy inferior que el resto de los manuales analizados de nuestra muestra.

Al realizar un análisis detallado, se observa que el tipo de ejercicio oral más habitual en ambos volúmenes es la descripción de imágenes, el cual aparece 26 veces (36,11 %) y 35 veces (33,98 %), respectivamente. En cuanto a las actividades orales de carácter comunicativo, las más frecuentes son las siguientes: en el volumen I, destacan la entrevista y los ejercicios de preguntas-respuestas, que aparecen ambas cinco veces

(6,94 %). Por otro lado, en el volumen II, el ejercicio más recurrente, con 16 ocurrencias (15,53 %), consiste en la creación de diálogos basados en la información propuesta. Del mismo modo, en lo referido a las actividades orales con un fuerte carácter comunicativo, en el volumen I solo se encuentra un tipo de actividad, concretamente la basada en tareas, con una frecuencia total de 2 (2,78 %). Por otro lado, en el volumen II, a pesar de que solo se identifican dos tipos de actividades con un fuerte carácter comunicativo –la simulación y el juego de rol–, se observa un incremento significativo en su frecuencia, ya que juntas aparecen un total de diez veces, lo que equivale al 9,71 %.

En resumen, según nuestro análisis, se corrobora que las actividades orales en *Chino Paso* tienen como objetivo dominar las estructuras lingüísticas de la lengua meta, mediante una abundante presencia de ejercicios mecánicos. De esta manera, apenas se brindan oportunidades para que los alumnos se expresen de forma libre, lo que impide que el potencial funcional del manual se aproveche de manera efectiva.

6.3.2.2 Adecuación a los estándares existentes

Tras realizar la rúbrica de evaluación utilizando la tabla 5 (cf. Anexo II), a continuación, se presenta la adecuación de las actividades orales en *Chino Paso* y su correspondiente libro de ejercicios (cf. tabla 6.11) a los estándares existentes.

Tabla 6.11: Actividades orales de *Chino Paso* con arreglo a los estándares existentes (elaboración propia)

	N.º total	Actividades que cumplen de algún modo con los estándares	Actividades que cumplen de manera avanzada con los estándares	Actividades que los cumplen de manera avanzada con respecto al total de los que los cumplen de algún modo
Vol. I	72	25,00 % (18/72)	9,72 % (7/72)	38,89 % (7/18)
Vol. II	103	38,83 % (40/103)	32,04 % (33/103)	82,50 % (33/40)

Al observar la tabla 6.10, podemos inferir que las actividades orales en *Chino Paso* no cumplen de manera satisfactoria con los requisitos de competencia comunicativa establecidos en los estándares existentes. En ambos volúmenes, solo el 25 % y el 38,83 % de los ejercicios, respectivamente, cumplen de manera básica con dichos requisitos. Además, en cuanto a los ejercicios que sí cumplen de manera avanzado con los requisitos

de los estándares existentes, el primer volumen presenta solo siete ejercicios (9,72 % del total), lo que representa un porcentaje muy bajo. En cambio, en el segundo volumen, esta cifra aumenta a 33, lo que representa el 32,04 % del total de las actividades orales. Sin embargo, según nuestros criterios de evaluación, no se considera una cantidad alta en relación con el total de actividades orales, aunque sí representa el 82,50 % de los ejercicios que cumplen de algún modo con los requisitos establecidos de los estándares. Desde una perspectiva cuantitativa, los ejercicios orales en *Chino Paso* son escasos en los dos volúmenes en relación con el desarrollo de la competencia comunicativa. Sin embargo, en términos cualitativos, aunque el primer volumen presenta una proporción reducida de ejercicios que cumplen de manera avanzada con los requisitos de los estándares existentes, el segundo volumen evidencia una mejora notable en este aspecto, con un incremento significativo en la cantidad de ejercicios que sí los cumplen.

En resumen, aunque los ejercicios de *Chino Paso* no destacan por su cantidad, al comparar ambos volúmenes se observa una mejora progresiva en su calidad, especialmente en cuanto al cumplimiento de los requisitos establecidos en los estándares existentes. En términos de tipología, el segundo volumen incluye más ejercicios con un fuerte carácter comunicativo. Además, también destaca un mayor énfasis hacia las funciones lingüísticas, lo que lo hace más conforme con los requisitos de los estándares existentes.

6.3.2.3 Orientación del diseño de las actividades orales

Como hemos indicado anteriormente, la tercera herramienta de evaluación (cf. tabla 5, Anexo II), que complementa a las dos primeras, tiene como objetivo afinar el sistema de evaluación, centrándose en la orientación del diseño de las actividades orales. Desde la perspectiva de dicho enfoque, se evalúan tanto su calidad como el carácter comunicativo, abarcando la orientación hacia la comunicabilidad, el enfoque centrado en el estudiante y la relación de las actividades con otros tipos de actividades. A continuación, se muestran los datos correspondientes al análisis de *Chino Paso* con la tercera herramienta.

Tabla 6.12: Calidad del diseño de las actividades orales de *Chino Paso* (elaboración propia)

Volumen	N.º total	Actividades de carácter comunicativo	Actividades con un diseño de alta calidad	Actividades con un diseño de alta calidad en relación con el conjunto de actividades de carácter comunicativo
Vol. I	72	18	20,83 % (15/72)	83,33 % (15/18)
Vol. II	103	40	35,92 % (37/103)	92,50 % (37/40)

En la tabla 6.12, podemos observar que las actividades orales con un diseño de alta calidad no ocupan un porcentaje elevado en *Chino Paso*, representando el 20,83 % en el primer volumen y el 25,92 % en el segundo. Sin embargo, si consideramos estos datos en el contexto de las actividades orales con carácter comunicativo, la diferencia es mucho más notable. En concreto, en el volumen I, los ejercicios con un diseño de alta calidad alcanzan el 83,33 %, y en el segundo volumen, esta cifra asciende al 92,50 %. Esto demuestra que, en *Chino Paso*, la mayoría de las actividades orales están meticulosamente diseñadas, destacando especialmente en tres aspectos: la orientación hacia la comunicabilidad, el enfoque centrado en el estudiante y su relación con otros tipos de actividades.

6.4 *Discover China*

Discover China es fruto de la colaboración entre dos editoriales: una de China y otra de Inglaterra. Tras su publicación, este manual se utiliza en varios países, tales como el Reino Unido y Nueva Zelanda, entre otros (Xia Shiyang, 2025: 13). Una de las características de este manual es el establecimiento de tareas en un contexto auténtico, diseñadas para que los alumnos las completen de manera activa a través de la interacción. A continuación, se examina la tipología de las actividades y se realiza un análisis de estas.

6.4.1 Tipología de las actividades orales en *Discover China*

Dado que este manual sigue la metodología del enfoque por tareas, la presentación del conocimiento lingüístico y la práctica están organizadas de forma integrada. En otras palabras, no dispone de una sección fija destinada a la práctica. En cuanto a las actividades orales, solo se encuentran en el libro de texto, ya que el libro de ejercicios solo contiene ejercicios escritos. Las actividades orales se presentan con frecuencia en *Discover China*

y su dificultad e interactividad aumentan a medida que avanzan los conocimientos lingüísticos. Además, estos ejercicios también poseen una variedad en cuanto a tipología y modalidad, como, por ejemplo: leer en voz alta oraciones, escuchar y leer, describir imágenes, juegos de rol, etc. Según el tipo de ejercicios, las modalidades incluyen actividades individuales, en parejas, en grupos o en actividades de grupo-clase.

Como señalamos previamente, se cuenta una sección extra al final de cada volumen donde se ofrece una serie de actividades orales en pareja, a saber, las actividades consistentes en vacíos de información. En este tipo de ejercicio, los alumnos deben intercambiar la información de que disponen con el fin de completar una tarea juntos. Se trata de una característica significativa de *Discover China* al dedicar una parte a la comunicación oral. De este modo, se brinda a los alumnos oportunidades para participar en una comunicación real y desarrollar su competencia comunicativa oral.

Hemos contabilizado también los tipos de actividades orales en ambos volúmenes, cuyos resultados se muestran en la tabla 6.13.

Tabla 6.13: Tipos de actividades orales de *Discover China* (elaboración propia)

N.º	Tipos de actividades	<i>Discover China I</i>	<i>Discover China II</i>
1	preguntas-respuestas	3	9
2	mímica	/	1
3	encuesta	3	1
4	entrevista	2	1
5	diálogo basado en información propuesta	8	10
6	imitación de diálogo	14	2
7	diálogo situacional	3	1
8	juego de rol	3	5
9	debate	1	5
10	actividad basada en tareas	20	28
Total		57	63

En la tabla 6.13, se observa una clara tendencia en el diseño de los ejercicios de *Discover China*. Con respecto a la tipología, este manual presenta una variedad de tipos de ejercicios, con nueve en el primer volumen y diez en el segundo. En cuanto a la cantidad, la distribución de los ejercicios varía, especialmente en el segundo volumen, donde la imitación de diálogos disminuye y las actividades basadas en tareas aumenta,

reflejando una transición de un acto mecánico (imitación) a una mayor libertad de expresión.

6.4.2 Análisis de las actividades orales en *Discover China*

En este apartado, se llevará a cabo el análisis de las actividades orales en *Discover China* desde tres aspectos principales: los factores comunicativos en las actividades orales, la adecuación a los estándares existentes y la orientación del diseño de las actividades.

6.4.2.1 Peso relativo del carácter comunicativo en el conjunto de las actividades orales

Los resultados del análisis utilizando las rúbricas de las tablas 1-3 (cf. Anexo II) muestran que *Discover China* da gran importancia a la competencia comunicativa, especialmente a la competencia comunicativa oral. Esto se evidencia no solo en la cantidad de actividades orales, sino también en su calidad.

Tabla 6.14: Actividades orales de carácter comunicativo de *Discover China* (elaboración propia)

	Tipos diferentes de actividades	N.º total de actividades	Actividades de carácter comunicativo respecto a todas las actividades orales	Actividades con un fuerte carácter comunicativo respecto al total de actividades orales	Actividades con un fuerte carácter comunicativo con respecto al total de actividades orales de carácter comunicativo
Vol. I	17	89	64,04 % (57/89)	30,34 % (27/89)	47,37 % (27/57)
Vol. II	18	104	60,58 % (63/104)	37,50 % (39/104)	61,90 % (39/63)

En primer lugar, se puede apreciar en la tabla 6.14 que dicho manual posee una rica variedad de actividades orales, con 17 tipos en el volumen I y 18 tipos en el segundo, lo que representa la mayor cantidad entre los cinco manuales de nuestro corpus. Además, los ejercicios de carácter comunicativo también ocupan un porcentaje elevado, con el 64,04 % y el 60,58 % en los dos primeros volúmenes, respectivamente. En otras palabras, más de la mitad de la tipología de actividades orales son de carácter comunicativo.

Dentro de dichos ejercicios, las actividades orales con un fuerte carácter comunicativo representan el 30,34 % en el volumen I y el 37,50 % en el volumen II. Queda patente,

pues, que la mayoría de las actividades orales gozan de carácter comunicativo, casi la mitad de las cuales (47,37 %) muestran un fuerte carácter comunicativo en el volumen I. En el volumen II, en cambio, esta proporción supera al 60 %. Evidentemente, los manuales restantes no alcanzan este porcentaje tan elevado.

En cuanto a los tipos de actividades orales de carácter comunicativo más frecuentes, en ambos volúmenes destacan aquellas que incluyen tareas. Específicamente, estas actividades aparecen en 20 ocasiones (equivalente al 22,47 %) en el primer volumen, y en 28 ocasiones (equivalente al 26,92 %) en el segundo volumen. Además de las actividades basadas en tareas, también existen otras actividades orales de carácter comunicativo con una presencia destacada, por ejemplo, las actividades de imitar diálogos, juegos de rol y debate. Según estas cifras, podemos llegar a concluir que los ejercicios orales con un fuerte carácter comunicativo superan ampliamente a los de los demás manuales, tanto en variedad como en número.

En suma, se ha comprobado que *Discover China* es una obra que hace hincapié en la función del lenguaje, otorgando una gran importancia al desarrollo de la competencia comunicativa oral. Se caracteriza por ofrecer una gran cantidad de actividades orales con un fuerte carácter comunicativo, lo cual permite a los alumnos una gran libertad para utilizar la lengua meta, maximizando así la función del lenguaje.

6.4.2.2 Adecuación a los estándares existentes

Tras la evaluación realizada con la rúbrica presentada en la tabla 4 (cf. Anexo II), la tabla 6.15 muestra la correspondencia de las actividades orales en el manual y el libro de ejercicios con los requisitos de los estándares existentes.

Tabla 6.15: Actividades orales de *Discover China* según los estándares existentes (elaboración propia)

	N.º total	Actividades que cumplen de algún modo con los estándares	Actividades que cumplen de manera avanzada con los estándares	Actividades que los cumplen de manera avanzada con respecto al total de los que los cumplen de algún modo
Vol. I	89	65,17 % (58/89)	56,18 % (50/89)	86,21 % (50/58)
Vol. II	104	60,58 % (63/104)	49,04 % (51/104)	80,95 % (51/63)

La tabla 6.15 muestra que las actividades orales con carácter comunicativo en *Discover China* son numerosas y, en su mayoría, cumplen con los requisitos de los estándares existentes, representando más del 60 % del total en ambos volúmenes, específicamente, el 64,44 % y el 60,58 %, respectivamente. Además, este manual posee una alta proporción de actividades que cumplen de manera avanzada con dichos requisitos, alcanzando un 55,5 % en el primer volumen y un 49,4 % en el segundo. Cabe destacar que las actividades que cumplen los requisitos de manera avanzada también representan un porcentaje significativo dentro del total de los que los cumplen de algún modo, con un 86,21 % en el primero y un 80,95 % en el segundo. Aunque en el segundo volumen la cantidad y proporción de actividades orales que cumplen con los requisitos de los estándares existentes disminuyen, en comparación con el primero, la diferencia en el porcentaje de actividades que cumplen de manera avanzada con dichos requisitos no es significativa.

En resumen, *Discover China* ofrece una amplia variedad de ejercicios de carácter comunicativo que se ajustan a los requisitos establecidos por los estándares existentes. Más del 60 % de las actividades orales cumplen con estos requisitos, y aproximadamente el 80 % los cumple de manera avanzada. Además, este manual destaca la importancia de la comunicación auténtica. En conclusión, *Discover China* sigue rigurosamente los estándares vigentes, alcanzando un nivel de comunicabilidad bastante alto.

6.4.2.3 Orientación del diseño de las actividades orales

Utilizando la tercera herramienta de evaluación (cf. tabla 5, Anexo II), se muestran a continuación los datos sobre la calidad del diseño de las actividades orales de *Discover China*.

Tabla 6.16: Calidad del diseño de las actividades orales de *Discover China* (elaboración propia)

Volumen	N.º total	Actividades de carácter comunicativo	Actividades orales con un diseño de alta calidad	Actividades con un diseño de alta calidad en relación con el conjunto de actividades de carácter comunicativo
Vol. I	89	57	61,80 % (55/89)	96,49 % (55/57)
Vol. II	104	63	59,62 % (62/104)	98,41 % (62/63)

La tabla anterior evidencia que las actividades orales con un diseño de alta calidad representan una proporción considerable en *Discover China*, alcanzando cerca del 60 % en ambos volúmenes. Además, en las actividades orales de carácter comunicativo, esta proporción supera el 96 %. En otras palabras, prácticamente todas las actividades orales destacan por su alta calidad de diseño, tanto en relación con su carácter comunicativo y foco en el estudiante, como en la coherencia y relación con los demás ejercicios, los cuales se encuentran estructurados de forma adecuada.

6.5 Hànyǔ - Chino para hispanohablantes

Al igual que *Camino al chino*, *Hanyu* es una obra creada en España que se utiliza comúnmente en las EOI en España. El manual establece diversos escenarios comunicativos con el objetivo de mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes (Guo Xing, 2021: 9). A continuación, se detallará la tipología de las actividades orales en *Hanyu* y se procederá a su análisis.

6.5.1 Tipología de las actividades orales en *Hanyu*

Hanyu consta de diez lecciones en los dos primeros volúmenes. En lugar de seguir una división rígida de los conceptos lingüísticos, cada unidad propone una serie de objetivos comunicativos en los que el vocabulario, la gramática y los ejercicios se ajustan a dichos objetivos. Esto permite que los alumnos, a través de la consecución de estos objetivos, adquieran los conocimientos lingüísticos pertinentes y practiquen las estructuras lingüísticas correspondientes, fomentando así el desarrollo tanto de la competencia comunicativa oral como la escrita. Además, los textos se basan en una serie de diálogos situados en diferentes escenarios y con personajes diversos. Esta metodología expone a los alumnos a una amplia variedad de situaciones comunicativas cotidianas, lo que les permite abordar diversas circunstancias comunicativas de la vida real de manera efectiva.

Este manual no cuenta con un cuaderno de ejercicios independiente, sino que lo integra en el propio libro de texto, de modo que la segunda mitad del manual está dedicada a la práctica. En la sección del libro de texto, se emplea un enfoque combinado de explicación y práctica, con ejercicios variados distribuidos entre la gramática, el vocabulario y los textos. Entre estos ejercicios se incluyen diversos tipos de actividades orales, como prácticas de sustitución, así como numerosos ejercicios en grupo, tales como diálogos, juegos de rol y actividades basadas en tareas. En la sección específica de práctica al final

del manual, predominan los ejercicios escritos, con pocos ejercicios orales y mayoritariamente mecánicos. Por ejemplo, en la segunda mitad del primer volumen, todas las actividades orales son de sustitución; en cambio, en el segundo volumen, se incluyen unos pocos ejercicios de sustitución y presentación de información. Por lo que nuestro estudio se centra en la sección que hace la función de libro de texto.

Hemos contabilizado y clasificado los tipos de actividades orales en *Hanyu* y los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 6.17: Tipos de las actividades orales de *Hanyu* (elaboración propia)

N.º	Tipos de actividades	<i>Hanyu I</i>	<i>Hanyu II</i>
1	mímica	/	2
2	encuesta	7	1
3	entrevista	2	/
4	diálogo basado en información propuesta	/	3
5	imitación de diálogo	5	2
6	diálogo situacional	2	/
7	juego de rol	1	1
8	actividad basada en tareas	7	12
Total		24	21

En la tabla 6.17 podemos observar cambios en la distribución de las actividades orales entre los dos volúmenes. En relación con la variedad, ambos volúmenes incluyen seis tipos de actividades, lo que mantiene cierta consistencia. Sin embargo, el segundo volumen presenta cambios significativos en comparación con el primero. En primer lugar, los ejercicios de entrevista y diálogo situacional desaparecen, mientras que la mímica y el diálogo basado en información propuesta aparecen por primera vez. Además, se observa una disminución considerable en la cantidad de ejercicios tipo encuesta, mientras que aumenta de manera significativa la cantidad de actividades basadas en tareas.

6.5.2 Análisis de las actividades orales en *Hanyu*

A través de la aplicación de la herramienta de evaluación sobre la comunicabilidad, se ha realizado un análisis de las actividades orales en *Hanyu* en relación con los tres aspectos mencionados previamente.

6.5.2.1 Peso relativo del carácter comunicativo en el conjunto de las actividades orales

Aplicando las rúbricas de evaluación diseñadas para analizar el carácter comunicativo (cf. tablas 1-3, Anexo II), hemos evaluado las actividades orales en *Hanyu* asignando una puntuación a cada una de ellas. Los resultados de dicha evaluación se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 6.18: Actividades orales de carácter comunicativo de *Hanyu* (elaboración propia)

	Tipos diferentes de actividades	N.º total de actividades	Actividades de carácter comunicativo respecto a todas las actividades orales	Actividades con un fuerte carácter comunicativo respecto al total de actividades orales	Actividades con un fuerte carácter comunicativo con respecto al total de actividades orales de carácter comunicativo
Vol. I	10	60	40,00 % (24/60)	16,67 % (10/60)	41,67 % (10/24)
Vol. II	11	44	47,73 % (21/44)	29,55 % (13/44)	61,90 % (13/21)

En la tabla 6.18, en comparación con otros manuales, *Hanyu* no presenta una gran cantidad de actividades orales de carácter comunicativo. En cuanto a la tipología de estos ejercicios, el volumen I incluye diez tipos diferentes, mientras que el volumen II contiene once. En ambos volúmenes, la proporción de actividades orales de carácter comunicativo supera el 40 %, con un 40 % en el primero y un 47,73 % en el segundo. Si bien la cantidad de práctica en este aspecto es limitada en ambos volúmenes, el número de ejercicios con carácter comunicativo es relativamente alto. De hecho, solo un porcentaje reducido de estos ejercicios en el volumen I (16,67 %) tiene un fuerte carácter comunicativo. Sin embargo, este porcentaje asciende al 29,55 % en el volumen II, lo que sugiere que casi un tercio de los ejercicios orales presentan un fuerte carácter comunicativo. Cuando se observan los ejercicios orales de alta frecuencia, se aprecia una diferencia destacada entre los dos volúmenes. En el primer volumen, el ejercicio más frecuente sin carácter comunicativo es el de sustitución (19 veces; 31,67 %), mientras que los ejercicios más frecuentes con carácter comunicativo son la encuesta y la actividad basada en tareas (siete veces cada una), ambos representando el 23,33 % del total. Por otro lado, en el volumen II, la actividad con mayor presencia es la que tiene un fuerte carácter comunicativo y que

incluye tareas (12 veces; 27,27 %), seguida por el ejercicio no comunicativo de sustituciones (nueve veces; 20,45 %).

En resumen, en la práctica oral de *Hanyu*, se detecta un equilibrio entre la estructura y la función del lenguaje. No solo se han incluido ejercicios mecánicos orales para familiarizar a los estudiantes con las estructuras lingüísticas, sino que también se han incorporado ejercicios con un fuerte carácter comunicativo para fomentar su competencia comunicativa oral. Además, según nuestros datos cuantitativos, *Hanyu* presenta un mayor porcentaje de ejercicios con carácter comunicativo, enfocándose en expresar significado y en el uso en situaciones de comunicación real. Esto proporciona a los estudiantes oportunidades para utilizar la lengua de manera más libre y destaca su funcionalidad.

6.5.2.2 Adecuación a los estándares existentes

Tras la implementación de la herramienta de evaluación correspondiente (cf. tabla 4, Anexo II), se evidencia la adecuación de las actividades orales, tanto del manual como del cuaderno de *Hanyu*, a los estándares existentes, tal como se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 6.19: Actividades orales de *Hanyu* según los estándares existentes (elaboración propia)

	N.º total	Actividades que cumplen de algún modo con los estándares	Actividades que cumplen de manera avanzada con los estándares	Actividades que los cumplen de manera avanzada con respecto al total de los que los cumplen de algún modo
Vol. I	60	40,00 % (24/60)	25,00 % (15/60)	62,50 % (15/24)
Vol. II	44	47,73 % (21/44)	40,91 % (18/44)	85,71 % (18/21)

Al observar la tabla 6.19, podemos deducir que, aunque el número total de actividades orales en *Hanyu* no es elevado, más del 40 % dentro de ellas cumplen con los requisitos de estándares establecidos y tienen carácter comunicativo, alcanzando el 40,00 % y el 47,73 % en cada volumen, respectivamente. En relación con las actividades con un fuerte carácter comunicativo, el primer volumen representa el 25 % del total, mientras que el segundo volumen alcanza el 40,91 %. Cabe destacar que, a pesar de que el número total de actividades y las que cumplen con los requisitos de los estándares existentes en el segundo volumen disminuye, por contra, aumenta el número de actividades que cumplen

ampliamente con dichos requisitos, especialmente en los destinadas a desarrollar la competencia comunicativa, cuyo porcentaje alcanza el 85,71 %, superando tanto en cantidad como en porcentaje al primer volumen. Se puede afirmar que, aunque en *Hanyu* las actividades orales que cumplen con los requisitos de los estándares existentes no son muy numerosas (solo alrededor al 40 %), en términos de calidad, la mayoría de las actividades cumplen de manera avanzada, ya que la media entre ambos volúmenes es del 74,11 %.

En resumen, en cuanto al cumplimiento de los requisitos de los estándares existentes, las actividades orales correspondientes en *Hanyu* no son numerosas, pero en términos de calidad, el segundo volumen muestra un notable aumento tanto en la diversidad como en la proporción de ejercicios orales que cumplen de manera avanzada dichos requisitos. También se puede observar un progreso en el diseño de los ejercicios.

6.5.2.3 Orientación del diseño de las actividades orales

En cuanto a la aplicación de la tercera herramienta de evaluación (cf. tabla 5, Anexo II), orientada a cuantificar la calidad del diseño de los ejercicios, los resultados relativos a *Hanyu* se presentan en la tabla 6.20.

Tabla 6.20: Calidad del diseño de las actividades orales de *Hanyu* (elaboración propia)

	N.º total	Actividades orales de carácter comunicativo	Actividades orales con un diseño de alta calidad	Actividades con un diseño de alta calidad en relación con el conjunto de actividades de carácter comunicativo
Vol. I	60	24	38,33 % (23/60)	95,83 % (23/24)
Vol. II	44	21	40,91 % (18/44)	85,71 % (18/21)

Según se muestra en la tabla anterior, la proporción de actividades orales con un diseño de alta calidad en *Hanyu* no es muy elevada, rondando el 40 % en ambos volúmenes, con valores específicos del 38,33 % en el primero y el 40,91 % en el segundo. Sin embargo, al considerar solo las actividades orales con carácter comunicativo, la proporción de los ejercicios con un diseño de alta calidad es considerablemente alta, alcanzando el 95,83 % en el primer volumen y el 85,71 % en el segundo. En resumen, aunque la cantidad de actividades orales con un diseño de alta calidad en *Hanyu* no es muy elevada, estas cubren

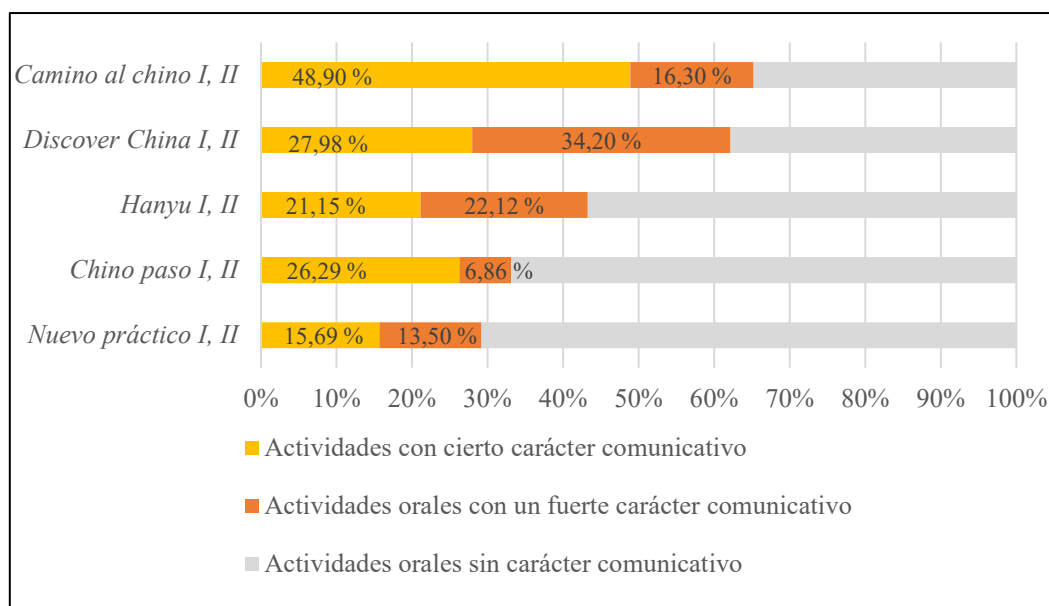
de manera adecuada las necesidades tanto de profesores como de los estudiantes en el aula.

6.6 Recapitulación sobre las actividades orales en los manuales de CLE de la muestra

En este capítulo, utilizando la herramienta de evaluación diseñada específicamente para este estudio, se ha llevado a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo del carácter comunicativo de las actividades orales en los cinco manuales de CLE utilizados en España seleccionados para configurar nuestro corpus. La evaluación se ha abordado desde tres enfoques: el nivel del carácter comunicativo de las actividades orales, el grado de adecuación con los estándares existentes y la calidad del diseño de los ejercicios. A continuación, se presentarán los resultados del análisis precedente de forma integrada, para ofrecer de forma global y visual una visión panorámica del carácter comunicativo de las actividades orales en cada uno de los manuales de CLE de nuestra muestra y, a su vez, permitir la comparación entre ellos.

En primer lugar, se ha abordado el carácter comunicativo de los ejercicios orales de los manuales de CLE seleccionados. Debido a la gran diferencia en la cantidad de ejercicios orales de un manual a otro, únicamente comparamos el porcentaje de ejercicios de carácter comunicativo respecto al total de ejercicios orales. A continuación, se muestran los factores comunicativos en las actividades orales de los cinco manuales de CLE (cf. figura 6.1).

Figura 6.1: Panorama general de los factores comunicativos en las actividades orales en los manuales de CLE (elaboración propia)



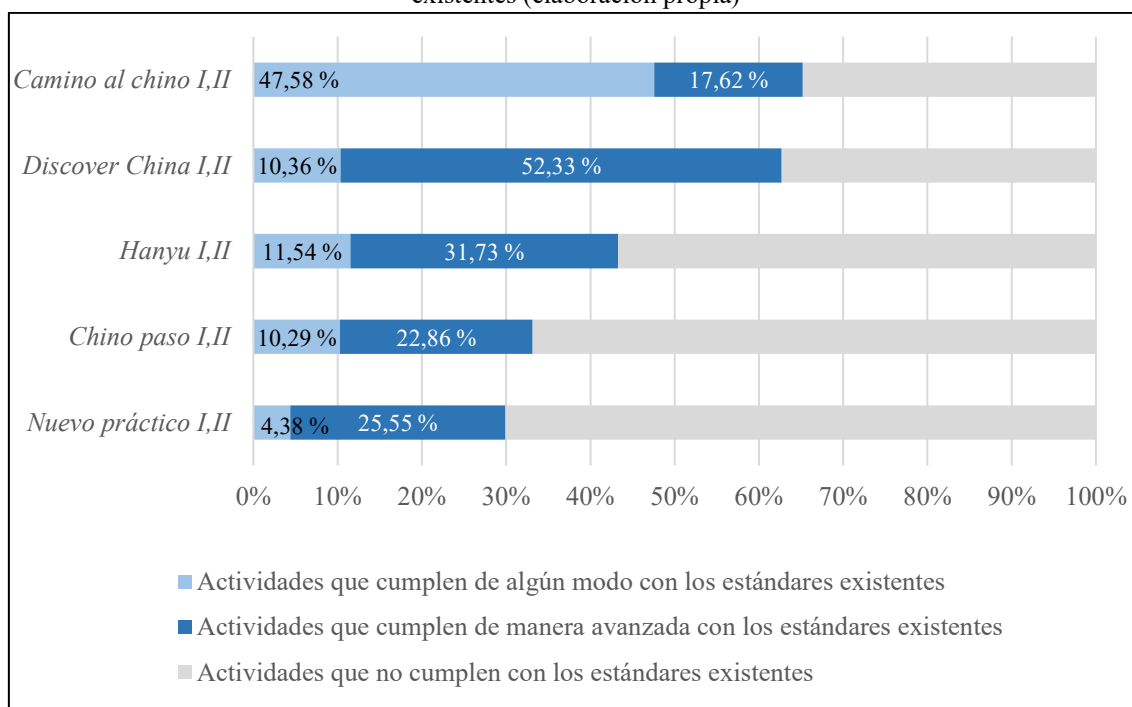
En la figura 6.1 se puede observar que, en términos del carácter comunicativo, *Camino al chino* y *Discover China* se distinguen por ofrecer una mayor cantidad de ejercicios orales de carácter comunicativo. Además, *Hanyu* ocupa la siguiente posición, mientras que las actividades orales en *Nuevo Práctico* y *Chino Paso* presentan un desempeño significativamente inferior en cuanto a su grado de comunicabilidad. Sin embargo, en cuanto al porcentaje de actividades orales de alta comunicabilidad, *Discover China* y *Hanyu* presentan los porcentajes más altos de actividades con fuerte carácter comunicativo, especialmente *Discover China*, cuya cantidad y porcentaje de actividades de alta comunicabilidad son elevados. Aunque *Hanyu* no tiene una gran cantidad de actividades orales de carácter comunicativo, el porcentaje de actividades orales con un fuerte componente comunicativo es muy alto. En *Discover China* y *Hanyu*, el porcentaje de actividades orales con fuerte carácter comunicativo supera al de las actividades orales con solo cierto carácter comunicativo.

Aunque *Camino al chino* presenta el porcentaje mayor de actividades orales de carácter comunicativo, la proporción de actividades con fuerte carácter comunicativo, en comparación, no es tan alta. Además, se encuentran *Nuevo Práctico* y *Chino Paso*. El primero, aunque tiene el porcentaje más bajo de actividades orales de carácter comunicativo, presenta un equilibrio relativamente bueno entre actividades con carácter comunicativo fuerte y moderado. Aunque la proporción de actividades orales de carácter

comunicativo en el segundo caso es mayor que en el primero, la proporción de actividades orales con un fuerte carácter comunicativo es muy baja.

En segundo lugar, se ha abordado el aspecto de la adecuación a los estándares existentes de los manuales de CLE seleccionados, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 6.2: Adecuación de las actividades orales de los manuales de CLE con respecto a los estándares existentes (elaboración propia)

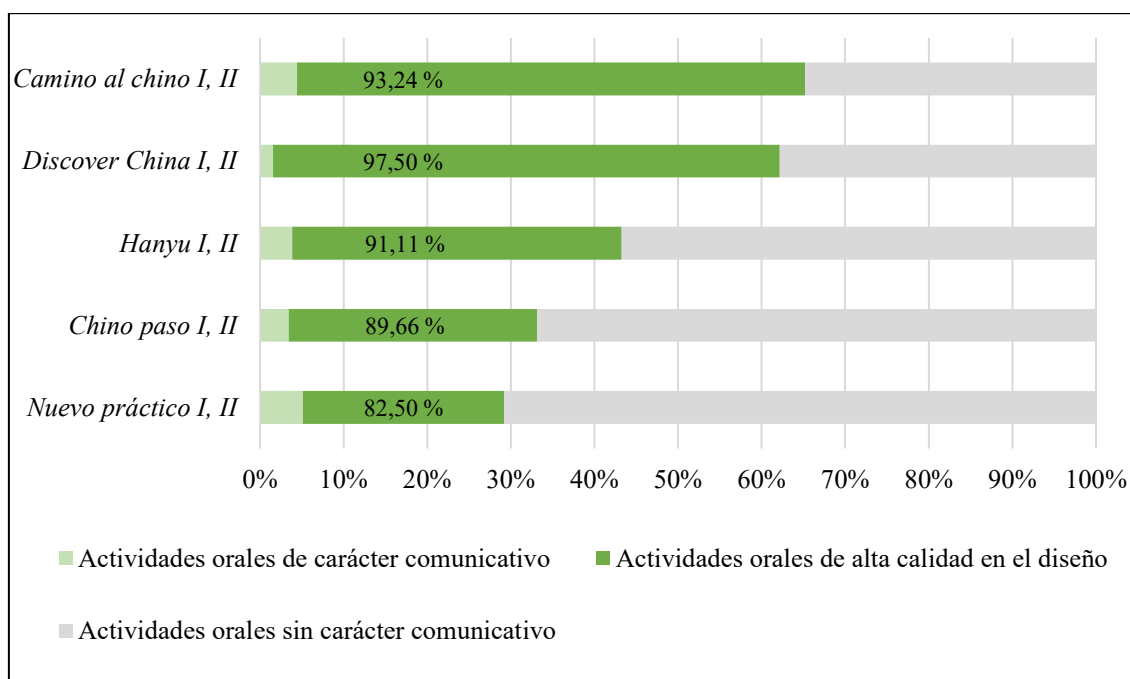


De la figura 6.2 se desprende que, en términos de la adecuación a los requisitos de los estándares existentes, las actividades orales de *Camino al chino* y *Discover China* destacan por su buen desempeño, ya que son los manuales que presentan un mayor número de ejercicios orales que cumplen con los requisitos establecidos por dichos estándares. Sin embargo, los ejercicios orales de *Camino al chino* solo cumplen de manera básica con los requisitos, ya que la proporción de ejercicios que cumplen de forma avanzada es baja. En cuanto al cumplimiento de los estándares existentes, *Discover China*, en cambio, destaca tanto en la cantidad como en el porcentaje de actividades orales que cumplen con los requisitos. En el caso de los otros tres manuales, las actividades orales que cumplen con los estándares no alcanzan ni la mitad del total. Entre ellas, *Hanyu* supera el 40 % de este tipo de actividades, la mayoría de las cuales cumplen los estándares de manera avanzada. *Chino Paso* tiene un número aún menor de actividades orales que

cumplen con los estándares existentes, pero en términos porcentuales, la proporción de actividades que cumplen de manera avanzada es bastante alta. Por último, aunque en *Nuevo Práctico* la cantidad de actividades orales que cumplen con los estándares existentes es la más baja, representando menos del 30 % del total, la proporción de actividades orales que cumplen con los estándares de manera avanzada es la más alta de los cinco manuales de la muestra.

A continuación, se presenta la tabla 6.3 que muestra la proporción de actividades orales comunicativas con un diseño de alta calidad.

Figura 6.3: Calidad del diseño de las actividades orales de carácter comunicativo (elaboración propia)

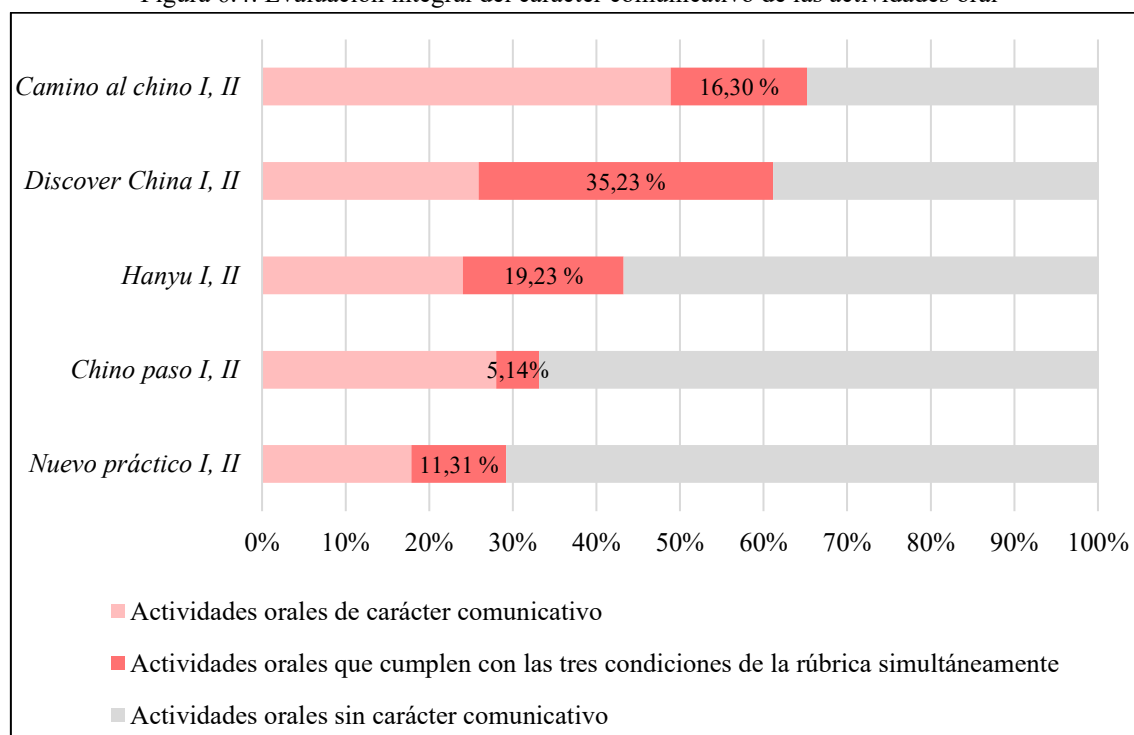


Al revisar los criterios de evaluación del diseño de las actividades orales en la sección 4.3.4, se puede concluir que las actividades de alta calidad consideran adecuadamente los aspectos de la instrucción del enunciado, orientación y organización. Como se puede ver en la figura 6.3, en los cinco manuales estudiados, la mayoría de las actividades orales de carácter comunicativo tienen un diseño de alta calidad. En concreto, el diseño de actividades orales en *Discover China* es la que presenta un mayor nivel de calidad, alcanzando un 97,50%; le sigue *Camino al chino* con un 93,24%; luego están *Hanyu* y *Chino Paso* que, aunque no tienen muchas actividades orales de carácter comunicativo en términos porcentuales, alrededor del 90% de sus actividades son de alta calidad.

Finalmente, en *Nuevo Práctico* la proporción de actividades orales con carácter comunicativo no es alta. Entre ellas, aunque la proporción de actividades orales con un diseño de alta calidad es relativamente elevada, alcanzando el 82,50 % del total, es la más baja en comparación con el resto de los manuales analizados. Más concretamente, casi el 20 % de las actividades orales en *Nuevo Práctico* no han sido cuidadosamente consideradas.

Por último, se presenta una figura integral (cf. figura 6.4), que combina todas las rúbricas de evaluación para mostrar el porcentaje de actividades orales que cumplen simultáneamente las tres condiciones, a saber, poseer un fuerte carácter comunicativo, una alta adecuación a los estándares existentes y un diseño de alta calidad, lo que permite observar la distribución de los ejercicios con mayor comunicabilidad y de alta calidad.

Figura 6.4: Evaluación integral del carácter comunicativo de las actividades oral¹⁶



La figura anterior muestra claramente el panorama de la evaluación integral de las actividades orales en cada uno de los manuales de nuestro estudio. El rosa representa las actividades orales de carácter comunicativo, mientras que el rojo indica la proporción de

¹⁶ El número que aparece en cada barra representa el porcentaje de actividades orales que cumplen simultáneamente con las tres condiciones de la rúbrica: tener un fuerte carácter comunicativo, una alta adecuación a los estándares existentes y un diseño de alta calidad.

los ejercicios que tienen un fuerte carácter comunicativo, presentan un diseño de alta calidad y cumplen de manera avanzada con los requisitos de los estándares existentes simultáneamente. A partir de la figura 6.4, se puede corroborar que, aunque *Camino al chino* es el manual que presenta un mayor porcentaje de actividades orales de carácter comunicativo, su calidad general no es la más alta. En *Discover China*, las actividades orales de carácter comunicativo no solo representan un alto porcentaje, sino que su calidad supera con creces a la de los demás manuales. En cuanto a la calidad global, *Hanyu* ocupa el segundo lugar, aunque su número de actividades orales de carácter comunicativo no es tan elevado. Por último, las actividades orales de carácter comunicativo de *Chino Paso* y *Nuevo Práctico* muestran limitaciones tanto en cantidad como en calidad, especialmente *Chino Paso*, cuya calidad general requiere mejoras.

El objetivo de este capítulo era realizar un análisis completo y exhaustivo de las actividades orales implementadas en algunos de los manuales de CLE más usados en España. Tras una minuciosa evaluación, podemos concluir que, en la mayoría de los manuales analizados, tanto la cantidad como la calidad de dichos ejercicios requieren ser mejoradas. A partir de estos hallazgos, el siguiente capítulo presentará una propuesta didáctica para el diseño de actividades orales efectivas desde el punto de vista de la comunicabilidad.

CAPÍTULO 7. Hacia un mayor grado de comunicabilidad en el diseño de las actividades orales: una propuesta de aplicación didáctica

En este estudio, hemos utilizado dos métodos, la encuesta y la rúbrica de evaluación, en los capítulos 5 y 6, respectivamente, con el fin de evaluar el carácter comunicativo de las actividades orales en una muestra de los manuales de CLE actualmente utilizados en España. Los datos recopilados de la encuesta nos han ayudado a examinar los conocimientos y la actitud general del profesorado sobre este tema, mientras que las herramientas de evaluación basadas en rúbricas nos han servido para llevar cabo un análisis cuantitativo tanto del volumen de actividades orales comunicativas como de su grado de comunicabilidad desde una perspectiva teórica, proporcionando una evaluación objetiva.

En esta sección, no se considerarán de forma aislada los resultados de estos dos capítulos anteriores, sino que se integrarán ambos, contrastándolos y complementándolos, para ofrecer una visión global sobre las percepciones y necesidades de los profesores de chino en España respecto a las actividades orales en los manuales de CLE utilizados, así como sobre su nivel de comunicabilidad, con el objetivo de presentar propuestas específicas para un diseño óptimo de los mismos en el futuro.

7.1 Tipos de actividades orales con un fuerte componente comunicativo

En los capítulos 5 y 6, hemos evaluado el grado de comunicabilidad de las actividades orales en los cinco manuales de CLE seleccionados desde dos enfoques: la percepción subjetiva de los profesores y los indicadores objetivos basados en las herramientas de evaluación. En esta sección, basándonos en los resultados obtenidos en los dos capítulos anteriores, se procederá a triangular los datos para comparar y analizar los ejercicios orales que presentan un mayor componente comunicativo con el fin de poder llevar a cabo una propuesta.

7.1.1 Respuestas basadas en la experiencia docente

Recapitulando el análisis estadístico de la encuesta a los profesores presentado en el capítulo 5, en la sección dedicada a las preguntas con escala de Likert, hemos llegado a

la conclusión de que factores como la edad de los estudiantes, la institución en la que trabajan los informantes, así como su formación específica afectan la percepción de los docentes sobre la comunicabilidad de las actividades orales. En cambio, su edad, años de experiencia o el nivel de chino de sus estudiantes no influyen en la percepción que tienen sobre la comunicabilidad de este tipo de ejercicios.

Por otra parte, según los resultados analizados, entre los factores que afectan la percepción de los docentes sobre la comunicabilidad de las actividades orales, la edad de los estudiantes y la institución en la que trabaja el docente inciden en la evaluación de los manuales, mientras que la formación recibida influye en su comprensión y uso de las actividades orales de carácter comunicativo. Consideramos que los dos primeros factores impactan en la evaluación de los manuales, debido a que, en primer lugar, afectan a su selección. Por ejemplo, en los niveles de educación primaria y secundaria (para estudiantes menores de 12 años), *Chino Paso* fue el más seleccionado, con una tasa de uso del 71,43 %; mientras que en la etapa universitaria (para estudiantes de 18 a 24 años), los manuales más utilizados fueron *Nuevo Práctico* (57,14 %) y *Discover China* (17,86 %). El uso de diferentes manuales inevitablemente lleva a que las evaluaciones de los docentes sobre los mismos no sean uniformes. Por otro lado, otro factor, como la formación recibida por parte de los docentes, genera diferencias en la comprensión y el uso de las actividades orales de carácter comunicativo.

Bajo la influencia conjunta de los tres factores mencionados, existen diferencias en la percepción de los docentes sobre la comunicabilidad de las actividades orales en los distintos manuales de CLE. Esta variabilidad confirma la objetividad y la razonabilidad de los resultados en la encuesta realizada. A continuación, debemos identificar los aspectos comunes en la percepción del profesorado sobre la comunicabilidad de estos ejercicios, con el fin de comprender mejor la percepción general al respecto.

Existen diferencias en la percepción de los docentes sobre la comunicabilidad de las actividades orales en los manuales de CLE dependiendo del entorno educativo y del perfil profesional de cada docente, lo que valida la objetividad y la razonabilidad de los resultados obtenidos en la encuesta. A partir de estos hallazgos, el siguiente paso es identificar los elementos comunes en la percepción de los docentes sobre la comunicabilidad de las actividades orales.

En base al análisis de los datos obtenidos, se detectan elementos comunes en la evaluación de los ejercicios orales por parte de los profesores en los siguientes aspectos. En la sección del capítulo 5 correspondiente a las preguntas que no van asociadas a una escala de Likert, se incluyen tres preguntas de ordenación sobre la percepción de los docentes respecto a las actividades orales que son:

1.8 “La preferencia del alumnado sobre los tipos de actividades orales es...”

1.9 “La preferencia del profesorado sobre los tipos de actividades orales más útiles es...”

1.10 “Evaluación subjetiva del profesorado sobre el carácter comunicativo de actividades orales”

Basándonos en las conclusiones del capítulo 5, presentamos en la siguiente tabla los cinco tipos de ejercicios orales que ocupan los primeros cinco puestos en las preguntas 1.8-1.10 en la encuesta del profesorado, con el objetivo de facilitar una visión global y comparativa.

Tabla 7.1: Tipos de actividades orales con un fuerte carácter comunicativo según el alumnado y el profesorado (elaboración propia)

N.º	Preferencia del alumnado	Preferencia del profesorado	Tipología de actividades orales de un fuerte carácter comunicativo
1	juego de rol	diálogo situacional	juego de rol
2	diálogo situacional	actividad basada en tareas	diálogo situacional
3	preguntas-respuestas (abiertas)	juego de rol	encuesta o entrevista
4	actividad basada en tareas	preguntas-respuestas (abiertas)	actividad basada en tareas
5	descripción de imágenes	producción de oraciones	debate

A partir de la tabla 7.1, se puede observar que las respuestas a las tres preguntas (1.8-1.10) muestran una notable coherencia. En primer lugar, los tipos de actividades más populares entre los estudiantes se alinean en gran medida con aquellos que los profesores consideran más útiles. Ambos grupos coinciden en que las actividades más relevantes son: juegos de rol, diálogos situacionales, actividades basadas en tareas y preguntas-respuestas (abiertas). La única discrepancia se encuentra en las actividades de descripción de

imágenes y producción de oraciones, siendo la primera la preferida por los estudiantes y la segunda considerada la más útil por parte de los profesores.

En segundo lugar, los ejercicios orales que el profesorado considera que tiene un fuerte carácter comunicativo también presentan una gran coincidencia con las respuestas a las dos primeras preguntas (1.8 y 1.9), es decir, los juegos de rol, los diálogos situacionales y las actividades basadas en tareas. Además, los profesores también incluyen en esta categoría otro tipo de ejercicios con un fuerte carácter comunicativo, como son las encuestas, las entrevistas y los debates.

Por último, aunque existen ligeras variaciones, lo que resulta más evidente es la coherencia en los tipos de actividades seleccionados en estas preguntas (1.8-1.10). Los juegos de rol, los diálogos situacionales y las actividades basadas en tareas se encuentran entre los primeros en todas las respuestas. En otras palabras, estos tres tipos de ejercicios orales son los más apreciados por los estudiantes y, al mismo tiempo, los considerados más útiles y con mayor potencial comunicativo por los profesores.

7.1.2 Análisis de los resultados de las herramientas de evaluación

Además de la encuesta realizada en el capítulo 5, hemos procedido a cuantificar los elementos clave del carácter comunicativo en el capítulo 6, utilizando rúbricas como herramienta de evaluación para asignar puntuaciones a la comunicabilidad de las actividades orales en los cinco manuales seleccionados. Con las calificaciones obtenidas, hemos identificado ciertas tendencias comunes en las puntuaciones de los distintos tipos de ejercicios orales. En este apartado, se muestran los resultados de la evaluación de la comunicabilidad de dichos ejercicios, basada en la herramienta de evaluación diseñada específicamente para este estudio (ver apartado 4.3).

La herramienta de evaluación del capítulo 6 se divide en tres secciones: “Peso relativo del carácter comunicativo en el conjunto de las actividades orales”, “La adecuación de los ejercicios orales con los estándares existentes” y “Orientación del diseño de los ejercicios orales”. De estas, la primera constituye el principal instrumento de evaluación, mientras que las dos últimas son herramienta de apoyo para evaluar el desempeño del carácter comunicativo en las actividades orales, mejorando así su calidad. A partir de los datos obtenidos, se observa que los resultados de las dos primeras secciones presentan

ciertas similitudes en los tipos de ejercicios evaluados. Por otro lado, la tercera sección de la herramienta se centra en la evaluación del diseño de los ejercicios, proporcionando una valoración complementaria sobre su grado de comunicabilidad. Dado que este instrumento se centra en examinar el enunciado de cada actividad, no es posible identificar puntos comunes en cuanto a los tipos de ejercicios. Por lo tanto, en esta sección, nos centraremos en los resultados basados en las dos primeras herramientas de evaluación.

Para empezar, se evalúa el carácter comunicativo de los ejercicios orales. Empleando los criterios de puntuación establecidos en la herramienta de evaluación (cf. 4.3.2), hemos filtrado aquellos ejercicios orales con un fuerte carácter comunicativo. A continuación, se presenta en la siguiente tabla los diferentes tipos de actividades orales, ordenadas de mayor a menor puntuación.

Tabla 7.2: Tipos de actividades orales con carácter comunicativo usados en los manuales objeto de estudio (elaboración propia)

Carácter comunicativo	N.º	Tipos de actividades orales	Puntuación
Actividades orales con un fuerte carácter comunicativo	1	actividad basada en tareas	≥ 12
	2	debate	≥ 10
	3	juego de rol	≥ 9
	4	diálogo situacional	≥ 8
Actividades orales con cierto carácter comunicativo	5	entrevista	7
	6	encuesta	6
	7	descripción de imagen e interacción	
	8	presentación e interacción	
	9	mímica	4
	10	diálogo por turnos	
	11	diálogo basado en información propuesta	3
	12	imitación de diálogo	
	13	preguntas-respuestas	

En la tabla 7.2 se puede observar una gran coherencia en las puntuaciones de los distintos tipos de ejercicios orales. Esta tabla muestra estos ejercicios clasificados de

acuerdo con su puntuación después de aplicarles la rúbrica de evaluación, ordenados de mayor a menor grado de comunicabilidad. Los cuatro primeros tipos de ejercicios (actividad basada en tareas, debate, juego de rol y diálogo situacional) son considerados los que presentan un mayor carácter comunicativo entre todos los ejercicios de práctica oral, mientras que los demás también muestran cierto grado de comunicabilidad, aunque en un grado menor que los anteriores. Cabe señalar que los primeros seis ejercicios con mayor puntuación en términos de comunicabilidad coinciden completamente con los ejercicios que, según los datos obtenidos de los profesores en el capítulo 5, son los más comunicativos. Del mismo modo, la actividad basada en tareas, juego de rol y diálogo situacional se corresponden con los ejercicios que, según el capítulo 5, son los más populares entre los estudiantes, los más útiles para los profesores y los que presentan un mayor carácter comunicativo. Por lo tanto, tanto desde la experiencia docente como desde los resultados cuantitativos obtenidos en la evaluación de los manuales, estos ejercicios han recibido un reconocimiento unánime en cuanto a su alto grado de comunicabilidad.

Por otra parte, se encuentran los tipos de ejercicios que cumplen con los requisitos de los estándares existentes y su puntuación correspondiente. Este análisis se fundamenta en la rúbrica de evaluación diseñada según los criterios de la competencia comunicativa oral establecidos en los estándares oficiales, mediante la cual se han asignado puntuaciones a cada ejercicio oral. De manera similar, también hemos resumido y analizado las puntuaciones obtenidas por todos los ejercicios orales. En este proceso, hemos identificado las características comunes en los diferentes tipos de ejercicios orales. En total, de los 28 tipos identificados, 15 cumplen con los estándares existentes, de los cuales seis tipos cumplen de manera avanzada con dichos estándares.

Sin embargo, es importante resaltar que, según lo mencionado en el capítulo 4, la evaluación del grado de adecuación de los ejercicios orales a los estándares debe basarse en la obtención de la comunicabilidad. Por lo tanto, al revisar la evaluación presentada en la sección 4.3.2 y los resultados de la tabla 7.3, encontramos que hay 13 tipos de ejercicios que poseen cierto grado de comunicabilidad y cumplen de manera básica con los requisitos de los estándares establecidos. Hemos excluido dos tipos de ejercicios: compleción de un diálogo y diálogo basado en una imagen, debido a su falta de comunicabilidad. Finalmente, los 13 tipos de ejercicios se presentan en la tabla 7.3.

Tabla 7.3: Tipos de ejercicios orales que cumplen con los requisitos de los estándares existentes ordenados de mayor a menor puntuación (elaboración propia)

Requisitos de los estándares existentes	N.º	Tipos de actividades orales	Puntuación
Cumplimiento avanzado (alto nivel de comunicabilidad)	1	actividad basada en tareas	≥ 6
	2	debate	
	3	juego de rol	≥ 5
	4	diálogo situacional	≥ 4
	5	imitación de diálogo	
	6	diálogo basado en información propuesta	
Cumplimiento básico (cierto nivel de comunicabilidad)	7	encuesta	4
	8	entrevista	
	9	preguntas-respuestas	3
	10	mímica	
	11	diálogo por turnos	
	12	presentación e interacción	
	13	descripción de imagen e interacción	

De tabla 7.3 se desprende que existen seis tipos de ejercicios que cumplen de manera avanzada con los estándares existentes. De estos, los primeros cuatro, a saber, actividad basada en tareas, debate, juego de rol y diálogo situacional son considerados los que presentan mayor comunicabilidad. Además, con excepción del debate, los otros tres tipos también son los que reciben las calificaciones más altas tanto del estudiantado como del profesorado.

7.2 Diseño de actividades orales factibles

De acuerdo con los resultados obtenidos en la encuesta al profesorado, las principales demandas pedagógicas identificadas por los docentes en relación con las actividades orales son:

- 1) El uso efectivo del conocimiento lingüístico adquirido para realizar las actividades orales.
- 2) Garantía de que las actividades orales reflejen una comunicación auténtica.
- 3) Facilidad para su implementación en el aula y capacidad de integrarse con otros tipos de ejercicios.

Por tanto, en la sección anterior, a través del análisis de los resultados de la encuesta del profesorado y la herramienta de evaluación de la comunicabilidad de los ejercicios orales de los manuales de CLE, hemos identificado los tipos de ejercicios orales con un mayor carácter comunicativo. Estos ejercicios no solo han sido identificados como tales por el estudiantado y docentes, sino que también han recibido altas puntuaciones en las evaluaciones cuantitativas realizadas en el marco de esta investigación. En esta sección, se abordarán las experiencias y necesidades de los docentes, así como las características internas de estas actividades orales, con el fin de revelar las razones que explican su fuerte carácter comunicativo y su adecuación para el entorno del aula. A partir de esta reflexión, se ofrecerán propuestas factibles para el diseño de actividades orales.

7.2.1 Propuesta para el diseño de actividades orales con carácter comunicativo

Este apartado se divide en dos partes: el primero consiste en el análisis de las necesidades de los docentes y las características de los ejercicios orales, mientras que el segundo presenta una propuesta de diseño de clase de acuerdo con las necesidades. En base al análisis de las necesidades docentes presentado en la sección anterior, esta sección propone propuestas específicas para el diseño de ejercicios orales de carácter comunicativo, abordando dos dimensiones clave: la realización de una comunicación auténtica y la integración de la estructura lingüística. En primer lugar, se explora cómo reflejar la comunicabilidad en el contenido de los ejercicios orales; en segundo lugar, se analiza cómo combinar la estructura y la función del lenguaje en el diseño de las actividades en los manuales de CLE.

7.2.2.1 Elementos esenciales en el diseño de las actividades orales para garantizar su comunicabilidad

Para que los estudiantes puedan llevar a cabo una comunicación auténtica en las actividades orales, es necesario que estos ejercicios poseen carácter comunicativo, lo cual debe constituir el núcleo del diseño original o bien deben adaptarse convenientemente para que lo sean. En este contexto, es importante revisar los tres aspectos clave de la comunicabilidad que hemos identificado en este estudio: intencionalidad, desconocimiento e interrelación.

En relación con las necesidades docentes mencionadas previamente, la presencia de la *intencionalidad* en los ejercicios es una premisa indispensable para garantizar su carácter

comunicativo. Dado que la comunicación auténtica siempre tiene un propósito específico, la intencionalidad establece los objetivos comunicativos, y, a su vez, proporciona a los estudiantes la motivación necesaria para participar en las actividades, facilitando así el logro de esos objetivos. El *desconocimiento*, por su parte, es fundamental para asegurar que los ejercicios sean atractivos para los estudiantes. Lo desconocido despierta el interés y la curiosidad, lo que motiva a los estudiantes a expresarse y a hacer preguntas. Finalmente, la *interrelación* es crucial para que los estudiantes interactúen de manera efectiva durante los ejercicios. Solo cuando los participantes se sienten involucrados en la situación o cuando el resultado de la comunicabilidad les resulta relevante, prestan atención a las acciones y palabras de los demás, lo que favorece así la interacción y el desarrollo de estrategias comunicativas.

Por ello, al diseñar ejercicios orales de carácter comunicativo sea para su uso individual como para integrarlos en los manuales de CLE, los profesores podrían utilizar las rúbricas de evaluación de la comunicabilidad desarrolladas en esta investigación (cf. Anexo II) como referencia, garantizando que los ejercicios incluyen los tres elementos clave de la comunicabilidad mencionados anteriormente. De este modo se podrán satisfacer las necesidades docentes relacionadas con la comunicación auténtica previamente identificadas. Además de diseñar ejercicios orales desde cero, también es posible utilizar esta rúbrica de evaluación para adaptar y optimizar los ejercicios existentes. Al contrastar los ejercicios que no tienen un carácter comunicativo suficiente con las rúbricas de evaluación, se podrán identificar los aspectos que necesitan ser mejorados y añadir los elementos faltantes para fortalecer su carácter comunicativo.

Tomamos como ejemplo un tipo de ejercicio que aparece en la tabla 7.1, donde se mencionan los ejercicios más populares entre los estudiantes. Aunque la descripción de imágenes ocupa el quinto lugar, según los criterios de la rúbrica de evaluación de la comunicabilidad presentados en este estudio (cf. Anexo II, tablas 1-3), este tipo de ejercicio no cumple con los tres elementos clave de la comunicabilidad, obteniendo una puntuación de cero, lo que indica que carece de carácter comunicativo. Por lo tanto, se puede utilizar la rúbrica de evaluación para revisar cada uno de los tres elementos clave de la comunicabilidad. Según las necesidades específicas, podremos decidir adaptar o rediseñar el ejercicio, incorporando los elementos requeridos del carácter comunicativo.

Tomamos como ejemplo el ejercicio de descripción de imágenes que se muestra en la Figura 7.1.

Figura 7.1: Ejercicio de descripción de imágenes



Según los criterios de la rúbrica de evaluación, en el ejercicio de descripción de imágenes, toda la información es conocida tanto por el hablante como por el oyente, lo que impide alcanzar un objetivo comunicativo específico, ya que la información proporcionada no tiene relevancia para los interlocutores en esta actividad. En este caso, están ausentes los tres elementos clave de la comunicabilidad (*intencionalidad*, *desconocimiento* e *interrelación*). Para dotar a este ejercicio de un carácter comunicativo, podríamos incorporar estos tres elementos, tal como se indica en la rúbrica de evaluación.

Una opción sería convertir la descripción de imágenes en una actividad de intercambio de información, donde dos interlocutores carecerían de diferentes partes de los detalles sobre el momento del día o la acción. Cada interlocutor debería realizar preguntas al otro para completar la información faltante. De este modo, el ejercicio volvería a tener carácter comunicativo. El desconocimiento está representado por la información que falta, la intencionalidad se manifiesta en el objetivo de completar la información y la interrelación se establece porque ambos interlocutores tienen información que el otro necesita. Así, no solo se consigue integrar el concepto de comunicabilidad en el ejercicio, sino que también se satisfacen otras necesidades como la interacción, el interés y el uso de estrategias comunicativas.

7.2.2.2 Elementos esenciales en la estructura de las actividades orales para garantizar su comunicabilidad

Una vez asegurado que las actividades orales poseen carácter comunicativo, es importante utilizar dos herramientas de evaluación adicionales para garantizar que cumplan con los requisitos de competencia lingüística establecidos en los estándares existentes. Además, el diseño de los ejercicios debe ser claro y preciso y, siempre que sea posible, establecer conexiones con otros tipos de ejercicios. Esto permitirá que el ejercicio se convierta en un ejercicio con carácter comunicativo de calidad. En el escenario ideal, los ejercicios deberían integrarse de manera orgánica, formando un conjunto cohesivo.

Primero, es fundamental cumplir con los requisitos establecidos en los estándares existentes. En concreto, la tabla 4.10 en el apartado 4.3.3 incluye dos secciones: “Capacidad de aplicación de la lengua” y “Funciones comunicativas”. En términos generales, el diseño e implementación de los ejercicios orales se basan en el conocimiento lingüístico, lo que permite cumplir de manera general con la primera sección. Por lo tanto, el enfoque principal debe centrarse en las “Funciones comunicativas”. Estas incluyen dos subsecciones: la “Competencia sociolingüística” y la “Comunicación auténtica”. Según nuestra herramienta de evaluación, cumplir con al menos una de estas subsecciones es suficiente para satisfacer los requisitos de los estándares existentes. De este modo, los docentes pueden consultar la tabla 4.10 y, en función de sus necesidades específicas, diseñar o adaptar los ejercicios orales.

Tomemos el mismo ejercicio de descripción de imágenes (cf. figura 7.1) mostrado en el apartado 7.2.2.1. Según los criterios establecidos en la tabla 4.10, solo cumple con la “Capacidad de aplicación de la lengua”, sin reflejar las “Funciones comunicativas”, por lo que se considera un ejercicio que no cumple con los requisitos de los estándares existentes. A continuación, al aplicar la modificación propuesta en la sección anterior para este ejercicio, introduciendo un vacío de información, el ejercicio se transforma en una actividad de comunicación auténtica. Ahora podemos centrarnos en la “Competencia sociolingüística” para continuar con su adaptación. Según los criterios de la tabla 4.10, podemos incorporar elementos de “Claves socioculturales”. Por ejemplo, después de completar la información faltante, los interlocutores pueden intentar deducir la nacionalidad de los personajes en la imagen basándose en sus horario o hábitos de vida, explicando sus razones. Si la deducción no es coherente entre los interlocutores, estos

podrán recurrir a su conocimiento sociocultural para proporcionar explicaciones adicionales o entablar un debate. De este modo, se cumplen tanto la “Competencia sociolingüística” como la “Comunicación auténtica, y el ejercicio oral, que inicialmente no cumplía con los requisitos de los estándares existentes, se ajustaría de manera avanzada a los criterios establecidos.

Por otra parte, es esencial considerar el enfoque en el diseño de actividad oral. En la tabla 4.11 del apartado 4.3.4, se desglosan tres aspectos clave: “Instrucción del enunciado”, “Orientación” y “Organización”. Los profesores podrían consultar la tabla 4.11 para guiar la descripción de los enunciados y la organización de los ejercicios orales, con el fin de aumentar la calidad de su diseño y mejorar su carácter comunicativo.

Siguiendo con el mismo ejemplo de la figura 7.1, debido a que la descripción del enunciado se limita únicamente a dos palabras, a saber, *speaking practice*, según los criterios de evaluación de la tabla 4.11, este ejercicio no incluye una instrucción clara para la comunicación auténtica, ni especifica cómo deben proceder los estudiantes o los docentes para llevarla a cabo. Además, no establece ninguna conexión con el resto de los ejercicios. En consecuencia, según nuestro criterio, en términos de diseño como ejercicio oral se considera de baja calidad.

De acuerdo con la modificación propuesta anteriormente, este ejercicio ha sido transformado en una actividad de intercambio de información entre dos interlocutores e incluye un debate basado en principios socioculturales. Así, el ejercicio se divide en tres partes:

- **Parte 1:** Actividad con vacíos de información. El alumno A y el alumno B, a través de la formulación de preguntas, completan la información faltante.
- **Parte 2:** Debate. Basándose en los horarios o hábitos de vida de los personajes en la imagen, los participantes deben inferir su nacionalidad y justificar sus respuestas. Si las conclusiones difieren de las de otros compañeros, deben ofrecer una explicación adicional.
- **Parte 3:** Escritura. Cada alumno debe escribir un texto de 50 palabras sobre los resultados del debate realizado anteriormente, indicando cómo se juzga la nacionalidad y los criterios utilizados. Además, deberán explicar si llegaron a un acuerdo con sus compañeros.

De este modo, se cumplirán todos los criterios establecidos en la tabla 4.11, lo que incrementa significativamente la calidad del diseño del ejercicio y refuerza su carácter comunicativo. Asimismo, los resultados del carácter comunicativo en la parte 1 sirven como base para el debate sobre la nacionalidad en la parte 2, mientras que la escritura en la parte 3 resume los resultados de la parte 2, permitiendo una revisión de todos los puntos previos. Esto facilita tanto la comunicación auténtica como el desarrollo de la competencia comunicativa oral, lectura y escritura en chino, cumpliendo así dos necesidades principales del profesorado: la aplicación del conocimiento lingüístico en los ejercicios orales y la realización de una comunicación auténtica.

En este caso, la estructura de estos ejercicios supera la limitación de una sola pregunta (*speaking practice*), convirtiéndose en tres actividades completas y sistemáticas, cuyas preguntas están interconectadas tanto en contenido como en forma. Esto también satisface la necesidad de facilitar a los docentes la gestión del aula, así como el fortalecimiento de la relación entre la actividad oral y otros tipos de actividades.

7.2.2 Claves para potenciar el carácter comunicativo de las actividades orales en función del enfoque didáctico

En el marco teórico presentado al inicio de este estudio, revisamos el desarrollo histórico de los métodos de enseñanza de idiomas, analizamos las corrientes pedagógicas relacionadas con la competencia comunicativa oral y exploramos la evolución de la competencia comunicativa oral a lo largo de las diferentes etapas educativas. Tras realizar el análisis de las actividades orales y su evaluación con las herramientas diseñadas con dicho propósito, comprobamos que el enfoque metodológico que prioriza el carácter comunicativo se refleja de manera significativa en las puntuaciones obtenidas en la evaluación. Tanto en la práctica en el aula como en el diseño o adaptación de actividades orales en los manuales de CLE, se pueden seleccionar y ajustar los métodos de enseñanza más adecuados según el grado del carácter comunicativo de dichas actividades con el fin de garantizar su comunicabilidad. En este apartado, se analizarán los diferentes métodos de enseñanza de idiomas y, en función del carácter comunicativo de los tipos de ejercicios orales correspondientes, se ofrecerán propuestas para su implementación.

En primer lugar, respecto al método de gramática-traducción, que es un enfoque tradicional, se considera el lenguaje como un sistema de reglas y textos. Su objetivo

principal no es desarrollar la competencia comunicativa oral, sino entender de forma profunda y traducir correctamente los textos. Por lo tanto, los tipos de ejercicios correspondientes suelen incluir la interpretación consecutiva y la traducción a la vista. Específicamente, la primera actividad se presenta en los manuales generalmente como aquella en la que el profesor habla en la lengua materna del estudiante y este responde en la lengua meta (chino) o viceversa. La segunda consiste en que los estudiantes traducen lo que leen a la lengua meta (chino) o a su lengua materna. A pesar de que estas actividades son de la producción oral, según los principios estudiados en esta investigación, no poseen ningún carácter comunicativo, ya que, aunque los estudiantes se expresan oralmente, no generan nuevos significados ni se producen interacciones auténticas. Por lo tanto, desde la perspectiva de la competencia comunicativa oral, se debería reducir el uso del método de gramática-traducción.

En segundo lugar, en relación con el método directo, este enfatiza la conexión directa entre significado y forma, evitando el uso de la lengua materna como intermediario en el proceso de aprendizaje. Los tipos principales de ejercicios asociados con este método son la descripción de imágenes y el uso de la mímica. La primera, como se muestra en la figura 7.1, consiste en describir las imágenes o mapas proporcionados, detallando aspectos como colores, ubicaciones o funciones, entre otros. Este método omite el uso de la lengua materna y se enfoca directamente en la lengua meta, dado que toda la información ya es conocida. De esta manera, el hablante solo presenta esos contenidos en la lengua meta, sin generar nuevos significados. Por eso, las actividades diseñadas bajo la influencia del método directo se centran en la práctica del uso de la lengua aprendida, más que en la comunicación oral auténtica. Aunque este método no favorece completamente el desarrollo de la competencia comunicativa oral, suele hacer uso de recursos didácticos como imágenes u objetos, los cuales deberían combinarse con otros enfoques metodológicos para maximizar el aprovechamiento de los recursos y mejorar su carácter comunicativo.

En tercer lugar, respecto al método audiolingüe, influido por las teorías estructuralistas y conductistas, se considera que el lenguaje es un conjunto de estructuras y patrones descomponibles. La competencia comunicativa oral se desarrolla mediante la imitación y repetición, con el fin de formar hábitos. Los tipos de ejercicios correspondientes a este enfoque son principalmente de sustitución y lectura en voz alta. Al igual que el método

directo, el método audiolingüe pone énfasis en las estructuras lingüísticas; ya sea mediante la lectura en voz alta o la sustitución, el objetivo final es que el estudiante domine las estructuras de la lengua estudiada. No objetamos la adquisición de estructuras, ya que este enfoque puede ser útil al inicio del aprendizaje de un idioma, pero la realización de funciones lingüísticas no puede lograrse únicamente mediante imitación y repetición. Si bien las actividades orales basadas en este método son frecuentemente empleadas en clase, según nuestra evaluación, carecen del carácter comunicativo. Por ello, este enfoque es más adecuado para la familiarización rápida con las estructuras lingüísticas al aprender contenido nuevo, pero su impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa oral es limitado.

Otro enfoque influenciado por la perspectiva estructuralista es la enseñanza situacional de la lengua. A diferencia del método audiolingüe, este enfoque propone presentar cada estructura lingüística dentro de un contexto artificial y demostrable, con el objetivo de que el vocabulario y la gramática sean comprendidos y recordados por los estudiantes a través de su uso en situaciones específicas. Así, las actividades orales correspondientes incluyen diálogos basados en información propuesta, diálogos basados en una imagen y diálogos situacionales, en las cuales, tras la introducción de la situación, se presenta la estructura lingüística como objetivo de enseñanza, permitiendo que los estudiantes utilicen de manera natural el vocabulario y la gramática aprendidos en contextos específicos. El método situacional sigue enfatizando las estructuras lingüísticas, lo que provoca que algunas actividades orales presenten un control considerable y ofrezcan pocas oportunidades para la expresión libre. Sin embargo, al mismo tiempo, también se enfoca en el contexto y la pragmática, lo que permite que algunas actividades orales, como el diálogo situacional, posean un fuerte carácter comunicativo. En consecuencia, este enfoque puede ser utilizado de manera flexible y razonable en función de las necesidades pedagógicas de la clase.

En quinto lugar, respecto al método PPP (presentación-práctica-producción), basado en las teorías de la psicología cognitiva, se considera que el aprendizaje de un idioma es un proceso consciente y creativo. Este enfoque tiene como objetivo final la producción oral y suele hacer una transición desde ejercicios controlados hacia producciones automáticas. Las actividades orales derivadas de este método incluyen típicamente la compleción de un diálogo, donde se proporciona el esquema del diálogo, pero se deja un

espacio para que el estudiante complete las frases omitidas. Este enfoque proporciona una orientación clara para la enseñanza del chino; sin embargo, debido al alto grado de control, los estudiantes se ven restringidos a producir en contextos específicos, utilizando estructuras lingüísticas predeterminadas, lo que limita de manera considerable su carácter comunicativo, una restricción que ya se refleja en la evaluación objetiva de dichas actividades. Debido a la gran influencia del método PPP en la enseñanza de chino en China, este tipo de ejercicios es ampliamente común en los manuales publicados en el país. En este contexto, las actividades orales basadas en este método tienen una alta operatividad, pero una baja libertad. En conjunto, este enfoque posee carácter comunicativo, aunque de manera limitada.

Por último, con el ascenso del funcionalismo, el significado y la función comunicativa de la lengua recibieron una gran atención. El funcionalismo y el constructivismo, que enfatiza la interacción del aprendiz con el entorno externo, se complementan mutuamente, dando lugar a numerosas metodologías centradas en la comunicación. Las más representativas de estas son el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. El primero, influenciado por la teoría de la competencia comunicativa y la lingüística sistémico-funcional, considera que el núcleo del aprendizaje de un idioma se encuentra en la interacción para cumplir con la intención comunicativa. A partir de esta base, se han desarrollado tipos de actividades como: preguntas-respuestas, debate, juego de rol, encuesta o entrevista, entre otras. El segundo, influenciado por la teoría de ASL interacción-cognición, se basa en la realización de tareas como motor del aprendizaje, activando el uso de estructuras lingüísticas en un contexto de comunicación auténtica, siendo un enfoque en el que la funcionalidad promueve el aprendizaje de estructuras. Los tipos de actividades prototípicas son las actividades basadas en tareas, que incluyen actividades con vacíos de información, tareas en clase y tareas del mundo real. Todas estas actividades están diseñadas con el propósito de fomentar el carácter comunicativo y, según nuestras herramientas de evaluación, muestran una fuerte orientación hacia la comunicabilidad.

A modo de resumen, las actividades orales de aula diseñadas según diferentes metodologías presentan estilos y características pedagógicas muy distintivas. Por ejemplo, las actividades de sustitución, basadas en el método audiolingüe, aunque frecuentes en los libros de texto en chino, no muestran ningún carácter comunicativo. Esto se confirma

tanto por los resultados de las encuestas a los docentes (referentes a la percepción de la comunicabilidad y la utilidad) como por los resultados obtenidos con nuestras herramientas de evaluación (puntuación del carácter comunicativo). Por el contrario, las actividades de juegos de rol, basadas en el enfoque comunicativo, muestran una situación completamente diferente. Por lo tanto, se puede afirmar que, al diseñar actividades orales para mejorar la competencia comunicativa oral en el contexto de la enseñanza del CLE, tanto el enfoque comunicativo como el enfoque por tareas son las opciones óptimas, mientras que el método audiolingüe y el método PPP son alternativas secundarias. Para garantizar que los estudiantes desarrollan su competencia comunicativa oral sin perder de vista la adquisición de estructuras lingüísticas, es necesario combinar los métodos tradicionales con aquellos en los que prevalece el enfoque comunicativo. Métodos tradicionales como el método de gramática-traducción o el método directo pueden ser utilizados en una etapa específica dentro de las actividades orales, lo que permite integrar una mayor variedad de metodologías con el fin de promover el desarrollo de la competencia comunicativa oral.

Por ello, tanto los profesores de CLE como los autores de los materiales didácticos deben tener un conocimiento claro y detallado de las características comunicativas de los distintos tipos de actividades orales, relacionándolas con las metodologías correspondientes y comprendiendo las teorías que las respaldan. Solo de esta manera podrán profundizar en la comprensión de la orientación funcional y la comunicabilidad de las actividades orales. Además, es fundamental superar las limitaciones de los métodos tradicionales, estar al tanto y aplicar de manera activa los avances más recientes en las teorías pedagógicas, para así mantener una conciencia constante y aplicada en el fomento de la competencia comunicativa oral.

CAPÍTULO 8. Conclusiones

La enseñanza del CLE en España ha experimentado un notable incremento en los últimos años, lo que ha generado diversas iniciativas, tales como la publicación de manuales y monografías sobre la lengua y cultura chinas, recursos educativos en línea, la formación de profesores de CLE y la creación de titulaciones oficiales relacionadas con el estudio del chino en las universidades. Este incremento responde a la demanda social de aprender esta lengua y cultura. Con el fin de satisfacer esta necesidad y contribuir al fortalecimiento de este campo, el presente estudio se centra en explorar en profundidad el estado actual de la competencia comunicativa oral en la enseñanza del CLE y proponer vías factibles para su mejora y fortalecimiento. En este último capítulo, se abordarán el cumplimiento de los objetivos, la verificación de las hipótesis, las principales aportaciones de la investigación, así como sus limitaciones y las posibles líneas de investigación futuras.

8.1 Cumplimiento de los objetivos y verificación de las hipótesis

Para alcanzar este objetivo general, la investigación se ha articulado en cuatro objetivos específicos, que se revisan a continuación.

En primer lugar, se han analizado las principales teorías lingüísticas y pedagógicas relacionadas con las actividades orales y los enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, se ha revisado su evolución y estado actual, a partir de lo cual se ha construido un marco teórico sobre la competencia comunicativa oral (capítulo 2).

En segundo lugar, se ha ofrecido una revisión del estado de la cuestión desde tres perspectivas, a saber, las corrientes pedagógicas y las políticas lingüísticas que consolidan la competencia comunicativa oral (capítulo 3), el análisis cuantitativo y cualitativo de las actividades orales presentes en los manuales de CLE (capítulos 4 y 6) y la exploración de la percepción del profesorado de CLE sobre el *carácter comunicativo* de las actividades orales (capítulo 5). Con respecto al último, los datos se han recopilado mediante una encuesta dirigida al profesorado de CLE de diferentes instituciones educativas españolas. Además, hemos utilizado varios tipos de análisis estadísticos, tales como análisis descriptivo, análisis de fiabilidad, análisis factorial exploratorio y pruebas de

significancia estadística, con el fin de identificar datos inválidos, examinar la estructura de los datos, evaluar la consistencia de las mediciones y determinar si existen relaciones significativas entre las variables estudiadas.

En tercer lugar, a partir de los datos obtenidos y de los principios teóricos pertinentes, se ha concretado el concepto de *carácter comunicativo*, desglosándolo en tres factores, a partir de los cuales se ha elaborado una herramienta para evaluarlo de forma sistemática y objetiva en las actividades orales presentes en nuestro corpus de manuales. Esta herramienta se estructura en tres rúbricas independientes: la de los factores comunicativos, la de la adecuación a los estándares existentes y la del diseño de las actividades orales. Este instrumento constituye el núcleo y la principal aportación metodológica de la presente investigación (capítulo 4).

En cuarto lugar, a través de la herramienta de evaluación diseñada en este estudio, hemos realizado un análisis exhaustivo del conjunto de actividades orales incluidas en los manuales de CLE seleccionados como objeto de estudio (capítulo 6). Como resultado, se ha identificado su grado de carácter comunicativo y, a partir de ello, se han planteado propuestas para aumentar el grado de comunicabilidad de las actividades orales en la fase de diseño, con el fin de dotar al profesorado de herramientas fáciles de implementar que ayuden a reforzar la competencia comunicativa oral de los alumnos hispanohablantes (capítulo 7).

Con estos resultados, consideramos que se han corroborado las cuatro hipótesis planteadas en la introducción de este trabajo, tal como se especifica a continuación:

1) En lo relativo a la primera hipótesis (los profesores de CLE en España presentan una comprensión desigual y poco consistente del concepto *carácter comunicativo*, si bien reconocen su importancia), el capítulo 5 muestra que, según los resultados de la encuesta, los docentes que han recibido formación en el enfoque comunicativo y en el concepto de *carácter comunicativo* presentan un mejor desempeño en su comprensión y aplicación de la comunicatividad en el aula. Sin embargo, aproximadamente el 30 % del profesorado encuestado no ha recibido dicha formación. Además, más del 77 % de los docentes considera que la estructura lingüística es un factor determinante en la comunicatividad, lo que pone de manifiesto una confusión entre la estructura y la función del lenguaje. Por

lo tanto, se ha confirmado que el concepto de carácter comunicativo no está plenamente establecido entre el profesorado encuestado. No obstante, también se ha identificado una necesidad por parte de los profesores de CLE de mejorar la competencia comunicativa oral de los estudiantes, así como las dificultades que enfrentan al diseñar actividades orales.

2) En relación con la segunda hipótesis (en los principales manuales de CLE utilizados en España, no todas las actividades orales alcanzan el nivel ideal para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado), en los capítulos 6 y 7, mediante la herramienta de evaluación creada en este estudio (ver Anexo II), se ha puesto de manifiesto que no todas las actividades orales logran alcanzar el nivel ideal para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Es decir, cada actividad oral presenta un grado distinto de carácter comunicativo. En concreto, actividades como las que están basadas en tareas, el debate o el juego de rol presentan un marcado carácter comunicativo, mientras que otros tipos de ejercicios, como la lectura en voz alta o el de sustitución, apenas muestran rasgos comunicativos.

3) En cuanto a la tercera hipótesis (el uso de una herramienta de evaluación que tenga en cuenta diferentes parámetros esenciales de la comunicabilidad puede contribuir a determinar el carácter comunicativo de cualquier actividad oral tanto cuantitativa como cualitativamente), en el capítulo 6 se describen los resultados de la implementación de la herramienta de evaluación desarrollada en este estudio para analizar las actividades orales incluidas en los cinco manuales de CLE seleccionados, aplicando diferentes parámetros que hemos considerado esenciales de la comunicabilidad. Esta evaluación tiene como propósito determinar el carácter comunicativo de cada actividad oral desde una perspectiva tanto cuantitativa como cualitativa. Los resultados obtenidos se presentan en los capítulos 6 y 7, donde se clasifican las actividades orales en tres categorías: sin carácter comunicativo, con cierto carácter comunicativo y con un fuerte carácter comunicativo. Es importante señalar que la mayoría de las actividades orales preferidas tanto por el profesorado como por el alumnado coinciden con aquellas que han sido calificadas como de fuerte carácter comunicativo después de aplicar la rúbrica de evaluación. Esto revela que las opiniones subjetivas del profesorado están respaldadas por fundamentos teóricos objetivos.

4) Respecto a la cuarta hipótesis (una propuesta didáctica para el diseño de actividades orales debe tener en cuenta aspectos clave para potenciar su carácter comunicativo, a saber, los factores comunicativos, la adecuación a los estándares existentes y la orientación del diseño, los cuales varían según el enfoque didáctico adoptado), en el capítulo 7 se presentan sugerencias didácticas para el diseño de actividades orales que integren aspectos clave para potenciar su carácter comunicativo, tales como los factores comunicativos, la adecuación a los estándares existentes y la orientación del diseño. Según el enfoque didáctico adoptado en el diseño de estas actividades, es posible mejorar su grado de carácter comunicativo desde dos perspectivas principales: garantizar la presencia de los elementos esenciales que constituyen una comunicación auténtica y emplear la estructura lingüística de manera adecuada y natural en situaciones reales de comunicación.

8.2 Aportaciones principales de esta investigación

A través de un análisis cuantitativo y cualitativo, enfocado en evaluar el carácter comunicativo de las actividades orales de los cinco manuales de CLE seleccionados (*El nuevo libro de chino práctico* [2008], *Camino al chino* [2019], *Chino paso a paso* [2006], *Discover China* [2010] y *Hànyǔ - Chino para hispanohablantes* [2004]), hemos alcanzado interesantes resultados en nuestra investigación, los cuales se describen a continuación:

1) Profundización en la definición del *carácter comunicativo*. Con el desarrollo de la teoría y la metodología en la ASL, la competencia comunicativa oral ha recibido cada vez más atención y la frecuencia con que se menciona en los estándares ha ido en aumento. A pesar de que el concepto *carácter comunicativo* ha sido constantemente enfatizado, su verdadero significado no ha sido analizado de manera sistemática y detallada hasta ahora, lo que ha provocado que el término, en cierta medida, haya permanecido abstracto. Por esta razón, esta investigación se ha dedicado a indagar en este concepto, dividiendo el carácter comunicativo en tres factores clave: *intencionalidad*, *desconocimiento* e *interrelación*. Estos tres factores concretan de manera más completa y clara el término *carácter comunicativo*.

2) Revisión del estado de la cuestión de la competencia comunicativa oral en España desde tres perspectivas principales. En primer lugar, hemos examinado las perspectivas sobre la forma y el significado de la lengua, lo que nos permite comprender la relación entre ambos y constatar la necesidad de mantener un equilibrio para favorecer una mejor competencia comunicativa oral. Además, hemos revisado distintos métodos pedagógicos para analizar su relación con el desarrollo de dicha competencia. En segundo lugar, a partir de dos compendios de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras (MCER, 2021; CPGS, 2021), hemos establecido una definición y una caracterización de las actividades orales, así como identificado sus principales aportaciones al desarrollo de la competencia comunicativa oral.

Por último, hemos administrado un cuestionario con el fin de conocer la percepción de los docentes sobre este aspecto. Los resultados muestran que, en términos generales, el profesorado encuestado reconoce la importancia de que los ejercicios orales tengan carácter comunicativo. Sin embargo, al evaluar los manuales y la enseñanza práctica, se detecta cierta ambigüedad en su comprensión del término *comunicabilidad*. Esta ambigüedad se refleja principalmente en una delimitación poco clara de los contenidos que abarca el concepto, así como en la falta de una distinción precisa entre las funciones y la estructura lingüística del lenguaje, además de la ausencia de una percepción exacta de los factores que influyen en dicha comunicabilidad.

Además, hemos identificado los principales factores que influyen en la comprensión del profesorado sobre la comunicabilidad de los ejercicios orales, como la edad de los estudiantes, la institución en la que los profesores enseñan y la formación que han recibido. Por otro lado, también hemos encontrado factores que no están relacionados con la comunicabilidad de las actividades orales, como el nivel de chino de los estudiantes. En particular, la influencia de la edad de los estudiantes y la institución educativa se refleja en la evaluación de los manuales de CLE, ya que la selección de estos manuales depende en gran medida de las características de los alumnos y de la institución, lo que lleva a evaluaciones divergentes. En cuanto a la edad de los estudiantes, los adolescentes utilizan más *Chino Paso*, mientras que para los universitarios se prefiere usar *Discover China*. Los estudiantes adultos tienden a usar los otros tres manuales de CLE. Esto podría explicar por qué los profesores de CLE que enseñan a estudiantes de diferentes rangos de edad tienen opiniones diversas sobre los manuales. En las instituciones educativas que

están representadas en nuestra encuesta, los manuales preferidos son *Hanyu* y *Nuevo Práctico*. A simple vista, parece que la elección del manual influye en los resultados de la evaluación, pero según nuestro análisis de los datos, la elección del manual está influenciada por la edad de los estudiantes y la institución educativa. Por lo tanto, estos dos factores también ejercen una influencia indirecta sobre la evaluación de los manuales. Por otro lado, la influencia de la formación recibida se refleja en la comprensión y aplicación del enfoque comunicativo, así como en la implementación de prácticas orales en el aula, con un enfoque específico en la aplicación de dicho método, el dominio teórico del mismo y el diseño de los ejercicios orales en clase.

Por otra parte, en relación con las expectativas docentes, los datos recopilados en la encuesta indican que todos los informantes consideran que los estudiantes deben reforzar su competencia comunicativa oral (las puntuaciones son 3 o superiores de 5 en la escala de Likert). Sin embargo, el diseño de actividades orales no es una tarea fácil para la mayoría del profesorado (aproximadamente el 70%). Además de la aplicación integral de la estructura lingüística en la práctica oral, el logro de los objetivos comunicativos y la creación de oportunidades para una expresión libre representan obstáculos de diseño para ellos. Por lo tanto, los profesores tienen altas expectativas respecto a los ejercicios orales. Esperan que, a través de la práctica oral, los estudiantes sean capaces de alcanzar una comunicación auténtica y que se favorezca una interacción efectiva entre ellos, no solo reforzando los conocimientos lingüísticos adquiridos, sino también facilitando una interacción positiva entre los estudiantes. A pesar de que estas demandas pedagógicas deben ser consideradas por los equipos de autores de los materiales didácticos de CLE, los profesores también deben continuar su proceso de formación y perfeccionamiento, profundizando en la comprensión de los factores que influyen en la comunicabilidad y optimizando sus enfoques pedagógicos. Por ello, es necesario realizar una evaluación de los materiales didácticos y proporcionar formación continua al profesorado, con el fin de que adquieran una comprensión más clara y profunda del concepto de *comunicabilidad* aplicado a los ejercicios orales de dichos materiales, así como recibir orientación sobre cómo aplicarlo de manera efectiva en el aula.

3) Creación de la herramienta de evaluación para medir el carácter comunicativo en las actividades orales. El núcleo de esta investigación se centra en el diseño y aplicación de una herramienta de evaluación destinada a medir el grado de

comunicabilidad de las actividades orales. Este instrumento, disponible en el anexo II, se estructura en tres secciones: la rúbrica de los factores comunicativos, la rúbrica de la adecuación de los estándares existentes y la rúbrica de la orientación en el diseño. Cada una de estas rúbricas va acompañada de la correspondiente escala de puntuación. Es importante señalar que la primera sección constituye la parte principal de la herramienta para medir el grado de carácter comunicativo de las actividades orales, mientras que las otras dos se consideran complementarias, ya que en ellas se observa la manifestación del carácter comunicativo en dichas actividades con el fin de mejorar su calidad. La aplicación conjunta de las tres secciones conforma una evaluación integral del grado de comunicabilidad de las actividades orales.

El diseño de esta herramienta se basa en los estudios teóricos actuales sobre la ASL y las corrientes pedagógicas actuales, alineándose especialmente con los estándares lingüísticos vigentes tanto en España como en China (MCER [2020] y CPGS [2021], respectivamente), con particular énfasis en la definición y los requisitos relacionados con las actividades orales y la competencia comunicativa oral. En este marco, se identifican tres factores comunicativos que influyen en la comunicabilidad: intencionalidad, desconocimiento e interrelación. A través de nuestro instrumento de evaluación, es posible cuantificar y detallar el carácter comunicativo de las actividades de expresión oral, desglosando este concepto abstracto y presentándolo de manera concreta y visual. Esto no solo constituye la clave para evaluar el grado de comunicabilidad de las actividades orales, sino que también sirve de base fundamental para el diseño y mejora de dichos ejercicios. Además, esta herramienta integra dos aspectos adicionales: por un lado, incorpora los requisitos de la competencia comunicativa oral establecidos por los estándares lingüísticos vigentes, de manera que, desde una perspectiva estandarizada, la evaluación de los ejercicios orales puede proporcionar una referencia valiosa en lo que respecta a la práctica oral para la selección de materiales didácticos por parte de las instituciones educativas, los docentes o los estudiantes. Por otro lado, esta herramienta examina las dimensiones que influyen en la calidad del diseño de las actividades orales considerando aspectos como las instrucciones de los enunciados, la organización y la relación con otras actividades. De este modo, ofrece un fundamento para evaluar la adecuación, la sistematicidad y la viabilidad de las actividades orales. Dado que una organización adecuada de las actividades orales condiciona el éxito y la eficacia de su implementación, también tiene un impacto directo en su carácter comunicativo.

Por otra parte, la creación de esta herramienta de evaluación responde a las necesidades expresadas por el profesorado de CLE en España, ya que, según los resultados de la encuesta, la mayoría considera que el diseño de actividades orales es una tarea compleja y que tanto el diseño de situaciones como la modalidad de los ejercicios orales les resultan un reto. Gracias a esta herramienta, es posible identificar las actividades orales con mayor carácter comunicativo, las cuales, a su vez, se alinean con los estándares existentes, en concreto, actividades basadas en tareas, debates, juegos de roles y diálogos situacionales. Además, esta herramienta establece criterios de evaluación específicos para el diseño de actividades orales. A través de ella, se puede evaluar la viabilidad de las actividades orales en el aula y su relación con otras actividades, proporcionando respuestas claras que contribuyen a resolver las dificultades enfrentadas por el profesorado de CLE.

Con el fin de fomentar el interés de los investigadores y facilitar la reproducibilidad y trazabilidad de este estudio, es importante destacar que los datos obtenidos en esta investigación están accesibles en abierto a través de la plataforma CORA (Yang Qiuhan, 2026).

4) Propuestas para alcanzar un mayor grado de comunicabilidad en el diseño de actividades orales. Ante todo, para mejorar la comunicabilidad en el diseño de las actividades orales, es importante incorporar los siguientes tres factores comunicativos: intencionalidad, desconocimiento e interrelación. La intencionalidad establece un objetivo comunicativo claro, mientras que el desconocimiento genera interés al introducir elementos desconocidos que motiven la participación y otorgan a la comunicación la motivación de obtener información o resolver problemas; por último, la interrelación facilita la interacción efectiva entre los estudiantes. En segundo lugar, siguiendo los criterios establecidos en nuestra herramienta de evaluación, se diseñan las actividades orales para asegurar que alcancen un grado alto de carácter comunicativo, su adecuación a los estándares existentes y un diseño adecuado, con el fin de promover eficazmente el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes. Además, dado que los enfoques metodológicos también afectan a la calidad de las actividades orales, sería recomendable elegir los enfoques más efectivos para promover la competencia comunicativa oral, tales como el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas. En cuanto a los métodos que no favorecen tanto el desarrollo de la competencia comunicativa oral, como el método de gramática-traducción o el método audiolingüe, es recomendable

combinarlos con los enfoques más comunicativos para garantizar tanto la adquisición de estructuras lingüísticas como la comunicación auténtica. Por último, Antes de diseñar las actividades orales, es mejor seguir los indicadores establecidos en la herramienta de evaluación para lograr que tengan carácter comunicativo. Esta herramienta permite identificar si los ejercicios orales cumplen con los tres factores clave de la comunicabilidad, si se ajustan a los requisitos de los estándares existentes y si su diseño es adecuado. Además, ofrece pautas para ajustar y mejorar estos aspectos, asegurando interacciones auténticas entre los estudiantes y favoreciendo el desarrollo de su competencia comunicativa oral.

8.3 Limitaciones y futuras líneas de investigación

Este estudio se fundamenta en una exploración a nivel teórico y, a pesar de que se puede utilizar para evaluar cualquier actividad oral, proporcionando resultados y propuestas concretas, carece de un respaldo práctico en términos de su efectividad en el aula. Es decir, la aplicación de esta herramienta nueva creada para la evaluación y mejorar el carácter comunicativo de las actividades orales de nuestra muestra, no ha ido acompañada de la comprobación en el aula de si el desempeño de los alumnos mejora en este sentido, ni si resulta una herramienta útil y fácil de usar por parte del profesorado, ni si se puede extender su aplicación a otro formato de actividades, como las que encontramos en materiales didácticos multimodales. Es decir, estos son, entre otros, aspectos que, estando fuera del alcance y objetivos de esta tesis, no se han validado en la práctica en este estudio y que serían interesantes explorar en el futuro.

A partir de las limitaciones mencionadas en este estudio, se busca establecer una base para futuras investigaciones sobre la creación de actividades orales, tanto en los manuales como en el aula. Consideramos que sería relevante continuar explorando tres ámbitos clave:

1) Desde una perspectiva práctica, una posible línea de investigación futura podría consistir en implementar las actividades orales diseñadas o mejoradas según la herramienta de evaluación en el aula, con el fin de verificar si realmente se mejora la efectividad en la práctica y si se incrementa la competencia comunicativa oral de los estudiantes. Además, sería pertinente considerar una investigación futura que recoja directamente las opiniones y preferencias de los estudiantes, ya que, actualmente la

información disponible proviene únicamente del profesorado de CLE, lo que podría introducir un sesgo en la interpretación de las necesidades y percepciones de los estudiantes, al no reflejar sus puntos de vista de manera directa.

2) Nuestro estudio se centra en los materiales didácticos en formato impreso. Sin embargo, en la actualidad, los recursos digitales de enseñanza se están convirtiendo en una tendencia creciente, lo que enriquecerá aún más las formas y contenidos de las actividades orales. Como, por ejemplo, el aprendizaje móvil y el microaprendizaje permitirán que cualquier estudiante de chino tenga acceso a una amplia gama de materiales abiertos en cualquier lugar y en cualquier momento (Rovira-Esteva y Vargas-Urpí, 2023), lo que seguramente implicará nuevas demandas en cuanto a la competencia comunicativa oral. Por lo tanto, otra posible extensión de esta investigación podría centrarse en las actividades orales dentro de los recursos digitales, con el fin de verificar si el instrumento sigue siendo válido o si es necesario realizar algunos ajustes para cubrir los nuevos cambios tecnológicos y metodológicos en el diseño de actividades orales.

3) Según nuestra investigación, aunque los profesores entrevistados de CLE reconocen la importancia del carácter comunicativo en la práctica oral de la enseñanza del CLE, frecuentemente carecen de una comprensión clara de este concepto. En este sentido, una posible línea de investigación futura podría centrarse en la formación docente, particularmente en identificar los aspectos clave que deben abordarse para mejorar la comprensión y aplicación efectiva de la comunicatividad en las actividades orales, con el fin de fortalecer su implementación en el aula. En este sentido, una actividad posible de transferencia derivada de esta tesis sería ofrecer un seminario de formación para el profesorado interesado en mejorar este aspecto de su práctica docente.

Para concluir, esta tesis ha llevado a cabo un análisis exhaustivo de la percepción del profesorado de CLE en España en relación con el carácter comunicativo de la práctica oral. Este análisis nos ha permitido desarrollar una herramienta de evaluación centrada en la comunicabilidad de las actividades orales. Dicho instrumento posibilita concretar y cuantificar este concepto de manera objetiva, proporcionando una evaluación más precisa de las actividades orales para promover la competencia comunicativa oral de los estudiantes. De esta manera, esperamos haber aportado nuestro granito de arena tanto a nivel teórico como práctico, enriqueciendo tanto el concepto de *carácter comunicativo* o

comunicabilidad como facilitando el diseño de actividades orales, contribuyendo con ello a llenar el vacío existente en este ámbito. Además, confiamos en que nuestra investigación pueda servir como una guía valiosa para reforzar la competencia comunicativa de los estudiantes hispanohablantes, ofreciendo a los docentes herramientas y estrategias que les permitan diseñar actividades orales más efectivas, orientadas a fomentar una comunicación auténtica y significativa en el aula.

CAPÍTULO 9. Bibliografía

- Achi, Bogni Emmanuel. (2025). «Competencia comunicativa oral desde manuales “Horizontes” y “¡Mas allá!”: perspectiva de docentes y análisis de contenido». *Porta Linguarum: Revista interuniversitaria de didáctica de las lenguas extranjeras*, 44, 303-320.
- Agresti, Alan. (1992). «A survey of exact inferences for contingency tables». *Statistical Science*, 7(1), 131-153.
- Amate-Núñez, Patricia. (2019). «Estudios lingüísticos y culturales sobre China. Homenaje a Pedro San Ginés Aguilar». *SABIR. International Bulletin of Applied Linguistics*, 1 (1), 180-189.
- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- Balsas-Ureña, Isabel-María. (2018a). *El enfoque léxico en la enseñanza de chino lengua extranjera: un diseño metodológico para la educación superior*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Balsas-Ureña, Isabel-María. (2018b). *La enseñanza de chino como lengua extranjera en China: origen y desarrollo*. Granada: Editorial Comares.
- 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.
- Batchelor, John; Miao, Chao. (2016). «Extreme response style: A meta-analysis». *Journal of Organizational Psychology*, 16(2), 51.
- Baumgartner, Hans; Steenkamp, Jan-Benedict. (2001). «Response styles in marketing research: A cross-national investigation». *Journal of Marketing Research*, 38(2), 143-156.
- Bernaus-Queralt, Mercè; Escobar-Urmeneta, Cristina. (2001). «El aprendizaje de lenguas extranjeras en medio escolar». En: Nussbaum, Luci; Bernaus, Mercè. (eds.). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis, 39-78.
- Brown, Henry Douglas. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching: A Course in Second Language Acquisition* (6th ed.). Philadelphia: Pearson education.
- Canale, Michael. (1983). «From communicative competence to communicative language pedagogy». In Jack C. Richard y R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman, 2-14.

- Candlin, Christopher. (1976). «Communicative language teaching and the debt to pragmatics». En C. Rameh (ed.), *Semantics, Theory and Application*. Georgetown University Round Table series in Languages and Linguistics. Washington, DC: Georgetown University Press, 237-256.
- Casas-Tost, Helena. (2014). «El desarrollo de la comprensión oral: Una experiencia en la creación de materiales». En Ciruela-Alfárez, Juan José. (ed.). *Aprender y enseñar chino*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada, 17-27.
- Casas-Tost, Helena; Rovira-Esteva, Sara y Suárez-Girard, Anne-Hélène. (2015). *Lengua china para traductores*-Volumen I (5.^a edición). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de publicacions.
- Casas-Tost, Helena; Rovira-Esteva, Sara. (2018). «La adaptación del chino al MCER en España: Un análisis crítico». *Interasia Papers*, 61, 1-33.
- Center for Language Education and Cooperation. (2021). *Chinese proficiency grading standards for international Chinese language education*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press
- Cheng Tang (程棠). (1999). «Guanyu Duiwai Hanyu Mude de Lilun Tansuo» (关于对外汉语教学目的的理论探索) [Theoretical exploration of the objectives of teaching Chinese as a foreign language]. *Shijie Hanyu Jiaoxue* (世界汉语教学) [Chinese Teaching in the World], 3, 106-112.
- Chomsky, Noam. (1959). «Review of B. F. Skinner's verbal behavior». *Language*, 35, 26-58.
- Chomsky, Noam. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York: Praeger.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo.
- Cortina, Jose. (1993). «What is coefficient alpha? An examination of theory and applications». *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Costa, Eva; Sun, Jiameng. (2004). *Hànyǔ 1. Chino para hispanohablantes*. Barcelona: Herder.
- Costa, Eva; Sun, Jiameng. (2006). *Hànyǔ 2. Chino para hispanohablantes*. Barcelona: Herder.

- Cronbach, Lee. (1946). «Response sets and test validity». *Educational and Psychological Measurement*, 6(4), 475-494.
- Devore, Jay L. (2008). *Probabilidad y estadística para ingeniería y ciencias*. Ciudad de México: Cengage Learning.
- Días-Ponce, Carolina. (2023). «Investigación y análisis del uso de libros de texto para la enseñanza del chino en Chile». En Liljana, Arsovka (ed.), *América Latina y el Caribe - China: Historia, cultura y aprendizaje del chino*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, 23-42.
- Ding Anqi (丁安琪). (2011). «Guobie Hanyu Jiaocai Bianxie de Sikao y Tansuo» (国别汉语教材编写的思考与探索) [Thoughts and exploration on the compilation of country-specific chinese language textbooks]. *Shijie Hanyu Jiaoxue Xuehui Tongxun* (世界汉语教学学会通讯), 1, 16-17.
- Ding Anqi (丁安琪); Chen Xin (陈鑫); Jing Lili (景黎黎); Lu Xiaoyan (卢小燕). (2010). *Discover China* (vol. I y II). Macmillan; Foreign Language Teaching and Research Press.
- Dunn, Alexandra M.; Heggestad, Eric D.; Shanock, Linda R.; Theilgard, Nels. (2018). «Intra-individual response variability as an indicator of insufficient effort responding: Comparison to other indicators and relationships with individual differences». *Journal of Business and Psychology*, 33(1), 105-121.
- Ellis, Rod. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Ellis, Rod. (2005). *Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review*. Wellington, Australia: Research Division, Ministry of Education.
- Ellis, Rod. (2010). «Second language acquisition research and language-teaching materials». En Richards, Jack. (Ed.). *English language teaching materials*. Cambridge: Cambridge University Press, 33-57.
- Ellis, Rod. (2016). *Task-based language teaching approach's updated ideas and TCSOL*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Fang Jiaming; Prybutok, Vitor; Wen Chao. (2016). «Shirking behavior and socially desirable responding in online surveys: A cross-cultural study comparing Chinese and American samples». *Computers in Human Behavior*, 54, 310-317.
- Field, Andy. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (4th ed.). London: SAGE Publications.

- Garton, Sue; Graves, Kathleen. (2014). *International Perspectives on Materials in ELT*. London: Palgrave Macmillan.
- Grau, Ina; Ebbeler, Christine; Banse, Rainer. (2019). «Cultural differences in careless responding». *Journal of Cross-cultural Psychology*, 50(3), 336-357.
- Guerrettaz, Anne; Johnston, Bill. (2014). «A response: The concept of the classroom ecology and the roles of teachers in materials use». *The Modern Language Journal*, 98(2), 671–672.
- Guojia Duiwai Hanyu Jiaoxue Lingdao Xiaozu Bangongshi, Hanyu Shuiping Kaoshi Bu (国家对外汉语教学领导小组办公室, 汉语水平考试部) [National office for teaching Chinese as a foreign language, HSK Department]. (1996). *Hanyu Shuiping Dengji Biaozhun yu Yuda Dengji Dagang* (汉语水平等级标准语语法等级大纲) [Chinese language proficiency grade standards and grade outline]. Beijing: Gaodeng Jiaoyu Chubanshe.
- Guojia Hanyu Guoji Tuiguang Lingdao Xiaozu Bangongshi (国家汉语国际推广领导小组办公室) [The office of Chinese language council international]. (2007). «Guoji Hanyu Nengli Biaozhun» (国际汉语能力标准) [Chinese language proficiency scales for speakers of other Languages]. Beijing: Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.
- Guo Xing (郭兴). (2021). *Xibanya Hanyu Jiaocai ‘Hanyu zhi Lu’ he ‘Hanyu’ de Bentuhua Duibi Yanjiu* (西班牙汉语教材《汉语之路》和《汉语》的本土化对比研究) [Comparative studies on the localization of two Chinese-teaching materials specialized for Spanish learners *Chino para hispanohablantes* and *Camino al chino*]. Trabajo de fin de máster. Guangdong University of Foreign Studies.
- Hair, Joseph F.; Black, William C.; Babin, Barry J.; Anderson, Rolph E.; Tatham, Ronald L. (2010). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Harlow: Pearson Education.
- Howatt, Albert-Peter-Ronald. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hou Jinxiang (侯金香). (2010). «Yingyu Ketang Jiaoxue zhong 3P Jiaoxuefa de Yingyong» (英语课堂教学中 3P 教学法的运用) [The application of the 3P teaching method in English classroom instruction]. *Jiaoxue yu Guanli* (教学与管理) [Teaching & Administration], 22: 60-62.

- Hymes, Dell. (1972). «On communicative competence». En J. B. Pride; Janet Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Instituto Confucio de Barcelona. (9 de noviembre, 2018). «El chino en el sistema educativo español». Recuperado de: [https://confucio-barcelona-my.sharepoint.com/personal/chino_curricular_confucio-barcelona-es/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fchino%5Fcurricular%5Fconfucio-barcelona%5Fes%2FDocuments%2Fdocumentacion%2F181109%5Fanexo1%5Fel%5Fchino%5Fen%5Fel%5Fsistema%5Feducativo%5Fespanol%5F2%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fchino%5Fcurricular%5Fconfucio-barcelona%5Fes%2FDocuments%2Fdocumentacion&ga=1](https://confucio-barcelona-my.sharepoint.com/personal/chino_curricular_confucio-barcelona_es/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Fchino%5Fcurricular%5Fconfucio-barcelona%5Fes%2FDocuments%2Fdocumentacion%2F181109%5Fanexo1%5Fel%5Fchino%5Fen%5Fel%5Fsistema%5Feducativo%5Fespanol%5F2%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Fchino%5Fcurricular%5Fconfucio-barcelona%5Fes%2FDocuments%2Fdocumentacion&ga=1) [Fecha de consulta: el 18 de enero de 2026].
- Kaiser, Henry F. (1958). «The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis». *Psychometrika*, 23(3), 187-200.
- Kaiser, Henry F. (1974). «An index of factorial simplicity». *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Koster, Lisa; Chase, Tracey. (2023). *Fundamentals of Business Math*. Ontario: Conestoga College.
- Krashen, Stephen. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen; Terrell, Tracy. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Hayward: Alemany Press.
- Jones Neil, Saville Nick. (2009). «European language policy: Assessment, learning, and the CEFR». *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 51-63.
- Jorden, Eleanor; Walton, Ronald. (1987). «Truly foreign languages: Instructional challenges». *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 490, 110-124.
- Lado, Robert. (1957). *Linguistic across Cultures: Applied Linguistic and Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Li Danqing (李丹青). (2013). «Duiwai Hanyu Jiaoxue zhong Jiegou he Gongneng de Guanxi» (对外汉语教学中结构和功能的关系) [The relationship between structure and function in teaching Chinese as a foreign language]. *Neimenggu Shifan Daxue Xuebao (Jiaoyu Kexue Ban)* (内蒙古师范大学学报 教育科学版) [Journal of Inner Mongolia Normal University. Educational Science Edition], (11), 88-90.
- Li Qianchao; Yang Qiuhan (2019). *Camino al chino I*. Madrid: McGraw Hill.
- Li Qianchao; Yang Qiuhan (2010). *Camino al chino II*. Madrid: McGraw Hill.

- Li Qianchao; García-Mejías Mario; Yang Qiuhan. (2021). «Camino al chino, Contribution to the localization of Chinese textbooks for the beginners». *Sinología Hispánica. China Studies Review*, 11(2), 129-156.
- Li Qianchao (李乾超); Yang Qiuhan (杨湫晗); Chen Chen (陈晨). (2022). «Xibanya Zhongwen Jiaoxue Ziyuan Fazhan Tezheng, Xianshi Tiaozhan ji Tisheng Celüe». (西班牙中文教学资源发展特征、现实挑战及提升策略) [Development characteristics, realistic challenges and improvement strategies of Chinese language teaching resources in Spain]. *Minzu Jiaoyu Yanjiu* (民族教育研究) [Journal of research on education for ethnic minorities], 33(6), 156-163.
- Li Qiuyang; Ramírez Ruiz, Raúl. (2019). «Coming through the history the revival and challenge of Spanish sinology». *Sinología Hispánica. China Studies Review*, 9, 1-30.
- Lin Yinglin (刘英林); Li Peize (李佩泽); Li Yanan (李亚男). (2022), «‘Guoji Zhongwen Jiaoyu Zhongwen Shuiping Dengji Biaozhun’ de Zhongguo Tese he Jiedu Yingyong» (《国际中文教育中文水平等级标准》的中国特色和解读应用) [Characteristics of *chinese proficiency grading standards for international Chinese language education* and its interpretation and application]. *Guoji Hanyu Jiaoxue Yanjiu* (国际汉语教学研究) [Journal of international Chinese teaching], 2, 31-38.
- Lin Jia. (2024). «Preferences and evaluations of Spanish-speaking university students on Chinese language textbooks». *Sinología Hispánica. China Studies Review*, 18(1), 123-144.
- Littlewood, William. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liu Xun. (2008). *El nuevo libro de chino práctico I*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Liu Xun. (2012). *El nuevo libro de chino práctico II*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Liu Xun (刘珣). (2014). «“Jiegou-gongneng-wenhua xiangjiehe” de Hanyu Jiaoxue Linian zai Sikao». (“结构—功能—文化相结合”的汉语教学理念再思考) [A rethink of the Chinese teaching philosophy in the coordinated structure-function-culture approach]. *Guoji Hanyu Jiaoxue Yanjiu* (国际汉语教学研究) [International Chinese teaching and research], 2, 19-27.

- Ma Yamin; Li Xinying. (2014). *Chino paso a paso* I y II. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Maniaci, Michael; Rogge, Ronald. (2014). «Caring about carelessness: Participant inattention and its effects on research». *Journal of Research in Personality*, 48, 61-83.
- Meade, Adam; Craig, Bartholomew. (2012). «Identifying careless responses in survey data». *Psychological Methods*, 17(3), 437-455.
- Pittman, George. 1963. *Teaching Structural English*. Brisbane: Jacaranda.
- Richards, Jack; Rodgers, Theodore. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, Barbara. (1990). *Apprenticeship in Thinking*. New York: Oxford University Press.
- Rovira-Esteva, Sara. (2010). *Lengua y escritura chinas. Mitos y realidades*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Rovira-Esteva, Sara. (2015). «Chinese linguistics in Spain: historical and institutional overview». En Sybesma, Rint (Ed.), *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*, Leiden: Brill online, 519-526.
- Rovira-Esteva, Sara; Vargas-Urpí, Mireia. (2023). «From the traditional classroom to mobile microlearning: Analysing the potential of Instagram for Chinese language learning». *Sinología Hispánica. China Studies Review*, 16(1), 1-26.
- Rodríguez-Jaume, María-Jose; Mora-Catalá, Rafael. (2001). *Estadística informática: Casos y ejemplos con el SPSS*. Alicante: Universidad de Alicante, Servicio de Publicaciones.
- Schonlau, Matthias; Toepoel, Vera. (2015). «Straightlining in Web survey panels over time». *Survey Research Methods*, 9(2), 125-137.
- Stern, Hans Heinrich. (1991). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sun Xiaoming (孙晓明). (2024) «Guoji Biaozhun Shiyexiao Hanyu Kouyu Dengji Biaozhun Yanjiu» (国际标准视野下汉语口语等级标准研究) [The research of oral benchmarks under the background of international language teaching standards]. *Tianjin Shifan Daxue Xuebao. Shehui Kexue Ban* (天津师范大学学报 社会科学版) [Journal of Tianjin Normal University. Social Sciences Edition], 2, 32-37.

- Thornbury, Scott. (2022). «Materials for developing speaking skills». En Julie, Norton; Heather Buchanan (Eds.), *The Routledge Handbook of Materials Development for Language Teaching*. Londres: Routledge, 218-232.
- Van den Branden. (2006). «Introduction: Task-based language teaching in a nutshell». En Van den Branden (Ed), *Task-based Language Education: From Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press, 1-16.
- Vargas-Urpí, Mireia. (2022). «Chinese at the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)». *International Journal of Chinese Language Teaching*, 3(3), 76-87.
- Wen Meizhen (文美振). (2004). «Tan ‘Hanyu Shuiping Dengji Biaozhun yu Yufa Dengji Dagang’zhong de Jige Yufa Wenti» (谈《汉语水平等级标准与语法等级大纲》中几个语法问题) [Discussing several grammatical issues in the *Chinese language proficiency grade standards and grade outline*]. *Yunnan Shifan Daxue Xuebao. Duiwai Hanyu Jiaoxue yu Yanjiu Ban* (云南师范大学学报 对外汉语教学与研究版) [Journal of Yunnan Normal University. Teaching & Studying Chinese as a Foreign Language Edition], 6: 39-42.
- Widdowson, Henry-George. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Xia Shiyang (夏诗颖). (2025). *Jiyu Jiaohushi Jiaoxuefa de ‘Zoubian Zhongguo 2’ Wenhua Jiaoxue Shijian Yanjiu* (基于交互式教学法的《走遍中国 2》文化教学实践研究) [A practical study on the cultural teaching of “Discover China 2” based on interactive teaching method]. Trabajo de fin de máster. Guangdong University of Foreign Studies.
- Xu Haibing (徐海冰); Cheng Yan (程燕). (2011). «‘Guojia Hanyu Nengli Biaozhun’ zhong Zhide Shangque de Difang---Jiangyu ‘Ouzhou yuyan gongtong cankao kuangjia: Xuexi, jiaoxue, pinggu’ Bijiao» (《国际汉语能力标准》中值得商榷的地方——兼与《欧洲语言共同参考框架:学习、教学、评估》比较) [Points for discussion in the *International Chinese proficiency standards* — A comparison with the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*]. *Guangdong Haiyang Daxue Xuebao* (广东海洋大学学报) [Journal of Guangdong Ocean University], 31(5), 91-95.

- Yang Qiuhan; García-Mejías, Mario; Li Qianchao. (2021). «Proposal of the task-based approach in standard Chinese textbooks. suggestions from localized didactic materials». *Sinología Hispánica. China Studies Review*, 13(2), 145-168.
- Yang Qiuhan. (En prensa). «El desarrollo de la expresión oral en la enseñanza del chino como lengua extranjera: los manuales de nivel elemental usados en España como caso de estudio». *Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature*.
- Yang Qiuhan. (2026). «Replicación de datos para la competencia comunicativa oral en el contexto del chino como lengua extranjera en España: estudio del estado de la cuestión, diseño de una herramienta de evaluación y propuesta didáctica para optimizar el diseño de las actividades orales», <https://doi.org/10.34810/data2954>, CORA. Repositori de Dades de Recerca, V2.
- Zhang Xinsheng (张新生). (2021). «‘Ouzhou Yuyan Gongong Cankao Kuangjia’ yu Guoji Hanyu Shuiping Dengji Biaozhun» (《欧洲语言共同参考框架》与国际汉语水平等级标准) [*The Common European Framework of Reference for Languages and the International Chinese Proficiency Level Standards*]. *Guoji Zhongwen Jiaoyu* (国际中文教育) [International Chinese Language Education], 6(02), 65-73.
- Zhang Xinsheng (张新生); Li Mingfang (李明芳). (2019). «Hanyu nengli biaozhun bijiao chutan» (汉语能力标准比较初探) [A preliminary comparative study of the frameworks of competence for Chinese language]. *Guoji Hanyu Jiaoxue Yanjiu* (国际汉语教学研究) [Journal of International Chinese Teaching], 3, 50-59.
- Zhao Jinming (赵金铭). (1997). «Duiwai Hanyu jiaocai chuangxin luelun» (对外汉语教材创新略论) [A brief discussion on the innovation of chinese as a foreign language teaching materials]. *Shijie Hanyu Jiaoxue* (世界汉语教学) [Chinese Teaching in the World], 2, 54-61.
- Zhongguo Duiwai Hanyu Jiaoxue Xuehui, Hanyu Shuiping Dengji Biaozhun Yanjiu Xiaozu (中国对外汉语教学学会, 汉语水平等级标准研究小组) [Chinese Association for Teaching Chinese as a Foreign Language, Research Group on the Chinese Proficiency Test Levels]. (1988). *Hanyu Shuiping Biaozhun yu Dengji Dagang* (汉语水平等级标准和等级大纲) [Chinese Proficiency Test Levels and Level Outline]. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.

Anexo I. Cuestionario para el profesorado sobre las actividades orales de carácter comunicativo

La presente encuesta tiene como objetivo recopilar datos sobre la opinión del profesorado acerca de las actividades oral de carácter comunicativo en los manuales de CLE. Su opinión es fundamental para ayudarme en mi investigación. Además, esta encuesta es completamente anónima, y se utilizarán dichos datos de manera confidencial y su uso siempre se circunscribe a mi trabajo académico. Muchas gracias por su tiempo y colaboración.

Siguiendo las buenas prácticas en ética de investigación de la UAB, se informa de que la participación es voluntaria y que puede abandonar esta encuesta en cualquier momento. Al continuar y responder a este cuestionario, usted declara haber leído esta información y presta su consentimiento para participar en el estudio.

Importante: Para las preguntas en forma de escala de Likert, tenga en cuenta que 1 es la puntuación mínima y 5 la máxima.

1. Edad _____
2. Experiencia docente ____
 - A. 1-3 años B. 3-5 años C. 5-10 años D > 10 años
3. ¿De qué instituciones procede mi experiencia docente más significativa? (Opción múltiple)
 - A. Escuela primaria y secundaria B. Universidad C. Instituto Confucio o Aula Confucio
 - D. Escuela oficial de idiomas E. Clase particular F. Otra _____
4. ¿Cuál es la edad predominante de los estudiantes que tengo?
 - A. < 12 años B. 12-18 años C. 18-24 años D. >35 años
5. ¿Cuál es el nivel de chino que tienen los estudiantes que tengo?
 - A. El nivel inicial (HSK 1-2; YCT 1-3) B. El nivel intermedio (HSK 3-4; YCT 4-5)
 - C. El nivel avanzado (HSK 5-6; YCT 6)
6. ¿He cursado alguna formación de profesores en enfoque comunicativa?
 - A. Sí B. No

Parte I Evaluación de actividades orales

1.1 Uso de la práctica oral en mi clase:

- A. La práctica oral es el enfoque más importante en mi clase.
- B. La práctica oral es una parte necesaria en mi clase.
- C. Existe la práctica oral en mi clase, pero es poco frecuente.
- D. No hay ninguna práctica oral en mi clase.

1.2 En mi clase, el objetivo principal de la práctica oral es:

- A. Consolidar las estructuras lingüísticas aprendidas.
- B. Hacer la clase más atractiva
- C. Utilizar la lengua aprendida para la comunicación
- D. Practicar la competencia comunicativa oral
- E. Ayudar a los alumnos a realizar la prueba oral

1.3 Suelo utilizar el enfoque comunicativo.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

1.4 Tengo conocimientos sobre el enfoque comunicativo (incluyendo definición, desarrollos teóricos y pedagogías específicas).

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

1.5 Creo que las actividades orales pueden involucrar solo la estructura lingüística.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

1.6 Creo que las actividades orales deben tener el carácter comunicativo.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

1.7 Creo que la intensidad del carácter comunicativo de las actividades orales puede afectar al nivel de la competencia comunicativa oral de los estudiantes.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

1.8 Según mi experiencia, ¿qué tipo de actividades orales son más atractivas para los alumnos? (elegir máximo cinco opciones)

- A. Producción de oraciones
- B. Traducción a la vista o interpretación
- C. Sustitución
- D. Preguntas-respuestas cerradas
- E. Preguntas-respuestas abiertas
- F. Compleción de un diálogo
- G. Descripción de imágenes
- H. Diálogo situacional
- I. Presentación
- J. Encuesta o entrevista
- K. Juego de rol
- L. Debate
- M. Actividad basada en tareas (ej. vacío de información, resolver problemas, etc.)

N. Otros _____

1.9 Según mi experiencia, ¿qué tipo de actividades orales son más prácticas? (elegir máximo cinco opciones)

- A. Producción de oraciones B. Traducción a la vista o interpretación C. Sustitución
D. Preguntas-respuestas cerradas E. Preguntas-respuestas abiertas
F. Compleción de un diálogo G. Descripción de imágenes
H. Diálogo situacional I. Presentación J. Encuesta o entrevista
K. Juego de rol L. Debate

M. Actividad basada en tareas (ej. vacío de información, resolver problemas, etc.)

N. Otros _____

1.10.1 Según mi experiencia, considero que **la actividad de producción de oraciones** tiene un fuerte carácter comunicativo.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

1.10.2 Según mi experiencia, considero que **la actividad de Traducción a la vista o interpretación** tiene un fuerte carácter comunicativo.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

1.10.3 Según mi experiencia, considero que **la actividad de sustitución** tiene un fuerte carácter comunicativo.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

1.10.4 Según mi experiencia, considero que **la actividad de preguntas-respuestas cerradas** tiene un fuerte carácter comunicativo.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

1.10.5 Según mi experiencia, considero que **la actividad de preguntas-respuestas abiertas** tiene un fuerte carácter comunicativo.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

1.10.6 Según mi experiencia, considero que **la actividad de compleción de un diálogo** tiene un fuerte carácter comunicativo.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

1.10.7 Según mi experiencia, considero que **la actividad de descripción de imágenes** tiene un fuerte carácter comunicativo.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

1.10.8 Según mi experiencia, considero que **la actividad de diálogo situacional** tiene un fuerte carácter comunicativo.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

1.10.9 Según mi experiencia, considero que **la actividad de presentación** tiene un fuerte carácter comunicativo.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

1.10.10 Según mi experiencia, considero que **la actividad de encuesta o entrevista** tiene un fuerte carácter comunicativo.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

1.10.11 Según mi experiencia, considero que **la actividad de juego de rol** tiene un fuerte carácter comunicativo.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

1.10.12 Según mi experiencia, considero que **la actividad de debate** tiene un fuerte carácter comunicativo.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

1.10.13 Según mi experiencia, considero que **la actividad basada en tareas** tiene un fuerte carácter comunicativo.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

Parte II Práctica en aula y Expectativas

2.1 Creo que mis alumnos necesitan reforzar su competencia comunicativa oral.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

2.2 Considero difícil diseñar una actividad oral de carácter comunicativo.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

2.3 Creo que, a la hora de diseñar actividades orales de carácter comunicativo, las dificultades son: (Opción múltiple)

A. Motivar a los alumnos B. Diseño de situaciones C. Gestión del aula

D. Modalidad de ejercicios E. Tipo de interacción

F. Uso integrado de las estructuras lingüísticas en las actividades

G. Realización de objetivos comunicativos

H. Creación de oportunidades para expresarse libremente I. Otros _____

2.4 ¿Qué expectativas tengo cuando realizo actividades orales de carácter comunicativo? (Opción múltiple)

A. Que los alumnos lo encuentren atractivo B. Simular una comunicación auténtica

C. Promover una buena interacción entre los alumnos

D. Consolidar los conocimientos lingüísticos aprendidos

E. Que sea factible en el aula F. Relacionarlos con otros tipos de ejercicios

G. Otros _____

2.5 Indico qué factores determinan el carácter comunicativo de una actividad oral? (Elegir máximo cinco opciones)

- | | |
|--|--|
| A. Número de participantes | B. Oportunidades para que hablen todos |
| C. Relación entre los participantes | D. Motivación para comunicarse |
| E. Destrezas lingüísticas involucradas | F. Estrategias comunicativas |
| G. Competencia intercultural | H. Situación real de comunicación |
| I. Manejo de información real | J. Libertad para expresarse |

Parte III Evaluación de manuales de CLE

3.1 ¿Qué manual de CLE está utilizado?

- A. *El Nuevo libro de chino práctico* B. *HSK Standard Course* C. *Boya Chinese*
D. *Integrated Chinese* E. *Contemporary Chinese* F. *Discover China*
G. *Camino al chino* H. *Chino paso a paso* I. *Hànyǔ* - Chino para hispanohablantes
J. Otros _____

3.2 ¿Cuál es según su experiencia el mejor libro de CLE que ha utilizado?

- A. *El Nuevo libro de chino práctico* B. *HSK Standard Course* C. *Boya Chinese*
D. *Integrated Chinese* E. *Contemporary Chinese* F. *Discover China*
G. *Camino al chino* H. *Chino paso a paso* I. *Hànyǔ* - Chino para hispanohablantes
J. Otros _____

3.3 Estoy satisfecho/a con el carácter comunicativo de las actividades orales del este manual de CLE que ha considerado mejor

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

3.4 Las actividades orales de este manual de CLE son interesantes.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

3.5 Las actividades orales de este manual de CLE ayudan a los alumnos a practicar las estructuras lingüísticas.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

3.6 Las actividades orales son efectivas para desarrollar la comunicación auténtica.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

3.7 Las actividades orales demandan una fuerte interacción.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

3.8 Las actividades orales están bien interrelacionadas con el resto de ejercicios del manual.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

3.9 Con las actividades orales de este manual de CLE he logrado los resultados esperados en el aula.

(1-5): Totalmente en desacuerdo ----- Totalmente de acuerdo

Anexo II. Herramienta de evaluación de las actividades orales

En este anexo se presenta la herramienta de evaluación para evaluar el carácter comunicativo de las actividades orales, la cual está dividida en cinco rúbricas distintas. Las tres primeras tablas están destinadas a la evaluación de los tres factores comunicativos que constituyen el eje para medir el grado de carácter comunicativo. Las últimas dos tablas son complementarias; concretamente, la cuarta se centra en la evaluación de la adecuación a los estándares existentes, mientras que la quinta se dedica a la evaluación de la orientación del diseño de las actividades orales. Estos dos aspectos contribuyen a mejorar el desempeño de la comunicabilidad en las actividades orales, aumentando así su calidad.

Tabla 1: Rúbrica para evaluar la intencionalidad

Criterios	3 puntos	2 puntos	1 punto	Puntuación obtenida	Total
Motivación de la comunicación	Se explicita la razón que motiva la comunicación. Se explicita el contexto en el que se produce la comunicación. Se presentan incentivos para la comunicación.	Se cumplen dos de los tres aspectos anteriores.	Solo se cumple uno de los aspectos anteriores.		
Resultado de la comunicación	Resultado de la comunicación real y el alumno obtiene un resultado único e intransferible.	Resultado de la comunicación real y el alumno obtiene resultado consensuado por el grupo.	Información ligada a una actividad en el aula.		

Tabla 2: Rúbrica para evaluar el desconocimiento

Criterios	2 puntos	1 punto	Puntuación obtenida	Total
Desconocimiento de información	Existe información desconocida por todos los participantes.	Existe información desconocida por parte de uno de los participantes.		
Desconocimiento del resultado	No se sabe si el objetivo de la actividad es alcanzable.	Se sabe que el objetivo es alcanzable, pero no si se puede obtener la información necesaria.		

Tabla 3: Rúbrica para evaluar la interrelación

Criterios	4 puntos	3 puntos	2 puntos	1 punto	Puntuación obtenida	Total
Modo de interacción entre los participantes	-	Interacción con todos los presentes.	Interacción en grupos.	Interacción individual (uno frente a otro).		
Interrelación de la información	La información obtenida puede influir en los resultados de la comunicación.	La información obtenida puede influir en el siguiente paso del proceso de comunicación.	Información relacionada con varias personas.	Información relacionada con una persona específica.		

Tabla 4: Rúbrica para evaluar la adecuación de las actividades orales a los estándares existentes

Criterios		3 puntos	2 puntos	1 punto	Puntuación	Total
Capacidad de aplicación de la lengua			Cubrir los conocimientos lingüísticos aprendidos en la lección. Facilitar el correcto uso de la lengua meta (gramática, pronunciación, etc.).	Solo se cumple uno de los aspectos anteriores.		
Funciones comunicativas	Competencia sociolingüística		Reglas sociales. Claves socioculturales.	Solo se cumple uno de los aspectos anteriores.		
	Comunicación auténtica	Se proporcionan escenarios prácticos de la vida real. Se crea la necesidad de una negociación e interacción significativas. Se aplica a las estrategias comunicativas.	Se cumplen dos de los tres aspectos anteriores.	Solo se cumple uno de los aspectos anteriores.		

Tabla 5: Rúbrica para evaluar el diseño de la orientación

Criterios	2 puntos	1 punto	Puntuación	Total
Instrucción del enunciado	Incluye instrucciones claras para la comunicación auténtica, tales como el tipo de comunicación, el contexto, las estrategias, etc.	Implica la posibilidad de llevar a cabo una comunicación real.		
Orientación	Se diseñan roles, normas o tareas específicas para cada participante.	Se dan instrucciones claras a los alumnos sobre qué deben realizar y cómo llevarlo a cabo.		
Organización	Se relaciona con otras actividades tanto en contenido como en forma.	Se relaciona con otras actividades a nivel de contenido.		

Anexo III. Datos recopilados de las actividades orales en los cinco manuales de CLE seleccionados

Título	Actividades orales con un fuerte carácter comunicativo	Actividades orales con cierto carácter comunicativo	Actividades orales sin carácter comunicativo	Total de actividades orales
<i>Hanyu I</i>	10	24	36	60
<i>Hanyu II</i>	13	21	23	44
<i>Discover China I</i>	27	57	32	89
<i>Discover China II</i>	39	63	41	104
<i>Camino al chino I</i>	13	62	35	97
<i>Camino al chino II</i>	24	86	44	130
<i>Nuevo práctico I</i>	12	37	92	129
<i>Nuevo práctico II</i>	25	43	102	145
<i>Chino paso I</i>	2	18	54	72
<i>Chino paso II</i>	10	40	63	103

Título	Actividades que cumplen de algún modo con los estándares	Actividades que cumplen de manera avanzada con los estándares	Actividades con un diseño de alta calidad	Actividades orales con un fuerte carácter comunicativo, plenamente alineadas con los requisitos de los estándares existentes y de alta calidad en su diseño
<i>Hanyu I</i>	24	15	23	9
<i>Hanyu II</i>	21	18	18	11
<i>Discover China I</i>	58	50	55	27
<i>Discover China II</i>	63	51	62	41
<i>Camino al chino I</i>	62	14	58	13
<i>Camino al chino II</i>	86	26	80	24
<i>Nuevo práctico I</i>	39	29	28	11
<i>Nuevo práctico II</i>	43	41	38	20
<i>Chino paso I</i>	18	7	15	2
<i>Chino paso II</i>	40	33	37	7

**Departament de
Traducció i d'Interpretació
i d'Estudis de l'Àsia Oriental**

UAB
**Universitat Autònoma
de Barcelona**

