UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Convergencias y divergencias en la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de chino como lengua extranjera: estudio de caso de tres profesores

Li Peichen

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

Convergencias y divergencias en la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de chino como lengua extranjera: estudio de caso de tres profesores

Doctorado en Educación

Abril de 2026

Tesis doctoral de Li Peichen

Dirigida por la Dra. Melinda Dooly Owenby

y la Dra. Helena Casas-Tost

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Convergencias y divergencias en la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza de chino como lengua extranjera: estudio de caso de tres profesores

Resumen:

En los últimos años, se ha observado un creciente interés por el aprendizaje del chino como lengua extranjera en España, lo que tiene un impacto en el aumento de la oferta de clases. No obstante, existe una notable falta de estudios que aborden de manera sistemática las metodologías docentes, especialmente en relación con la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza del chino. La presente investigación tiene como objetivo analizar cómo los docentes conceptualizan el enfoque comunicativo y de qué modo lo implementan en el aula. Para ello, se adopta un enfoque cualitativo basado en un estudio de casos centrado en tres docentes de chino como lengua extranjera en el contexto universitario español. Se han empleado diversos métodos para la recolección de datos, como la observación no participante, grabaciones de vídeo y una versión adaptada del *Stallings classroom observation system*, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios a los docentes. Los resultados muestran tanto convergencias como divergencias entre las perspectivas de los docentes y sus prácticas pedagógicas. También se analiza la aplicación de diversas estrategias docentes, como el *code-switching*, el uso del lenguaje no verbal, la repetición o diferentes formas de organización de actividades, con resultados que varían en los tres casos, unos alineándose más con el enfoque comunicativo y otros alejándose de él. En conjunto, este estudio contribuye a una mejor comprensión de la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza del chino, poniendo de relieve la complejidad de su implementación en contextos específicos y la necesidad de seguir profundizando en su adaptación metodológica.

Palabras clave:

Didáctica del chino como lengua extranjera; enfoque comunicativo; análisis del discurso; análisis cualitativo; estudio de caso; estrategias docentes

Convergences and Divergences in the Application of the Communicative Approach in Teaching Chinese as a Foreign Language: A Case Study of Three Teachers

Abstract:

In recent years, the demand for learning Chinese as a foreign language in Spain has grown significantly, accompanied by an expansion in the number of courses offered. However, there remains a notable lack of systematic research on teaching methodologies, particularly regarding the application of the communicative approach in Chinese language teaching. This study aims to examine how teachers conceptualize the communicative approach and how it is implemented in classroom practice. To this end, a qualitative research design was adopted, based on a case study of three teachers of Chinese as a foreign language in the Spanish university context. Data were collected through multiple methods, including non-participant classroom observation, video recordings, an adapted version of the Stallings Classroom Observation System, semi-structured interviews, and teacher questionnaires. The findings reveal both convergences and divergences between teachers' stated beliefs and their pedagogical practices. The study also analyzes the use of various instructional strategies, such as code-switching, non-verbal communication, repetition, and different forms of activity organization. The results vary across the three cases, with some practices aligning more closely with the communicative approach, while others diverge from it. Overall, this study contributes to a better understanding of how the communicative approach is applied in the teaching of Chinese, highlighting the complexity of its implementation in specific contexts and the need for further methodological adaptation.

Keywords:

Teaching Chinese as a Foreign Language; Communicative Approach; Discourse Analysis; Qualitative Analysis; Case Study; Teaching Strategies

Convergències i divergències en l'aplicació de l'enfocament comunicatiu en l'ensenyament del xinès com a llengua estrangera: estudi de cas de tres docents

Resum:

En els darrers anys, s'ha observat un augment notable de l'interès per l'aprenentatge del xinès com a llengua estrangera a Espanya, fet que ha comportat una expansió de l'oferta formativa. Tanmateix, encara es constata una manca significativa d'estudis que analitzin de manera sistemàtica les metodologies docents, especialment pel que fa a l'aplicació de l'enfocament comunicatiu en l'ensenyament del xinès. Aquesta investigació té com a objectiu examinar com els docents conceptualitzen l'enfocament comunicatiu i de quina manera el posen en pràctica a l'aula. Per a això, s'adopta un enfocament qualitatiu basat en un estudi de casos centrat en tres docents de xinès com a llengua estrangera en el context universitari espanyol. La recollida de dades s'ha dut a terme mitjançant diversos instruments, com ara l'observació no participant, enregistraments en vídeo, una versió adaptada del *Stallings Classroom Observation System*, entrevistes semiestructurades i qüestionaris adreçats al professorat. Els resultats mostren tant convergències com divergències entre les concepcions dels docents i les seves pràctiques pedagògiques. Així mateix, s'analitza l'aplicació de diverses estratègies didàctiques, com ara el *code-switching*, l'ús del llenguatge no verbal, la repetició i diferents formes d'organització de les activitats. Els resultats varien en els tres casos analitzats: algunes pràctiques s'alineen més amb l'enfocament comunicatiu, mentre que d'altres se n'allunyen. En conjunt, aquest estudi contribueix a una millor comprensió de l'aplicació de l'enfocament comunicatiu en l'ensenyament del xinès, posant de relleu la complexitat de la seva implementació en contextos específics i la necessitat de continuar aprofundint en la seva adaptació metodològica.

Paraules clau:

Didàctica del xinès com a llengua estrangera; enfocament comunicatiu; anàlisi del discurs; anàlisi qualitativa; estudi de cas; estratègies docents

交际法在对外汉语教学中的应用之趋同与差异：三位教师的个案研究

摘要：

近年来，西班牙汉语作为外语学习的需求显著增长，相关课程设置也随之不断增加。然而，针对教学方法的系统性研究仍然相对匮乏，尤其是在交际法在汉语教学中的应用方面。 本研究旨在探讨教师如何理解交际法以及其在课堂中的具体实施方式。为此，研究采用质性研究方法，以西班牙大学三位对外汉语教师为研究对象，开展个案研究。数据通过多种方式收集，包括非参与式课堂观察、视频录制、经调整的 Stallings 课堂观察系统、半结构式访谈以及教师问卷调查。研究结果表明，教师的教学理念与实际教学实践之间既存在趋同之处，也存在差异。此外，研究还分析了多种教学策略的运用情况，例如语码转换、非语言表达的使用、重复策略以及不同的课堂活动组织形式。结果显示，在三个案例中，这些策略的应用效果存在差异：部分做法较为符合交际法理念，而部分则偏离该理念。总体而言，本研究有助于深化对交际法在汉语教学中应用情况的理解，同时揭示其在具体教学情境中实施的复杂性，并指出有必要进一步推进其方法论层面的本土化与适应性研究。

关键词：

对外汉语教学；交际法；话语分析；质性研究；个案研究；教学策略

Agradecimientos

Durante estos años de doctorado, he imaginado en innumerables ocasiones cómo sería escribir mi agradecimiento. Sin embargo, al llegar a este momento, siento una cierta mezcla de emoción y nostalgia difícil de describir.

En primer lugar, quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a mis directoras de tesis, la Dra. Melinda Dooly Owenby y la Dra. Helena Casas-Tost. Les estoy profundamente agradecida por haberme ayudado a transformar una idea inicial en esta tesis doctoral, guiándome en la construcción del marco teórico, la metodología, la recogida y el análisis de datos, así como en la interpretación de los resultados. A lo largo de estos ocho años en Barcelona, me han brindado una ayuda constante, resolviendo innumerables dudas y acompañándome en mi proceso de formación como investigadora. Gracias a su acompañamiento, cada vez que me sentía perdida, lograban ayudarme a recuperar la confianza en mí misma. Recuerdo cómo Melinda y Helena siempre me animaban cuando encontraba dificultades, diciéndome que lo estaba haciendo bien y que debía seguir adelante. Durante estos años, me han acompañado tanto en lo académico como en lo personal.

Asimismo, quisiera agradecer a los tres profesores de chino y a todos los estudiantes que participaron en mi investigación doctoral. Su disposición, su paciencia y su colaboración, han sido fundamentales para la realización de esta investigación.

En segundo lugar, quisiera agradecer profundamente a mis padres, quienes siempre me han apoyado incondicionalmente. Desde siempre me han alentado diciéndome que soy capaz de todo. Durante mi estancia en España, hubo largos periodos en los que no pude verles, pero nunca dejaron de acompañarme mediante llamadas para darme ánimo. Les agradezco todo su amor incondicional y su apoyo constante. Gracias a ellos he podido elegir mi vida y convertirme en la persona que soy hoy. Os quiero mucho y espero poder pasar más tiempo con vosotros en los próximos años.

También quiero agradecer a mis abuelos paternos, con quienes pasé la mayor parte de mi infancia. Volver a esos recuerdos siempre me da fuerza para seguir adelante.

A mi abuelo materno, quien nos dejó este abril, no obstante seguiré viviendo con el amor que me dio.

En los últimos años del doctorado conocí a Didi, a quien considero mi familia en Barcelona. Supo acompañarme en cada momento difícil, y me hizo sentir cuidada a

cada instante. Cuando extrañaba a mi familia, me recordaba que ella también era mi familia. Gracias a ella he aprendido a ser más segura, valiente y optimista. Hemos compartido innumerables noches en el sofá hablando de mis investigaciones e ideas, siendo siempre la mejor oyente.

Por último, quisiera agradecer a mis amigas: a Yuchen, gracias por todos estos años de amistad y por estar siempre a mi lado, incluso en los momentos más complicados. Tu apoyo ha sido una de las cosas más importantes para mí durante este proceso. Gracias por escucharme sin juzgar, por animarme cuando más lo necesitaba y por acompañarme.

A Junyi, con quien comencé este camino del aprendizaje del español en la universidad. A pesar de la distancia, nuestra amistad se ha mantenido firme y presente en todo momento. Gracias por ser mi amiga y por hacer este camino mucho más fácil y significativo.

A Mian, gracias por estar siempre ahí durante estos años. Recuerdo aquellos días en los que salíamos a caminar por Barcelona sin rumbo fijo para despejar la mente. Gracias por las risas y por hacer que muchas cosas se sintieran más ligeras de lo que realmente eran.

A Dai Tingting y a Li Lu, gracias por tantos años de amistad y por seguir formando parte de mi vida hasta hoy. A pesar del tiempo y de los cambios, siempre estáis ahí. Todo lo compartido a lo largo de estos años me acompaña y lo valoro profundamente.

A mis estudiantes y a todas las personas que me han brindado su ayuda a lo largo de este proceso, muchas gracias por su apoyo. 谢谢！

Finalmente, quisiera felicitarme a mí misma por haber llegado hasta aquí. No ha sido un camino fácil, y ha requerido constancia, paciencia y esfuerzo sostenido a lo largo del tiempo. Ha habido momentos de duda e incertidumbre, pero también de aprendizaje y de crecimiento personal y académico. En el futuro, cuando me enfrente a nuevos retos, espero poder aplicar lo aprendido durante esta etapa para seguir avanzando y superar las dificultades que puedan surgir a lo largo de la vida.

ÍNDICE

Capítulo 1 Introducción 1

1.1 Contexto y relevancia del estudio 1
1.2 Estado de la cuestión y vacío de investigación 3
1.3 Planteamiento y justificación del problema 10
1.4 Objetivos y preguntas de investigación 12
1.5 Metodología 12
1.6 Estructura de la tesis 13

Capítulo 2 Marco teórico 15

2.1 Introducción 15
2.2 El enfoque comunicativo 16
2.2.1 Contexto histórico del enfoque comunicativo 16
2.2.2 Principios fundamentales del enfoque comunicativo 18
2.2.2.1 Prioridad de la fluidez sobre la precisión 19
2.2.2.2 Enfoque en la comunicación real e integración de las habilidades lingüísticas 20
2.2.3 El papel del profesorado y del alumnado en el enfoque comunicativo 21
2.2.4 El espacio y la organización del aula y su impacto en el CLT 23
2.2.5 Críticas al enfoque comunicativo 24
2.3 Estrategias comunicativas y de interacción en la práctica docente 27
2.3.1 Initiation- Response- Feedback 28
2.3.1.1 Estructura del modelo IRF 29
2.3.1.2 La aplicación de IRF 31
2.3.2 El lenguaje no verbal 33
2.3.2.1 Definición y clasificación del lenguaje no verbal 34
2.3.2.2 Función del lenguaje no verbal en la enseñanza 35
2.3.2.3 Clasificación de los signos del lenguaje no verbal 36
2.3.2.4 El lenguaje no verbal y la interacción docente-estudiante 37
2.3.3 Code-Switching 39
2.3.3.1 Definición de code-switching 39
2.3.3.2 Code-switiching en el aula de segundas lenguas 42
2.3.4 Repetición 44
2.3.4.1 La repetición en aula de segundas lenguas 46

Capítulo 3 Metodología 49

3.1 Introducción 49
3.2 Investigación cualitativa 50
3.2.1 Estudio de caso 52
3.3 Instrumentos de observación 54
3.3.1 Observación no participante 54
3.3.2 Stallings classroom snapshot 56
3.3.3 Entrevista 67

3.4 Recopilación de datos 68
3.4.1 Contexto de investigación 68
3.4.2 Transcripción de las grabaciones 73
3.4.3 Consideraciones éticas 74
3.4.3.1Consentimiento informado 74
3.5 Análisis de datos 75
3.5.1 Notas de campo basadas en categorías de Stallings 75
3.5.2 Análisis de grabaciones de vídeo mediante listas de verificación observacionales 75

Capítulo 4 Caso 1: Análisis de las estrategias comunicativas y patrones de interacción de profesor 1 78

4.1 Introducción 78
4.2 Contexto P1 78
4.3 Observación Stallings: macroanálisis 79
4.3.1 Actividades en el aula 79
4.4 Patrón comunicativo IRF 83
4.4.1 Estrategias comunicativas 93
4.4.2 Lenguaje no verbal 95
4.4.3 Repetición 106
4.4.4 Code-switching 114
4.5 Convergencias y divergencias 121
4.6 Conclusiones 123

Capítulo 5 Caso 2: Análisis de las estrategias comunicativas y patrones de interacción de profesor P2 128

5.1 Introducción 128
5.2 Contexto P2 128
5.3 Observación Stallings: macroanálisis 128
5.3.1 Actividades en el aula 129
5.4 Patrón comunicativo IRF 134
5.4.1 Estrategias comunicativas 144
5.4.2 Code-switching 146
5.4.2.1 Micro Code-switching 158
5.5 Convergencias y divergencias 172
5.6 Conclusiones 174

Capítulo 6 Caso 3: Análisis de las estrategias comunicativas y patrones de interacción de profesora P3 178

6.1 Introducción 178
6.2 Contexto P3 178
6.3 Observación Stallings: macroanálisis 179
6.3.1 Actividades en el aula 179
6.4 Patrón comunicativo IRF 184
6.4.1 Estrategias comunicativas 192

6.4.2 Code-switching 194
6.4.3 Lenguaje no verbal 204
6.4.4 Repetición 215
6.5 Convergencias y divergencias 223
6.6 Conclusiones 225

Capítulo 7 Discusión y conclusiones 229

7.1 Análisis comparativo de los tipos de actividades en P1, P2 y P3 229
7.2.1 Análisis de formas de agrupación y estrategias docentes 232
7.2.2 Lenguas utilizadas por alumnos en el aula de P1, P2 y P3 241
7.3 Implicaciones educativas 243
7.3.1 Necesidad de incrementar las oportunidades de comunicación real 243
7.3.2 Equilibrio entre instrucción explícita y práctica comunicativa 245
7.4 Principales aportaciones del estudio 246
7.5 Limitaciones y futuras líneas de investigación 248

Bibliografía 250

Apéndice A Documentación de aprobación ética 273

Apéndice B Hoja de consentimiento informado 274

Apéndice C pre-entrevistas realizadas a los profesores 1, 2 y 3 275

Apéndice D post-entrevistas realizadas a los profesores 1, 2 y 3 301

Apéndice E Cuestionario online 328

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

Figuras

Figura 1 El flujo de información en la observación.....55
Figura 2 Stallings Classroom Snapshot Coding Grid 56
Figura 3 Snapshot piloto para la recogida de datos en el aula.....58
Figura 4 Snapshot para la recogida de datos en el aula 62

Tablas

Tabla 1 Datos de GEAO y GEEX.....69
Tabla 2 Datos de la observación no participante 70
Tabla 3 Fases de recopilación y métodos de análisis de los datos 72
Tabla 4 Convenciones de transcripción utilizadas para el análisis de las grabaciones 73
Tabla 5 Tipo de actividades P1 79
Tabla 6 Tipo de actividades P2 129
Tabla 7 Tipo de actividades P3 179
Tabla 8 Comparación de distribución de actividades entre P1, P2 y P3.....230

Gráficos

Gráfico 1 Formas de agrupación.....81
Gráfico 2. Estrategias comunicativas P1 93
Gráfico 3 ¿Qué idioma se utiliza al realizar actividades en el aula P1/estudiantes? 114
Gráfico 4. Las formas de agrupación.....132
Gráfico 5 Estrategias comunicativas aplicadas por P2 144
Gráfico 6 ¿Qué idioma se utiliza al realizar actividades en el aula P2/Estudiantes? 146
Gráfico 7 Formas de agrupación.....182
Gráfico 8 Estrategias comunicativas aplicadas por P3. 193
Gráfico 9 ¿Qué idioma se utiliza al realizar actividades en el aula P3/Estudiantes 194
Gráfico 10 Formas de agrupación de P1, P2 y P3 233
Gráfico 11 Estrategias comunicativas P1, P2 y P3 237
Gráfico 12 Lenguas utilizadas por alumnos en el aula de P1, P2 y P3.....241

Capítulo 1 Introducción

1.1 Contexto y relevancia del estudio

El chino es una lengua que despierta el interés de muchos estudiantes en España. Según los datos de Fundació Institut Confuci de Barcelona (2019) y Chen *et al.* (2021), España es el país europeo con el mayor número de participantes en el examen oficial de lengua china Hanyu Shuiping Kaoshi o HSK y en los últimos años se han registrado más de 50.000 estudiantes. Esto pone de manifiesto el creciente interés por el aprendizaje del chino como lengua extranjera en este país, lo cual tiene un impacto en el aumento de la oferta de clases de chino y en su desarrollo en España. Además de la oferta de estudios a nivel universitario, también se han expandido en otros niveles. Según la Fundació Institut Confuci de Barcelona (2019), existen programas de enseñanza del chino a nivel de primaria y secundaria que han ido adquiriendo especial relevancia y éxitos en los últimos años en diferentes regiones del país. En Andalucía, se imparte en 34 centros públicos de educación primaria y secundaria. En Castilla y León, esta lengua también está presente en dos centros de educación secundaria en Valladolid; en la Comunidad de Madrid, existen 33 centros de primaria y secundaria que ofrecen clases extracurriculares de chino; y en la provincia de Las Palmas de Gran Canaria, la oferta se concentra principalmente en centros privados (Fundació Institut Confuci de Barcelona, 2019). Paralelamente Cataluña ha desarrollado su currículo oficial de la enseñanza de la lengua y cultura china, que se concreta además en la creación de unidades didácticas para la ESO[1]. Asimismo, en todas las comunidades autónomas de España, se ofrecen cursos de chino en las escuelas oficiales de idiomas.

En este contexto, resulta fundamental considerar el impacto del Marco Común Europeo

[1] https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-xines.pdf
https://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/curriculum/coneixement-xines/
https://projectes.xtec.cat/origen/xines/unitats-didactiques-2/?_ga=2.92010266.1035029813.1658475196-1307075197.1656932882

de Referencia para las Lenguas (MCER), un marco de referencia desarrollado en el contexto europeo que establece estándares comunes para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las competencias lingüísticas, especialmente en lo que respecta a su aplicación a la enseñanza del chino como lengua extranjera. Marco Martínez y Lee Marco (2011) recuerdan que el MCER está elaborado para las lenguas europeas, pero se está aplicando a todas las demás, a pesar de que estén muy alejadas geográfica y tipológicamente. Espín García (2013) indica otro obstáculo al aplicar el MCER a la didáctica del chino en España: generalmente, en las aulas de chino en España se suelen usar materiales producidos en China, y el profesorado suele seguir un enfoque conductista de la enseñanza, basado en un concepto convencional de la lengua.

En este sentido, Casas-Tost y Rovira-Esteva (2018) analizan en detalle los pros y los contras de la aplicación del MCER a la didáctica de chino en España. Las ventajas que presenta son: primero, da a la lengua china la misma posición que otros idiomas que se aprenden en España; segundo, establece niveles de competencia comparables entre diferentes lugares de aprendizaje; tercero, favorece la movilidad tanto del alumnado como del profesorado; y, sobre todo, facilita la innovación en la metodología docente del chino mediante la aplicación del enfoque comunicativo y propone un base para la elaboración de materiales y de currículos de la enseñanza de chino. No obstante, observan también inconvenientes en su aplicación, como el uso de expresiones impropias y terminología inadecuada para describir la lengua china, y la falta de un currículo nacional para la enseñanza de chino en España. En comparación con otras lenguas más cercanas, consideran que los niveles y los objetivos del MCER no son alcanzables en el mismo periodo de tiempo. Por consiguiente, para fomentar el desarrollo de la didáctica de la lengua china tanto en España como en toda Europa, Casas-Tost y Rovira-Esteva (2018) recomiendan integrar los resultados del EBCL (*European Benchmark Framework for Chinese*), dado que es un modelo más flexible más aplicable con respecto a niveles y objetivos y realizar unos ajustes teniendo en cuenta las particularidades de la lengua china y los estudios realizados en China y en otros países.

Cabe destacar que el MCER es aplicable a la enseñanza del chino como lengua extranjera, ya que su base metodológica, fundamentada en el enfoque comunicativo, resulta transferible a este contexto. En este sentido, las limitaciones del MCER no afectan a su aplicación a la enseñanza del chino. Sin embargo, dado que este enfoque fue diseñado originalmente para lenguas europeas, su implementación en lenguas tipológicamente distintas, como el chino, puede plantear ciertas cuestiones. Por ello, su aplicación requiere determinadas adaptaciones que tengan en cuenta las particularidades lingüísticas y contextuales. En consecuencia, el aspecto clave radica en cómo aplicarlo de manera adecuada en la enseñanza del chino.

Puesto que la adopción del enfoque comunicativo, (CLT, en sus siglas en inglés) constituye uno de los pilares del MCER y considerando que esta metodología ha recibido una atención limitada en la investigación de la didáctica del chino, especialmente en el contexto español, consideramos que resulta pertinente centrar el análisis en su aplicación en el aula. En este sentido, el presente estudio aborda dicha cuestión a partir del análisis del discurso docente y de las interacciones en el aula.

1.2 Estado de la cuestión y vacío de investigación

A pesar del evidente aumento del interés por el aprendizaje de chino en España, en comparación con estudios sobre la enseñanza de inglés o español como lengua extranjera, hay una notable escasez de investigaciones relacionadas con la didáctica del chino. Tal como indica Balsas Ureña (2018), España no tiene una larga tradición en la enseñanza del chino como lengua extranjera y es una disciplina que surge dentro de los estudios de traducción.

Como todas las metodologías para la enseñanza de lenguas, la evolución en los paradigmas y la práctica docente se debe a diversos factores, y está impulsada por los cambios sociales de forma directa o indirecta. Desde hace mucho tiempo se ha argumentado que las perspectivas educativas a menudo reflejan ideologías

sociopolíticas predominantes en la sociedad (Apple, 2004; Foucault *et al.,* 1997) y, por otro lado, los cambios pedagógicos se adaptan a las necesidades de la sociedad (Scoppio y Covell, 2016; Woods *et al.*, 1997). Concretamente, en la enseñanza de lenguas, los objetivos tienden a alinearse con las competencias comunicativas requeridas por la sociedad. Como ilustración, históricamente la lengua extranjera más enseñada en España era el francés, por cuestiones geográficas, mientras que en las últimas décadas se ha impuesto el inglés como la lengua extranjera predominante y el chino empieza a estar cada vez más presente, aunque siempre como segunda o tercera lengua extranjera. Shei *et al.* (2019) señalan que docentes e investigadores deben examinar los enfoques pedagógicos pasados y actuales para asegurar la eficacia de la enseñanza de lengua y considerar las futuras opciones pedagógicas.

En concreto, tal como indicaron Wang *et al*. (2019), en comparación con estudios sobre la enseñanza y la adquisición de otras lenguas, las investigaciones sobre la enseñanza de chino como segunda lengua prestan menos atención a la construcción de teorías, los procesos cognitivos del alumnado, sus necesidades y los contextos del aprendizaje. Pese a la defensa de los enfoques comunicativos en el MCER, la mayoría de los estudios sobre este enfoque proceden de fuera de España, mientras que en el contexto español tanto su aplicación como su investigación siguen siendo una cuestión pendiente. La tesis de Balsas Ureña (2019) es la publicación que aborda las metodologías docentes más relevante en España y concluye que se observa la influencia de los métodos occidentales de gramática-traducción, el audio-lingual y el directo en la enseñanza de chino como lengua extranjera, sin embargo, no existe una pedagogía específica para el chino que tenga en cuenta sus particularidades. En España, los estudios sobre la lengua china se desarrollaron inicialmente desde una perspectiva contrastiva, estrechamente vinculada al ámbito de la traducción, donde comenzó su enseñanza. En consecuencia, las primeras investigaciones se centraron en el análisis de categorías gramaticales y aspectos lingüísticos específicos con un marcado enfoque contrastivo, tal como recoge Rovira-Esteva (2015) en su revisión sobre el estado de la cuestión de los estudios relacionados con el chino hasta ese momento.

En los últimos diez años, se ha observado un aumento significativo en el número de publicaciones y tesis doctorales relacionadas con la didáctica del chino como lengua extranjera en España, alejándose del enfoque contrastivo anterior. No obstante, la mayoría de estos estudios no se centran específicamente en la metodología docente, sino que abordan objetos de estudio muy diversos.

Por ejemplo, hay diversas investigaciones dedicadas a la pronunciación del chino y su didáctica (Varela, 2014; Chen, 2016). Igual como sucede en otros lugares (ver el estudio bibliométrico de Casas-Tost & Rovira-Esteva, 2015), el aprendizaje de los tonos del chino constituye también un reto en el contexto español, debido a su complejidad fonológica. Estudios como los de Varela (2014) o Miranda Márquez (2014) sientan las bases para una comparación inicial de las diferencias fonéticas entre el chino y el español y subrayan la necesidad de estudios comparativos entre la fonética china y la española con el fin de identificar las principales dificultades de los alumnos hispanohablantes. En esta línea se insieren trabajos como el de Liu y Machuca (2025), comparando fonemas fricativos de las dos lenguas. En el ámbito del vocalismo, Chen (2016) analiza la influencia tanto de la lengua materna como de la primera lengua extranjera, señalando que esta última se encuentra sujeta a condiciones más estrictas.

El estudio de los caracteres y su enseñanza y aprendizaje también ocupa un lugar destacado, una competencia específica para la lengua china (Lu y Song, 2017), con autores de referencia en España como Ciruela (2007), Cui (2017), Ciruela y Balsas Ureña (2020). Este último trabajo aborda cuestiones metodológicas y, posteriormente, Balsas Ureña (2023) va un paso más allá aduciendo la necesidad de integrar en la enseñanza actividades colaborativas y recursos orientados al desarrollo de la autorregulación emocional. Más recientemente se ha introducido el debate del papel de la escritura digital en la enseñanza de la escritura china (Casas-Tost, 2025 y Casas-Tost, en revisión).

Con respecto a la gramática, se ha prestado atención al estudio de fenómenos lingüísticos específicos, como el uso de partículas, entre los que se encuentra el análisis de Querol-Bataller (2026) sobre los usos y funciones pragmáticas de la partícula *ne* (呢). Por su parte, el análisis de los errores producidos por estudiantes universitarios hispanohablantes realizado por Uliana (2023) enfatiza la importancia de enseñar la gramática de manera explícita, así como de introducir ciertos conceptos lingüísticos. En cuanto a la expresión escrita, Liu (2020) identifica y describe los errores más frecuentes cometidos por estudiantes hispanohablantes en la producción escrita en chino, línea en la que avanza Wang (2025) en este caso con una propuesta didáctica aplicada a las redes sociales. Asimismo, Fan (2018) pone de relieve el papel del nivel lingüístico y de la lengua materna como factores determinantes en el desarrollo de la producción oral.

Otro de los temas estudiados es el de la competencia intercultural, ámbito liderado por Balsas Ureña (2023, 2024). En primer lugar, señala que todos los aprendientes pueden desarrollarla, aunque las diferencias culturales pueden generar mayores dificultades en su adquisición, lo que subraya la importancia del papel docente en la adaptación de actividades. En segundo lugar, demuestra la viabilidad de integrar el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado en cursos regulares de lengua. La pragmática también ha sido objeto de estudio desde diversas ópticas. Desde la perspectiva del análisis del discurso, Querol-Bataller (2022) ha observado que las estrategias de mitigación en chino se realizan principalmente mediante recursos orientados a suavizar lo expresado y a involucrar al interlocutor. En otro de sus estudios, Querol-Bataller (2020) destacó la importancia de aplicar estrategias comunicativas y conocimientos para prevenir errores y malentendidos en la comunicación.

Más recientemente, ha aumentado la atención en el uso de herramientas digitales en la enseñanza del chino como lengua extranjera. En primer lugar, tenemos el análisis de la base de datos *e·Chinese Tools* realizado por Rovira-Esteva, Vargas-Urpí y Casas-Tost (2022), que hace una panorámica de recursos digitales para el aprendizaje del chino y

señala la escasez de recursos específicamente orientados al nivel intermedio y al público infantil o juvenil. Otros trabajos se centran en competencias concretas, como por ejemplo la pronunciación, como evidencian los trabajos de Rovira-Esteva (2025) y Casas-Tost (2026). La primera evalúa el rendimiento de sistemas automáticos de inteligencia artificial para la transcripción del *pinyin*, mientras que la segunda analiza los recursos didácticos disponibles, destacando la escasez de herramientas que integren práctica activa y retroalimentación completa, y proponiendo su incorporación en el aula mediante el uso de tecnologías de reconocimiento de voz e inteligencia artificial. Asimismo, Gay-Punzano y Vargas-Urpí (2025) ofrecen una panorámica de los recursos digitales con contenido cultural basada en la base de datos *e·Chinese Tools*. Finalmente, también se registran trabajos sobre el uso de redes sociales en la didáctica del chino. En este sentido, Rovira-Esteva y Vargas-Urpí (2023) destacan la diversidad de cuentas en plataformas como Instagram, así como los retos que plantea su integración en el aula. Sánchez Teruel (2025) hace una propuesta de didáctica del léxico con Instagram, tras un análisis global de la didáctica del vocabulario en una muestra de los manuales de chino como lengua extranjera usados en España.

Aunque muy escasas, también se han encontrado investigaciones que se centran en fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula. Balsas Ureña (2019) analizó la aplicación del enfoque léxico en la enseñanza universitaria del chino, especialmente en estudiantes de nuevo ingreso, destacando el tratamiento de los contenidos léxico-gramaticales mediante el uso de ejemplos, lo que ha recibido una valoración positiva por parte del alumnado. En su tesis doctoral, Novoa (2020) señaló que, en comparación con las formas estructurales de la enseñanza de la producción oral, la instrucción basándose en técnicas performativas puede promover el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Más recientemente, Yang (2026) analiza la calidad comunicativa de las actividades orales en CLE a partir del análisis de manuales y propone una metodología para evaluar este tipo de actividades, encaminada a potenciar el enfoque comunicativo en el aula de chino.

Fuera de España, Chao y Moratto (2021) sostienen que la mayoría de las investigaciones se centran en estrategias y técnicas específicas de enseñanza; sin embargo, pocas se fundamentan en enfoques didácticos generales, como el enfoque comunicativo, lo que evidencia la falta de una visión pedagógica más global. Ji *et al*. (2017) indicaron que el alumnado está más motivado por el aprendizaje basado en tareas. En otro estudio, Guo (2021) analizó las dificultades que enfrentan los profesores chinos al aplicar el enfoque comunicativo en el aula de chino en Inglaterra. Los resultados muestran que, aunque se observa una combinación de enfoques y una influencia significativa del enfoque comunicativo en la participación activa de los estudiantes, el control por parte del profesorado sigue siendo una característica principal en este proceso educativo. Asimismo, los profesores chinos continúan priorizando la precisión gramatical, lo que da lugar a una metodología híbrida que combina elementos comunicativos con otros más estructurales, en línea con Balsas Ureña (2019) en su análisis de España.

En relación con el profesorado, en estudios realizados fuera de España, Zhang (2021) enfatizó la importancia de la formación del profesorado de chino con respecto a metodología aplicada en el aula. Yang (2016) sostiene que para fomentar la competencia comunicativa del alumnado el docente debe proporcionar información detallada sobre el contexto sociocultural en vez de centrarse en el contexto meramente lingüístico. Lin (2017) cree que las interacciones sociales favorecen el desarrollo de competencia comunicativa. El autor pone énfasis en incluir actividades por tareas para aumentar las interacciones y cooperación entre compañeros, igual como Bao (2020), quien argumenta que las interacciones entre parejas al realizar actividades basadas en tareas favorecen el aprendizaje de chino de los alumnos principiantes. Geng y Murphy (2018) sostienen que comprender lo que el profesorado sabe y cree sobre la enseñanza de la lengua es fundamental para la didáctica de chino y, sobre todo, cómo se transforman sus conocimientos y creencias, porque estas áreas de investigación aportarán ideas para mejorar los programas de formación del profesorado y promoverán su desarrollo profesional y la enseñanza del chino. Yuan (2018) denuncia que siguen

aplicando enfoques y materiales estructurales en el aula a pesar de que desde hace muchos años se recomienda la aplicación del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas. Por su parte, Wang *et al*. (2018) señalan los conflictos internos del profesorado de chino sobre cómo equilibrar sus propias creencias y la práctica en el aula.

En conjunto, los temas menos investigados sobre la enseñanza de chino como lengua extranjera se relacionan con aspectos generales, como los enfoques metodológicos aplicados en la enseñanza del chino, aspectos curriculares como la adaptación del chino al MCER o la aplicación del enfoque comunicativo en las aulas de chino. Tal como sostiene Balsas Ureña (2019), son muy pocos estudios se centran en investigar el contexto real de la enseñanza de chino, tales como el análisis de interacciones entre profesorado-alumnado o alumnado-alumnado en el aula o en análisis de aplicación de enfoques metodológicos en el aula (así como el enfoque comunicativo, el método ecléctico o mixto).

En España, la investigación sobre la enseñanza de chino como lengua extranjera sigue siendo un campo relativamente joven y se ha centrado, en gran medida, en algunas competencias específicas. Asimismo, apenas se encuentran trabajos que aborden específicamente la aplicación del enfoque comunicativo y escasean investigaciones sobre metodologías docentes basadas en la observación real del aula, un aspecto clave para comprender de manera más profunda las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Si bien existen iniciativas orientadas a la innovación docente, entre las que destacan especialmente las desarrolladas por la Universitat Autónoma de Barcelona y la Universidad de Granada, la investigación en este ámbito todavía se encuentra por detrás del desarrollo de la práctica educativa, aunque se observa un aumento progresivo tanto en el número de tesis doctorales como en el de docentes que se dedican a la investigación.

En España, es importante señalar que, hasta el momento, existe una notable carencia de

estudios que aborden de manera sistemática y conceptualmente la metodología relacionada con la enseñanza del chino como lengua extranjera. Aunque hay investigaciones sobre el tema, estas no han logrado conceptualizar ni sistematizar los enfoques metodológicos de forma clara y estructurada, especialmente en lo que respecta a su aplicación práctica. A pesar de esta falta de estudios en el ámbito español, en otros países sí se han desarrollado investigaciones relevantes que abordan estos aspectos. La necesidad de aplicar estos enfoques metodológicos en el aula está presente en la práctica docente, pero aún persiste la incertidumbre sobre cómo implementarlos adecuadamente en el contexto español. Por tanto, es crucial analizar si los resultados obtenidos en España coinciden con los de otros países, lo que permitirá evaluar la efectividad de la aplicación de estos enfoques metodológicos en diferentes contextos.

Se observa la necesidad de realizar más investigaciones acerca de la enseñanza de chino en España teniendo en cuenta la cantidad de las publicaciones existentes, en comparación con estudios de inglés, francés o español, es un área joven y aún existe un gran vacío y desconocimientos para investigar (Li, 2013). Además, se observa la necesidad de realizar investigaciones relacionadas con los enfoques metodológicos, se presta poca atención a este aspecto o a la construcción de teorías pedagógicas (Wang *et al*., 2019). Asimismo, Casas-Tost y Rovira-Esteva (2015) señalan que existen muy pocos estudios sobre el análisis del discurso del profesorado de chino en el aula; por ello, subrayan la necesidad de profundizar en este aspecto.

1.3 Planteamiento y justificación del problema

Teniendo en cuenta los estudios previos, se observa que las investigaciones relacionadas con la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza del chino como lengua extranjera son escasas. Asimismo, los trabajos centrados en el análisis del discurso del profesorado en el aula de chino son también limitados. Pese a la amplia presencia del enfoque comunicativo en los discursos pedagógicos, no siempre resulta evidente de qué manera dicho enfoque es interpretado o aplicado en la práctica (Guo, 2021). En este sentido, uno de los principales problemas que fundamentan la presente

investigación reside en la posible divergencia entre el discurso del profesorado y su práctica en el aula. Conviene señalar que las concepciones declaradas por los docentes acerca del enfoque comunicativo no siempre se corresponden con las prácticas pedagógicas observables durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Wang *et al*., 2018). Esta cuestión resulta especialmente compleja en el caso del chino como lengua segunda, donde pueden surgir tensiones entre la aplicación del enfoque comunicativo, la enseñanza explícita de contenidos gramaticales, el uso de manuales y la gestión de la interacción en el aula (Balsas Ureña, 2018; Wang *et al*., 2018; Geng y Murphy, 2018; Guo, 2021).

Asimismo, el presente estudio se inscribe en la línea de investigaciones previas, como la desarrollada por Guo (2021) en Inglaterra, con el objetivo de examinar si las conclusiones obtenidas en dichos contextos son igualmente aplicables al caso español o si, por el contrario, emergen diferencias significativas derivadas de las particularidades del contexto de enseñanza en España. Con el fin de contribuir a cubrir este vacío en la investigación, el presente estudio se propone investigar cómo tres profesores de chino como lengua extranjera aplican el enfoque comunicativo en sus aulas. Se busca contestar la pregunta partir de análisis del discurso del profesorado y de sus interacciones con el alumnado, así como identificar los retos y estrategias docentes usadas por el profesorado para resolver las dificultades a la hora de aplicar el enfoque comunicativo. De este modo, exploraremos cuáles son las convergencias y las divergencias entre la teoría y la práctica en la aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza de chino por parte del profesorado.

Este estudio permite identificar tensiones y desafíos en la práctica pedagógica, aportando información sobre cómo se pueden implementar estrategias docentes de manera más efectiva. Asimismo, la investigación ofrece posibles aportaciones a la formación del profesorado de chino, al proporcionar evidencia empírica sobre las creencias docentes y las prácticas observables en el aula, lo que puede servir de base para programas de desarrollo profesional. Finalmente, contribuye al conocimiento

sobre la enseñanza del chino desde la práctica de aula, facilitando la comprensión de cómo los principios teóricos del enfoque comunicativo se traducen en dinámicas reales de enseñanza y aprendizaje.

1.4 Objetivos y preguntas de investigación

Los objetivos principales de esta investigación son: primero, explorar las perspectivas de los docentes sobre el CLT; segundo, explorar las prácticas de aula a través de grabaciones de vídeo y notas de campo. Estos objetivos buscan conectar las dimensiones teóricas y prácticas del CLT, con el fin de identificar convergencias o posibles divergencias entre la percepción de los docentes y su implementación en el aula. Para responder a estos objetivos, se han formulado las siguientes preguntas:

- ¿Cómo perciben o conceptualizan los docentes el CLT en la enseñanza del idioma chino?
- ¿En qué medida se reflejan o no se reflejan sus perspectivas sobre el CLT en las prácticas pedagógicas observadas en el aula?

Estas preguntas no solo guían la recolección de datos, sino que también estructuran el análisis posterior. Para abordarlas, se adopta un enfoque de estudio de caso múltiple, que permite analizar en profundidad tres casos concretos. Este diseño metodológico facilita la obtención de datos de primera mano y posibilita una interpretación integral de las relaciones entre las creencias y las prácticas docentes, con el fin de extraer conclusiones fundamentadas.

El objeto de estudio de esta investigación son tres profesores universitarios de chino como segunda lengua. Se centra en el análisis de su discurso docente, así como en las interacciones y la aplicación del CLT en el aula. Este análisis permite comprender cómo las perspectivas y creencias de los docentes sobre el CLT se reflejan o no en su práctica pedagógica.

1.5 Metodología

Para responder a las preguntas planteadas y alcanzar los objetivos definidos, la

investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo y adopta un estudio de casos, lo que permite profundizar en las perspectivas y prácticas docentes relacionadas con el CLT en la enseñanza del chino como lengua extranjera. Se han empleado diversos métodos para la recolección de datos, incluyendo la observación no participante, junto con grabaciones en vídeo y una versión adaptada del *Stallings classroom observation system* (World Bank, 2017), entrevistas semiestructuradas y cuestionarios a docentes, los cuales se explicarán con más detalle en el capítulo de metodología.

1.6 Estructura de la tesis

La presente tesis se estructura en siete capítulos, además de los apéndices:

En primer lugar, la introducción presenta el contexto general de la investigación, centrado en la enseñanza del chino, y expone los objetivos y las preguntas de investigación que orientan el desarrollo del trabajo.

El segundo capítulo está dedicado al marco teórico, en el que se analizan las principales teorías que orientan el estudio, con especial atención al enfoque comunicativo y, dentro de este marco, al uso de los patrones de interacción y las estrategias comunicativas en el aula de lenguas extranjeras.

El tercer capítulo describe la metodología adoptada, detallando los enfoques, métodos e instrumentos utilizados para responder a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos planteados.

Los capítulos cuarto, quinto y sexto presentan el análisis de casos, centrado en las estrategias comunicativas y los patrones de interacción de tres profesores (P1, P2 y P3), a partir de los datos recogidos durante el trabajo de campo.

El séptimo capítulo recoge la discusión de los resultados, integrando y analizando de manera conjunta los hallazgos obtenidos en los capítulos anteriores y comparando los

resultados de los tres casos. Asimismo, se presentan las conclusiones, en las que se sintetizan los principales resultados del estudio, se reflexiona sobre sus implicaciones teóricas y prácticas, y se identifican tanto posibles líneas para futuras investigaciones como las limitaciones de la investigación.

Por último, esta tesis incluye varios apéndices que contienen material complementario: El Apéndice A contiene la documentación de aprobación ética. El Apéndice B contiene la hoja de consentimiento informado. El Apéndice C presenta las pre-entrevistas realizadas a los profesores 1, 2 y 3. El Apéndice D presenta las post-entrevistas realizadas a los profesores 1, 2 y 3. El Apéndice E recopila los cuestionarios en línea realizados por los profesores 1, 2 y 3.

Capítulo 2 Marco teórico

2.1 Introducción

Este capítulo presenta el marco teórico que respalda esta investigación, con un enfoque particular en el análisis de las teorías que orientan el estudio del uso de estrategias comunicativas en el aula de lenguas extranjeras. En primer lugar, se presentará el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas, que constituye el fundamento teórico principal de esta investigación. En segundo lugar, nos centraremos en los patrones de interacción de los docentes, entendidas como los mecanismos, verbales y no verbales, que utilizan los docentes para facilitar la interacción y promover el aprendizaje en el aula de lengua extranjera. Anijovich y Mora (2009) las consideran el conjunto de decisiones que orientan la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de los estudiantes. En este estudio, se considera que la interacción docente observable ofrece una ventana a las estrategias de enseñanza, revelando cómo las decisiones pedagógicas generales se implementan en la práctica del aula en cada momento.

A partir de este marco conceptual, en el presente trabajo se abordan las estrategias observadas en los patrones de interacción para comprenderlas mejor y, posteriormente, se clasifican según apoyen o no la comunicación auténtica en la lengua meta. En particular, el patrón Initiation- Response- Feedback (IRF), el *code-switching*, el lenguaje no verbal y la repetición han sido identificados como patrones comunes a partir del análisis de los datos obtenidos mediante diferentes instrumentos de recogida de datos, los cuales se describen detalladamente en el capítulo de metodología. El marco teórico de esta tesis nos sirve de guía para analizar los datos recopilados mediante diferentes instrumentos y nos proporciona criterios para interpretar los resultados. Asimismo, dicho marco contribuirá a comprender cómo las estrategias docentes empleadas por los profesores afectan la dinámica del aula y el proceso de aprendizaje en el contexto de la enseñanza del chino. El presente marco teórico, al integrar diversos elementos, ofrece un enfoque integral para la interpretación de los datos empíricos obtenidos en esta investigación y establece las bases conceptuales para comprender las

prácticas comunicativas de los docentes y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Este capítulo empezará examinando el CLT, junto con el contexto histórico del que parte, así como las críticas que ha suscitado y sus principios fundamentales, con el fin de vincular el análisis con los fundamentos teóricos de la enseñanza de lenguas extranjeras. La segunda parte se centrará en los patrones de interacción y estrategias comunicativas en el aula, claves para poder analizar los tres casos objeto de observación en esta tesis

2.2 El enfoque comunicativo

2.2.1 Contexto histórico del enfoque comunicativo

La necesidad de un cambio metodológico en la enseñanza de lenguas se hizo evidente en las décadas de 1960 y 1970, cuando los métodos tradicionales, como el método gramática-traducción y el método audiolingual mostraron sus limitaciones para formar hablantes competentes en contextos de comunicación cotidiana, y se enfocaban principalmente en la memorización de estructuras gramaticales y vocabulario (Richards, 2006, p. 6). En este contexto, la teoría de la competencia comunicativa propuesta por Hymes (1972) resultó fundamental. Hymes (1972) argumentó que el dominio de un idioma no se limita a la capacidad de formar oraciones gramaticalmente correctas, sino que también implica el conocimiento de cómo usar el lenguaje de manera apropiada en diferentes situaciones. La competencia comunicativa incluye, por lo tanto, habilidades como saber cuándo y cómo emplear ciertas expresiones según el contexto social, la relación entre los hablantes y el propósito de la interacción. Posteriormente Canale y Swain (1980) ampliaron el concepto de Hymes y propusieron un modelo de competencia comunicativa que incluía cuatro competencias esenciales:

- **Competencia gramatical:** Dominio de las reglas gramaticales y léxicas del idioma.
- **Competencia sociolingüística:** Capacidad para usar el idioma según las normas socioculturales.

- **Competencia discursiva:** Habilidad para construir y organizar el discurso de forma coherentemente.
- **Competencia estratégica:** Uso de estrategias para superar dificultades en la comunicación, como el uso del lenguaje no verbal.

Este modelo teórico sirvió de base para el desarrollo de actividades y objetivos en la enseñanza de lenguas, orientando a los profesores hacia la creación de situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes deben aplicar el idioma en contextos específicos y significativos. En contraste con los métodos estructurales, como el método gramática-traducción y el método audiolingual, este enfoque dirigió la atención de los profesionales hacia la competencia comunicativa del alumnado más que hacia el dominio exclusivo de estructuras gramaticales, las cuales priorizan la precisión en lugar de la fluidez en el aprendizaje de idiomas (Guo, 2021). Tal como indicó Halliday (1985), el aprendizaje de una lengua debe entenderse como un medio para alcanzar propósitos significativos de manera adecuada en situaciones sociales. Por lo tanto, la enseñanza de lenguas abarca tanto el desarrollo de la corrección gramatical en la producción lingüística, como el uso adecuado de la gramática en situaciones y contextos sociales específicos, es decir, saber cómo y cuándo emplear expresiones de manera apropiada (Guo, 2021). Así, el aprendizaje de idiomas se considera más efectivo si los estudiantes pueden utilizar la lengua para cumplir con sus propósitos comunicativos (Guo, 2021).

Ellis (2017) considera que el propósito esencial del enfoque comunicativo es fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. En concreto, Beghadid (2013) cree que el objetivo principal del enfoque comunicativo es establecer comunicación, teniendo en cuenta las necesidades del alumnado que determinan las habilidades que quieren desarrollar, mediante el uso de materiales auténticos de la vida cotidiana, lo cual promoverá una mejor y más rápida adquisición de la lengua meta. Por eso, a diferencia de los métodos anteriores de la enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque de enseñar lenguas de manera comunicativa se centra en desarrollar las habilidades lingüísticas a través de la interacción auténtica y la comunicación

significativa en contextos reales (Brown, 2007; Jakonen *et al.*, 2022; Larsen-Freeman, 2000; Richard y Rodgers, 2014).

Brown (2007:43) sintetizó las características principales de este enfoque en cinco puntos: se enfatiza el uso pragmático, auténtico y funcional de la lengua con propósitos significativos; da importancia al uso de lengua en contextos sociales reales; la fluidez y la precisión son dos principios complementarios; el profesor es mediador y guía en el aula y los alumnos tienen la oportunidad de concentrarse en su propio proceso de aprendizaje a través de interacciones lingüísticas con los demás.

Como indica Littlewood (1996), este enfoque pone el énfasis en el desarrollo de la habilidad comunicativa del alumnado, que se refiere a: la habilidad de comprender estructuras lingüísticas y vocabulario; el conocimiento de las funciones comunicativas implícitas de las estructuras lingüísticas; la habilidad de vincular las formas lingüísticas con el significado potencial que quiere transmitir el hablante en un contexto determinado; sobre todo, el alumnado debe ser capaz de elegir los elementos que transmiten sus mensajes de modo eficaz.

La noción de cómo aplicar este enfoque al aula de lenguas ha evolucionado a lo largo de las décadas (Dooly, 2016). En las últimas décadas, el enfoque comunicativo intenta abarcar múltiples formas y modalidades en que las personas se comunican en un mundo globalizado. Los recursos y materiales didácticos que se emplean recrean actividades destinadas a promover la interacción real entre los estudiantes y sus pares, con el objetivo de que practiquen los conocimientos adquiridos usando la lengua (Dooly, 2016; Gil, 2019). Las interacciones sociales juegan un papel esencial en el proceso del aprendizaje de lenguas y favorecen el desarrollo de competencia comunicativa (Lin, 2017).

2.2.2 Principios fundamentales del enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo se basa en varios principios que guían la enseñanza y el

aprendizaje de lenguas. Estos principios destacan la importancia de la interacción social, la relevancia del contexto real y la necesidad de que los estudiantes se conviertan en usuarios activos del idioma. Ha habido un amplio debate sobre cómo definir el enfoque comunicativo, así como sobre cuáles son sus características principales y qué tipo de prácticas en el aula pueden facilitar la adquisición de la competencia comunicativa (Guo, 2021). Se considera que el enfoque comunicativo no es un método, sino un enfoque orientado a lograr el uso espontáneo del lenguaje en una forma lingüística correcta y adecuada (Hedge, 2000; Littlewood, 2014; Wright, 2019). A continuación, se explican en detalle las características principales del enfoque comunicativo.

2.2.2.1 Prioridad de la fluidez sobre la precisión

Una de las características principales del enfoque comunicativo es priorizar el significado y la intención comunicativa por encima de la forma gramatical de la lengua (Guo, 2021). Este enfoque considera que la principal meta de aprender un idioma es poder utilizarlo en la vida real, incluso si esto implica cometer errores. Como indica Savignon (2002), la fluidez es fundamental para que los estudiantes se sientan motivados a participar activamente en la conversación sin temor a la corrección constante. La precisión gramatical, aunque importante, no debe obstaculizar el proceso de aprendizaje, sino que se ajusta de manera gradual conforme los estudiantes ganan confianza y dominio del idioma. Los estudiantes aprenden a través de interacciones significativas, en las que se enfoca más en la transmisión de ideas y menos en la corrección formal. Según Littlewood (1981), "en el enfoque comunicativo, el aprendizaje se facilita cuando se centra en significados auténticos y relevantes para los alumnos" (p. 17). Este principio refleja la importancia de la función comunicativa, es decir, el "qué" se quiere comunicar, por encima del "cómo".

Sin embargo, diversos estudios han señalado que, en algunos casos, los estudiantes desarrollan una competencia gramatical insuficiente (East, 2017). El enfoque centrado en el significado puede generar la impresión errónea de que la precisión estructural es un aspecto secundario o prescindible (Celce-Murcia *et al*., 1997). Se considera que la

fluidez en el uso del idioma debe ser prioritaria frente a la corrección gramatical, lo que implica una mayor tolerancia a los errores de los estudiantes, tanto para preservar su confianza en el proceso de aprendizaje como porque la falta de correcciones directas se ve como una característica de la comunicación auténtica (Guo, 2021). Desde esta perspectiva, los errores se ven como una fase natural e inevitable en la adquisición de una lengua y en el desarrollo de la fluidez comunicativa (Guo, 2021).

Como consecuencia, en el marco del enfoque comunicativo, los docentes tienden a evitar la corrección explícita en tiempo real y, en su lugar, ofrecen retroalimentación al final de la clase (Hedge, 2000). No obstante, esta práctica ha sido criticada, ya que puede contribuir a la persistencia de errores en el aprendizaje de lenguas (Richards y Rodgers, 2014). Desde los inicios del enfoque comunicativo, uno de los principales debates ha girado en torno a cómo equilibrar la precisión y la fluidez en las actividades de aula dentro de un tiempo limitado para enseñar (Guo, 2021). Dörnyei (2013) sostiene que una combinación equilibrada de atención tanto a la forma gramatical como al significado favorece la adquisición de la lengua. En el contexto de la enseñanza del chino como lengua extranjera, las diferencias entre el chino y otras lenguas, especialmente en lo que respecta a la pronunciación (el chino es una lengua tono distintiva) y a su sistema de escritura (morfosilábico), suponen un desafío aún mayor tanto para la enseñanza como para el aprendizaje (Guo, 2021).

2.2.2.2 Enfoque en la comunicación real e integración de las habilidades lingüísticas

Otro de los pilares fundamentales del enfoque comunicativo es el uso de materiales auténticos y la integración de diversas habilidades lingüísticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Guo, 2021). Para que los estudiantes puedan comunicarse eficazmente en la lengua meta fuera del aula, los materiales de aprendizaje deben estar estrechamente vinculados al uso del lenguaje en situaciones reales (Hedge, 2000). Además, para reflejar la naturaleza de la comunicación en contextos reales, se deben integrar las cuatro habilidades: comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura

en la clase, en lugar de enseñarlas por separado (Richards y Rodgers, 2014).

Desde esta perspectiva, se considera que una enseñanza es comunicativa si cumple con los principios de autenticidad e integración de habilidades, permitiendo que los estudiantes produzcan expresiones propias basadas en situaciones específicas o utilicen estructuras lingüísticas dentro de un contexto significativo para lograr un objetivo comunicativo real (East, 2017). Aunque las interacciones en el aula no reproduzcan exactamente la comunicación espontánea del mundo real, se considera que la enseñanza conserva un potencial comunicativo, lo que favorece una orientación comunicativa en el aprendizaje de la lengua (Hedge, 2000; Littlewood, 2014). Algunos investigadores sostienen que un enfoque comunicativo y auténtico, que integre lengua y cultura, puede desempeñar un papel fundamental en el desarrollo de la competencia comunicativa en chino (Xing, 2006).

2.2.3 El papel del profesorado y del alumnado en el enfoque comunicativo

El MCER (Consejo de Europa, 2021, p.9) define la competencia comunicativa como:

> El uso de la lengua -que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias.

Balsas Ureña (2018) considera que "[l]a lengua no es el fin en sí misma, sino el medio por el que el aprendiz puede llevar a cabo la comunicación, gracias al desarrollo de su competencia comunicativa" (p. 49). En cuanto al papel del alumnado y del profesorado, según Balsas Ureña (2018), en los modelos educativos actuales se espera que los estudiantes asuman un rol más activo en su aprendizaje, tomando decisiones sobre qué y cómo aprender, lo que les permite desarrollar mayor autonomía y responsabilidad.

Este cambio también conlleva una transformación en el rol del docente, quien pierde protagonismo respecto a la enseñanza tradicional y debe adaptarse a una función más compleja que no solo incluye la gestión del aula y el apoyo en dificultades lingüísticas, sino también la identificación de las necesidades de los estudiantes y la capacidad para abordarlas adecuadamente.

El enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas ha transformado el rol tanto del profesorado como del alumnado en el aula. A diferencia de métodos más tradicionales, este enfoque sitúa la comunicación real y contextualizada como eje central del aprendizaje. Se prioriza el uso funcional del idioma en situaciones auténticas, fomentando la interacción y el aprendizaje activo (Beghadid, 2013). El profesor deja de ser la única fuente de conocimiento y adopta el papel de mediador y facilitador del aprendizaje. Según Paricio Tato (2014), su función es crear oportunidades comunicativas en las que los estudiantes puedan practicar el idioma en contextos reales y significativos. Esto requiere un diseño didáctico dinámico que promueva la interacción, la negociación de significados y la autonomía del estudiante. Además, el docente debe estar preparado para gestionar el aula y adaptar estrategias según las necesidades individuales de los estudiantes.

El alumno, por su parte, asume un rol más activo en su aprendizaje. Bajo este enfoque, se espera que participe activamente en interacciones reales, colabore con otros compañeros y desarrolle su competencia comunicativa mediante la resolución de tareas y problemas lingüísticos (Erazo, 2019). Hernández Lima *et al.* (2021) destacan que la enseñanza de lenguas extranjeras se orienta hacia el papel activo del alumno en su aprendizaje, teniendo en cuenta sus necesidades relacionadas con la comunicación real. Los objetivos de aprendizaje se alcanzan a través de actividades comunicativas, con especial énfasis en las tareas. Además, los estudiantes deben ser capaces de negociar significados, formular hipótesis sobre el uso del lenguaje y aprender de sus errores en un entorno donde el ensayo y el error son fundamentales para la adquisición del idioma (González, 1995). En este contexto, Luna-Hernández (2020) subraya la importancia de

estrategias metacognitivas para que los alumnos aprendan a autorregular su aprendizaje y sean conscientes de su progreso.

El enfoque comunicativo enfatiza el aprendizaje cooperativo y la interacción constante entre profesor y alumno. Beghadid (2013) resalta la necesidad de actividades que fomenten la participación, como juegos de rol, debates y simulaciones, donde los estudiantes usen el idioma con un propósito comunicativo real. La interacción entre estudiantes también juega un papel clave en este modelo. Según Wade (2009), el aprendizaje colaborativo potencia la adquisición del idioma al proporcionar más oportunidades de comunicación auténtica y al permitir que los alumnos aprendan unos de otros en un entorno más relajado y motivador. En conclusión, el enfoque comunicativo redefine los roles en el aula de idiomas. El profesorado se convierte en facilitador del aprendizaje, mientras que el alumnado asume una postura más autónoma y participativa. La interacción, la comunicación y el uso funcional del idioma son esenciales para desarrollar una competencia lingüística efectiva.

2.2.4 El espacio y la organización del aula y su impacto en el CLT

El espacio físico del aula también juega un papel fundamental, ya que puede facilitar o dificultar la interacción entre los estudiantes (Muñoz-Cantero *et al*., 2015), especialmente en el marco del CLT, donde la interacción comunicativa y el uso significativo de la lengua son esenciales para el aprendizaje. La configuración del aula centrada en el profesor (teacher-fronted), en la que el docente controla la mayor parte del discurso, tiende a limitar las oportunidades de interacción entre los estudiantes y la práctica comunicativa, ya que promueve una dinámica predominantemente unidireccional en la que los estudiantes participan principalmente como receptores en lugar de interlocutores activos (Tiwari, 2021; Lesiana *et al*., 2024). Este tipo de organización centrada en el profesor puede provocar una participación pasiva, limitar las oportunidades para la producción oral y dificultar la negociación de significado entre los estudiantes (Kibret *et al*., 2026; Mehdizade, 2025; Mardani y Gorjizadeh, 2020).

Más allá del espacio físico, la organización de las actividades en el aula tiene un impacto significativo en el CLT (Chen y Lin, 2021). Los trabajos en grupos pequeños y en parejas son estrategias centrales que permiten a los estudiantes practicar la lengua en contextos comunicativos reales (Sayera, 2019; Zyoud, 2016; Thao, 2023). Asimismo, las actividades grupales aumentan las oportunidades de producción oral, mejoran la participación y fortalecen la confianza de los estudiantes en el uso de la lengua meta (Susanti, 2025).

En conclusión, tanto el espacio físico del aula como la organización de las actividades influyen directamente en el aprendizaje comunicativo. Incorporar estrategias que combinen un espacio flexible con tareas en parejas o grupos permite maximizar las oportunidades de interacción, reforzando los principios fundamentales del CLT y fomentando el desarrollo de la competencia comunicativa efectiva del alumnado (Susanto, 2012; Susanti, 2025).

2.2.5 Críticas al enfoque comunicativo

A pesar de los numerosos beneficios que se han señalado en relación con el CLT (Larsen-Freeman, 2000), este no ha estado exento de críticas. Uno de los primeros críticos destacados fue Michael Swan (1985a, 1985b), quien argumentó que el CLT era excesivamente prescriptivo y se enfocaba de manera exclusiva en el significado, dejando de lado la forma. Por su parte, Peter Skehan (1998) dirigió su crítica a un principio fundamental del CLT: la Hipótesis de la Entrada Comprensible (*Comprehensible Input Hypothesis*) de Krashen (1982). Skehan (1998) sostiene que dicha teoría tiende a simplificar en exceso la compleja relación entre la comprensión lingüística, el desarrollo de la interlengua y la producción verbal. Según su planteamiento, el alumnado no procesa cada palabra de manera aislada al escuchar una lengua, sino que emplean diversas estrategias cognitivas para interpretar el significado del mensaje. Entre dichas estrategias, priorizan las palabras de contenido sobre aquellas que aportan menos información dentro de un enunciado. En este sentido, la

comprensión del significado no depende únicamente de la gramática, sino que surge de la combinación entre *input* lingüístico, el contexto y los recursos cognitivos del aprendiz. Esto implica que un estudiante puede llegar a entender un mensaje en la L2 sin necesidad de atender conscientemente a las estructuras gramaticales.

Además, Skehan (1998) también cuestionó el papel que el CLT otorga a la producción y la interacción en el aprendizaje de una segunda lengua. Si bien reconoce la importancia de la producción para el desarrollo lingüístico, se muestra escéptico ante la idea de que las estructuras lingüísticas puedan adquirirse únicamente a través de la interacción en el aula, más concretamente refiere a la negociación del significado. Según Skehan (1998) esta negociación del significado entre estudiantes genera dificultades en la producción, lo que los lleva a modificar su discurso para evitar interrupciones en la comunicación. En teoría, este proceso hace evidente las limitaciones lingüísticas de los estudiantes y, al mismo tiempo, les permite mejorar sus deficiencias cuando se enfrentan a dificultades. Sin embargo, Skehan (1998) advierte que este tipo de negociación del significado puede resultar frustrante para los estudiantes y que rara vez se reproduce en contextos de comunicación auténtica. Asimismo, sostiene que la carga cognitiva implicada en dicho proceso puede ser excesiva, lo cual obstaculizaría la consolidación efectiva de los aprendizajes. Desde su perspectiva, el desarrollo competencial en una segunda lengua exige que los estudiantes no solo produzcan en la L2, sino que, de forma simultánea, comprendan la información entrante, supervisen su propio discurso y lo integren en la memoria, lo que puede generar una sobrecarga cognitiva considerable.

Otra de las críticas más frecuentes al CLT es la supuesta falta de autenticidad de los textos y tareas utilizados en el contexto del aula. Widdowson (1998) sostiene que, aunque la autenticidad constituye un concepto atractivo en teoría, resulta prácticamente inalcanzable en un entorno formal de enseñanza. A su juicio, cualquier intento de reproducir situaciones del mundo real en el aula conlleva un grado inevitable de artificialidad, ya que dichas actividades se desvinculan de su contexto original y se

insertan en un marco instruccional. Según su análisis, un texto solo puede adquirir autenticidad discursiva si logra reestablecer una conexión significativa con el contexto del aprendiz. No obstante, dado que dicha recontextualización rara vez es posible en el aula, la autenticidad del material se ve comprometida. Como consecuencia, esta desconexión entre el contexto textual y el contexto del estudiante puede dificultar la adquisición de la L2 y limitar su aplicabilidad en situaciones comunicativas reales.

Otra crítica recurrente al CLT se refiere a la multiplicidad de interpretaciones que ha suscitado su marco teórico en la práctica docente, muchas de las cuales han derivado en lo que Thompson (1996) denomina *concepciones erróneas*, tales como la exclusión total de la enseñanza de la gramática o la focalización exclusiva en la expresión oral. Estas prácticas, en su conjunto, debilitaron gradualmente la credibilidad del enfoque, al evidenciar inconsistencias entre teoría y práctica. Con el tiempo, la creciente disociación entre los marcos conceptuales y la diversidad de prácticas pedagógicas contribuyó a una fragmentación interna, que derivó en la configuración de dos vertientes del enfoque: una versión fuerte y otra débil del CLT. Según Bax (2003), una de las principales dificultades para adoptar el CLT como paradigma universal de enseñanza radica en su limitada capacidad de adaptación a contextos socioculturales diversos. Investigadores como Bax (2003), Hu (2002) y Kumaravadivelu (2001, 2006) sostienen que las diferencias culturales entre comunidades educativas representan un obstáculo sustancial para la implementación efectiva del CLT, ya que factores como las políticas lingüísticas nacionales, las expectativas de los estudiantes y las normas socioculturales locales pueden entrar en tensión con los principios rectores del enfoque.

Un ejemplo paradigmático es la divergencia entre las concepciones occidentales y orientales sobre los roles del docente y del discente (Hu, 2002). Se ha argumentado, en particular, que el CLT puede resultar inadecuado en contextos caracterizados por estructuras sociales jerárquicas rígidas, aulas superpobladas, una orientación predominante hacia el rendimiento académico y los exámenes, demandas institucionales inflexibles, así como niveles reducidos de competencia lingüística tanto

en docentes como en estudiantes, lo que dificulta sustancialmente la comunicación significativa en la lengua meta (Hu, 2002; Kumaravadivelu, 2001, 2006). Asimismo, Ye (2007) sugiere que la implementación directa del CLT en tales condiciones tiende a fracasar, no solo por las limitaciones estructurales mencionadas, sino también por la falta de adecuación cultural y pedagógica de los materiales y prácticas importadas. En este sentido, se propone una adaptación metodológica de carácter ecléctico, que combine los principios comunicativos con elementos de métodos tradicionales —especialmente el método de gramática-traducción— a fin de equilibrar la precisión y la fluidez lingüística. Tal enfoque contempla, además, una reorganización del aula centrada en el estudiante, la incorporación sistemática de actividades interactivas y la progresiva reforma de los sistemas de evaluación para incluir destrezas de uso funcional de la lengua.

Tradicionalmente, el enfoque comunicativo no se ha utilizado en la enseñanza del chino, ya que se han priorizado métodos más tradicionales hasta bien entrado el siglo XXI, tanto en los Estados Unidos como en España (Balsas Ureña, 2018; Wang, 2019). En el aprendizaje del chino como lengua extranjera, los estudiantes occidentales se enfrentan a desafíos particulares, especialmente en las etapas iniciales, debido a la ausencia de un sistema de escritura transparente entre pronunciación, significado y caracteres chinos (Guo, 2011). En la práctica, ello incluso se ha traducido en la adopción de metodologías que proponen retrasar la enseñanza de los caracteres chinos hasta etapas más avanzadas, aunque sigue habiendo debate sobre las ventajas y limitaciones de esta estrategia (Knell y West, 2017). En los últimos años, con el desarrollo de la tecnología digital, ha surgido un debate sobre el papel de la escritura electrónica en la enseñanza de caracteres chinos, ya que hay estudios (ver por ejemplo Chu, Coss, y Zhang, 2024) que sugieren que la escritura electrónica puede mejorar la eficiencia del aprendizaje y fortalecer la conexión entre sonido, forma y significado, lo cual podría facilitar el uso del enfoque comunicativo en chino.

2.3 Estrategias comunicativas y de interacción en la práctica docente

Tras revisar los principios fundamentales del enfoque comunicativo, se describen primero las estrategias docentes generales, para posteriormente analizar las prácticas interaccionales concretas observadas en el aula. Se analizan patrones como el IRF, así como diversas estrategias comunicativas empleadas por los docentes, cuya presencia en la práctica puede revelar cómo los docentes interpretan, adaptan o negocian en contextos reales, tal como analizan autores como Masats y Nussbaum (2022), Sert (2015) o Walsh (2011). El análisis de estas interacciones permite explorar de manera integral la relación entre teoría y práctica, identificando no solo las posibles tensiones entre ambos niveles, sino también las oportunidades pedagógicas que emergen cuando ciertos recursos —como el patrón IRF— se utilizan estratégicamente para fomentar la participación, la negociación de significado y el uso auténtico del lenguaje.

A continuación, se presentan los patrones más relevantes observados en el corpus de datos, comenzando con el IRF, seguido de una serie de estrategias comunicativas que, en conjunto, permiten comprender cómo se implementan o reinterpretan los principios de la CLT en el contexto real del aula.

2.3.1 Initiation- Response- Feedback

Según Walsh (2006), la interacción en el aula es un elemento clave para el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que implica un constante intercambio entre el docente y los estudiantes. Además, esta interacción en el aula, enfocada en el uso de la lengua, es esencial para la adquisición del lenguaje (Walsh, 2006), pues la interacción docente-estudiante desempeña un papel fundamental en el fomento de dicha adquisición (Swain, 1995, 2005). En el contexto educativo, el docente asume la función de proporcionar información, ofreciendo un input comprensible a los estudiantes (Noviana y Ardi, 2015). El input comprensible (i+1) se refiere a la información y el conocimiento que resulta accesible para los estudiantes en relación con lo que ya conocen (Krashen, 2003). Cuando los estudiantes reciben este input a través de las interacciones con el docente, tienen la oportunidad de construir y expandir su conocimiento y comprensión, estableciendo conexiones y creando esquemas mentales (Walsh, 2006; Dagarin, 2004).

En este sentido, el docente puede generar situaciones de aprendizaje relevantes, planteando preguntas que se vinculen con el conocimiento previo de los estudiantes y su contexto cotidiano (Noviana y Ardi, 2015). Mediante estas interacciones, el docente también puede ayudar a los estudiantes a desarrollar su potencial de aprendizaje de forma inconsciente (Liu y Zhu, 2012). Al responder a las preguntas del profesor, los estudiantes pueden mejorar su capacidad de aprendizaje (Noviana y Ardi, 2015).

En el aula, el modelo Initiation-Response-Feedback (IRF) ofrece una estructura que permite entender cómo se desarrollan estas interacciones entre profesores y estudiantes. El modelo IRF es una estructura ampliamente reconocida en el análisis del discurso pedagógico. Propuesto inicialmente por Sinclair y Coulthard (1975), este modelo describe la dinámica básica de la interacción en el aula, estructurando la comunicación entre docentes y estudiantes en tres movimientos fundamentales: iniciación, respuesta y retroalimentación. Este esquema describe una secuencia común en el discurso educativo donde el profesor inicia la interacción (Initiation), el estudiante responde (Response) y el profesor proporciona un seguimiento o retroalimentación (Follow-up). Este marco permite analizar cómo se construye el conocimiento en contextos educativos y cómo los docentes guían el aprendizaje a través del uso del lenguaje.

2.3.1.1 Estructura del modelo IRF

El modelo IRF describe un ciclo comunicativo compuesto por tres etapas principales:

A. Iniciación

El movimiento de iniciación es crucial, ya que orienta la atención de los estudiantes hacia un aspecto específico del contenido. Una pregunta como *Nǐ zuótiān shì zěnme lái xuéxiào de*?（你昨天是怎么来学校的？）'Cómo viniste a la escuela ayer' favorece la explicación del uso de *shì... de* (是…的) y vincula el aprendizaje con las experiencias de los estudiantes.

B. Respuesta

En la etapa de respuesta, los estudiantes muestran su comprensión y habilidades mediante la producción lingüística. Este movimiento no solo revela su progreso, sino también las áreas que necesitan ser fortalecidas. Por ejemplo, cuando un estudiante dice *Wǒ shì zuò dìtiě lái de.*（我是坐地铁来的。）'Vine en metro' se ofrece al docente la oportunidad de evaluar la producción y planificar intervenciones para reforzar la gramática y otros aspectos lingüísticos.

C. Retroalimentación

La retroalimentación cierra el ciclo IRF, permitiendo al docente guiar, corregir y expandir las respuestas de los estudiantes. Existen diferentes tipos de retroalimentación que pueden ser utilizados en el aula, cada uno con un enfoque específico para mejorar el aprendizaje del alumnado.

- **Explícita**: Se trata de correcciones directas, donde el docente señala claramente los errores cometidos por el estudiante y proporciona la forma correcta de la respuesta.
- **Implícita**: En este tipo de retroalimentación, el docente reformula las respuestas incorrectas sin señalar directamente el error, modelando estructuras correctas para que el alumno pueda deducir la corrección por sí mismo.
- **Expansiva**: La retroalimentación expansiva implica la introducción de vocabulario y estructuras gramaticales más complejas, con el fin de enriquecer y ampliar la respuesta del estudiante, promoviendo un nivel más alto de competencia lingüística.

Frente a *Wǒ shì zuò dìtiě lái de.*（我是坐地铁来的。）'Vine en metro', el docente puede responder: *Wǒ yě shì, wǒ yě shì zuò dìtiě lái de.*（我也是，我也是坐地铁来的。） 'Yo también, también vine en metro'. Según Carrillo y González (2020), las interacciones analizadas revelan un uso del discurso centrado en aprovechar las contribuciones de los estudiantes mediante el empleo de turnos de seguimiento, particularmente a través de comentarios, así como retroalimentaciones proporcionadas por el docente. En este marco, los conocimientos se construyen a través del diálogo, donde las estrategias

discursivas se configuran como herramientas que emergen en el contexto de la práctica social. Estas estrategias, al estar correlacionadas y seguir un orden secuencial, demuestran su eficacia para canalizar las intenciones y necesidades de los participantes, permitiéndoles alcanzar sus objetivos tanto académicos como sociales.

Velasco Moreno (2011) concluye que los estudiantes pueden percibir dos tipos de *feedback*: uno de carácter positivo u otro de carácter negativo, cada uno con dos niveles de concreción: aprobación y aceptación, frente a no aceptación y rechazo. Los sentimientos causados por el tipo de *feedback* percibido influyen en la implicación del alumnado en clase y en su producción oral en la lengua extranjera. Por lo tanto, se sugiere una gestión equilibrada de ambos tipos de retroalimentación, con el objetivo de minimizar los efectos negativos de retroalimentación negativa y favorecer una rápida recuperación de autoestima.

Aunque el modelo IRF proporciona un marco útil para analizar la interacción en el aula y la retroalimentación docente, investigaciones recientes muestran que la interacción no se limita únicamente a esta secuencia. Li (2007) analiza el proceso de enseñanza en aulas de lenguas extranjeras en China y observa que, además de la secuencia IRF, existen otras formas de secuencias discursivas, como IRFR, IR[1R1(I2R2)] e IR1F1/R2F2. De manera similar, Fan (2017), a partir de la transcripción y anotación de grabaciones de clases de inglés, encuentra que se presentan otras secuencias interactivas como IRF-I-R, IRF-RF, entre otras. Estos estudios muestran que la interacción en el aula adopta diversas formas que enriquecen la dinámica educativa.

2.3.1.2 La aplicación de IRF

El modelo IRF ofrece una estructura clara y accesible para descomponer las interacciones en elementos clave, lo que nos permite examinar cómo se gestionan las preguntas y la retroalimentación en las clases observadas. Esta investigación se centra en el análisis de las características del enfoque comunicativo aplicado por el profesorado a través de las interacciones con el alumnado en el aula. En particular, se

examinan las estrategias comunicativas empleadas por los docentes, el uso del habla para estructurar dichas interacciones y el tipo de preguntas formuladas por el profesorado. Las preguntas son una herramienta clave para guiar el discurso en el aula, y su forma y contenido tienen un impacto directo en el tipo de respuestas que los estudiantes proporcionan. Según Tsui (1985, citado en Ruby, 2012), las preguntas se pueden clasificar en abiertas y cerradas según el tipo de respuesta que se espera del estudiante. Las preguntas cerradas admiten generalmente una única respuesta, la cual puede ser una palabra o una frase corta. En cambio, las preguntas abiertas permiten más de una respuesta correcta y suelen generar respuestas más extensas.

Aparte de las preguntas, la retroalimentación es otro elemento central en el modelo IRF, ya que influye directamente en la adquisición de la lengua. En este estudio, se analizará cómo el profesorado ofrece retroalimentación a las respuestas de los estudiantes y cómo esta retroalimentación impacta en su comprensión y producción. Según Swain (1995), la retroalimentación puede facilitar la producción por parte de los estudiantes, un factor crucial en el aprendizaje de segundas lenguas. A través de la retroalimentación, los estudiantes tienen la oportunidad de corregir errores, ampliar su conocimiento y adquirir nuevas formas lingüísticas. En general el profesorado puede ofrecer diversos tipos de retroalimentación. Por ejemplo, las retroalimentaciones correctivas son útiles para abordar errores específicos en el uso del lenguaje, mientras que las retroalimentaciones expansivas pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar sus respuestas de manera más elaborada y detallada, lo que profundiza su conocimiento. En este sentido, se examinará cómo la retroalimentación proporcionada por los docentes influye en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tanto desde la perspectiva de la corrección de errores como desde la de la expansión del conocimiento.

El modelo IRF no solo es útil para analizar las interacciones en el aula, sino que también está estrechamente relacionado con teorías clave de la adquisición de lenguas. Según Krashen (2003), el input comprensible (i+1) es esencial para el aprendizaje de una lengua, ya que los estudiantes deben recibir información que esté ligeramente por

encima de su nivel actual para poder aprenderla. A través de las interacciones IRF, el docente puede ofrecer *input* adaptado al nivel de los estudiantes, asegurando que el lenguaje sea comprensible. La retroalimentación también juega un papel fundamental al proporcionar input adicional que permite a los estudiantes mejorar su comprensión. En concreto, al responder a las preguntas del profesorado y recibir retroalimentación, los estudiantes tienen la oportunidad de producir un discurso de forma activa, lo que les ayuda a consolidar su aprendizaje y a interiorizar las estructuras lingüísticas.

En esta investigación, el modelo IRF se aplicará como punto clave para examinar cómo los profesores estructuran las interacciones a través de preguntas y retroalimentación, y cómo estas prácticas favorecen o no al desarrollo lingüístico de los estudiantes. Cabe señalar que este modelo se observa en todos los docentes analizados, aunque con algunas variaciones en su implementación, las cuales serán discutidas en el análisis. En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes de nivel inicial, la aplicación de este patrón se convierte en una herramienta crucial para estructurar la comunicación y garantizar la comprensión, dado que los estudiantes aún no cuentan con un dominio suficiente de la lengua. La investigación presentada explora cómo los docentes, en particular aquellos que enseñan a estudiantes con nivel básico de competencia lingüística, recurren con frecuencia al modelo IRF como una estrategia para fomentar la participación activa de los estudiantes y corregir errores de forma inmediata. El carácter repetitivo y predecible del IRF ofrece un entorno seguro donde los estudiantes pueden participar activamente, cometer errores y recibir retroalimentación significativa. Además, este modelo fomenta la adquisición de vocabulario básico, promueve el aprendizaje implícito de estructuras gramaticales y reduce la ansiedad lingüística. A pesar de las limitaciones del modelo, los docentes tienden a implementarlo de manera flexible y adaptativa, ajustando su uso en función del contexto y las necesidades lingüísticas de los estudiantes.

2.3.2 El lenguaje no verbal

Una vez examinado el patrón IRF como uno de los principales patrones que estructuran

la interacción en el aula, resulta pertinente ampliar el foco analítico particular hacia otras dimensiones de la comunicación que coexisten y se articulan con las formas verbales. En este marco, el lenguaje no verbal adquiere una relevancia como estrategia comunicativa complementaria, cuyas funciones pragmáticas y pedagógicas son esenciales para comprender la complejidad de las dinámicas discursivas en contextos educativos. Diversas investigaciones en didáctica de lenguas y análisis de la interacción han subrayado que los gestos, las miradas, la postura corporal o el uso del espacio constituyen recursos significativos que contribuyen tanto a la construcción del significado como a la gestión de la participación (Hockett, 1955; Birdwhistell, 1970; Mehrabian, 1971; Knapp y Hall, 2010; Sert, 2015). Por tanto, incluir el lenguaje no verbal permite no solo ampliar la noción de estrategia comunicativa en el marco del enfoque comunicativo, sino también visibilizar cómo los docentes movilizan múltiples recursos semiológicos —más allá de lo estrictamente verbal— para adaptar e implementar los principios de la CLT en la práctica cotidiana del aula.

2.3.2.1 Definición y clasificación del lenguaje no verbal

El lenguaje no verbal (LNV) constituye un componente esencial en la comunicación humana. Este tipo de lenguaje, que incluye gestos, expresiones faciales, contacto visual, postura corporal, tono de voz y uso del espacio, trasciende las palabras y enriquece la interacción en el aula. El LNV se define como el conjunto de señales no lingüísticas que las personas emplean para transmitir información, emociones y establecer relaciones interpersonales (Knapp y Hall, 2010). El LNV abarca varios sistemas de comunicación interrelacionados: kinesia, que incluye gestos, movimientos corporales y expresiones faciales (Birdwhistell, 1970), los cuales complementan el discurso verbal; paralingüística, que analiza características vocales como el tono, volumen, ritmo y pausas, que aportan matices al mensaje (Hockett, 1955).

Hall (1973) introduce el concepto de proxémica, que analiza cómo el espacio físico se utiliza para comunicar e identifica cuatro zonas espaciales básicas: íntima, personal, social y pública, destacando cómo la cultura afecta la percepción y el uso del espacio.

Mehrabian (1971) propuso que, en la transmisión de emociones, el 93% de la comunicación proviene de elementos no verbales, divididos en: 55% lenguaje corporal (gestos y posturas); 38% paralingüística (entonación y ritmo), solo el 7% corresponde al contenido verbal. Esta teoría subraya el peso significativo de LNV en la interpretación de mensajes emocionales. Argyle (1972) plantea que la comunicación verbal y no verbal trabajan de manera complementaria, el lenguaje verbal transmite información cognitiva, mientras que el no verbal refuerza aspectos emocionales y relacionales.

2.3.2.2 Función del lenguaje no verbal en la enseñanza

La comunicación mediante signos no verbales desempeña un papel fundamental en la interacción social, ya que permite llevar a cabo diversos actos comunicativos, como saludar, presentar, felicitar, agradecer o prometer (Cudinach Socuéllamos y Sopeña, 2006). En concreto, la comunicación no verbal abarca un conjunto de elementos que incluyen tanto aspectos culturales como componentes específicos de los sistemas de comunicación no verbal (Carrillo y González, 2020). Estos elementos cumplen una función esencial en la interacción social, ya que forman parte de las dinámicas conversacionales que estructuran y regulan las prácticas comunicativas cotidianas (Carrillo y González, 2020). Asimismo, el LNV desempeña una función clave para estructurar y regular el discurso, facilitando la gestión de los turnos de palabra, el inicio y la finalización de las intervenciones, así como el apoyo en prácticas comunicativas habituales, tales como la identificación, descripción, solicitud de información, expresión de opiniones o dar consejos (Cudinach Socuéllamos y Sopeña, 2006). De manera similar, los signos no verbales disponen de diversas funciones:

- Complementan el mensaje verbal al añadir información adicional, precisar su contenido, confirmar su significado o modular su impacto, ya sea enfatizándolo, atenuándolo, contradiciéndolo o incluso camuflándolo.
- Pueden sustituir al lenguaje verbal en determinados contextos.
- Regulan la interacción entre los interlocutores, facilitando una comunicación fluida

y efectiva.

- Compensan posibles limitaciones del lenguaje verbal (Cudinach Socuéllamos y Sopeña, 2006).

En el ámbito educativo, la comunicación no verbal facilita el intercambio de información entre docentes y estudiantes, y la forma en que se lleva a cabo varía según los contextos situacionales, los eventos comunicativos, los roles sociales y las dinámicas propias de cada actividad pedagógica (Carrillo y González, 2020). Dentro del discurso en el aula, se pueden identificar dos categorías principales de comunicación no verbal: en primer lugar, las acciones no verbales ilustradoras, que incluyen gestos que acompañan el discurso verbal con el propósito de enfatizar, clarificar o incluso sustituir determinados enunciados; en segundo lugar, las acciones no verbales reguladoras, cuya finalidad es gestionar la interacción entre los interlocutores (Carrillo y González, 2020). Estas señales permiten mantener la continuidad del diálogo, organizar las intervenciones de los participantes y coordinar los turnos de habla a través de indicaciones gestuales o mecanismos de retroalimentación (Betti y Costa, 2007).

2.3.2.3 Clasificación de los signos del lenguaje no verbal

La comunicación no verbal, en particular el uso de gestos desempeña un papel esencial en el ámbito educativo. Los gestos del docente no solo complementan la información verbal, sino que también facilitan la comprensión y retención del contenido por parte de los estudiantes. Los gestos pueden reducir la carga cognitiva durante la comunicación, permitiendo a los estudiantes procesar la información de manera más eficiente (Zhang, 2019). Además, el uso de gestos icónicos y metafóricos por parte del profesorado puede ayudar a concretar conceptos abstractos, mejorando así la comprensión del alumnado (Núñez, 2008). Por lo tanto, la integración consciente y estratégica de gestos en la enseñanza potencia la interacción educativa y enriquece el proceso de aprendizaje.

Dentro de la gestualidad, que es la forma más relevante de comunicación no verbal, se

encuentran una serie de movimientos con funciones específicas. Según Cudinach Socuéllamos y Sopeña (2006), los emblemas son gestos con una traducción verbal directa, como agitar la mano para expresar "adiós". Los ilustradores acompañan el discurso, enfatizando o contradiciendo lo dicho, e incluyen batutas (acentúa palabras), ideógrafos (indican dirección del pensamiento), deícticos (señalan elementos presentes), espaciales (describen relación espacial), minetográficos (describen acciones corporales) y pictográficos (trazan imágenes de lo mencionado). Los manifestadores de afecto modulan las expresiones emocionales, mientras que los reguladores gestionan la conversación y el intercambio de turnos. Finalmente, los adaptadores satisfacen necesidades funcionales extracomunicativas, subdividiéndose en adaptadores del yo (rascarse), interpersonales (intimidación) y objetales (conducir o teclear).

En cuanto a las señales expresadas con el rostro, la mirada también juega un papel imprescindible. Kendon (1967) distingue cuatro funciones de la mirada:
Cognoscitiva: las personas tienden a apartar la mirada cuando tienen dificultades para codificar información.
De control: el individuo puede mirar al interlocutor para señalar la conclusión de un pensamiento o para verificar su atención y reacciones.
Reguladora: mediante la mirada se puede solicitar o eliminar una respuesta.
Expresiva: el nivel de implicación en la comunicación puede manifestarse a través de la mirada.

En resumen, LNV desempeña funciones clave en la enseñanza, ayudando a los docentes a hacer más efectiva la transmisión de conocimientos y a crear un ambiente de aprendizaje más interactivo y comprensible. La integración adecuada de estas herramientas no solo facilita la comprensión de conceptos complejos, sino que también mejora la comunicación emocional y el manejo de la dinámica de clase.

2.3.2.4 El lenguaje no verbal y la interacción docente-estudiante

El LNV tiene un papel fundamental en la interacción docente-estudiante, ya que contribuye no solo a la transmisión de contenido, sino también a la creación de un ambiente de aprendizaje que favorezca la comprensión, la participación y la motivación de los estudiantes. El LNV, en particular la utilización de gestos y expresiones faciales, ha sido clave para la interpretación de los datos recogidos en esta investigación, ya que proporciona las herramientas necesarias para analizar las estrategias comunicativas implementadas por los docentes en el aula y cómo estas afectan al aprendizaje de los estudiantes. Específicamente, permite comprender cómo los docentes emplean el lenguaje corporal y otros recursos no verbales para facilitar la comprensión de los contenidos y promover una interacción más efectiva con los estudiantes. Los gestos utilizados por el profesorado no solo complementan las explicaciones verbales, sino que también refuerzan la retención de vocabulario y estructuras gramaticales complejas. En cuanto a la gestión de la dinámica del aula, los gestos y la comunicación no verbal juegan un papel esencial en la regulación de turnos de habla, la gestión de la disciplina y el apoyo en la comprensión de conceptos complejos. A través de los gestos, los docentes no solo comunican información, sino que también regulan la interacción social en el aula. Este uso del LNV constituye uno de los múltiples recursos que conforman la comunicación multimodal en contextos educativos. Desde la perspectiva de la multimodalidad, los gestos, el contacto visual, las posturas y otros signos no verbales se integran con la lengua oral y con otros recursos semióticos para construir significados y organizar la interacción en el aula. Kress y Van Leeuwen (2001) destacan que la comunicación en contextos educativos no se limita únicamente al lenguaje verbal, sino que se construye a través de múltiples modos semióticos, incluyendo imágenes, gestos, posturas, colores y disposición espacial. Asimismo, cada modo posee un potencial expresivo particular y puede complementar o reforzar los significados transmitidos por otros recursos. Por su parte, Dooly (2018) describe la multimodalidad como:

> Multimodality is understood here as described by Kress (2010): sets of communication practices in terms of the textual, aural, linguistic, spatial, visual, and physical resources (modes), including technology, that are used to create meaning and understanding. This implies that the analysis moves away from language as the only focus of the language classroom in order to create an analytical focus with a wider range of the many communication modes people use, including (but not limited to) gestures, images, or technological

> tools and, perhaps more importantly, the way in which these semiotic resources are related (see Bezemer & Jewitt, 2010). (Dooly, 2018: 186)

En este sentido, el marco teórico permite interpretar el LNV como una dimensión clave dentro de las estrategias comunicativas multimodales de los docentes, favoreciendo la comprensión y la participación de los estudiantes.

En este estudio, se examina el papel del LNV en la enseñanza del chino como lengua extranjera, considerando su función como recurso comunicativo complementario al discurso verbal. Se analizará cómo los docentes emplean gestos, expresiones faciales y movimientos corporales para apoyar la comprensión o reforzar explicaciones gramaticales. Asimismo, se observarán las diferencias en el uso del LNV entre los docentes de distintos niveles. Este análisis permitirá identificar cómo la comunicación no verbal contribuye al enfoque comunicativo y a la creación de un ambiente de aprendizaje más dinámico e inclusivo.

2.3.3 *Code-Switching*

2.3.3.1 Definición de *code-switching*

El cambio de códigos, o en inglés *code-switching* (CS), ha sido abordado por diversos lingüistas desde distintas perspectivas. Trudgill (1983) lo define como un cambio de una variedad lingüística a otra dentro de una misma lengua, influenciado por el contexto social de los hablantes. En otras palabras, se refiere a un cambio de un dialecto a otro o a dialectos del mismo idioma. Hudson (1980) define CS como la alternancia entre distintas variedades lingüísticas en diferentes contextos comunicativos. En este caso, la definición del CS incluye dialectos de la misma lengua (Trudgill, 1983), o de dos lenguas completamente independientes. Por su parte, Kachru (1985) diferencia el cambio de códigos por mezcla de códigos y cambio de códigos. El cambio de códigos se refiere a la alternancia entre dos lenguas o variedades lingüísticas en una conversación, donde cada lengua mantiene su estructura y función gramatical. Este fenómeno suele ocurrir en contextos informales y es una estrategia comunicativa que refleja la competencia bilingüe del hablante.

Por otro lado, la mezcla de códigos implica la incorporación de elementos de una lengua dentro de la estructura gramatical de otra. Esto puede incluir la inserción de palabras, frases o incluso oraciones completas de una lengua en el discurso de otra, sin que se respete la estructura gramatical de la lengua receptora. La mezcla de códigos es más común en contextos donde los hablantes tienen un alto grado de competencia en ambas lenguas y utilizan elementos de ambas para expresar sus pensamientos de manera más eficiente o para enfatizar ciertos puntos. Sridhar y Sridhar (1980) definen la mezcla de códigos como una mezcla de unidades lingüísticas dentro de una misma oración, mientras que Poplack (1978, 1979) considera CS como la alternancia de dos lenguas en un mismo discurso, señalando su relación con la competencia bilingüe. Valdes-Fallis (1976) lo simplifica como la alternancia de dos lenguas. Aunque Kachru (1985) intenta establecer una distinción entre cambio y mezcla de códigos, la mayoría de los autores coinciden en que el denominador común es la alternancia de dos lenguas. Autores como Gumperz y Hernández Chavez (1971) o Kachru (1985) han argumentado que los hablantes bilingües recurren al cambio de código con fines estratégicos, como la construcción de identidad, la inclusión o exclusión de grupos, y la transmisión de matices comunicativos.

Según Cretan (2023), el *code-switching* puede clasificarse en tres categorías principales en función de su estructura y uso en la interacción lingüística:

- ***code-switching*** **emblemático** se distingue por la inclusión recurrente de algunas expresiones conversacionales en otra lengua, como saludos, fórmulas de cortesía e interjecciones, que sirven como marcadores discursivos en la conversación.

- ***code-switching*** **interoracional** se refiere al cambio de lengua que ocurre entre oraciones completas, es decir, cuando se alterna entre la L1 y la L2 al final de una oración y antes de iniciar la siguiente. Este tipo de alternancia suele estar más estructurado y es más fácil de identificar, ya que implica una transición clara entre dos oraciones completas. A diferencia del *code-switching* intraoracional, que ocurre dentro

de una misma oración, el interoracional puede ser más consciente y deliberado. Sin embargo, también puede suceder de manera automática en contextos informales o de alta fluidez bilingüe, donde los hablantes no son completamente conscientes de la alternancia.

- ***code-switching*** **intraoracional** se caracteriza por la inserción de elementos léxicos o sintácticos en medio de una oración sin interrupciones ni pausas perceptibles. Este tipo de conmutación requiere un alto grado de competencia bilingüe, ya que implica un cambio fluido entre estructuras sintácticas de ambas lenguas (Lipski, 1985, citado en Cretan, 2023).

Más adelante, Muysken (2000) propone el ***code-switching*** **insercional** (insertional), que se caracteriza por la inserción de palabras o frases de una lengua dentro de la estructura gramatical de otra, denominada lengua base (matrix language).

Así pues, el CS constituye un fenómeno lingüístico complejo que surge cuando un hablante alterna entre dos o más lenguas o variedades dentro de una misma conversación o intercambio comunicativo. Este fenómeno no solo refleja la capacidad lingüística del hablante, sino que también responde a diversos factores socioculturales, pragmáticos y contextuales (Cretan, 2023). En este sentido, CS puede ser visto como un recurso comunicativo estratégico, cuyo uso no solo facilita la expresión, sino que también contribuye a la dinámica social y a la construcción de la identidad. Y cuenta con una amplia gama de funciones en la comunicación (Instituto Cervantes, s.f.).:

> Indicar un cambio de tema o de actividad; seleccionar un destinatario de entre un grupo de oyentes; imitar, introducir un toque de humor; crear un juego de palabras; citar (estilo directo o indirecto); hacer un comentario marginal; matizar o enfatizar; mantener un secreto con alguno(s) de los oyentes; practicar una lengua determinada; alardear de un buen nivel en la lengua en cuestión... En ocasiones se cambia de código, sencillamente, porque no existe (o no se conoce) un término, una expresión, un refrán equivalente en la lengua base (Instituto Cervantes, s.f.).

2.3.3.2 *Code-switiching* en el aula de segundas lenguas

El CS ha sido ampliamente estudiado en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, pues su uso en el aula puede cumplir diversas funciones tanto para el docente como para los estudiantes. Investigaciones recientes han demostrado que CS facilita la comprensión y el aprendizaje de la lengua meta, al permitir que los estudiantes establezcan conexiones entre su L1 y L2, especialmente en la adquisición de estructuras gramaticales complejas y vocabulario especializado (Granado, 2000; López Gerena, 2015). Desde una perspectiva pedagógica, la alternancia de códigos no debe considerarse un obstáculo, sino un recurso didáctico que optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. López Gerena (2015) señala que el uso deliberado y sistemático de CS en la instrucción de una segunda lengua contribuye al fortalecimiento de la producción escrita en la L2. De manera similar, Granado (2000) sugiere que los cambios de código pueden tener un valor pedagógico, siempre y cuando se entiendan como estrategias que requieren una comprensión de su complejidad simbólica y de su necesitad contextual. Por esta razón, Carota (2021) afirma que los estudiantes muestran actitudes positivas hacia el uso del CS, lo cual puede explicarse por la ausencia de presiones sociales que los obliguen a expresar opiniones acordes a las expectativas de la sociedad. Además, se observa una mejora en el rendimiento académico de los estudiantes cuando se utiliza el CS en el aula de L2, lo que respalda su efectividad como estrategia pedagógica. Los hablantes que emplean el CS lo hacen con el objetivo de lograr una comunicación efectiva (Cretan, 2023). Alfonzetti (1998) sostiene que el CS funciona como una estrategia comunicativa, utilizada para orientar al interlocutor en la interpretación del mensaje de una manera determinada.

Si bien el CS se centra en el cambio entre dos o más lenguas de forma alternada, investigaciones más recientes han propuesto un enfoque más integrador para comprender las prácticas lingüísticas de los hablantes bilingües: el *translanguaging*. El concepto de *translanguaging* ha sido ampliamente desarrollado por García y Wei (2014), quienes lo definen como la práctica mediante la cual los hablantes bilingües

utilizan de manera flexible todos sus recursos lingüísticos para comunicarse, aprender y construir conocimiento. Este concepto también se aplica al contexto de aprendizaje de L2, donde se reconoce que las lenguas no funcionan como sistemas separados en la mente del hablante, sino que interactúan de forma integrada, favoreciendo así la comprensión. Además, el *translanguaging* se concibe como una estrategia que promueve la equidad lingüística, al reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes (Vallejo y Dooly, 2020).

Asimismo, la teoría de *translanguaging* plantea varias conclusiones fundamentales (García y Wei, 2014; Vogel y García, 2017). En primer lugar, cuestiona los modelos tradicionales de bilingüismo que conciben las lenguas como sistemas separados, proponiendo en cambio que los hablantes bilingües disponen de un repertorio lingüístico unificado del cual seleccionan recursos para comunicarse. En segundo lugar, se configura como un enfoque pedagógico que reconoce y aprovecha las prácticas lingüísticas diversas de los estudiantes, considerándolas un recurso valioso para el aprendizaje (Vogel y García, 2017). Otras investigaciones amplían el concepto de *translanguaging* más allá de la pedagogía planificada, considerándolo una práctica cotidiana y espontánea que permite a los bilingües construir significado, comunicar experiencias y aprender a través de dos lenguas de manera integrada. Se propone una distinción tripartita: *translanguaging* en el aula, *translanguaging* universal y *translanguaging* neurolingüístico, destacando tanto su dimensión pedagógica como cognitiva y social (Lewis, Jones y Baker, 2012).

En este estudio, centrado en la enseñanza de chino en una universidad pública de Barcelona, se explora el uso del CS por parte de los docentes en niveles diferentes (A1-B1), con el objetivo de identificar patrones en sus prácticas comunicativas. Por un lado, se espera encontrar puntos en común en cuanto a cuándo y cómo los docentes recurren al CS (por ejemplo, para explicar conceptos gramaticales difíciles, manejar situaciones de disciplina o dar instrucciones). Por otro, se analizarán diferencias entre docentes en la frecuencia, las funciones y las estrategias específicas utilizadas, así como su impacto

en la interacción con los estudiantes. Este análisis permitirá comprender mejor el papel del CS en la enseñanza del chino como lengua extranjera y su relación con el enfoque comunicativo, y su efectividad en contextos educativos multilingües. De acuerdo con diversos estudios (Lipski, 1985; Auer, 1998), el uso del CS en el aula debe ser abordado de manera reflexiva, considerando no solo la interacción lingüística, sino también el contexto cultural y los objetivos pedagógicos que se buscan alcanzar.

En síntesis, el CS representa una herramienta pedagógica valiosa en la enseñanza de segundas lenguas, siempre que su implementación sea planificada y orientada hacia el logro de objetivos comunicativos y cognitivos específicos.

2.3.4 Repetición

La repetición y la reformulación son elementos fundamentales en el discurso del docente, ya que cumplen una función clave en la facilitación del input lingüístico (Aymerich y Díaz, 1989). Tal como indica Rodriguez-Saona (2000):

> La repetición se utiliza para aclarar el uso de un punto problemático del idioma o para prevenir la dificultad de comprensión del mismo, o sencillamente para introducir un nuevo punto a la clase. La repetición ayuda a mantener el flujo del idioma que se aprende durante la clase. Permite que los alumnos se tomen su tiempo para internalizar la pronunciación, sentido y uso del lenguaje que aprenden (p.587).

Uno de los aspectos más estudiados en la conversación desde mediados del siglo pasado es la repetición (Martinell, 1974; Tannen,1989; Vigara, 1992, 1995; Herrero, 1995; Briz, 1998a, 1998b). Tannen (1989) cree que:

> Analysis of repetition thus sheds light on our conception of language production, or, as Becker would say, 'languaging'. In short, it suggests that language is less freely generated, more prepatterned, than most current linguistic theory acknowledges. This is not however, to say that speakers are

> automatons, cranking out language by rote. Rather, propatterning (or idiomaticity, or formulacity) is a resource for creativity. It is the play between fixity and novelty that makes possible the creation of meaning.

En el aula, existen numerosos enunciados que, ya como parte de un ritual interiorizado por todos los participantes, se repiten en cada sesión de clase. Estos enunciados se utilizan, por ejemplo, al presentar un nuevo tema, al llevar a cabo actividades o al revisar ejercicios, entre otros (Gonzálvez Argüello, 2011). Aymerich y Díaz (1989:6) creen que existen dos tipos de repeticiones: "a. repeticiones que hace el profesor referidas a su propio discurso" y "b. repeticiones interactivas (en secuencia dialógica)". La primera categoría incluye las repeticiones del propio discurso del docente, realizadas con el fin de aclarar puntos difíciles o corregir errores, facilitando así la comprensión del contenido. La segunda hace referencia a las repeticiones interactivas, en las que el profesor repite las respuestas del alumno durante la interacción en clase. Estas repeticiones cumplen diversas funciones, tales como evaluar la respuesta del alumnado o mejorar la comprensión. Ambas formas de repetición son fundamentales para promover el aprendizaje y la comunicación efectiva en el aula (Aymerich y Díaz, 1989). Por su parte, Tannen (1989) destaca que la repetición en la interacción no solo tiene funciones similares, sino que también cumple un rol más amplio al favorecer otros aspectos del proceso comunicativo. En este sentido, señala que la repetición cumple, entre otras, las siguientes funciones: a) permite emitir producciones para evitar los silencios; b) facilita la comprensión de los enunciados por parte del interlocutor; c) establece conexiones entre los distintos enunciados; d) fomenta la interacción; y e) aporta coherencia a la conversación mediante la implicación interpersonal.

Asimismo, Tannen (1989) propone una clasificación de la repetición en función de su forma: la autorrepetición se refiere a la repetición de un enunciado propio, mientras que la alo-repetición ocurre cuando se repiten elementos previamente expresados por otra persona. Además, la repetición puede ser exacta, manteniendo la misma forma sin alteraciones, o con variaciones, en cuyo caso pueden modificarse aspectos como la

entonación, ciertas palabras o frases, persona gramatical o el tiempo verbal; por último, los patrones rítmicos implican la repetición de estructuras sintácticas y rítmicas similares, aunque el contenido léxico varíe. Viagara (1995) propone otro tipo de repetición, denominado "ecos retrospectivos" o "de progresión ilocutiva", en el que el hablante repite literalmente lo que ha dicho el interlocutor, incorporando esta repetición a su propio discurso con el fin de cumplir una intención comunicativa específica y otorgándole un nuevo significado.

2.3.4.1 La repetición en aula de segundas lenguas

En el contexto educativo, la repetición puede observarse desde dos perspectivas fundamentales: la del docente y la de los estudiantes. Desde la perspectiva docente, la repetición se convierte en una herramienta eficaz para facilitar el aprendizaje y garantizar que los estudiantes comprendan y asimilen los contenidos. Según Gonzálvez Argüello (2011), los docentes, debido a su mayor competencia comunicativa, recurren a la repetición con mayor frecuencia que los estudiantes. Esta repetición puede tener varios propósitos: aclarar conceptos difíciles, corregir errores, enfatizar puntos clave o asegurar la correcta comprensión de los enunciados. Además, los docentes emplean la repetición para dar retroalimentación a los estudiantes, una práctica fundamental para mantener la interacción fluida y dinámica dentro del aula (Aymerich y Díaz, 1989). Por otro lado, los estudiantes, debido a sus limitaciones lingüísticas, tienden a utilizar la repetición con menor frecuencia que los docentes (Gonzálvez Argüello, 2011). Sin embargo, cuando lo hacen, la repetición puede tener un papel crucial en el proceso de aprendizaje, ya que les permite reforzar su comprensión, internalizar vocabulario o estructuras gramaticales y corregir sus propios errores. En muchos casos, los estudiantes repiten frases o enunciados para confirmar su entendimiento o como parte de un proceso de auto-regulación durante la interacción. A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto los docentes como los estudiantes adoptan ciertas rutinas y expresiones que, con el tiempo, se convierten en parte del ritual comunicativo del aula (Gonzálvez Argüello, 2011). Un ejemplo claro de esta práctica son las repeticiones "eco" que los docentes emplean para reforzar las respuestas de los estudiantes y ofrecer

retroalimentación. Estos ecos no solo permiten que los estudiantes se sientan escuchados, sino que también refuerzan el contenido aprendido, promoviendo una mayor participación e implicación en el proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, la repetición en el aula de lenguas cumple una doble función: por un lado, facilita la transmisión del conocimiento por parte del docente, y, por otro, apoya el proceso de asimilación y participación activa de los estudiantes. En este sentido, la repetición no debe considerarse simplemente como una técnica pasiva, sino como un recurso dinámico que potencia la comunicación en el aula, favorece el aprendizaje y fortalece la interacción entre los participantes.

En este estudio se analizarán los momentos en que los profesores recurren a la repetición —ya sea de palabras, estructuras o instrucciones— y los objetivos que persiguen al hacerlo: enfatizar información relevante, reforzar la memoria lingüística o facilitar la comprensión de los estudiantes. A nivel comparativo, se examinarán las diferencias entre docentes en cuanto a la frecuencia, la función y la intencionalidad en el uso de esta estrategia. Este análisis permitirá valorar el papel de la repetición dentro del enfoque comunicativo.

En resumen, este capítulo ha presentado el marco teórico que sustenta la investigación, centrado en el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas. Este estudio se focaliza en los patrones de interacción docente que ofrecen una ventana a las estrategias de enseñanza, concebidas como decisiones pedagógicas que se concretan en la práctica del aula en cada momento. En concreto, se analizan patrones habituales como el patrón IRF, el *code-switching*, el lenguaje no verbal y la repetición, que contribuyen a facilitar la comunicación y promover el aprendizaje en el aula de lengua extranjera. La revisión de estos conceptos y estudios proporciona una base sólida para comprender cómo los docentes estructuran la interacción y aplican distintos patrones de comunicación en el aula. A partir de este marco teórico, el siguiente capítulo se centra en la metodología utilizada en el presente estudio, detallando los procedimientos e instrumentos de

recolección y análisis de datos que permiten examinar las prácticas docentes en el aula de chino como lengua extranjera.

Capítulo 3 Metodología

3.1 Introducción

En este capítulo se presenta el marco metodológico de esta tesis, describiendo los enfoques, métodos e instrumentos utilizados para responder a las preguntas planteadas y alcanzar los objetivos definidos. La investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo y adopta un diseño de estudio de casos, lo que permite profundizar en las perspectivas y prácticas docentes relacionadas con el CLT en la enseñanza del chino como lengua extranjera. Se han empleado diversos métodos para la recolección de datos, incluyendo la observación no participante, apoyada en grabaciones de vídeo y una versión adaptada del *Stallings classroom observation system* (World Bank, 2017), así como entrevistas semiestructuradas y cuestionarios a docentes, que se detallarán más adelante. En este capítulo también se describe el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, así como los procedimientos para la transcripción y el análisis de los datos. Este enfoque cualitativo metodológico garantiza una comprensión profunda y contextualizada de las prácticas y percepciones docentes, ofreciendo un marco robusto para la triangulación de los datos.

Los objetivos principales de esta investigación son: primero, explorar las perspectivas de los docentes sobre el CLT; segundo, explorar las prácticas de aula a través de grabaciones de vídeo y notas de campo. Estos objetivos buscan conectar las dimensiones teóricas y prácticas del CLT, con el fin de identificar convergencias o posibles divergencias entre la percepción de los docentes y su implementación en el aula. Para responder a estos objetivos, se han formulado las siguientes preguntas:

- ¿Cómo perciben, entienden o conceptualizan los docentes el CLT en la enseñanza del idioma chino?
- ¿En qué medida se reflejan (o no) sus perspectivas sobre el CLT en las prácticas pedagógicas observadas en el aula?

Estas preguntas no solo guían la recolección de datos, sino que también estructuran el

análisis posterior, permitiendo una interpretación integral de las relaciones entre creencias y prácticas docentes.

3.2 Investigación cualitativa

Basándose en los objetivos de esta investigación, se ha adoptado una metodología cualitativa. La investigación cualitativa es un tipo de estudio profundo y detallado sobre los fenómenos sociales en un contexto natural, mediante herramientas como diarios de campo, entrevistas estructuradas, observación participante o no participante para hacer la recopilación y análisis de datos (Creswell, 2013; Dooly y Moore, 2017). Estas técnicas no solo facilitan la recolección de datos, sino que también permiten al investigador captar las experiencias vividas de los participantes y comprender cómo estos interpretan su realidad (Miles, *et al*., 2014).

En el ámbito educativo, la investigación cualitativa resulta relevante para comprender la relación entre las creencias pedagógicas de los docentes y sus prácticas en el aula. Como señalan diversos autores (Pajares, 1992; Rodgers *et al*., 2022), este enfoque permite analizar cómo dichas creencias influyen en la toma de decisiones y se manifiestan (o no) en las interacciones cotidianas. Al ir más allá de la estadística descriptiva, este tipo de investigación ofrece una visión integral de los fenómenos educativos, permitiendo al investigador captar tanto las sutilezas de las prácticas docentes como las interpretaciones individuales de los paradigmas pedagógicos (Patton, 2015; Merriam y Tisdell, 2016). Mediante herramientas como la observación no participante y las entrevistas semiestructuradas, es posible examinar la interpretación y aplicación del CLT, así como las posibles tensiones entre las percepciones docentes y la práctica real, garantizando que los hallazgos se fundamenten en el contexto educativo concreto (Miles *et al*., 2014).

En concreto, la investigación cualitativa se caracteriza por la recogida de datos en contextos naturales, lo que permite comprender los significados y comportamientos de

los participantes a partir de su propia perspectiva (Creswell, 2013; Moysén *et al*., 2010). En el ámbito de la didáctica de lenguas, la observación en el aula resulta fundamental para analizar las interacciones y relaciones sociales que se desarrollan en dicho contexto (Spada, 2019). Asimismo, este enfoque adopta una perspectiva *emic* y reconoce al investigador como instrumento clave, quien, mediante el uso de múltiples métodos de recogida de datos, como observaciones, entrevistas, posibilita una interpretación profunda y contextualizada de los fenómenos educativos (Adams *et al*., 2007; Creswell, 2013; LeCompte y Schensul, 1999).

La investigación cualitativa otorga un papel central a la perspectiva de los participantes, con el fin de comprender cómo interpretan y construyen su realidad, evitando imponer la visión del investigador (Creswell, 2013; Adams *et al*., 2007). El investigador intentará comprender cómo los miembros del grupo perciben, sienten, experimentan y construyen su mundo, es decir: entender el punto de vista de los demás (Adams *et al*., 2007; Nigenda y Langer, 1995). Además, los significados aportados por los participantes ofrecen diversas perspectivas sobre los temas del estudio. Por lo tanto, al llevar a cabo un estudio cualitativo, es esencial reflejar de manera exhaustiva las distintas perspectivas de los participantes, para lo cual las entrevistas se presentan como una de las herramientas cruciales para comprender a fondo sus perspectivas (Rubin y Rubin, 2005; Warren, 2001).

Los investigadores cualitativos buscan describir una imagen compleja de un problema o tema, integrando diversas perspectivas e identificando los múltiples factores involucrados en una situación (Creswell, 2013). En esta investigación, el enfoque cualitativo permite comprender en profundidad las percepciones y prácticas de los docentes respecto al CLT en la enseñanza del chino, ofreciendo una visión detallada de las interacciones y dinámicas que ocurren en contextos educativos reales; más que estandarizar descripciones para compararlas, se busca interpretarlas (Moysén *et al*., 2010). El objetivo de esta metodología es alcanzar una comprensión profunda de los fenómenos educativos, atendiendo tanto a los hechos observables como a las

experiencias vividas por los participantes, y se reconoce la coexistencia de distintas perspectivas sobre la realidad (Stake, 1995). Por ello, en este estudio se recurre a la triangulación de datos —observaciones, entrevistas y grabaciones de aula— para explorar las creencias previas del profesorado sobre el CLT y analizar cómo estas se reflejan o se contrastan con sus prácticas reales.

Finalmente, como señalan Polkinghorne (2007) y Creswell (2013), los métodos cualitativos de análisis de datos son inductivos, lo que significa que las interpretaciones emergen directamente de los datos recopilados. En consecuencia, el análisis inductivo de este trabajo permite identificar patrones y categorías vinculadas con las perspectivas docentes y sus prácticas en el aula.

3.2.1 Estudio de caso

Dentro del amplio marco del análisis cualitativo, existen diversos procesos que pueden emplearse para abordar fenómenos sociales y educativos. Uno de estos procesos es el estudio de caso, metodología adoptada en esta investigación para explorar en profundidad las perspectivas y prácticas de los docentes en relación con la implementación del CLT en la enseñanza del chino. Este estudio de caso se centra en tres docentes que imparten clases de chino para estudiantes de primer, segundo y tercer curso de dos grados (que se detallará más adelante) de una universidad, con el objetivo de comparar sus estrategias pedagógicas y observar cómo aplican el CLT en sus aulas. El estudio de caso representa una fuente esencial de datos de investigación, ya sea por sí mismo o como complemento de otros tipos de datos (Cohen *et al*., 2002). Es una metodología ideal para investigar fenómenos complejos y específicos en contextos educativos, permitiendo una comprensión profunda y holística de las situaciones humanas estudiadas (Stake, 1995; Moysén *et al*., 2010; Yin, 2018). Este enfoque también resulta particularmente relevante para responder preguntas del tipo “cómo” y “por qué” (Bassey, 1999; Hamilton y Corbett-Whittier, 2013), especialmente cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos observados o cuando se analiza un

fenómeno contemporáneo en un contexto de la vida real (Yin, 1994; 2018). Como señalan Adams *et al*. (2007), "[l]os buenos análisis de datos cualitativos también se distinguen por centrarse en los aspectos interrelacionados del entorno, el grupo o la persona bajo investigación (el caso), en lugar de dividir el todo en partes separadas" (pág. 323) Finalmente, el objetivo de emplear el estudio de caso en esta investigación es poder analizar en profundidad cada docente y su contexto, identificar los patrones de interacción más relevantes en relación con el CLT, y, en último término, poder comparar sus perspectivas docentes con la realidad del aula.

En esta investigación se adopta un enfoque interpretativo basado en Yin (1993), que recurre a categorizaciones inductivas para desarrollar hipótesis y comprobar teorías mediante un análisis detallado. El objetivo es comprender las categorías emergentes vinculadas a la implementación del CLT en las aulas de los docentes observados. Siguiendo a Merriam y Tisdell, (2016), el estudio de caso interpretativo no se limita a describir lo que ocurre, sino que busca examinar significados, patrones y dinámicas subyacentes en las prácticas educativas. El diseño se estructura como un estudio de caso múltiple, orientado a analizar y comparar cómo tres profesores de chino, de distintos grados dentro de una misma universidad, perciben y aplican el CLT en sus clases. De acuerdo con Stake (1995, 2006), el estudio de caso múltiple se caracteriza por el análisis de varios casos individuales dentro de un contexto compartido, lo que permite identificar patrones comunes y diferencias significativas. Este enfoque permite comparar sus creencias pedagógicas, estrategias didácticas y prácticas reales, proporcionando una comprensión más amplia y contextualizada del fenómeno, especialmente relevante en escenarios educativos complejos (Duff, 2008). El estudio de caso múltiple adoptado aquí no solo se centra en comparar las prácticas docentes, sino también en analizar cómo las creencias pedagógicas se reflejan (o no) en la implementación del CLT. Además, permite la triangulación metodológica mediante observación no participante, formularios Stalling, entrevistas semiestructuradas y análisis de grabaciones de aula. Thomas (2011) sostiene que el estudio de caso, además de comprender fenómenos particulares, puede generar conocimientos transferibles a

contextos similares. En resumen, el estudio de casos múltiples nos propone una exploración detallada y contextualizada de las prácticas pedagógicas en la enseñanza del chino a nivel universitario, ofreciendo una base sólida para la comprensión y mejora de estas prácticas.

3.3 Instrumentos de observación

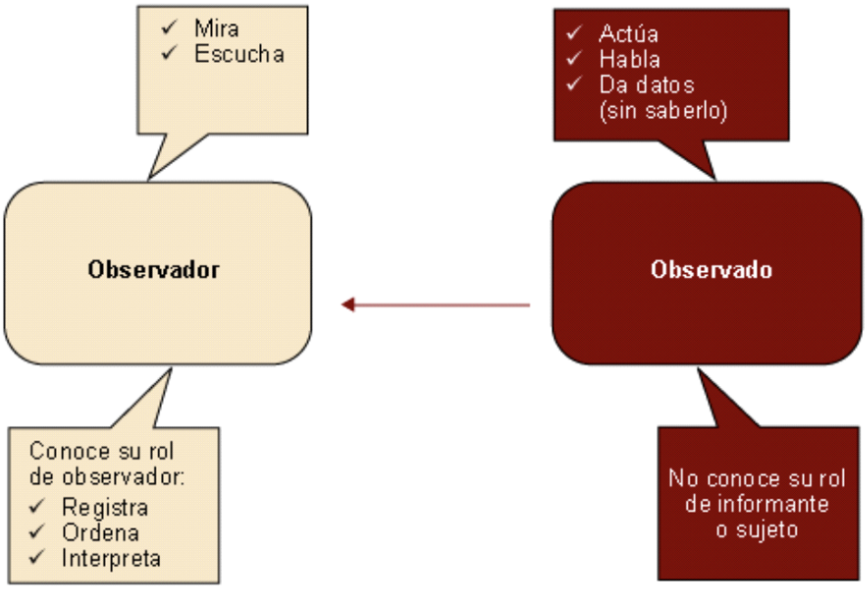
3.3.1 Observación no participante

Según Campos y Lule (2012), la observación es el método más sistemático y lógico para el registro visual y verificable de los fenómenos que se desean conocer, lo cual implica captar de manera más objetiva lo que ocurre en el mundo real, con el fin de describir, analizar o explicar dichos fenómenos desde una perspectiva científica. La observación se define de dos maneras: por un lado, como una técnica de investigación que forma parte de los procedimientos para obtener información del objeto de estudio en las ciencias humanas, aplicando los sentidos con determinada lógica relacional de los hechos; y, por otro lado, como un instrumento de investigación que se emplea de manera sistemática para recopilar información, siguiendo un método científico, con el objetivo de asegurar la validez y fiabilidad de los datos obtenidos (Ander-Egg, 2003). En este estudio, se aproxima hacia la segunda tipología de observación y, por lo tanto, la metodología consiste en la observación no participante, enfocada en el docente.

En general, se emplea la observación no participante en la investigación para indicar las diferencias entre lo que la gente dice y lo que realmente hace (Stinkdorn *et al.*, 2016). Es una herramienta crucial para sumergirnos en nuestro contexto de estudio, por un lado, nos permite obtener una perspectiva más precisa del profesorado que estamos investigando y comprender mejor su situación; por otro lado, nos propone información completa tanto de sus comportamientos como de sus intenciones en una situación específica. En nuestro caso, también nos ayudará a identificar las convergencias y divergencias en la aplicación del CLT a la enseñanza de chino por parte del profesorado. En la observación cualitativa no participante, el investigador recoge información

significativa de los sujetos observados sin interactuar directamente con ellos, es decir, los investigadores no realizan intervenciones en los hechos observados, se limitan a actuar como espectadores, registrando lo que sucede para alcanzar sus objetivos (Campos y Lule, 2012). En la figura 1 se representa el flujo de información en la observación no participante.

Figura 1 El flujo de información en la observación



Fuente: Riba Campos (2013:7)

El observador se mantiene al margen con los sujetos, como un espectador pasivo que no interviene en lo que observa. Como plantea Labov (1972), la *paradoja del observador* establece que el objetivo de los estudios es analizar el comportamiento natural de los sujetos, pero la presencia del investigador puede alterar dicho comportamiento, incluso de manera involuntaria. Esta paradoja representa un desafío metodológico importante, ya que pone en tensión la necesidad de obtener datos auténticos frente al riesgo de reactividad provocado por la propia observación. Es imposible borrar por completo la presencia del observador, pero se puede mitigar siendo lo más discreto posible. En esta investigación, hemos realizado observación no participante en tres grupos sin integrarnos en ellos para minimizar el impacto del

observador durante la investigación, evitando la intervención directa en las actividades de los sujetos y manteniendo una distancia. Asimismo, se eligieron técnicas de registro discretas, como el uso de una cámara y un ordenador, que permitieran realizar un seguimiento sin interferir en el entorno natural de los sujetos.

Hemos grabado en vídeo tres sesiones (correspondientes a una unidad didáctica completa) de tres grupos entre el día 24 de octubre y el 11 de noviembre de 2023, resultando en un total de 18 horas de grabación. Para las notas de campo, hemos usado una versión adaptada del S*tallings classroom observation system* (World Bank, 2017), que explicaremos en detalle en la siguiente sección.

3.3.2 Stallings classroom snapshot

El *Stallings classroom snapshot* o *Standford Research Institute Classroom Observation System* fue propuesto por Jane Stallings en los años 70 en los Estados Unidos. En concreto, es un tipo de protocolo para observaciones cronometradas que produce datos cuantitativos sobre las interacciones entre el profesorado y el alumnado en la clase (World Bank Group, 2017). Basándose en una muestra temporal de una clase completa, incluye los materiales, actividades y agrupamientos, el *Snapshot* registra el entorno y los participantes en el aula como si se capturaran en un instante de una manera concisa (Banco Mundial, 2015), tal como se muestra en la figura 2.

Figura 2 Stallings Classroom Snapshot Coding Grid

Appendix 3: Stallings Classroom Snapshot Coding Grid

APPENDIX III: STALLINGS CLASSROOM SNAPSHOT CODING GRID

No.: **Exact time of observation:**

CLASSROOM OBSERVATION SNAPSHOT

		MATERIAL						
ACTIVITY		**NO MATERIAL**	**TEXTBOOK**	**NOTEBOOK**	**BLACK BOARD**	**LEARNING AIDES**	**ICT**	**COOPERATIVE**
1. READING ALOUD	**T**	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	S L E
	I	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	S L
		CHECK IF CHORAL READING ☐						
2.DEMONSTRATION/ LECTURE	**T**	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	S L E
	I	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	S L
3.DISCUSSION/ DEBATE/QUESTIONS AND ANSWERS	**T**	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	S L E
	I	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	S L
4. PRACTICE & DRILL	**T**	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	S L E
	I	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	S L
5. ASSIGNMENT/ CLASS WORK	**T**	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	S L E
	I	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	S L
6. COPYING	**T**	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	S L E
	I	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	S L
7. VERBAL INSTRUCTION	**T**	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	1 S L E	S L E
	I	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	1 S L	S L
8. SOCIAL INTERACTION	**T**	1 S L E		Grade/subject being observed: Notes:				
	I	1 S L						
9. STUDENT(S) UNINVOLVED	**I**	1 S L						
10. DISCIPLINE	**T**	1 S L E						
11. CLASSROOM MANAGEMENT	**T**	1 S L E						
	I	1 S L						
12. CLASSROOM MANAGEMENT ALONE					T			
13. TEACHER SOCIAL INTERACTION OR TEACHER UNINVOLVED					T			
14. TEACHER OUT OF THE ROOM					T			

Fuente: Banco Mundial (2015: 50)

Antes de realizar la observación *Snapshot*, el investigador apunta información conseguida previamente de los grupos, que incluye el nivel del alumnado (grado), el contenido, la materia, la cantidad de estudiantes, la cantidad de profesores y asistentes, y la duración de clases (Banco Mundial, 2015). Luego, durante la observación, mediante el formulario del *Snapshot* el observador registra: a. actividades del profesor; b. los materiales utilizados; c. con quién está trabajando el profesor (Banco Mundial, 2015). Además, el *Snapshot* también indica el porcentaje de participación del alumnado en actividades.

Dado que el instrumento se centra en los elementos observables de las interacciones entre el profesorado y el alumnado, se puede utilizar en cualquier entorno escolar, independientemente del nivel o la asignatura que se imparta, la lengua para dar instrucciones o la complejidad del programa de enseñanza (World Bank Group, 2017). El *Stallings classroom snapshot* genera datos sobre: a. el tiempo para dar instrucciones por parte del profesorado; b. el uso de materiales por parte del profesorado, incluyendo materiales digitales de todo tipo; c. actividades pedagógicas principales; d. capacidad del profesorado para mantener la motivación y el interés del alumnado (World Bank Group, 2017).

Para adecuarlo a nuestro contexto educativo, hemos elaborado una versión adaptada, que se concretó en un formulario piloto (véase figura 3) utilizado de manera experimental con el fin de comprobar su adecuación y funcionalidad para la recopilación de datos durante la observación.

Figura 3 Snapshot piloto para la recogida de datos en el aula

Snapshot piloto para la recogida de datos en el aula

Fecha:
Hora:

1. Time: minutes

2. Class content ( )
   a. Grammar
   b. Vocabulary
   c. Text
   d. Review
   e. Practice
   f. Dictation

3. Tipo de actividad/ language skills/ description: ( )
   a. Speaking
   b. Reading
   c. listening

d. Writing Characters
e. Writing texts
f. Vocabulary
g. Pronunciation
h. correcting exercises
i. test
j. grammar

4. What material is the teacher using for the activity? ( )
   a. No Materials
   b. Textbooks
   c. Notebooks / Writing Implement
   d. Blackboard / Whiteboard
   e. Learning Aids (maps, charts, photos, posters and flipcharts)
   f. ICT (digital whiteboards, projectors, radios, televisions, videos, computers, laptops, tablets and smart phones)
   g. Cooperative activity and shared material

5. How do teachers use textbooks in the classroom? (manner) ( )
   a. With no changes
   b. With a few changes
   Order
   Activity type
   Activity content
   Explanations
   Presentation of vocabulary
   Others
   c. With many changes
   Order
   Activity type
   Activity content
   Explanations
   Presentation of vocabulary
   Others

6. When doing activities students: ( )
   a. work in large groups (5-6 persons)
   b. work in small groups (2 persons)
   c. work individually

7. Which language is used when giving instructions for activities in the classroom? (teachers) ( )
   a. Spanish
   b. English

c. Chinese
d. Catalan

8. Which language is used when doing activities in the classroom? (students) ( )
   a. Spanish
   b. English
   c. Chinese
   d. Catalan

9. How many students are engaged in the activity with the teacher? ( )
   a. One
   b. Small Group
   c. Large Group
   d. All

10. What are the students engaged doing? ( )
    a. Interaction with teacher
    b. Interaction with classmates
    c. Writing
    d. Discussion
    e. Copying
    f. Doing exercises
    g. Reading textbook
    h. Etc.:

11. For students not engaged with the teacher, what are they doing? ( )
    a. Reading Out Loud
    b. Demonstration/ Lecture
    c. Question and Answer/ Discussion
    d. Practice and Drilling
    e. Assignment/ Class Work
    f. Copying
    g. Social Interaction
    h. Student(s) Not Engaged
    i. Classroom Management
    j. Using mobile phone

12. How many students are not engaged? ( )
    a. One
    b. Small Group
    c. Large Group
    d. All
    e. No one

Fuente: Elaboración propia

Este formulario piloto está diseñado para la recopilación de datos durante la observación en el aula. Se estructura en varias secciones que detallan diferentes aspectos de la clase. Se registran primero la fecha y la hora de realizar la observación. A continuación, se registra la duración de la clase. El contenido de la clase se clasifica en categorías como gramática, vocabulario, texto, revisión, práctica y dictado. La siguiente sección detalla el tipo de actividad y las habilidades lingüísticas, así como hablar, leer, escuchar, escribir caracteres, escribir textos, vocabulario, pronunciación, corrección de ejercicios, exámenes y gramática. Se especifica también el material utilizado por el profesor, que puede incluir desde sin material, libros de texto, cuadernos y herramientas de escritura, hasta pizarras, materiales didácticos (mapas, gráficos, fotos, carteles y pizarras), y uso de pizarra digital, proyectores, radios, televisores, videos, computadoras, laptops, tabletas y móviles. El uso de los manuales en el aula se describe según el grado de modificación que el profesor realiza, sin cambios, con algunos cambios (en el orden de ejercicios, tipo de actividad, contenido de la actividad, explicaciones, presentación de vocabulario u otros).

Después, también se clasifican las formas de agrupación del alumnado al realizar actividades, así como trabajar en grupos grandes (5-6 personas), en grupos pequeños (2 personas) o individualmente. Además, se indica el idioma utilizado por los profesores al dar instrucciones y por los estudiantes al realizar las actividades, que puede ser español, inglés, chino o catalán. El formulario también recoge el número de estudiantes que participan en las actividades con el profesor, que puede ser uno, un grupo pequeño, un grupo grande o todos los estudiantes.

Se describe la actividad en la que están involucrados los estudiantes, como interacción con el profesor, interacción con compañeros, escritura, lectura del libro de texto, entre otros. Para los estudiantes que no están participando en las actividades, se detalla lo que están haciendo, como leer en voz alta, preguntas y respuestas, práctica, o el uso del

móvil. Finalmente, se calcula el número de estudiantes que no están participando. Este formulario proporciona una visión completa y detallada de las actividades en el aula y la participación de los estudiantes durante la observación en el aula.

Posteriormente, se pilotó este formulario el 21 de octubre de 2022 en una clase de primer curso de chino de la misma facultad, pero de otro grado (chino I, alumnado de nivel inicial). A continuación, en base a las observaciones hechas en este grupo, se modificó el formulario hasta obtener su versión final, que se puede observar en la figura 4:

Figura 4 Snapshot para la recogida de datos en el aula

<table>
<tr><td colspan="4">Fecha:
Hora:
Observaciones (si hay):</td></tr>
<tr><td colspan="4">Hora:</td></tr>
<tr>
<td>1. Contenido de la actividad ( )

a. La gramática
b. Vocabulario
c. Texto
d. Revisión
e. Práctica
f. Dictado

Otro:</td>
<td>2. ¿Cómo utilizan los profesores los libros de texto en el aula?

a. Sin cambios
b. Con algunos cambios
• Cambio de orden
• Cambio de la tipología
• Cambio de contenido
• En las explicaciones
• Para presentar vocabulario
Otro:

c. Con muchos cambios
• Cambio de orden</td>
<td>3. ¿Qué idioma se utiliza al dar instrucciones para las actividades en el aula? (profesor/a) ( )

a. Español
b. Inglés
c. Chino
d. Catalán

Otra:</td>
<td>4. ¿Qué idioma se utiliza al realizar actividades en el aula? (estudiantes) ( )

a. Español
b. Inglés
c. Chino
d. Catalán

Otra:</td>
</tr>
</table>

	• Cambio de la tipología • Cambio de contenido • Con explicaciones • Para presentar vocabulario Otro:		

5. Tipo de actividad/ competencia lingüística/ descripción: ( ) a. Expresión oral b. Lectura c. Comprensión oral d. Escritura de caracteres e. Redacción de textos f. Práctica de vocabulario g. Pronunciación h. Corrección de deberes i. Prueba/examen j. Gramática k. Traducción de vocabulario y frases Otro:	6. ¿Qué material utiliza para la actividad? ( ) a. Ninguno b. Libros de texto c. Cuadernos u otro instrumento de escritura d. Pizarra / Whiteboard e. Material didáctico (mapas, gráficos, fotos, carteles y rotafolios) f. TIC (pizarras digitales, proyectores, radios, televisores, videos, computadoras, laptops, tabletas y teléfonos inteligentes) g. Material elaborado por el propio profesorado Otro:	7. Al realizar la actividad, los estudiantes: ( ) a. Trabaja el profesor con todo el grupo b. Trabajan en grandes grupos (5-6 personas) c. Trabajan en parejas d. Trabajan individualmente

8. ¿Cuántos alumnos participan en la actividad con el/la profesora? ( ) a. Uno b. Un grupo pequeño (5 o menos) c. Un grupo grande (6 o más) d. Todos	9. ¿Qué hacen los estudiantes que están participando? ( ) a. Interacción con el maestro b. Interacción con compañeros de clase c. Escritura de caracteres d. Proceso de copiar e. Hacer ejercicios	10. ¿Cuántos alumnos NO participan en la actividad con el/la profesora? ( ) a. Un grupo pequeño b. Un grupo grande c. Todos d. Ninguno	11. ¿Qué hace el/la profesor/a cuando los estudiantes NO están participando? ( ) a. Leer en voz alta b. Demostración/ Conferencia c. Pregunta y Respuesta/ Discusión d. Práctica y repetición

	f. Trabajar en el libro de texto g. Escritura de textos Otra:		e. Revisar trabajo de clase/deberes f. Proceso de copiar (dictado) g. Interacción social h. Nada i. Repetición de contenidos 12. Los alumnos que no participan: a. Uso del teléfono móvil b. Uso de otra herramienta digital c. Interacción social d. Nada e. Preparando para hacer ejercicios f. Leer libros de texto g. Leer materiales en el aula h. Revisar ejercicios i. Copiando caracteres

Fuente: Elaboración propia

Al clasificar las actividades dentro de las distintas categorías, se tuvo en cuenta principalmente el enfoque central de cada actividad, es decir, el tipo de competencia que busca desarrollar en los estudiantes, su objetivo principal y el nombre específico de la actividad.

A continuación, se presentan y explican algunas de las categorías específicas incluidas en la figura 4, con el fin de ilustrar de manera más clara los distintos tipos de actividades examinadas durante el análisis. Dado el carácter exhaustivo del sistema de categorías, no se definirán de manera individual todas las categorías incluidas en la figura 4, sino

únicamente aquellas que aparecen en el análisis posterior.

En la figura 4, la pregunta 5 se centra en identificar el tipo de actividad lingüística específica que se está desarrollando en cada momento. Cada una de las opciones corresponde a la competencia o habilidad o tipo de actividad principal del aprendizaje del idioma que los estudiantes están practicando. A continuación, se explican brevemente en el orden en el que aparecen en la figura 4:

Expresión oral: Expresión oral hace referencia a las actividades diseñadas por el profesorado para fomentar la producción oral de los estudiantes.

Lectura: Lectura alude a la lectura de textos, diálogos u otros materiales, acompañada de actividades como preguntas de comprensión.

Comprensión oral: Actividades centradas en la práctica de la comprensión oral, generalmente mediante audios, videos o instrucciones dadas oralmente por el profesor. Esta habilidad implica reconocer sonidos, palabras clave, la intención comunicativa y el sentido general de distintos mensajes.

Escritura de caracteres: Actividad en la que los estudiantes practican la escritura de caracteres chinos, prestando atención a su forma (trazos, orden, proporción espacial), componentes y significado.

Redacción de textos: Actividad en la que los estudiantes redactan oraciones, párrafos o composiciones, aplicando las reglas gramaticales, el vocabulario y la estructura textual aprendidos en clase.

Práctica de vocabulario: Esta actividad tiene como objetivo consolidar y ampliar el léxico de los estudiantes mediante el aprendizaje y la práctica de palabras nuevas en

diferentes contextos comunicativos.

Pronunciación: Actividad centrada en la práctica de la identificación y articulación correcta de sonidos, palabras y frases, con el objetivo de mejorar la entonación y corregir errores de pronunciación.

Corrección de deberes: Actividad destinada a revisar y corregir las tareas que los estudiantes han realizado fuera del aula, con el objetivo de proporcionar retroalimentación y reforzar los contenidos aprendidos.

Prueba/examen: Actividad de evaluación formal para medir su progreso en una o varias competencias lingüísticas.

Gramática: Actividad centrada en la comprensión y práctica de las reglas gramaticales del idioma, a través de ejercicios y ejemplos contextualizados.

Traducción de vocabulario y frases: Actividad en la que el profesorado propone palabras o frases en una lengua (normalmente chino, español, inglés o catalán) y solicita a los estudiantes que las traduzcan a la otra lengua.

En la figura 4 la pregunta 7 se centra en identificar formas de agrupación en cada momento:

Trabaja el profesor con todo el grupo: el profesor formula preguntas, designa a estudiantes específicos para responder y proporciona retroalimentación.

Trabajan en grandes grupos (5-6 personas): actividades realizadas en grupos de cinco o seis estudiantes.

Trabajan en parejas: actividades realizadas en grupos de dos personas.

Trabajan individualmente: los estudiantes completan las actividades de clase de forma independiente.

3.3.3 Entrevista

Además de formularios de observación *Stallings,* las entrevistas constituyeron otro instrumento clave para la recolección de datos en este estudio. La entrevista es un instrumento de gran utilidad en el estudio cualitativo para recoger datos (Díaz-Bravo *et al.*, 2013). Canales (2006) propone que la entrevista es la comunicación interpersonal entre el investigador y el sujeto de estudio, y su objetivo principal es obtener respuestas personalizadas a las preguntas propuestas sobre un problema planteado.

Tal como indicaron Díaz-Bravo *et al*. (2013), con las entrevistas se pretende obtener información sobre un tema concreto; se busca que los datos recopilados sean lo más precisos posible; tienen como propósito conseguir los significados que los entrevistados atribuyen a los temas en cuestión; y, por último, la actitud activa del entrevistador puede favorecer un mejor entendimiento del discurso del entrevistado.

En nuestro estudio hemos aplicado entrevistas semiestructuradas, porque, tal como indican Díaz-Bravo *et al*. (2013), nos presta un grado mayor de flexibilidad, ya que las preguntas planificadas pueden ajustarse a los entrevistados, y porque nos ofrece la suficiente uniformidad para recabar interpretaciones según los propósitos del estudio. En particular, las entrevistas semiestructuradas con el profesorado no solo nos ayudan a analizar a fondo dificultades existentes a la hora de utilizar el CLT en el aula, sino que también nos aportan un instrumento fundamental para entender soluciones aplicadas por parte del profesorado frente a los retos encontrados en el aula y sabemos cómo se las resuelven en la práctica.

En concreto, se emplearon dos tipos de entrevistas, pre-entrevistas y post-entrevistas,

primero, se realizaron pre-entrevistas con los tres docentes (como se muestra en el apéndice C) identificando las expectativas y perspectivas de los profesores respecto a la aplicación de CLT a la enseñanza de chino. Por ejemplo, ¿qué tipo de métodos utilizan para la enseñanza de chino? ¿Qué es el CLT desde su punto de vista? o qué es lo más importante en la adaptación de un método comunicativo, etc. Este proceso no solo nos ayuda a analizar a fondo dificultades existentes a la hora de utilizar el CLT en el aula, sino que también nos aporta una herramienta para entender y conocer las perspectivas de los profesores sobre la aplicación del CLT en el aula de chino.

Después de la observación en el aula, hemos comparado los datos obtenidos de las pre-entrevistas realizadas antes de la observación con las grabaciones de vídeo en el aula, con el objetivo de identificar convergencias y divergencias al aplicar el CLT en la clase. También hemos recopilado información adicional sobre la formación y experiencia docente de los tres profesores mediante un cuestionario en línea que incluye la edad de los alumnos, la formación en didáctica del chino, el tipo de centros, etc. (véase el apéndice E).

Posteriormente a la realización del análisis de las observaciones en el aula, el análisis de los datos obtenidos a partir de las pre-entrevistas y los cuestionarios, se llevaron a cabo post-entrevistas con los tres profesores (véase el apéndice D) para comprender sus creencias y las razones detrás de las estrategias observadas en el aula. Por ejemplo, ¿qué opina sobre el uso de las herramientas digitales en el aula? ¿qué tipo de actividades favorecerán el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado? O qué busca con cada configuración de gestión de actividades, etc.

3.4 Recopilación de datos

3.4.1 Contexto de investigación

Esta investigación ha tenido lugar en la Universidad Autónoma de Barcelona, que cuenta con una larga historia de la didáctica de chino. Desde el año 1987/88 se

incorporó la enseñanza de este idioma en el plan de estudios de su facultad de Traducción e Interpretación. El año 2009, ofrecieron un grado en Estudios de Asia Oriental (GEAO) y otro en Traducción e Interpretación (Vargas-Urpí, 2022). Desde el curso 2019/20 también se oferta un grado en Estudios de Español y de Chino: Lengua, Literatura y Cultura (GEEX). De los tres grados que se cursan actualmente, hemos elegido el grado en Estudios de Asia Oriental y el grado en Estudios de Español y chino: Lengua, Literatura y Cultura para llevar a cabo nuestra investigación, ya que, según las guías docentes, las competencias que deben adquirir los alumnos al graduarse son muy similares, tal como se puede ver en la siguiente tabla 1:

Tabla 1 Datos de GEAO y GEEX

Aspecto	**Grado en Estudios de Asia Oriental (GEAO)**	**Grado en Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura (GEEX)**
Lenguas objeto de estudio	Lenguas de Asia Oriental (chino, japonés y coreano)	chino
Comprensión oral	Comprender textos orales en una de las lenguas de Asia Oriental.	Comprender textos orales en chino mandarín de nivel básico (A1–A2) e intermedio (B1–B2).
Producción oral	Producir textos orales en una de las lenguas de Asia Oriental.	Producir textos orales en chino mandarín de nivel básico (A1–A2) e intermedio (B1–B2).
Comprensión escrita	Comprender textos escritos en una de las lenguas de Asia Oriental.	Comprender textos escritos en chino mandarín de nivel básico (A1–A2) e intermedio (B1–B2).
Producción escrita	Producir textos escritos en una de las lenguas de Asia Oriental.	Producir textos escritos en chino mandarín de nivel básico (A1–A2) e intermedio (B1–B2).
Competencia cultural	Aplicar conocimientos	—

	culturales de Asia Oriental para poder comunicarse.	

Fuente: Universidad Autónoma de Barcelona, 2022

Hicimos observación en los grupos de 1.º (chino I), 2.º (chino III) del GEAO y de 3º (chino V) del GEEX. Las clases se enmarcan en el nivel A1, A2 y B1 de chino que corresponde al *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.* Los docentes de estos tres grupos aceptaron formar parte de nuestra investigación de forma anónima y de acuerdo con la normativa establecida por la Comisión de Ética de la universidad (Número de referencia CEAH 6147, véase el apéndice A).

Los criterios específicos para la selección de cursos han sido: primero, se evalúa si el curso tiene como objetivo principal fomentar la competencia comunicativa del alumnado; segundo, hemos seleccionado cursos de dos grados diferentes que comparten objetivos y resultados de aprendizaje relativos a la lengua china, que siguen una metodología similar y que emplean el mismo manual, aunque de nivel diferente: *Discover China* 1 y 2, de Ding *et al.* (2011) en el caso de primer y segundo curso, y *El nuevo libro de chino práctico* 3 (Liu, 2010), en el caso del tercer curso. Hemos realizado observación no participante y grabaciones en video en el aula. En total son tres asignaturas impartidas por tres profesores, de origen chino o español, con amplia experiencia docente, tal como se puede observar resumidamente en la tabla 2.

Tabla 2 Datos de la observación no participante

Curso	2022/23	2022/23	2022/23
Grado	Estudios de Asia Oriental	Estudios de Asia Oriental	Estudios de Español y chino: Lengua, Literatura y Cultura
Curso	1.º	2.º	3.º

Asignatura	Idioma I: chino moderno	Idioma III: chino moderno	Chino V: Desarrollo de competencias comunicativas
Nivel de lengua	A1	A2	B1
Manual	*Discover China* 1	*Discover China* 2	*El nuevo libro de chino práctico* 3
Docente	Español >15 años de experiencia docente	Chino Entre 10 y 15 años de experiencia docente	Española Entre 10 y 15 años de experiencia docente

Fuente: Elaboración propia

En lo que respecta a los tres profesores participantes, es importante destacar que todos ellos son docentes en ambos grados y han recibido formación educativa tanto en China como en España. Uno no es nativo y lleva más de 15 años enseñando chino; otro es nativo con más de 10 años de experiencia; y la tercera no es nativa y cuenta con más de 10 años de experiencia enseñando chino.

Como se observa en tabla 3, los datos y su análisis se llevaron a cabo en fases estructuradas. En la primera se realizaron pre-entrevistas con los tres docentes para identificar sus expectativas y perspectivas respecto a la enseñanza de chino L2 con especial énfasis en la adopción del CLT y las diferentes estrategias docentes para fomentar la interacción. En la segunda fase, realizamos observación etnometodológica en el aula, utilizando grabaciones de vídeo y formularios *Stalling Classroom Snapshot*. En la tercera frase, comparamos los datos obtenidos de las entrevistas realizadas, las observaciones apuntadas en los formularios *Stalling*, con las grabaciones de vídeo, con el objetivo de identificar convergencias y divergencias existentes entre las creencias del profesorado y la práctica real en el aula. Luego, aplicamos un cuestionario en línea para ampliar la información de formación educativa de los profesores y poder comprender

mejor su perfil docente. A continuación, realizamos post-entrevistas con los profesores para complementar los datos obtenidos.

Fases de recopilación y métodos de análisis de los datos

Tabla 3 Fases de recopilación y métodos de análisis de los datos

Fase	Método	Objetivo	Instrumentos
Fase 1: Pre-entrevistas	Pre-entrevistas con los tres docentes	Identificar sus expectativas y creencias sobre la enseñanza del chino y el CLT	Guion de pre-entrevistas, videos, transcripciones de los videos
Fase 2: Observación y grabación	Grabaciones de vídeo y observación etnometodológica	Registrar todas las actividades en el aula e identificar aspectos no perceptibles a simple vista	Videos, observaciones directas, formularios *Stalling Classroom Snapshot*
Fase 3: Análisis comparativo	Comparación de datos de pre-entrevistas, observaciones y grabaciones	Identificar convergencias y divergencias entre creencias y práctica docente	Análisis cualitativo
Fase 4: Cuestionario y post-entrevistas	Cuestionario en línea y post-entrevistas	Ampliar información sobre la formación docente y profundizar en sus creencias	Cuestionario digital, post-entrevistas en profundidad, videos, transcripciones de los videos

Fuente: Elaboración propia

3.4.2 Transcripción de las grabaciones

A partir de las grabaciones se han transcrito algunos fragmentos de cada una de las sesiones. El criterio para la selección de los fragmentos para análisis se fundamenta en las estrategias docentes para fomentar el uso de la lengua que los profesores emplean con regularidad en el aula, observados en los datos recogidos en el formulario *Stalling Classroom Snapshot*. Una vez identificadas las estrategias utilizadas por los profesores, se han analizado las grabaciones en más detalle para ilustrar cómo los docentes interaccionan con los alumnos. Además, al analizarlos, podemos identificar patrones de interacción entre los profesores y los alumnos y evaluar la eficacia de estas estrategias para fomentar la competencia comunicativa del alumnado. Ello nos ofrece una visión detallada de cómo las estrategias empleadas en el aula real acercan o no al CLT. Las transcripciones se han realizado según las convenciones de transcripción de Jefferson (2004) que se recogen mediante la siguiente tabla 4:

Tabla 4 Convenciones de transcripción utilizadas para el análisis de las grabaciones

Símbolo	**Uso**
P1	Profesor 1
P2	Profesor 2
P3	Profesor 3
A	Alumno
Als	Alumnos
((texto))	Anotación de actividad no-verbal. Ejemplo: ((sonríe mientras habla))
,	Indica una subida o bajada temporal en la entonación.
(# de segundos)	Un número entre paréntesis indica la duración, en segundos, de una pausa en el habla. Ejemplo: (0.3) (2.3)
Notes	Describe el contexto o detalles de la clase.
Trad.	Traducción, con el fin de facilitar la distinción entre los contenidos en chino y en español, en la transcripción se ha optado por utilizar letra cursiva en color negro y negrita para las partes traducidas del chino al español, mientras que el texto original en español se presenta en letra cursiva de color azul claro**.**
↓	Entonación descendente.
↑	Entonación ascendente.

(.)	Micro pausa en la conversación
Fuente: Elaboración propia según convenciones de transcripción de Jefferson.	

Asimismo, en la transcripción de los datos, las intervenciones del profesorado y del alumnado se han organizado y diferenciado de acuerdo con los turnos de habla correspondientes. Para el análisis del patrón IRF, cada intervención ha sido codificada de acuerdo con las categorías I (Initiation), R (Response) y F (Feedback), marcando explícitamente la función discursiva de cada enunciado dentro de la secuencia interactiva. Además, con el objetivo de distinguir las diferentes lenguas presentes en el discurso original, en los fragmentos que incluyen traducción se ha resaltado en negrita para señalar el contenido correspondiente a la traducción del chino, mientras que las intervenciones en otras lenguas se han indicado mediante tipografía en azul claro.

3.4.3 Consideraciones éticas

3.4.3.1Consentimiento informado

Para garantizar la integridad y el respeto hacia los participantes en este estudio, hemos obtenido el consentimiento informado de todos los participantes que aparecen en los videos. Se obtuvo el consentimiento de tres profesores: dos de ellos autorizaron la grabación de forma completa, mientras que el tercero permitió la grabación sin que su imagen apareciera en los vídeos. Los estudiantes fueron grabados únicamente de espaldas. Antes de proceder a la grabación, les explicamos detalladamente los objetivos de este estudio y el uso de los vídeos. Cada participante firmó el consentimiento (véase el apéndice B), asegurando su comprensión y acuerdo con las condiciones del estudio. Este proceso garantiza que todos los involucrados estuvieron plenamente informados y de acuerdo con su participación voluntaria.

Todos los datos recopilados, incluidos los vídeos y las notas de campo, fueron codificados para proteger la identidad de los participantes. Ningún nombre real u otra información identificativa fue utilizada en el análisis o en la presentación de los resultados. Se aseguraron medidas estrictas para proteger la privacidad de los

participantes, y solo el equipo de investigación tuvo acceso a la información sin codificar.

Las grabaciones y todos los datos recopilados se almacenaron en un sistema seguro y solo accesible al equipo de investigación, lo cual evita cualquier uso no autorizado o indebido de los datos y garantiza la protección de información sensible y el respeto de los derechos de todos los participantes.

3.5 Análisis de datos

3.5.1 Notas de campo basadas en categorías de Stallings

Las notas de campo en esta investigación se estructuraron y analizaron siguiendo las categorías derivadas de los formularios *Stallings Classroom Snapshot*. Las categorías empleadas fueron las siguientes: idioma utilizado por el profesorado al dar instrucciones; idioma utilizado por el alumnado al realizar actividades en el aula; formas de agrupación al realizar las actividades (todo el grupo, en parejas, en grandes grupos de 5-6 personas); tipo de actividades para realizar interacciones. El objetivo principal de la selección de estas categorías es analizar las interacciones reales entre el profesorado y el alumnado, y evaluar qué tipo de estrategias pueden promover o fomentar la competencia comunicativa del alumnado. Además, estas categorías permiten comparar los datos recogidos en el aula con entrevistas realizadas antes de la observación, facilitando la exploración de las prácticas de aula y las perspectivas de los profesores al aplicar el CLT en un contexto real, comprendiendo así los cambios realizados en la práctica.

3.5.2 Análisis de grabaciones de vídeo mediante listas de verificación observacionales

Las grabaciones de vídeo se analizaron utilizando listas de verificación observacionales basadas en las categorías de *Stallings Classroom Snapshot*. Estas listas permitieron identificar y documentar de manera sistemática las interacciones y estrategias docentes

observadas en el aula. Los fragmentos de vídeo se transcribieron para identificar patrones y estrategias específicas utilizadas por los profesores.

El análisis comparativo se lleva a cabo al contrastar los datos recopilados de las pre-entrevistas, el cuestionario, los apuntes de campo y las interacciones observadas en las grabaciones de vídeo. El objetivo es examinar cómo las percepciones iniciales se relacionan con el comportamiento real en el aula, identificando convergencias y divergencias de los profesores en la aplicación del CLT. Un paso adicional implica el análisis temático, donde se identifican temas y patrones recurrentes en los datos. Este proceso nos ayuda a identificar temas y patrones recurrentes en los datos para desarrollar una comprensión más profunda de las interacciones en el aula, así como qué idioma se utiliza al dar instrucciones para las actividades en el aula (uso de lenguas, cambio de lengua); cómo realizan actividades los estudiantes (configuraciones de clase); tipo de actividades para realizar interacciones, etc. Ello nos proporciona una comprensión más profunda de las interacciones en el aula. Con esta metodología y recopilación de datos, hemos obtenido diferentes tipos de datos y en esta tesis, debido al volumen significativo de información, hemos seleccionado algunos de ellos para realizar análisis, como veremos en los capítulos 4, 5 y 6. Cabe señalar que las estrategias analizadas en este trabajo no se presentan como categorías independientes, ya que en la práctica pedagógica suelen aparecer de manera simultánea. Por ello, un mismo fragmento de interacción puede analizarse desde múltiples perspectivas analíticas, como los patrones IRF, alternancia de código o lenguaje no verbal. No obstante, con el fin de mantener la claridad analítica y ejemplificar de manera más precisa cada estrategia, en este estudio dichos fenómenos se examinan por separado, con el propósito de destacar de manera más clara la función pedagógica específica que se pretende ilustrar en cada sección

Finalmente, en una última fase se triangulan los datos, integrando los resultados de las pre-entrevistas, post-entrevistas, cuestionarios, apuntes de campo y análisis de fragmentos para obtener un panorama completo de las interacciones en el aula y

explorar posibles explicaciones de las convergencias y divergencias existentes entre los diferentes tipos de datos.

Capítulo 4 Caso 1: Análisis de las estrategias comunicativas y patrones de interacción de profesor 1

4.1 Introducción

En este capítulo se analizará el caso de profesor 1 (P1). Para ello se partirá de los datos recopilados a partir de las entrevistas pre y post observación, la observación no participante con el formulario *Stallings*, las seis horas de grabación de tres sesiones, así como un cuestionario en línea para obtener datos sobre la formación y experiencia de los docentes. El análisis de las observaciones con *Stallings* y de los vídeos nos permitirá examinar en detalle las actividades llevadas a cabo en el aula, incluyendo la forma en que se desarrollan y su frecuencia. En esta primera sección, se pondrá énfasis en la tipología de todas las actividades desarrolladas en el aula. A continuación, se presentan fragmentos representativos que ilustran las categorías clave identificadas tras un análisis exhaustivo de las interacciones en el aula, como el patrón IRF. Posteriormente, se analizan las estrategias docentes en la implementación del enfoque CLT como complemento al IRF, como son el lenguaje no verbal, el *code-switching* y la repetición. Para contextualizar estos hallazgos, se triangularán los datos observados en el aula con las percepciones expresadas por P1 durante las entrevistas y mediante el cuestionario en línea, que serán muy útiles para identificar sus expectativas y perspectivas respecto a la enseñanza de chino, así como analizar convergencias y divergencias al aplicar el enfoque comunicativo en el aula. Los resultados irán acompañados de ejemplos específicos y una discusión sobre su efectividad en el contexto estudiado. Este análisis integral nos permite una evaluación exhaustiva de la implementación del enfoque comunicativo por parte de P1.

4.2 Contexto P1

Según los datos del cuestionario (véase el apéndice E), este docente no es hablante nativo de chino y cuenta con más de 15 años de experiencia enseñando chino en diversos tipos de instituciones, incluyendo universidades y centros de formación para

adultos. Ha trabajado con estudiantes de diferentes grupos de edad, desde los 12 hasta los 54 años. En cuanto a niveles de chino, ha impartido clases de niveles A1, A2, B1 y B2 según el MCER. P1 estudió Traducción e Interpretación en Barcelona y tiene formación en didáctica de lenguas extranjeras, la cual realizó en Pekín. Además, ha recibido formación específica en didáctica del chino en Pekín y Shanghai.

4.3 Observación Stallings: macroanálisis

A continuación, se presenta un análisis de los datos de la observación, centrado en las actividades llevadas a cabo en el aula.

4.3.1 Actividades en el aula

A partir de las observaciones y mediante el análisis de las notas de *Stallings Classroom Snapshot*, hemos registrado 24 actividades a lo largo de tres sesiones. Posteriormente, hemos cuantificado todas las actividades y el porcentaje de tiempo dedicado a dichas actividades, tal como se resume en la tabla 5:

Tabla 5 Tipo de actividades P1

Tipo de actividades	Porcentaje
Expresión oral	29,2%
Comprensión oral	20,8 %
Gramática	8,4%
Práctica de vocabulario	8,3%
Pronunciación	8,3%
Lectura	8,3%
Escritura de caracteres	8,3%
Redacción de textos	4,2%

Corrección de deberes	4,2%
Prueba/Examen	0%
Traducción de vocabulario y frases	0%

Fuente: Elaboración propia

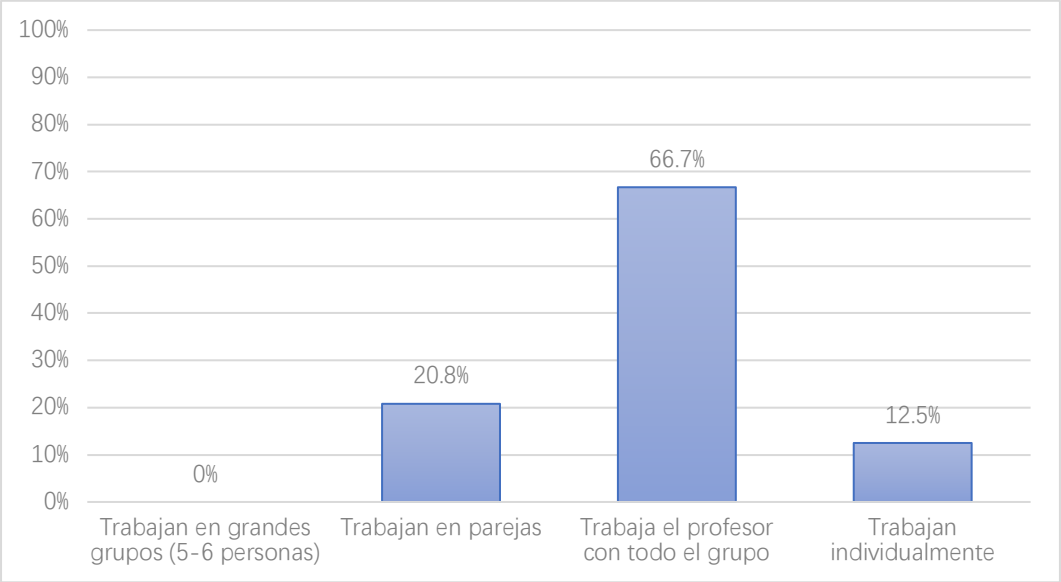
Las categorías recogidas en la tabla 5 se definen conforme a las mismas definiciones ya establecidas en la sección de metodología. En las actividades realizadas en las clases de P1, se observa un énfasis, por parte del docente, en el desarrollo de la competencia comunicativa oral de los estudiantes, reflejado en la distribución de los diferentes tipos de actividades, en las que destacan particularmente la expresión y comprensión oral, que constituyen el 29,2% y 20,8% de las actividades, lo que implica que en el aula P1 prioriza la práctica de habilidades orales y la interacción como ejes principales del aprendizaje. Por otro lado, el vocabulario y la pronunciación, que representan un 16,6% en total, también ocupan un lugar importante en su enseñanza, ya que contribuyen al dominio del idioma en el ámbito oral, puesto que la práctica del vocabulario, a menudo, se realiza también de manera oral. En contraste, actividades más individuales y menos orientadas a la producción oral como gramática 8,4%, lectura (8,3%), práctica de escritura de caracteres (8,3%), redacción de textos (4,2%) y corrección de ejercicios (4,2%) tienen un menor peso, reflejando un enfoque centrado más en la comprensión, expresión e interacción orales que en la comprensión y expresión escritas. Estos datos indican que el diseño de las actividades de P1 se alinea, en gran parte, con los principios del enfoque comunicativo, priorizando aquellas competencias que favorecen el uso de la lengua meta de manera práctica.

Asimismo, cabe señalar que en tabla 5 no se registra ninguna actividad correspondiente a la categoría de traducción de vocabulario y frases, dado que P1 no propone en ningún momento ejercicios centrados exclusivamente en traducir palabras o frases de manera aislada. Por el contrario, el foco de las actividades que plantea no es la traducción, sino otras tareas como la comprensión o la expresión oral.

Es importante señalar que algunas categorías con un bajo porcentaje en la tabla 5 no se analizan detalladamente en este estudio, puesto que no son representativas del enfoque adoptado por P1. Sin embargo, esto no implica que no sean relevantes como actividades de aprendizaje. En la tabla 5, se observa que no se registra ninguna actividad categorizada como pruebas/exámenes. Esto se debe a que las observaciones se hicieron en sesiones orientadas exclusivamente al aprendizaje de nuevos contenidos, en las cuales no se realizaron pruebas o exámenes.

Además de la clasificación y los porcentajes dedicados a cada actividad, mediante el formulario *Stalling Classroom Snapshot* se ha realizado un análisis exhaustivo de las actividades de las clases y se ha observado con detalle las formas de agrupación utilizadas en cada actividad, obteniendo los resultados que se presentan en el gráfico 1.

Gráfico 1 Formas de agrupación



Fuente: Elaboración propia

En la clase de P1, hemos observado principalmente tres tipos de agrupaciones: trabajan en parejas (20,8%); trabaja el profesor con todo el grupo (66,7%); trabajan individualmente (12,5%). En cambio, el trabajo en grandes grupos de 5-6 personas no

se registra en las actividades observadas.

Según P1, tal como se señala en las entrevistas, la organización y gestión de las actividades se realiza de modo que se favorezca la participación de los alumnos, a veces "separo a los alumnos en grupos de dos, porque pienso que así todo el mundo participa, todo el mundo está concentrado, todo el mundo está practicando diálogos". Además, en algunas ocasiones, si lo considera apropiado, "saco a los alumnos de clase y entonces nos vamos afuera para que puedan practicar", como una manera de variar la dinámica y hacer que los estudiantes se sientan más cómodos o disfruten más estudiando chino, intentando que la experiencia sea más placentera. P1 explica que la elección entre trabajar en pareja o en grupo "depende del momento": por ejemplo, si un alumno tiene un nivel bajo de chino, en pareja puede no saber qué decir, mientras que en grupo puede sentirse más cómodo, escuchar a los demás y, al menos, realizar alguna tarea, como un ejercicio de comprensión auditiva basado en otros compañeros. Según P1, esta decisión "no es una cosa sistemática, es tener un poco de intuición y eso te lo enseñan los años".

Los resultados muestran que las formas de agrupación predominantes son 'trabaja el profesor con todo el grupo' y 'trabajan en parejas'. Al combinar estos datos con los fragmentos de video grabados en el aula (discutidos en más detalle en sección 4.4) y la observación no participante realizada por la investigadora, se ha identificado un patrón recurrente en las interacciones, con especial énfasis en las actividades llevadas a cabo bajo las formas de profesor-grupo. En ambas, predomina el modelo discursivo IRF, el cual estructura aproximadamente el 70% de las interacciones observadas en estas categorías.

En las actividades desarrolladas bajo las formas de profesor-grupo, el docente asume un rol predominante iniciando las interacciones mediante preguntas dirigidas a toda la clase. Los estudiantes, a su vez, responden de manera individual, seguido de un *feedback* inmediato por parte del docente. En concreto, el docente selecciona a un estudiante para responder preguntas específicas. Posteriormente, propone

retroalimentación evaluativa o correctiva sobre la respuesta del estudiante.

Este modelo no solo permite al docente evaluar de manera continua el conocimiento de los estudiantes, sino que también refuerza el aprendizaje mediante la retroalimentación inmediata. Con el 66,7% de las interacciones entre el docente y los estudiantes en clase, se considera que el docente juega un papel central en la estructura comunicativa de la clase, utilizando el modelo IRF para guiar las respuestas y fomentar una participación activa y estructurada.

En resumen, la observación y análisis de las actividades en el aula han permitido identificar que P1 aplica el patrón IRF, subrayando la importancia de la interacción docente-estudiante como eje fundamental del proceso pedagógico. Dado que es un patrón destacado, se analizará en profundidad en el apartado siguiente. Para ello, a partir de las grabaciones se han transcrito algunos fragmentos de cada una de las sesiones.

4.4 Patrón comunicativo IRF

Tras el primer análisis, se seleccionaron los fragmentos más representativos del patrón IRF en las clases de P1, lo cual se ilustra a través de los siguientes ejemplos. En el ejemplo 1, P1 tiene como objetivo que los estudiantes practiquen la formulación de respuestas afirmativas o negativas a preguntas cerradas del verbo *yǒu* (有) ‘tener’. En la interacción participan P1 y cuatro estudiantes A1, A2, A3, y A4. A través de una serie de preguntas dirigidas, el docente guía a los estudiantes para que respondan utilizando de forma correcta y coherente las estructuras gramaticales de ‘sí, tengo’ o ‘no, no tengo’, reforzando así su comprensión y uso de este verbo y su negación. Este proceso no solo facilita el desarrollo de la expresión oral de los alumnos, sino que también permite al docente evaluar su dominio de esta estructura sintáctica específica.

Ejemplo 1 de las clases de P1		
L	**P**	**TRANS**

1	P1	(I) A1 你有弟弟吗? ↑ (.)
	Trad.:	***¿A1, tienes un hermano menor?***
2	A1	(R) 我, 没 (.), 没有。↓(.)
	Trad.:	***Yo, no, no tengo.***
3	P1	(F) 没有弟弟，你没有弟弟。↓ (.)
	Trad.:	***No tienes un hermano menor. Tú no tienes un hermano menor.***
4	P1	(I) A2 你有弟弟吗？↑ (.)
	Trad.:	***¿A2, tienes un hermano menor?***
5	A2	(R) 没有。↓(.)
	Trad.:	***No tengo.***
6	P1	(F) 没有。↓
	Trad.:	***No tengo.***
7	P1	(I) A3 你有弟弟吗？↑ (.)
	Trad.:	***¿A3, tienes un hermano menor?***
8	A3	(R) 没有。↓
	Trad.:	***No tengo.***
9	P1	(I) 你有弟弟吗？↑(.) ((Habla mientras señala a A4))
	Trad.:	***¿Tienes un hermano menor?***
10	A4	(R) 对，我有。↓(.)
	Trad.:	***Sí, tengo.***
11	P1	(F) 我有(.)， A4 有一个弟弟((Habla mientras indica el número uno)), A4 有一个弟弟((Habla mientras indica el número uno))。↓(.)
	Trad.:	***Tengo, A4 tiene un hermano menor. A4 tiene un hermano menor***.

Fuente: Elaboración propia

En este fragmento de interacción en el aula, se observa la aplicación del modelo IRF, donde el docente (P1) asume el rol principal en la organización y control del intercambio comunicativo. Este modelo es fundamental para entender cómo se

estructura la interacción entre P1 y los estudiantes. En el turno 1, P1 plantea la pregunta a A1. El uso de la pregunta permite que el estudiante participe en la conversación. En el turno 2, al principio A1 responde la pregunta con una palabra incompleta, luego responde con la palabra completa *méiyǒu* (没有) 'no tengo'. La respuesta es directa y negativa, lo cual indica que el estudiante comprende la pregunta y es capaz de responderla adecuadamente. En el turno 3, P1 repite la respuesta de A1 con una frase completa. Aquí, P1 no solo confirma la respuesta del estudiante, sino que también amplía la información, reiterando y clarificando la respuesta negativa. Esta retroalimentación cumple una doble función: verifica la comprensión del estudiante y refuerza el aprendizaje al modelar el uso correcto de la estructura gramatical en chino. En el turno 4, P1 dirige la misma pregunta a otro estudiante, A2. En el turno 5, A2 responde con una respuesta negativa. Este tipo de respuesta es breve y concisa, lo cual es común en situaciones donde el contenido de la pregunta es claro y la expectativa de respuesta es binaria. Por lo tanto, en el turno 6, P1 repite la respuesta de A2, validando la respuesta del estudiante y concluyendo la secuencia de manera efectiva, lo que indica un cierre efectivo de la interacción. En el turno 7, se dirige a A3 con la misma pregunta. En el turno 8, A3 responde también de manera negativa. Esta respuesta muestra la capacidad del estudiante para integrarse en la estructura interactiva establecida por el docente. En el turno 9, en vez de evaluar la respuesta de A3, P1 reformula la pregunta para otro estudiante, A4, y recibe una respuesta afirmativa. La respuesta de A4 en el turno 10 introduce una variación en el patrón de respuestas previas, lo que genera una oportunidad para que el docente emplee una retroalimentación más elaborada. En el turno 11, P1 no solo confirma la respuesta, sino que también añade elementos no verbales (expresar el número uno con las manos) para enfatizar la información dada. Esta retroalimentación extendida sirve para consolidar la comprensión y reforzar la memoria a través del uso de elementos verbales y no verbales. Sin embargo, en este fragmento, el IRF se repite casi sistemáticamente, alternando entre los estudiantes sin variaciones, lo que evidencia una estructura más mecánica que comunicativa, limitando las oportunidades para que los alumnos usen la lengua meta de manera espontánea.

El modelo de intercambio IRF es una estructura ampliamente utilizada en el discurso del aula, especialmente en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Según Chen y Cui (2012), el IRF es predominante en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, proporcionando un marco que facilita las interacciones y mejora la enseñanza al estructurar el diálogo entre los participantes. En el caso del chino como lengua extranjera, vemos que P1 emplea el IRF de manera similar. Formula una pregunta sencilla (¿tienes hermanos?), lo que le da al estudiante la oportunidad de responder de manera controlada, basándose en un tema que ya ha sido presentado. También podemos ver que, P1 tiende a dominar el discurso bajo la estructura del IRF. Rezaie y Lashkarian (2015) confirman que este patrón es la estructura predominante en las aulas de idiomas, siendo el profesor quien asume un rol central en la interacción; lo cual también se observa en este fragmento de la clase de P1.

Además, el modelo IRF permite una evaluación continua de la comprensión por parte de los estudiantes, lo cual posibilita la adaptación de las estrategias pedagógicas a las necesidades específicas del grupo y favorece un proceso de enseñanza-aprendizaje más dinámico y personalizado (Ruano, 2024). En el fragmento 1, P1 proporciona retroalimentación implícita a lo largo de la interacción: cuando un estudiante responde correctamente a la pregunta sobre sus hermanos, procede a dirigir la misma pregunta al otro estudiante.

En los fragmentos que se presentan a continuación, se ilustra la aplicación del modelo IRF en contextos específicos y las estrategias empleadas por P1 para formular preguntas. P1 planifica una actividad de comprensión oral en la que introduce información sobre su propia familia y, posteriormente, plantea una serie de preguntas a los alumnos para comprobar la comprensión del contenido escuchado. Los estudiantes A1, A2 y A3 participan en la conversación, respondiendo de acuerdo con lo que han entendido del audio.

Ejemplo 2 de las clases de P1		
L	**P**	**TRANS**
1	P1	(I) A1 我的妻子叫什么名字？↑(.)
	Trad.:	***¿A1 Cómo se llama mi esposa?***
2	A1	(R) 你的妻子叫 M。↓(.)
	Trad.:	***Tu esposa se llama M.***
3	P1	(F) 很好。↓(.)
	Trad.:	***Muy bien.***

Fuente: Elaboración propia

En este fragmento se observa una estructura clara de interacción docente-estudiante que sigue el modelo IRF. En el turno 1, P1 inicia la interacción con una pregunta dirigida a A1. La pregunta es directa y específica, lo que facilita una respuesta concreta por parte del estudiante. En el turno 2, A1 responde de manera correcta y completa, demostrando una comprensión clara de la pregunta y aplicando la estructura gramatical correcta en chino. Además, A1 demuestra poseer el conocimiento necesario para formar una oración completa y precisa en este contexto. En el turno 3, P1 proporciona retroalimentación positiva a la respuesta de A1, confirmándola como correcta. Este tipo de retroalimentación cumple con la función de reforzar el aprendizaje del estudiante, aumentando su confianza y motivación para futuras interacciones en clase. En este diálogo, el patrón IRF se emplea de manera eficaz para verificar y reforzar el conocimiento del estudiante en un contexto lingüístico específico. La retroalimentación positiva del turno 3, en particular, asegura que el estudiante se sienta apoyado y que su respuesta ha sido correctamente reconocida, contribuyendo así a un ambiente de aprendizaje positivo. En la entrevista previa, P1 también mencionó que, al comenzar un curso, es muy importante crear una buena dinámica de grupo y un ambiente agradable. Para que los estudiantes participen, debe haber una cierta confianza tanto con el profesor como entre los alumnos.

Ejemplo 3 de las clases de P1		
L	**P**	**TRANS**
1	P1	(I) A3 我的女儿叫什么名字？↑(.)
	Trad.:	***¿A3 Cómo se llama mi hija?***
2	A3	(R) 她(.)她(.)女儿(.) C ↓(.)
	Trad.:	***Ella, ella, hija, C.***
3	P1	(F) 叫 ↓(.)
	Trad.:	***Se llama***
4	A3	(R) 叫 C。↓(.)
	Trad.:	***Se llama C.***

Fuente: Elaboración propia

En el ejemplo 3, en el turno 1, P1 inicia la interacción con una pregunta sobre el nombre de su hija. En el turno 2, A3 da una respuesta incompleta, ya que falta el verbo, lo que indica que el estudiante conoce la respuesta correcta, pero necesita más guía para estructurar una frase completa. En el turno 3, P1 proporciona retroalimentación introduciendo el verbo 'llamarse' para ayudar a A3 a completar la frase. Finalmente, en el turno 4, A3 logra responder a la pregunta, aunque su producción sigue siendo incompleta al omitir el sujeto, lo que indica un progreso tras la intervención de P1. Asimismo, en este ejemplo se identifica una variante del IRF: un patrón IRF–R, el F de P1 en este fragmento afirma la respuesta del alumno y simultáneamente plantea una nueva iniciación, con el fin de maximizar el uso de la lengua meta por parte del estudiante.

Ejemplo 4 de las clases de P1		
L	**P**	**TRANS**
1	P1	(I) Mónica 多大？ ((Mira a A2 indicando que responda la pregunta)) ↑(.)
	Trad.:	***¿Cuántos años tiene Mónica?***

2	A2	(R) 二十七。↓(.)
	Trad.:	***Veintisiete.***
3	P1	(F) ((P1 abre más los ojos mostrando sorpresa))
4	A2	(R) 四十七。↓(.)
	Trad.:	***Cuarenta y siete.***
5	P1	(F) 四十七岁，很好。↓(.)
	Trad.:	***Cuarenta y siete años, muy bien.***

Fuente: Elaboración propia

Este fragmento pone de manifiesto una variante del IRF, el IRF–RF, mediante el cual P1 utiliza el lenguaje no verbal para mantener la interacción y favorecer la práctica de la lengua meta. En el ejemplo 4, en el turno 1, P1 comienza el diálogo con una pregunta directa sobre la edad de Mónica. Mientras formula la pregunta, el docente utiliza lenguaje no verbal (mirada hacia el estudiante A2) para indicar quién debe responder. En el turno 2, A2 ofrece una respuesta incorrecta. En vez de corregir la respuesta, en el turno 3, P1 abre más los ojos mostrando sorpresa, usando así el lenguaje no verbal como forma de evaluación. Esta reacción lleva a A2, en el turno 4, a autocorregirse rápidamente, proporcionando la respuesta correcta. La autocorrección de A2 sugiere que el estudiante está procesando la información y se esfuerza por ofrecer la respuesta correcta. La reacción no verbal del docente actúa como un estímulo para que el estudiante reevalúe su respuesta. En el turno 5, P1 confirma la respuesta correcta del estudiante, utilizando una estructura de oración completa para reforzar la forma adecuada de responder en chino.

En el ejemolo 5, P1 presenta el vocabulario en chino *xiōngdì jiěmèi* (兄弟姐妹) ‘hermanos y hermanas’ en la clase. Tras la explicación, se lleva a cabo una actividad de expresión oral en la que los estudiantes A1 y A2 participan respondiendo a las preguntas formuladas por P1 para fomentar la adquisición del nuevo vocabulario.

Ejemplo 5 de las clases de P1		
L	**P**	**TRANS**
1	P1	(I) A1 你有兄弟姐妹吗？↑(.)
	Trad.:	***¿A1 Tienes hermanos o hermanas?***
2	A1	(R) 我(.)两个姐姐。↓(.)
	Trad.:	***Yo dos hermanas mayores.***
3	P1	(F) 我((habla mientras se señala a sí mismo))有两个((gesticula con la mano indicando el número dos))姐姐。↓(.)
	Trad.:	***Yo tengo dos hermanas mayores.***
4	P1	(I) A2 你有没有兄弟姐妹？↑(.)
	Trad.:	***¿A2, tienes hermanos o hermanas?***
5	A2	(R) 我有(.)我有一个弟弟。↓(.)
	Trad.:	***Tengo, tengo un hermano menor.***
6	P1	(F) 一个弟弟？↑(.) (I) 他叫什么名字？↑(.)
	Trad.:	***Un hermano menor, ¿cómo se llama?***
7	A2	(R) 他叫 B。↓(.)
	Trad.:	***Se llama B.***
8	P1	(I) B 多大？↑(.)
	Trad.:	***¿Cuántos años tiene B?***
9	A2	(R) 十七岁了。↓(.)
	Trad.:	***Tiene diecisiete años.***
10	P1	(F) 十七岁。↓(.)
	Trad.:	***Diecisiete años***

Fuente: Elaboración propia

En este fragmento, P1 inicia la interacción con una pregunta dirigida a A1 sobre los miembros de la familia. En el turno 2, A1 responde de una forma incompleta *Wǒ, liǎng gè jiějiě* (我, 两个姐姐。) 'Yo, dos hermanas mayores', mostrando que entiende la pregunta y posee el vocabulario adecuado, pero omite el verbo, lo que refleja una

construcción gramatical incompleta. La respuesta de A1 es comprensible pero falta la precisión gramatical. Por eso, en el turno 3, P1 interviene proporcionando una reformulación correcta de la respuesta de A1. Esto es un ejemplo de retroalimentación correctiva implícita, donde el docente modela la respuesta correcta sin hacer una corrección directa y explícita, y de este modo, reforzará el uso adecuado del verbo y la estructura gramatical. En el turno 4, P1 redirige la pregunta a otro estudiante A2, con una estructura similar. En el turno 5, la respuesta de A2 es más completa que la de A1, con un uso más adecuado de la estructura gramatical. En el turno 6, P1 primero confirma la producción de A2 (F) y a continuación plantea una nueva iniciación destinada a solicitar información adicional. Su finalidad es sostener la interacción y ofrecer al alumno más oportunidades para emplear la lengua meta en contextos comunicativos naturales y significativos. Esta dinámica revela un enfoque formativo, en el que el *feedback* se integra con nuevas iniciativas del docente, prolongando el diálogo y favoreciendo la práctica activa de la lengua meta. En el turno 7, la respuesta de A2 demuestra que comprende la nueva pregunta y es capaz de aplicar correctamente la estructura gramatical. En el turno 8, P1 continúa el diálogo con otra pregunta de seguimiento, introduciendo así un nuevo tema en la interacción. En el turno 9, A2 contesta correctamente, usando el número y la estructura gramatical adecuada. Finalmente, en el turno 10, P1 confirma la respuesta de A2 en el turno 9 repitiendo su respuesta, lo cual subraya el cierre del ciclo de interacción.

Este fragmento revela cómo el docente utiliza la corrección implícita y las preguntas de seguimiento para evaluar la comprensión de los estudiantes y fomentar un aprendizaje más activo. Además, en este fragmento se observa una variante del IRF, estructurada como IRF–IRF–IR–IR-F, que combina la confirmación con nuevas iniciaciones para fomentar la interacción y promover un uso más comunicativo de la lengua meta.

El análisis del modelo IRF en estos fragmentos demuestra cómo el docente utiliza una combinación de preguntas dirigidas, retroalimentación inmediata y el uso del lenguaje no verbal para reforzar la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes. La estructura

IRF permite al docente evaluar la comprensión de los estudiantes y ajustar sus estrategias comunicativas en consecuencia. Asimismo, cabe destacar la importancia de la retroalimentación en la clase de idiomas, que no solo sirve como herramienta para corregir errores, sino también como un medio para promover una mayor participación en el aula.

Al analizar los fragmentos, se observa cómo el uso del modelo IRF por parte de P1 contribuye a la creación de un ambiente propicio para la interacción:

1. Coherencia en el input de P1: las intervenciones de P1 se caracterizan por la repetición sistemática de las preguntas, lo que ofrece al alumnado un modelo lingüístico claro y predecible. Esta consistencia favorece la interiorización de la estructura gramatical, dado que los estudiantes pueden anticipar el patrón interrogativo y concentrarse en la producción de la respuesta precisa. Para los alumnos de L2 en fases iniciales, este tipo de input repetitivo constituye un apoyo fundamental para el desarrollo de la competencia lingüística básica.

2. Retroalimentación inmediata y andamiaje lingüístico: las intervenciones de retroalimentación se caracterizan por ser directas y comprensibles. Al reformular y confirmar las respuestas del alumnado, P1 proporciona un andamiaje lingüístico eficaz que refuerza la forma correcta sin interrumpir el ritmo de la interacción.

3. Asignación equilibrada de turnos entre varios estudiantes, lo que favorece una participación distribuida y accesible para todo el grupo. Si bien las respuestas son breves, cada alumno dispone de una oportunidad efectiva para emplear la estructura trabajada y obtener retroalimentación inmediata del docente. Esta secuencia contribuye a mantener un ritmo ágil de interacción y un ambiente de atención y participación constantes.

4. Práctica guiada: la secuencia observada es típica de una fase de práctica guiada en la enseñanza de L2, cuyo propósito es consolidar estructuras fundamentales mediante la repetición controlada. En este sentido, el patrón IRF aplicado por P1 se ajusta de manera adecuada a los objetivos de la práctica. No se busca aquí la negociación compleja del significado, sino la consolidación de un elemento gramatical básico a través de interacciones breves y estructuradas.

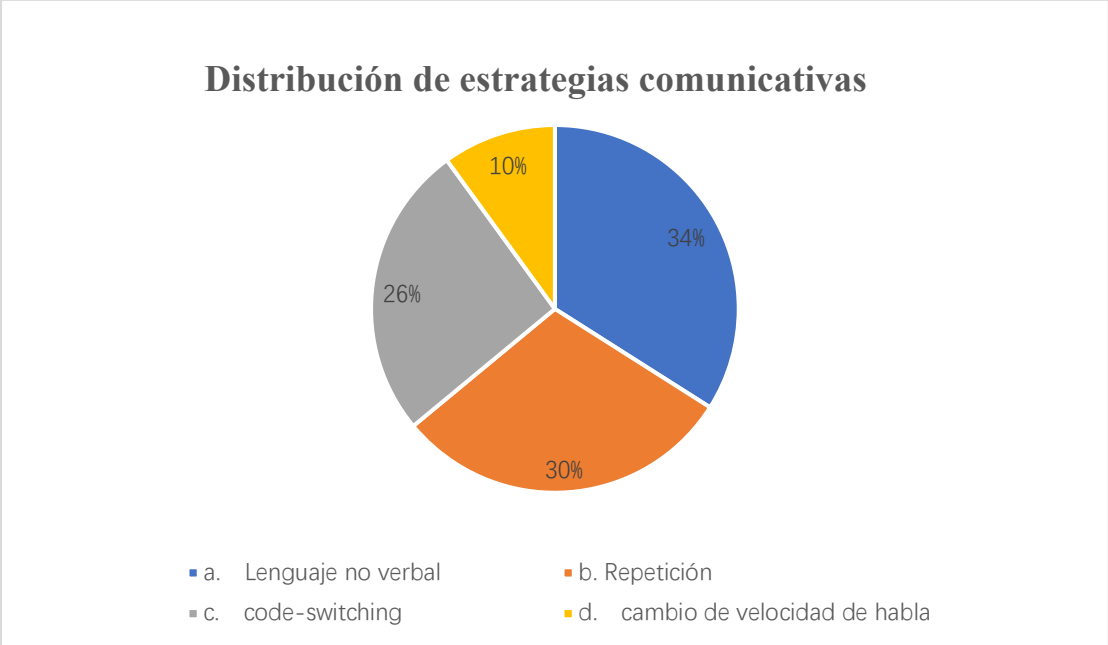
A través de este modelo, P1 proporciona oportunidades estructuradas y controladas para que todos los alumnos participen activamente. Al analizar la entrevista, queda claro que, desde la perspectiva de P1, el enfoque comunicativo se basa en la interacción como herramienta principal para la enseñanza y el aprendizaje del idioma. La interacción entre profesor y alumnos es esencial para trabajar los contenidos a lo largo del curso.

En resumen, la perspectiva de P1 sobre la interacción en el aula y el uso del modelo IRF muestra un enfoque equilibrado que combina interacción estructurada, flexibilidad metodológica y atención a la dinámica grupal, con el fin de maximizar el aprendizaje de los estudiantes en el aula de chino.

4.4.1 Estrategias comunicativas

Además del modelo de IRF, P1 emplea simultáneamente diversas estrategias comunicativas en la aplicación del enfoque CLT para enriquecer la interacción con el alumnado en el aula, lo que facilita una comunicación más dinámica y efectiva entre docente y estudiantes, entre las que destacan el lenguaje no verbal, la repetición, el *code-switching* y cambio de velocidad de habla, cuya distribución detallada se recoge en el gráfico 2:

Gráfico 2. Estrategias comunicativas P1



Fuente: Elaboración propia

Tal como se observa en el gráfico 2, la estrategia comunicativa más utilizada por P1 es el uso de lenguaje no verbal (34%), seguida por la repetición (30%), el uso del *code-switching* (26%) y el cambio de velocidad de habla (10%). Esta distribución refleja que, aunque todas las actividades fueron realizadas por el mismo profesor, las estrategias comunicativas empleadas varían en función de los objetivos específicos y las dinámicas propias de cada actividad. En actividades donde predomina la expresión oral, el profesor recurre con mayor frecuencia al lenguaje no verbal para complementar las instrucciones o enfatizar puntos clave. Por otro lado, en actividades más estructuradas, como las de comprensión oral, el uso de la repetición es evidente, ya que esta estrategia refuerza los mensajes y facilita la comprensión de los estudiantes. Además, al explicar contenidos gramaticales o vocabulario complejo, el *code-switching* se utiliza para garantizar la fluidez y la coherencia en el intercambio, mientras que el cambio de velocidad de habla se aplica en momentos puntuales para adaptar el ritmo a las necesidades de los alumnos.

Es importante señalar que esta distribución refleja la naturaleza dinámica y compleja de las actividades en el aula. Muchas de estas actividades implican múltiples etapas

(introducción, desarrollo y cierre), y cada una de estas etapas requiere el uso de estrategias comunicativas distintas para responder a las demandas específicas del momento. En las etapas iniciales, el lenguaje no verbal resulta fundamental para captar la atención de los estudiantes. En las fases de explicación, la repetición y el *code-switching* son herramientas esenciales para garantizar la comprensión. Durante la retroalimentación, el cambio de velocidad de habla puede utilizarse para recalcar ciertos puntos o para adaptarse al ritmo de los alumnos. Asimismo, es importante destacar que estas estrategias no son independientes, ya que pueden emplearse de forma simultánea y combinada dependiendo del contexto. Por ejemplo, se observa que el docente recurre al lenguaje no verbal junto con la repetición para reforzar la comprensión de un concepto, o bien combina el *code-switching* con un cambio en la velocidad del habla para facilitar la asimilación del vocabulario nuevo. Esta capacidad de adaptación evidencia la flexibilidad del docente para ajustar su discurso según las necesidades de los estudiantes, lo cual constituye una característica esencial del enfoque comunicativo.

En la sección siguiente, a partir de las grabaciones se han transcrito algunos fragmentos de cada una de las sesiones. El criterio para la selección de los fragmentos para el análisis se fundamenta en las estrategias comunicativas que P1 emplea con regularidad en el aula, observadas en los datos recogidos en el formulario *Stalling Classroom Snapshot* y en los vídeos grabados.

4.4.2 Lenguaje no verbal

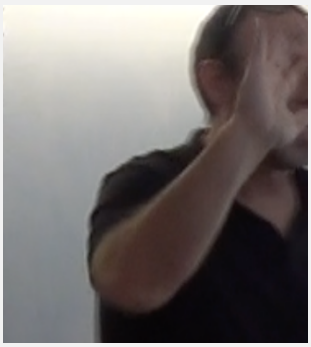
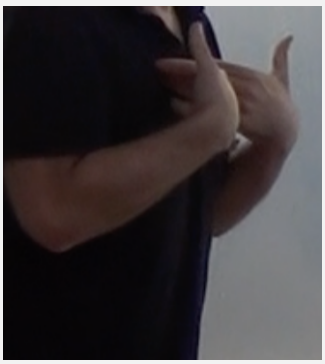
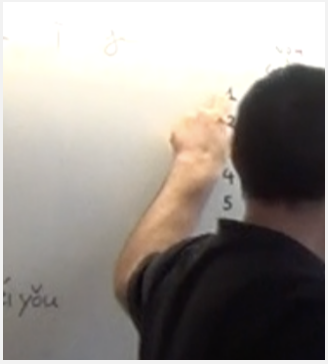
LNV constituye un componente esencial en la interacción en el aula de lenguas extranjeras, ya que complementa y refuerza el significado de la comunicación verbal a través de gestos, expresiones faciales y contacto visual. Aunque tradicionalmente se ha prestado mayor atención a los elementos verbales, diversos estudios destacan que los recursos no verbales desempeñan un papel clave en la expresión de intenciones, emociones y matices comunicativos (Knapp y Hall, 2010). En el contexto del aprendizaje de L2, estos elementos resultan especialmente relevantes, ya que facilitan la comprensión y apoyan la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes. En

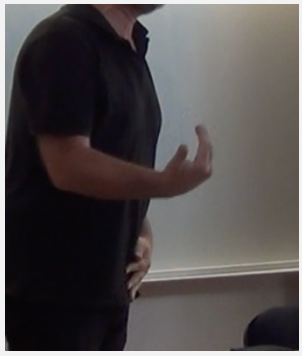
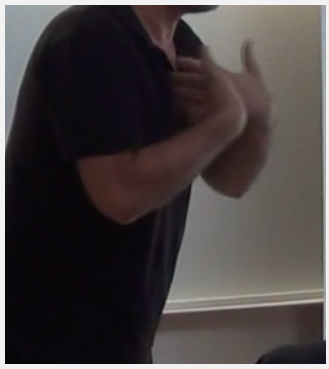
concreto, los gestos y las expresiones faciales son elementos centrales del LNV en el aula de L2. El LNV tiene un impacto directo en los procesos de adquisición de L2, ofreciendo a los estudiantes un apoyo emocional y social, lo cual es esencial en contextos donde los errores son comunes y pueden generar ansiedad. Al integrar el LNV en las prácticas pedagógicas, los docentes logran crear un ambiente en el que los estudiantes se sienten más seguros y dispuestos a interactuar.

En la secuencia de interacción docente-estudiante analizada a través del modelo IRF se observa que el lenguaje no verbal juega un papel imprescindible en las interacciones. A continuación, se aportarán ejemplos en los que P1 emplea el lenguaje no verbal de manera efectiva, y cómo este refuerza el proceso de retroalimentación y el aprendizaje de los estudiantes. Los fragmentos seleccionados son representativos de las prácticas habituales de P1 al emplear el LNV. Reflejan patrones recurrentes que ilustran cómo utiliza esta estrategia para interactuar con los alumnos y, por tanto, permiten realizar un análisis que captura su enfoque pedagógico de manera fiel y completa. Además, los fragmentos seleccionados destacan momentos clave en los que el uso del LNV tiene un impacto significativo en el aprendizaje o la interacción en el aula.

En los ejemplos 6 y 7, P1 está repasando el vocabulario de la unidad 1 del libro *Discover China* 1. El objetivo principal es que los estudiantes sean capaces de describir, formular y responder preguntas relacionadas con los saludos. Al inicio de la clase, P1 presenta expresiones básicas de saludos. La sesión incluye actividades prácticas en las que los estudiantes realizan diálogos en parejas para aplicar las habilidades lingüísticas adquiridas. En concreto, P1 se está presentando y espera la respuesta del alumnado. Alumna 1 (A1) y Alumno 2 (A2) participan en la conversación.

Ejemplo 6 de las clases de P1		
L	**P**	**TRANS**
1	P1	大家好 (.) ((habla mientras saluda con la mano derecha)) 我 ((habla mientras se señala a sí mismo))叫 P1 (.) ((apunta a la

		pizarra)) 很高兴认识你们 ↓ ((hace una reverencia, seguida de un gesto para pedir respuestas))
	Trad.:	***¡Hola a todos!*** *((habla mientras saluda con la mano derecha))*, ***yo*** *((habla mientras se señala a sí mismo))* ***me llamo P1*** *((apunta a la pizarra))*, ***encantado de conoceros*** *((hace una reverencia, seguida de un gesto para pedir respuestas))*.
		 Notas: Gesto de P1 en el turno 1  Notas: Gesto de P1 en el turno 1  Notas: Gesto de P1 en el turno 1

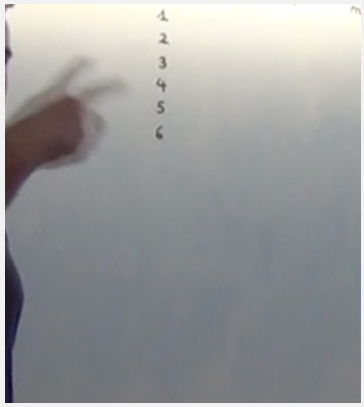
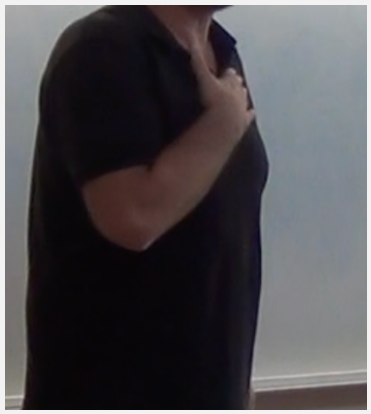
		 Notas: Gesto de P1 en el turno 1  Notas: Gesto de P1 en el turno 1
2	A1	认识你们(.)很(.)
	Trad.:	***Conoceros muy***
3	P1	认识你我们((habla mientras se señala a sí mismo))也很高兴↓
	Trad.:	***También estamos*** *((habla mientras se señala a sí mismo))* ***encantados de conocerte***
		 Notas: Gesto de P1 en el turno 3
4	A2	我们 (XXX) ↑
	Trad.:	***Nosotros***
5	P1:	我们很高兴认识你们↓ (.)我们也很高兴认识你们↓ (.)也对↓(.)可以↓

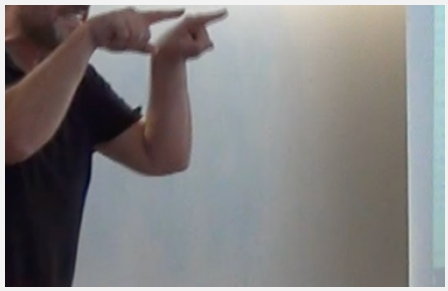
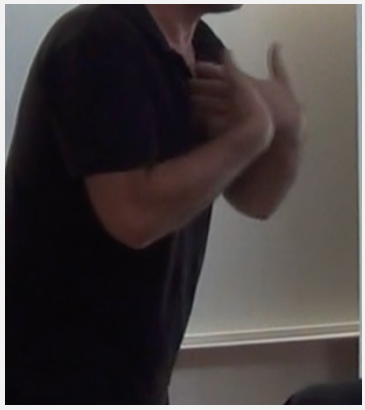
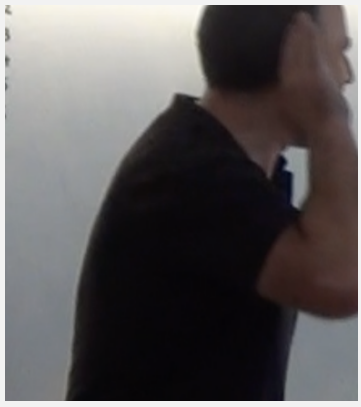
	Trad.:	***Estamos encantados de conoceros, también, estamos encantados de conoceros, sí, vale.***

Fuente: Elaboración propia

En este fragmento, se observan varios elementos de lenguaje no verbal que fomentan las interacciones entre docentes y estudiantes. En el turno 1, después de saludar, P1 saluda con la mano derecha, subrayando una actitud afable y sociable. Durante la presentación, P1 utiliza gestos señalándose a sí mismo, lo que constituye un gesto deíctico que refuerza su identidad dentro de la interacción. Después, P1 habla mientras apunta a la pizarra, para dirigir la atención de los alumnos hacia la pizarra y obtener respuestas. Finalmente, la reverencia constituye un manifestador de afecto, ya que expresa respeto hacia los alumnos, mientras que el gesto para solicitar respuestas cumple una función reguladora al gestionar la interacción. McNeill (2005) señala que los gestos no solo refuerzan el mensaje verbal, sino que también permiten la codificación de información adicional. En el aula de L2, los gestos y expresiones faciales son herramientas clave para ayudar a los estudiantes a comprender significados cuando el vocabulario del alumnado es limitado. En el ejemplo 7, P1 se está presentando por segunda vez y espera la respuesta del alumnado. A3 y todos los estudiantes participan en la conversación.

Ejemplo 7 de las clases de P1		
L	**P**	**TRANS**
1	P1	我再开始↓ ((gesticula con la mano indicando repetición)) empiezo otra vez (.) vale ↑ 你们大家好(.)我叫 P1 (.) ((habla mientras se señala a sí mismo)) 我姓 Vila (.)((habla mientras se señala a sí mismo))认识你们很高兴↓
	Trad.:	***Empiezo de nuevo*** *vale ((en castellano: empiezo de nuevo vale)) ((gesticula con la mano indicando repetición)).* ***¡Hola a todos! Me llamo P1*** *((habla mientras se señala a sí mismo))* ***mi apellido es Vila*** *((habla mientras se señala a sí mismo))* ***Encantado de conoceros.***

		 Notas: Gesto de P1 en el turno 1  Notas: Gesto de P1 en el turno 1
2	A	认识你们我们也(.) 也(.)很高兴↓ ((ríen))
	Trad.:	***De conoceros también, también, estamos encantados*** *((ríen))*
3	A3	º 你好 º ((saluda con la mano)) P1 ↑(.)
	Trad.:	***¡Hola, P1!***
4	P1	认识你↓ (.) ((habla mientras señala a los alumnos)) 我们 ((gestos para indicar nosotros)) 也很高兴((gesticula para señalar que nosotros también estamos contentos)) (.)我再说一遍(.)大家好(.) ((hace una reverencia)) 我叫 P1 (.) ((se señala a sí mismo)) 姓 Vila (.) ((se señala a sí mismo))认识你们很高兴↓ ((señala a los alumnos y se pone la mano detrás de la oreja)).
	Trad.:	***De conocerte*** *((habla mientras señala a los alumnos))*, ***nosotros*** *((gestos para indicar nosotros))*, ***también estamos encantados*** *((gesticula para señalar que nosotros también estamos contentos))*. ***Digo otra vez, ¡Hola todos!*** *((hace una reverencia))* ***me llamo P1*** *((indica a si mismo))*, ***mi apellido es Vila*** *((se señala a sí mismo))*, ***estoy encantado de conoceros*** *((señala a los alumnos y se pone la mano detrás de la oreja))*.

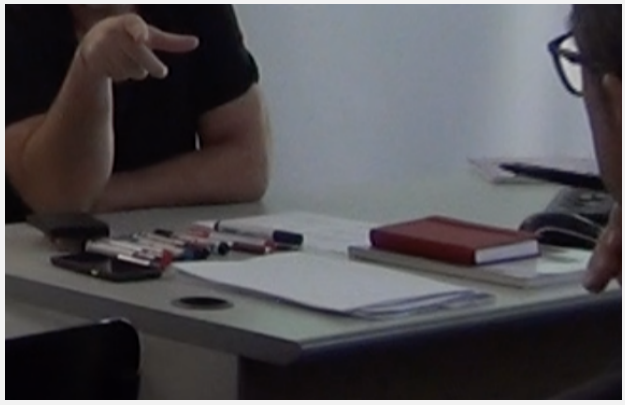
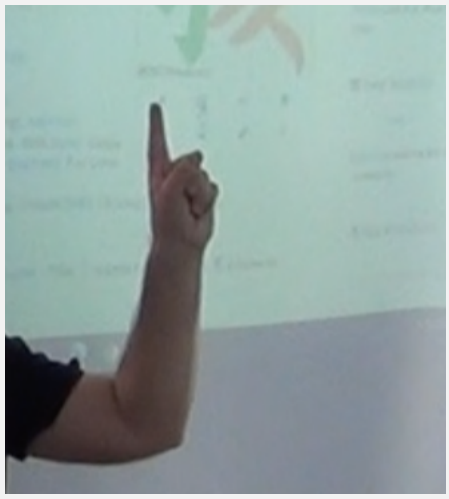
		 Notas: Gesto de P1 en el turno 4  Notas: Gesto de P1 en el turno 4  Notas: Gesto de P1 en el turno 4  Notas: Gesto de P1 en el turno 4
5	A3	你好 P1 ↑

	Trad.:	***¡Hola, P1!***
	P1	((hace gestos para hacer interacciones))
		
6	A	认识你(.)我们也很高兴↓
	Trad.:	***Encantados de conocerte.***

Fuente: Elaboración propia

En el turno 1 del ejemplo 7, P1 reinicia la conversación con una gesticulación con la mano, reforzando la expresión anterior. Posteriormente, el saludo con la mano es para establecer una conexión positiva con los alumnos. La presentación personal se enriquece mediante la señalización física, ya que al señalarse a sí mismo, el gesto refuerza la identificación personal, estableciendo así un vínculo visual directo con los alumnos y fortaleciendo la conexión entre el hablante y sus oyentes. En el turno 4 del fragmento, el gesto de señalar a los alumnos constituye un gesto deíctico, ya que facilita la comprensión del pronombre *nǐmen* (你们, 'vosotros') por parte de los alumnos. Después, la gesticulación para indicar 'nosotros' cumple la misma función. Por último, la acción de ponerse la mano detrás de la oreja, junto con otros gestos orientados a gestionar la interacción en el turno 5, constituye un regulador, ya que indica que P1 espera obtener respuestas por parte de los alumnos.

Ejemplo 8 de las clases de P1		
L	**P**	**TRANS**
1	P1	你有弟弟吗？↑(.) ((Habla mientras señala a A4))
	Trad.:	***¿Tienes un hermano menor?***

		 Notas: Gesto de P1 en el turno 1
2	A4	对，我有。↓(.)
	Trad.:	***Sí, tengo.***
3	P1	我有(.), A4 有一个弟弟((Habla mientras indica el número uno)), A4 有一个弟弟((Habla mientras indica el número uno))。↓(.)
	Trad.:	***Tengo, A4 tiene un hermano menor.*** *((Habla mientras indica el número uno))****, A4 tiene un hermano menor.*** *((Habla mientras indica el número uno))****.***
		 Notas: Gesto de P1 en el turno 3

Fuente: Elaboración propia

En el ejemplo 8, se observa el uso explícito del lenguaje no verbal, el cual complementa y refuerza el significado de la interacción verbal. En el turno 1, P1 señala a A4 para que responda a su pregunta, lo que constituye un gesto deíctico con función reguladora, ya que indica un referente presente y dirige la participación de los alumnos. En el turno 3,

P1 refuerza su discurso verbal mediante gestos, levantando un dedo para indicar el número uno cuando menciona que A4 tiene un hermano menor, lo que corresponde a un gesto ilustrador, ya que acompaña y enfatiza el contenido verbal. Este gesto ofrece a los alumnos una ayuda visual, facilitando así la comprensión del contenido de la conversación, en particular, la cantidad de hermanos menores que tiene A4. Posteriormente, P1 repite el gesto mientras habla para asegurar que los estudiantes capten la idea principal de la frase.

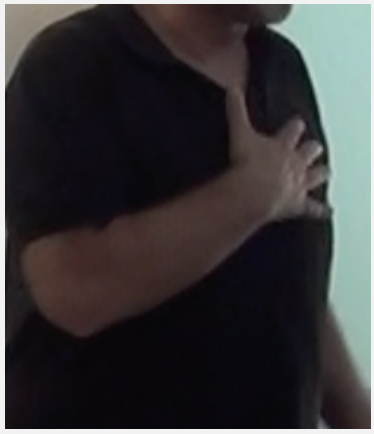
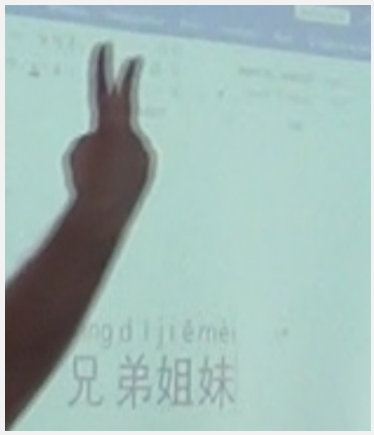
Ejemplo 9 de las clases de P1

L	P	TRANS
1	P1	Mónica 多大？ ((Dirige la mirada hacia A2 indicando que responda la pregunta)) ↑ (.)
	Trad.:	***¿Cuántos años tiene Mónica?***
2	A2	二十七。↓(.)
	Trad.:	***Veintisiete.***
3	P1	((P1 abre más los ojos mostrando sorpresa))
4	A2	四十七。↓(.)
	Trad.:	***Cuarenta y siete***.

Fuente: Elaboración propia

En el turno 1 del ejemplo 9, P1 dirige la mirada hacia A2, lo que constituye una mirada deíctica con función reguladora, ya que señala explícitamente que A2 debe responder a su pregunta. Este contacto visual sirve como una señal no verbal que regula la interacción y organiza los turnos de habla. Según Argyle (1975), el contacto visual actúa como un indicador de interés y comprensión en la interacción comunicativa. En un aula de L2, un contacto visual adecuado puede contribuir a la creación de un ambiente de confianza y seguridad, motivando a los estudiantes a participar activamente, incluso si no dominan la lengua meta. En el turno 2, A2 da su primera respuesta incorrecta ‘veintisiete años’. Por eso, en el turno 3, P1 abre los ojos más de lo habitual mostrando sorpresa. Esta expresión facial indica que la respuesta es inesperada o incorrecta, lo que provoca que A2 corrija su respuesta inmediatamente en el turno 4. A través de la

expresión facial de P1, el estudiante puede deducir que su respuesta es incorrecta. En este fragmento, el gesto de sorpresa del docente sirve como una retroalimentación correctiva implícita. Y al final A2 contesta correctamente.

Ejemplo 10 de las clases de P1		
L	**P**	**TRANS**
1	P1	A1 你有兄弟姐妹吗？↑ (.)
	Trad.:	***¿A1 Tienes hermanos o hermanas?***
2	A1	我(.)两个姐姐。↓(.)
	Trad.:	***Yo dos hermanas mayores.***
3	P1	我((habla mientras se señala a sí mismo))有两个((gesticula con la mano indicando el número dos))姐姐。↓(.)
	Trad.:	***Yo tengo dos hermanas mayores.***
		 Notas: Gesto de P1 en el turno 3
		 Notas: Gesto de P1 en el turno 3

Fuente: Elaboración propia

En el turno 3 del ejemplo 10, P1 se señala a sí mismo con la mano al decir ‘yo’ para reforzar el contenido verbal. Este gesto ayuda a los estudiantes a entender mejor el contenido de la conversación, en particular, el sujeto. Luego, P1 también utiliza la mano para indicar el número ‘dos’ mientras dice ‘dos hermanas mayores’. Este gesto proporciona un apoyo visual para los estudiantes, facilitando una comprensión más rápida y directa.

Estos fragmentos demuestran que el lenguaje no verbal funciona como una estrategia comunicativa en el aula. Por un lado, facilita la comprensión del contenido a través de gestos que refuerzan el significado del discurso; por otro lado, desempeña una función interactiva, ya que acciones como señalar a un estudiante sirven para establecer una conexión directa entre el docente y un alumno específico. Este uso del LNV refleja una metodología interactiva, en la que el docente recurre a recursos visuales (gestos y señales) como complemento a la interacción verbal. Además, promueve una comprensión activa y la participación en clase, dado que los gestos acompañan al discurso para aclarar y reforzar la información clave. Pese a emplear el LNV de modo recurrente y efectivo para regular la participación, P1 no conceptualizó explícitamente dichas prácticas como estrategias comunicativas durante las entrevistas, lo que sugiere una implementación intuitiva más que planificada.

4.4.3 Repetición

Tannen (1989: 36) propone cuatro funciones de la repetición en la conversación: a. permitir la emisión de producciones para evitar silencios; b. facilitar la comprensión de los contenidos de la conversación al interlocutor; c. vincular coherentemente los diferentes contenidos a lo largo de la conversación; d. facilitar la interacción y asegurar la coherencia de la conversación mediante la implicación personal. Asimismo, se puede clasificar la estrategia según su forma (Tannen, 1989: 37): auto repetición; alo-repetición; repetición exacta; repetición con cambios. En el aula, el profesorado desempeña un papel de guía al interaccionar con el alumnado, ya que es el que posee

la competencia comunicativa y lingüística más elevada, y le permite llevar a cabo una actuación discursiva más amplia en comparación con la del alumnado, lo cual se refleja en un mayor porcentaje de repeticiones en las conversaciones (González Argüello, 2011). En el ejemplo 15 y 16, el profesor está frente a la clase y la actividad tiene como objetivo que los estudiantes se presenten y fomentar la expresión oral del alumnado. Observamos en estos fragmentos el uso de las estrategias de repetición. La sesión incluye actividades prácticas en las que los estudiantes realizan diálogos en parejas para aplicar las habilidades lingüísticas adquiridas. En concreto, P1 se está presentando, esperando las respuestas de la Alumna 1 (A1) y Alumno 2 (A2).

Ejemplo 15 de las clases de P1		
L	**P**	**TRANS**
1	P1	大家好 (.) ((habla mientras saluda con la mano derecha)) 我 ((habla mientras se señala a sí mismo))叫 P1 (.) ((apunta a la pizarra)) 很高兴认识你们↓ ((hace una reverencia, seguida de un gesto para pedir respuestas))
	Trad.:	***¡Hola a todos!*** *((habla mientras saluda con la mano derecha)),* ***yo*** *((habla mientras se señala a sí mismo))* ***me llamo P1*** *((apunta a la pizarra)),* ***encantado de conoceros*** *((hace una reverencia, seguida de un gesto para pedir respuestas)).*
2	A1	认识你们（.）很(.)
	Trad.:	***Conoceros muy***
3	P1	认识你我们 ((habla mientras se señala a sí mismo)) 也很高兴↓
	Trad.:	***También estamos*** *((habla mientras se señala a sí mismo))* ***encantados de conocerte***
4	A2	我们 (XXX) ↑
	Trad.:	***Nosotros***
5	P1	我们很高兴认识你们↓ (.) 我们也((gesticula con la mano indicando el número dos))很高兴认识你们↓(.)也对↓(.)可以↓
	Trad.:	***Estamos encantados de conoceros, también*** *((gesticula con la mano indicando el número dos))* ***estamos encantados de***

	conoceros, también es correcto, sí.

Fuente: Elaboración propia

En este fragmento, P1 ha aplicado la estrategia alo-repetición, es decir, repite lo emitido por otros. La repetición sirve para rectificar errores gramaticales y completar las respuestas del alumnado (en los turnos 3 y 5). De este modo, facilita la interacción y asegura la coherencia de la conversación mediante la implicación personal. En el turno 1, P1 se presenta; luego en el turno 2, A1 propone una frase incompleta para responder a P1. En el turno 3, P1 repite lo emitido por A1 con la frase completa y correcta. Se observa que se producen numerosas repeticiones cuando P1 interactúa con el alumnado, especialmente al introducir contenidos nuevos. Por ejemplo, en el turno 4, mediante la guía anterior de P1, A2 también quiere participar en la conversación, expresando la frase anterior de otra forma con una frase incompleta. En este caso, P1 repite la respuesta de A2 con una frase completa con el objetivo de afirmar y corregir la respuesta de A2.

P1 se presenta por segunda vez, esperando las respuestas del alumnado. A3 y todos los alumnos participan en la conversación.

Ejemplo 16 de las clases de P1

L	P	TRANS
6	P1	我再开始↓ ((gesticula con la mano indicando repetición)) empiezo otra vez (.) vale ↑ 大家好(.)((saluda con la mano) 我叫 P1 (.) ((habla mientras se señala a sí mismo)) 我姓 Vila (.)((habla mientras se señala a sí mismo))认识你们很高兴↓
	Trad.:	***Empiezo de nuevo*** *vale ((en castellano: empiezo de nuevo vale)) ((gesticula con la mano indicando repetición)).* ***¡Hola a todos!*** *((saluda con la mano)).* ***Me llamo P1*** *((habla mientras se señala a sí mismo))* ***mi apellido es Vila*** *((habla mientras se señala a sí mismo))* ***Encantado de conoceros***
7	Als:	认识你们我们也（.）也（.）很高兴↓ ((ríen))

	Trad.:	***De conoceros también, también, estamos encantados.***
8	A3:	º 你好 º ((saluda con la mano)) P1 ↑
	Trad.:	***¡Hola, P1!***
9	P1	认识你↓ (.)((habla mientras señala a los alumnos)) 我们 ((gestos para indicar nosotros)) 也很高兴((gesticula para señalar que nosotros también estamos contentos)) (.)我再说一遍(.)大家好(.)((hace una reverencia)) 我叫 Pep (.) ((se señala a sí mismo)) 姓 Vila (.) ((se señala a sí mismo))认识你们很高兴↓ ((señala a los alumnos y se pone la mano detrás de la oreja)).
	Trad.:	***De conocerte*** *((habla mientras señala a los alumnos))*, ***nosotros*** *((gestos para indicar nosotros))*, ***también estamos encantados*** *((gesticula para señalar que nosotros también estamos contentos))*. ***Digo otra vez, ¡Hola todos!*** *((hace una reverencia))* ***me llamo Pep*** *((indica a si mismo))*, ***mi apellido es Vila*** *((se señala a sí mismo))*, ***estoy encantado de conoceros*** *((señala a los alumnos y se pone la mano detrás de la oreja))*.
10	A3	你好 Pep ↑
	Trad.:	***¡Hola, Pep!***
	P1	((hace gestos para hacer interacciones))
11	Als	认识你(.)我们也很高兴↓
	Trad.:	***Encantados de conocerte***

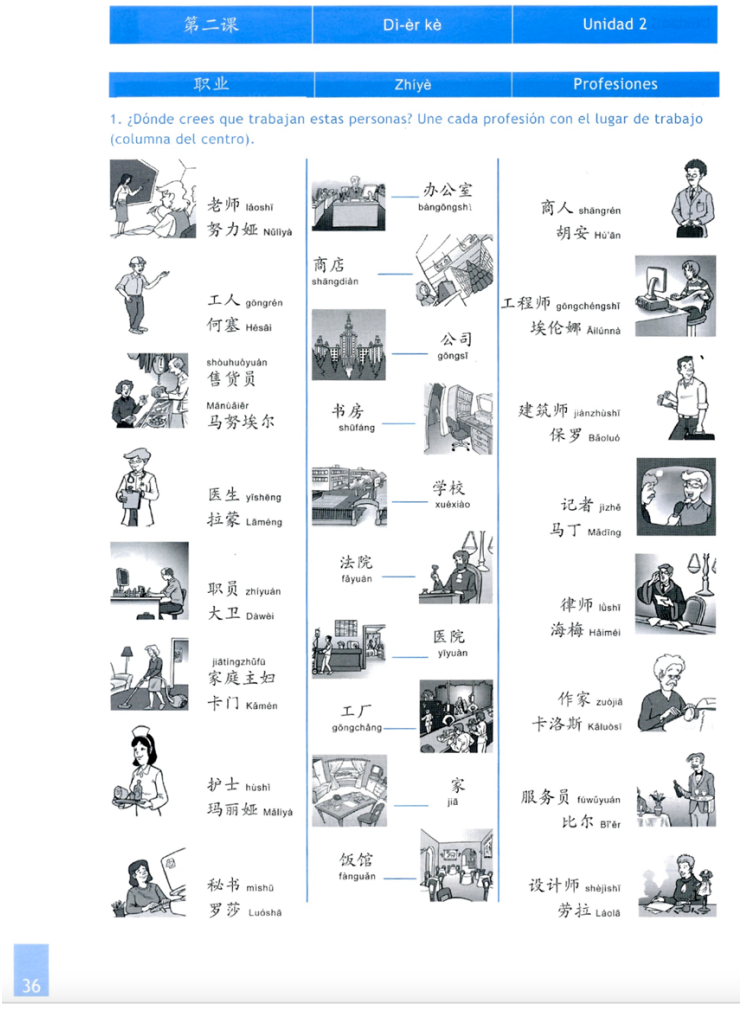
Fuente: Elaboración propia

En el ejemplo 16, en el turno 6, el profesor P1 repite la frase para presentarse. Luego en el turno 7, los alumnos son capaces de repetir la misma frase. Sin embargo, en el turno 8, A3 interrumpe a P1 respondiendo con una frase más simple y corta. Ante esta situación, P1 decide repetir la frase de antes con la esperanza de obtener respuestas más completas de otros alumnos. En total, P1 repite la frase en tres ocasiones. Finalmente, en el turno 11, los estudiantes son capaces de expresar la frase, previamente expuesta durante el intercambio con el profesor, de manera completa y correcta. En esta parte, la repetición por parte del profesorado no solo ha facilitado la comprensión de los

contenidos de la conversación, sino que también les ha proporcionado un modelo lingüístico aplicable en sus interacciones.

En los fragmentos siguientes, la repetición por parte de P1 cumple con otras funciones. En estos fragmentos, P1 proporciona a los estudiantes una lista de vocabulario relacionada con profesiones y lugares de trabajo (que se puede ver en la imagen 4.1).

Imagen 4.1



Fuente: Material complementario extraído del manual Hanyu 1 (Costa Vila y Sun, 2004, p. 36)

Basándose en esta lista, el docente realiza preguntas dirigidas a los estudiantes, con el objetivo principal de que se familiaricen con las estructuras necesarias para preguntar

y responder sobre ocupaciones y lugares donde se desempeñan dichas ocupaciones.

En la actividad participan P1 y los estudiantes A4 y A5, quienes interactúan respondiendo las preguntas planteadas. El objetivo fundamental de esta actividad es fomentar el aprendizaje del léxico nuevo sobre las profesiones mediante una actividad oral. Para ello, se adopta un enfoque comunicativo que no solo promueve la asimilación del léxico, sino que también facilita su aplicación en contextos auténticos y funcionales. De esta manera, los estudiantes pueden emplear el nuevo vocabulario en situaciones reales, favoreciendo un aprendizaje significativo y contextualizado.

Ejemplo 17 de las clases de P1		
L	**P**	**TRANS**
1	P1	A4 我问你，拉蒙做什么工作？↑(.)
	Trad.:	***¿A4 Te pregunto, a qué se dedica Ramón?*** Notas: Ramón y su profesión 
2	P1	拉蒙做什么工作？↑(.)
	Trad.:	***¿A qué se dedica Ramón?***
3	A4	拉蒙是医生。↓(.)
	Trad.:	***Ramón es médico.***
4	P1	医生。↓(.)
	Trad.:	***Médico.***
5	P1	他在哪里工作?↑(.)
	Trad.:	***¿Dónde trabaja él?***
6	A4	他在医院工作。↓(.)
	Trad.:	***Él trabaja en el hospital.*** Notas: la pronunciación de 'hospital' es incorrecta
7	P1	医院，医院。↓(.)

	Trad.:	***Hospital, hospital.***

Fuente: Elaboración propia

En este fragmento de interacción en el aula, se evidencia el uso de la repetición como una estrategia discursiva fundamental empleada por P1 para guiar el proceso de aprendizaje, asegurar la comprensión y corregir errores en la producción del estudiante A4. Estas repeticiones cumplen diferentes funciones pedagógicas según el contexto comunicativo, lo cual se analiza a continuación. En la línea 2, el docente repite la pregunta 'a qué se dedica Ramón' inmediatamente después de haberla formulado en la línea 1. Esta repetición ocurre porque no recibe una respuesta por parte del estudiante, lo que sugiere una estrategia de gestión discursiva. Al reiterar la pregunta, el docente busca mantener la continuidad de la interacción y brindar al estudiante una segunda oportunidad para procesar la información y responder. Este uso de la repetición responde a una necesidad contextual en el momento del intercambio, facilitando la fluidez en la comunicación. En la línea 4, tras la respuesta del estudiante 'Ramón es médico', el docente repite la palabra clave *yīshēng* (医生) 'médico'. Esta repetición tiene una función de confirmación, validando la respuesta del estudiante y mostrando que es correcta. En la línea 7, el docente corrige la pronunciación incorrecta de *yīyuàn* (医院) 'hospital', que el estudiante había pronunciado erróneamente en la línea 6. Esta repetición tiene un claro propósito correctivo y está destinada a enfatizar la forma adecuada de pronunciar la palabra. En este caso, la repetición actúa como una herramienta correctiva y de refuerzo. Además, las repeticiones en las líneas 2 y 4 no solo gestionan la interacción, sino que también simplifican la tarea para el estudiante al descomponer el proceso comunicativo en pasos más accesibles.

Ejemplo 18 de las clases de P1		
L	**P**	**TRANS**
1	P1	A5 海梅做什么工作？↑(.)
	Trad.:	***¿A5, a qué se dedica Jaime?***
		Notas: Jaime y su profesión.

		律师 lǜshī 海梅 Hǎiméi 
2	A5	他是律师。↓(.)
	Trad.:	***Él es abogado.***
3	P1	他是律师。↓(.)
	Trad.:	***Él es abogado.***

Fuente: Elaboración propia

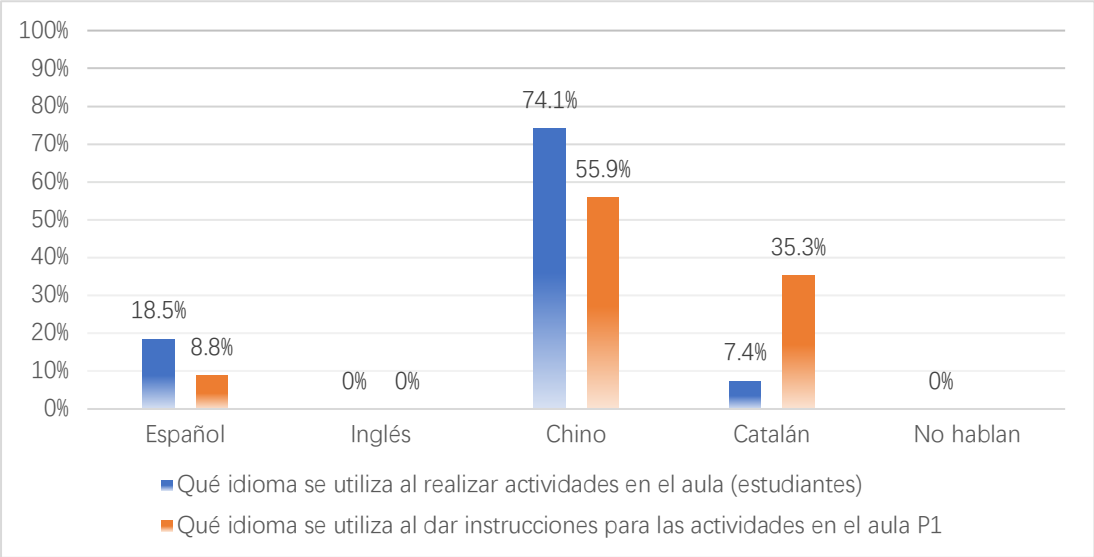
En el ejemplo 18, en la línea 3, el docente repite de forma exacta la respuesta proporcionada por el estudiante en la línea 2. Esta repetición tiene una función de confirmación. Al repetir la información proporcionada, el docente refuerza la confianza del estudiante en su producción oral y destaca el contenido como un aprendizaje relevante. La repetición del docente también actúa como una herramienta de refuerzo lingüístico. Al escuchar nuevamente la estructura y el vocabulario correcto, el estudiante tiene la oportunidad de interiorizar tanto la pronunciación como la gramática implícita en su respuesta. Este tipo de práctica refuerza la memoria a corto plazo y contribuye a que el contenido sea retenido en el largo plazo. El uso de la repetición en este contexto es coherente con los principios del enfoque comunicativo, ya que prioriza el desarrollo de las competencias comunicativas en un marco interactivo. Aunque el docente no introduce información nueva en esta repetición, el intercambio se centra en la interacción significativa y en el refuerzo positivo, elementos esenciales para motivar al estudiante y promover un aprendizaje efectivo. En estos dos fragmentos, la repetición empleada por el docente cumple una doble función: confirmar la respuesta correcta del estudiante y reforzar el vocabulario y las estructuras gramaticales empleadas. Aunque la interacción es breve, este tipo de estrategia discursiva contribuye al aprendizaje mediante la validación y el refuerzo, alineándose con las prácticas pedagógicas del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas.

4.4.4 Code-switching

A partir de los datos obtenidos de los formularios *Stallings Classroom Snapshot*, se ha identificado el *code-switching* entre distintos idiomas como una estrategia importante en las clases de P1, representando el 26 % de las estrategias comunicativas observadas, ya sea al dar instrucciones durante las actividades, al ofrecer *feedback*, en la gestión del aula o al presentar vocabulario nuevo.

En los fragmentos anteriores hemos notado que los estudiantes están motivados para participar en conversaciones con P1 y, al final, logra que los estudiantes expresen correctamente los contenidos lingüísticos trabajados. Es importante destacar que el enfoque comunicativo se centra en el uso frecuente de la lengua meta en contextos reales y comunicativos. En este caso, como se muestra en el gráfico 3, los idiomas utilizados por los estudiantes en las actividades del aula de P1 evidencian cómo el enfoque comunicativo se refleja en las prácticas pedagógicas. Según los datos, el chino es la lengua predominante, con un 74,1% de uso en las actividades, seguido por el español (18,5%) y el catalán (7,4%), mientras que el inglés no se utiliza (0%). Esta distribución lingüística demuestra que P1 fomenta un ambiente multilingüe en el que, aunque el chino ocupa una posición central como lengua meta, se integran otras lenguas para facilitar la comunicación y el aprendizaje. Esta práctica coincide con los principios del enfoque comunicativo, ya que no se limita a la enseñanza mecánica del idioma, sino que promueve interacciones auténticas y significativas que responden a las necesidades y contextos reales de los estudiantes. El uso complementario de diversas lenguas en el aula demuestra cómo el profesor adapta estrategias orientadas al significado, un elemento clave del enfoque comunicativo, asegurando que los estudiantes no solo adquieran competencias lingüísticas en chino, sino también habilidades prácticas para la comunicación en situaciones reales.

Gráfico 3 ¿Qué idioma se utiliza al realizar actividades en el aula P1/estudiantes?



Fuente: Elaboración propia

Los datos del gráfico 3 muestran que, al dar instrucciones, P1 utiliza el chino en 55,9% de las ocasiones, seguido del catalán con un 35,3%, mientras que el uso del español se reduce al 8,8% y no se registra el uso del inglés 0%. Este patrón revela una preferencia por el chino y el catalán en estos casos, reflejando una estrategia comunicativa basada en el *code-switching*. Esta estrategia se define como la alternancia entre lenguas dentro de una misma oración o discurso, en la que se insertan elementos de ambos idiomas. Este fenómeno lingüístico se observa en diversos contextos comunicativos, y es empleado por hablantes con distintos niveles de competencia lingüística, ya sea para alcanzar objetivos comunicativos específicos o para marcar un cambio de tema (Del Pozo y Rivadeneira, 2020). El uso del chino demuestra la necesidad de reforzar el contenido lingüístico que se enseña, dado que es la lengua meta. El catalán funciona como lengua de apoyo para facilitar la comprensión en situaciones en las que los alumnos puedan requerir un refuerzo adicional en su lengua materna. El español, que constituye la tercera lengua más utilizada en el aula (8,8%), se emplea principalmente en actividades de gramática, práctica de vocabulario y redacción de textos, especialmente cuando P1 necesita asegurarse de que los estudiantes comprenden contenidos lingüísticos más complejos o instrucciones relacionadas con las tareas. Es importante destacar que el *code-switching* aplicado por el docente ocurre

principalmente entre el chino, como lengua meta, y el español o el catalán, dependiendo de la lengua materna del alumnado. Esta estrategia comunicativa no solo facilita la comprensión de conceptos complejos, sino que también permite establecer conexión entre las estructuras gramaticales de ambas lenguas. En este contexto, el *code-switching* se utiliza como un recurso pedagógico que permite al docente gestionar de manera flexible el entorno multilingüe. De este modo, se promueve una interacción más fluida y eficiente entre el profesorado y el alumnado.

Sin embargo, hemos observado que en la clase de P1 también se recurre al *code-switching* para realizar traducciones mecánicas de palabras, lo cual no se ajusta a los principios del enfoque comunicativo. En este fragmento, el docente está llevando a cabo una actividad centrada en la enseñanza de vocabulario. La actividad consiste en que cada estudiante, de manera secuencial, lee en voz alta una palabra de la lista que serán explicadas posteriormente. Una vez que los estudiantes leen las palabras y el docente proporciona las traducciones correspondientes, se desarrolla una actividad de práctica guiada. En esta fase, el docente vincula el vocabulario relacionado con profesiones y los lugares donde se llevan a cabo, y posteriormente formula preguntas a los estudiantes con el fin de que utilicen y apliquen el léxico recién aprendido en un contexto concreto.

Ejemplo 11 de las clases de P1

L	P	TRANS
1	A1	医院。↓(.)
	Trad.:	***Hospital.***
2	P1	医院 'hospital' A2
	Trad.:	***Hospital,*** *hospital A2*
3	A2	工厂。
	Trad.:	***Fábrica.***
4	P1	工厂 'Fábrica' A3

	Trad.:	***Fábrica,*** *fábrica A3*
5	A3	饭店。
	Trad.:	***Restaurante.***
6	P1	饭店 'restaurant'
	Trad.:	***Restaurante.*** *restaurant*

Fuente: Elaboración propia

En las interacciones observadas del ejemplo 11, los alumnos pronuncian palabras en chino, mientras P1 las repite y de manera inmediata, ofrece una traducción al español o al catalán ('hospital', 'fábrica', 'restaurant'). En esta interacción, P1 emplea *code-switching*, pero de manera mecánica y limitada, reduciéndolo a traducción de palabras sin generar una interacción significativa con los estudiantes. El patrón observado sigue una estructura repetitiva: el estudiante (A1, A2, A3) lee una palabra en chino, y el docente responde con la traducción correspondiente sin añadir elementos que favorezcan la negociación del significado o la co-construcción del conocimiento. En ningún momento se observa una reformulación, ejemplificación o integración del término en un contexto comunicativo más amplio. Esta forma de *code-switching* no contribuye a la interacción efectiva en el aula, ya que se limita a un esquema de pregunta-respuesta sin promover el uso activo del lenguaje por parte del estudiante. Además, el uso de *code-switching* en este caso no parece responder a una necesidad comunicativa real ni a una estrategia didáctica flexible. En lugar de utilizar el cambio de código para aclarar conceptos, estimular la participación o reforzar estructuras lingüísticas en contexto, el docente lo aplica de manera mecánica, centrándose solo en palabras y no en mensajes, sin fomentar la implicación del estudiante en el proceso de aprendizaje.

En este ejemplo, P1 opta simplemente por traducir las palabras, sin dar lugar a que los estudiantes intervengan de manera más activa y colaborativa. Esta práctica no permite que el *translanguaging* desempeñe un papel activo en el aprendizaje, ya que no se

utiliza para facilitar la construcción de significados o para ofrecer un enfoque más flexible en la enseñanza del idioma. Según García y Wei (2014), el *translanguaging* alude a una práctica comunicativa en la que los hablantes emplean sus repertorios lingüísticos de forma dinámica y flexible, superando las fronteras tradicionalmente impuestas entre lenguas. Esta práctica, en lugar de ser una simple alternancia de códigos, se utiliza para construir significados de manera más contextualizada, contribuyendo al aprendizaje y la interacción de una forma más integradora. El *translanguaging* permitiría que los estudiantes vayan más allá de la repetición de traducciones y utilicen el vocabulario dentro de contextos más amplios y relevantes.

Por lo tanto, este tipo de práctica en el aula de P1 refleja un enfoque más mecanicista, donde el *code-switching* se emplea exclusivamente como herramienta de traducción y no como un recurso interactivo para la enseñanza del chino como lengua extranjera.

En los siguientes ejemplos, se puede observar cómo P1 emplea el *code-switching* en diferentes contextos y de diversas formas. En el ejemplo 12, P1 lo aplica en una actividad de sustitución.

Ejemplo 12 de las clases de P1

L	P	TRANS
1	P1	Ahora yo pregunto 售货员在学校工作吗？¿El vendedor trabaja en la escuela? Y el otro contesta 不，售货员在商店工作。 ¿Sí? Hacemos esta práctica, ¿vale? ↑ (.)
	Trad.:	*Ahora yo pregunto* ***¿El vendedor trabaja en la escuela?*** *¿El vendedor trabaja en la escuela? Y el otro contesta* ***no, el vendedor trabaja en las tiendas.*** *¿Sí? Hacemos esta práctica, ¿vale?*
2	P1	服务员在学校工作吗？ ((mira a A1))
	Trad.:	***¿El camarero trabaja en la escuela?***
3	A1	不，服务员(.)在饭馆工作。
	Trad.:	***No, el camarero trabaja en el restaurante.***

4	P1	在饭馆工作，很好。
	Trad.:	***Trabaja en el restaurante, muy bien.***

Fuente: Elaboración propia

Esta alternancia refuerza el vínculo entre el nuevo conocimiento (en chino) y los conocimientos previos de los estudiantes (en español o catalán), generando un entorno de aprendizaje multilingüe efectivo. En este fragmento del ejemplo 12, el uso de *code-switching* permite al docente transmitir no solo las instrucciones, sino también los contenidos lingüísticos que el alumnado trabajará más adelante de manera clara y efectiva. En este fragmento, P1 utiliza una alternancia estratégica entre el chino y el español, especialmente en el turno 1. Esta alternancia tiene como objetivo, por un lado, facilitar la comprensión: en el turno 1, P1 formula la pregunta en chino seguida inmediatamente de la traducción al español, esto asegura que los estudiantes comprendan tanto el significado como la estructura gramatical de la frase en la lengua meta. Por otro lado, reforzar el aprendizaje lingüístico, el uso del español permite que los estudiantes se sientan seguros y comprendan las instrucciones, mientras el chino introduce vocabulario y estructuras gramaticales específicas. En el turno 2, P1 dirige la interacción únicamente en la lengua meta. Este cambio implica un propósito claro: motivar a los estudiantes a responder directamente en chino sin depender del español. La respuesta de A1 en el turno 3 demuestra que la estrategia es efectiva. El estudiante reproduce la estructura gramatical introducida por P1, lo que indica un aprendizaje activo. En el turno 4, P1 valida la respuesta de A1.

Ejemplo 13 de las clases de P1

L	**P**	**TRANS**
1	P1	Fem una cosa, cada un llegeix una paraula i diem una frase. Per exemple, si ell diu '她', tu hauràs de dir una frase amb

		‘她’ , tu hauràs de dir una frase amb ‘她’ i tu hauràs de dir una frase amb ‘她’ tres persones, vale? ↑ (.)
	Trad.:	*Hagamos una cosa, cada uno lee una palabra y decimos una frase. Por ejemplo, si él dice* ***‘ella’****, tú tendrás que decir una frase con* ***‘ella’****, tú tendrás que decir una frase con* ***‘ella’*** *y tú tendrás que decir una frase con* ***‘ella’*** *tres personas, ¿vale?*

Fuente: Elaboración propia

El *code-switching* en el ejemplo 13 se utiliza para clarificar la organización de la actividad, lo que contribuye un entorno inclusivo donde los estudiantes con diferentes niveles de competencia en chino puedan participar activamente.

En el ejemplo 13, el catalán se utiliza como lengua de instrucción y organización de la actividad. En este caso, el docente evita la confusión que podría surgir si diera las instrucciones en la lengua meta, dado que los estudiantes no tienen un nivel suficiente para seguir instrucciones complejas. Este uso del catalán es particularmente importante para la gestión de la dinámica del aula. Posteriormente, el chino se utiliza como parte del contenido que los estudiantes deben aprender, en particular, la palabra *tā* (她) ‘ella’ para la construcción de frases. En este contexto, el docente adapta su estrategia para responder a las necesidades lingüísticas del grupo, utilizando las lenguas de los estudiantes como recursos pedagógicos para facilitar el aprendizaje del chino.

Ejemplo 14 de las clases de P1		
L	**P**	**TRANS**
1	P1	‘这’ funciona també com a ‘他’ ‘este’, por ejemplo, podríamos decir ‘这是谁? 这是 M’. ↓(.)
	Trad.:	***‘Este’*** *funciona también como* ***‘él’*** *‘este’, por ejemplo,*

¿podríamos decir ***'¿Quién es este?, este es M'***.

Fuente: Elaboración propia

En el ejemplo 14, se observa el uso de tres lenguas: español, catalán y chino. El docente emplea las lenguas maternas de los estudiantes (español y catalán) como herramientas para facilitar la comprensión del uso específico de una palabra y de la estructura para formular una pregunta básica. Esta estrategia permite que los estudiantes, cuya lengua materna es el español o catalán, relacionen el nuevo vocabulario en chino con un contexto familiar, lo que facilita la adquisición de la lengua meta.

Perspectivas de P1: el uso de *code-switching*

En relación con la enseñanza del chino a alumnos de primer año, P1 considera que, al inicio, "a veces, si quieres hacer una explicación solo en chino, necesitas mucho tiempo, entonces la traducción al catalán, al castellano en momentos determinados, pues ayuda a que el ritmo de la clase sea más bueno". Es decir, el uso de la L1 se emplea de manera estratégica para facilitar la comprensión y asegurar un buen ritmo en la clase cuando los estudiantes aún no dominan las expresiones complicadas. Sin embargo, P1 subraya que: "todas aquellas expresiones que se enseñan en clase, que son expresiones de clase, pues irlas repitiendo en chino, siempre, y dejar de decirlas en castellano o en catalán". Por ejemplo, si se desea indicar la acción "abre el libro", esta expresión "se tiene que decir siempre en chino". Según P1, aunque al principio puede proponer la traducción al catalán o al castellano, "durante el curso, para que los estudiantes se familiaricen progresivamente con todas estas expresiones de clase, dejando de usar tanto el castellano como el catalán".

4.5 Convergencias y divergencias

El análisis conjunto de las entrevistas y de las interacciones observadas en el aula revela diversas convergencias y divergencias entre la concepción que P1 expresa sobre el enfoque comunicativo y la manera en que lo aplica en la práctica.

Por un lado, pueden identificarse varias convergencias entre el discurso de P1 y su práctica docente. En la entrevista previa, P1 subraya que la interacción constituye el eje del enfoque comunicativo, y este énfasis se manifiesta en el uso regular del patrón IRF para organizar la participación del alumnado. Este patrón aparece repetidamente como recurso para organizar intervenciones y asegurar la implicación de los estudiantes. Aunque P1 no lo menciona de forma explícita, dicho patrón permite estructurar los turnos de habla y mantener la interacción dentro de un marco claro y controlado.

Asimismo, la importancia que P1 atribuye a la dinámica grupal se hace visible en intervenciones orientadas a construir un clima de confianza. A esto se suma la variedad de formas de agrupación observadas (trabajo en parejas, pequeños grupos e interacciones dirigidas por el docente), que refuerzan la intención de P1 de favorecer la implicación activa de todos los alumnos y de diversificar las oportunidades de uso de la L2 por parte de los estudiantes. Este modo de gestión contribuye a generar un entorno estable y predecible, en coherencia con la importancia que P1 otorga a establecer una dinámica grupal sólida desde el inicio del curso.

Del mismo modo, P1 reconoce integrar técnicas de memorización dentro de su enfoque pedagógico, y esta intención se evidencia en la práctica. En el aula, se observan momentos en los que combina la repetición de palabras y la traducción al español o catalán, evidenciando cómo estas estrategias se articulan para reforzar el aprendizaje de manera estructurada.

De manera similar, el uso estratégico del *code-switching* coincide con lo señalado por P1 en la entrevista. Según P1, la alternancia lingüística facilita la explicación de contenidos en niveles iniciales y garantiza la comprensión de los conceptos fundamentales antes de avanzar. En la práctica, P1 recurre simultáneamente al español y al chino para explicar estructuras básicas, lo que refleja su enfoque pragmático y adaptativo en la enseñanza.

El análisis sugiere que las divergencias entre las creencias de P1 y su práctica no son sustanciales; más bien, se observan pequeñas limitaciones vinculadas al contexto, al nivel inicial del alumnado y a las demandas de gestión del aula. En ocasiones, la interacción tiende a desarrollarse dentro de un marco guiado por el docente, lo cual reduce la espontaneidad o la negociación de significados entre estudiantes. Asimismo, actividades como leer un listado de palabras y traducirlas, así como los ejercicios de sustitución mecánica, no responden a la perspectiva comunicativa, ya que se centran en la memorización y la repetición, careciendo de interacción auténtica y de propósito comunicativo. No obstante, esta característica parece responder más a la necesidad de asegurar el avance del grupo y garantizar la comprensión en niveles iniciales que a una contradicción entre sus creencias y su forma de enseñar.

En conjunto, el análisis evidencia que P1 logra alinear de manera significativa sus creencias con varias prácticas clave, incluyendo la importancia de la interacción, la gestión de la dinámica grupal y la combinación de métodos pedagógicos. Asimismo, el uso del chino alcanza un porcentaje muy elevado (74,1 % de las intervenciones verbales del alumnado se realizan en la lengua meta), lo que resulta especialmente significativo en niveles iniciales, dada la gran diferencia lingüística existente entre ambas lenguas. Este porcentaje respalda de forma sólida la coherencia entre las intenciones de P1 y sus prácticas, pues evidencia que el aula se configura como un espacio donde el chino es efectivamente empleado para realizar tareas, responder preguntas e interactuar, y no solo para repetir estructuras de forma aislada.

4.6 Conclusiones

Después de analizar todos los datos de P1, hemos podido analizar las características principales del enfoque pedagógico que sigue P1. P1 tiende a usar el modelo IRF para interactuar con el alumnado y tiende a emplear la repetición en la lengua meta junto con el lenguaje no verbal al introducir contenidos nuevos.

En relación con la aplicación del modelo IRF en el aula, diversos estudios han señalado tanto sus ventajas como sus limitaciones. Cazden (1988) y Gutiérrez (1994) indican que este patrón de interacción otorga al docente una mayor proporción de intervención verbal, lo que reduce las oportunidades de participación del alumnado. Por otro lado, Hall y Walsh (2002) advierten que a veces los docentes ignoran ciertas respuestas estudiantiles. Cuando un estudiante responde, el docente no profundiza en su respuesta y procede a preguntar a otro estudiante. Sin embargo, en el caso analizado, P1 emplea el patrón IRF de manera comunicativa, combinando preguntas dirigidas, retroalimentación inmediata y el uso del lenguaje no verbal para reforzar la comprensión y el aprendizaje. A través de esta gestión interactiva, se observa que la frecuencia de participación estudiantil no disminuye; al contrario, los estudiantes se involucran activamente en las actividades del aula. Así, aunque el IRF tradicionalmente se ha asociado con una distribución desigual de los turnos de habla, su uso flexible y comunicativo puede fomentar una mayor interacción y motivación en clase. Estos resultados sugieren que la clave no radica en descartar el modelo IRF, sino en aplicarlo de manera estratégica, adaptándolo a la dinámica del aula y promoviendo un equilibrio entre la intervención del docente y la participación de los estudiantes. En las clases de P1 se observa que P1 proporciona numerosas oportunidades de participación a los estudiantes, lo que a su vez fomenta la interacción entre ellos.

En cuanto al uso de *code-switching*, hemos observado que en las clases de P1, el uso flexible de la lengua materna ya sea español o catalán, juega un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. P1 emplea la L1 de manera estratégica para ayudar a los alumnos a comprender elementos del lenguaje más complejos o nuevas palabras, facilitando así su comprensión y participación. Un estudio realizado por Li (2018) sugiere que la organización adecuada de la L1 dentro del ciclo IRF tiene el potencial de aumentar las oportunidades de aprendizaje de una lengua extranjera. Según su análisis, la L1 se utiliza de manera contextualizada en diferentes ciclos IRF, en lugar de seguir un modelo único aplicable a todas las situaciones. En los ciclos centrados en el significado, la inclusión de la L1 puede romper patrones restrictivos e inducir turnos

más largos por parte de los estudiantes. En este sentido, el *code-switching* no se percibe como un obstáculo, sino como una herramienta que, bien aplicada, puede enriquecer el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Además, el uso de la L1 en las instrucciones del docente resulta beneficioso para mantener la comunicación con los estudiantes y permitirles concentrarse en los objetivos pedagógicos (Li,2018). Asimismo, hemos visto que, con la ayuda de una lengua intermedia, los alumnos de nivel básico pueden familiarizarse rápidamente con los contenidos nuevos que van aprendiendo. El uso del *code-switching* en el aula no solo actúa como una herramienta para mejorar la comprensión de las instrucciones, sino también como un recurso pedagógico clave que permite al docente manejar de manera flexible un entorno multilingüe. Esta estrategia facilita una interacción más fluida entre el profesorado y los estudiantes. Además, el *code-switching* previene posibles malentendidos y ayuda a los estudiantes a centrarse en el significado del vocabulario, facilitando la asociación de nuevas palabras en chino con su lengua materna, lo que favorece su memorización. Esta práctica no solo responde a una necesidad comunicativa inmediata, sino que también se aplica de manera pedagógica y estratégica. El docente decide conscientemente cuándo alternar entre lenguas, recurriendo al español o catalán, especialmente en situaciones donde los estudiantes tienen un nivel inicial de chino, para clarificar o traducir conceptos o vocabulario nuevo. Sin embargo, cabe destacar que en la clase de P1 también se recurre al *code-switching* para realizar traducciones mecánicas de palabras, lo cual no se ajusta a los principios del enfoque comunicativo. En este caso, el español y el catalán se utiliza para evitar posibles confusiones al dar instrucciones, dado que los estudiantes no tienen un nivel suficiente para comprenderlas en la lengua meta. Este uso resulta especialmente relevante para la gestión de la dinámica del aula.

Otra estrategia comunicativa aplicada por P1 en el aula es la repetición. Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) destacan que la repetición en los turnos de habla contribuye a la organización del flujo conversacional en interacciones generales. Este principio ha sido aplicado posteriormente en contextos educativos, donde la repetición

ayuda al docente a gestionar el ritmo y la dirección de la interacción pedagógica (Van Lier, 1996; Seedhouse, 2004). En este sentido, la repetición en el aula se configura como una herramienta didáctica clave que facilita la regulación del aprendizaje y la interacción pedagógica. En los resultados de este estudio, hemos observado que P1 utiliza la repetición de manera estratégica para rectificar errores gramaticales y completar las respuestas del alumnado. La repetición no solo facilita la comprensión de los contenidos de la conversación, sino que también les proporciona a los estudiantes un modelo lingüístico que pueden aplicar en sus interacciones. Al gestionar la interacción, el docente no solo confirma la respuesta correcta del estudiante, sino que también simplifica la tarea para el estudiante, descomponiendo el proceso comunicativo en pasos más accesibles. Además, la repetición contribuye a reforzar el vocabulario y las estructuras gramaticales empleadas, asegurando que los estudiantes apliquen correctamente los elementos lingüísticos necesarios para participar de manera más efectiva en la interacción.

Por último, el uso del lenguaje no verbal en el aula de P1 funciona como una estrategia comunicativa importante que contribuye a la creación de un ambiente de confianza y seguridad, lo que motiva a los estudiantes a participar activamente, incluso si no dominan la lengua meta. En este contexto, el contacto visual y los gestos desempeñan un papel fundamental. Por un lado, los gestos de P1 refuerzan el significado del discurso, facilitando la comprensión del contenido; por otro lado, el lenguaje no verbal cumple una función interactiva, ya que acciones como señalar a un estudiante permiten establecer una conexión directa entre el docente y un alumno específico. Este uso del lenguaje no verbal refleja una metodología interactiva en la que el docente emplea recursos visuales como complemento a la interacción verbal. Además, su integración en el aula promueve la comprensión activa y fomenta la participación estudiantil, ya que los gestos acompañan el discurso para aclarar y reforzar la información clave. El uso estratégico de estos recursos en el aula contribuye significativamente a la mejora de la comunicación docente, optimizando la transmisión del conocimiento y fortaleciendo la relación pedagógica entre profesores y estudiantes (Ruiz Carrillo, Cruz

González, y Méndez García, 2018).

Por lo tanto, P1 sí utiliza el enfoque comunicativo, el cual se basa en la interacción constante entre profesor y alumnos, favoreciendo la comunicación activa y el uso del idioma en contextos reales. Este enfoque tiene como objetivo no solo enseñar estructuras gramaticales, sino también desarrollar las habilidades comunicativas a través de la práctica significativa. Las estrategias didácticas aplicadas por parte de P1, como el uso del lenguaje no verbal, la repetición y el modelo IRF, facilitan una comprensión profunda de los contenidos, fomentando un aprendizaje más dinámico y participativo. En cuanto a las oportunidades de práctica, en las clases de P1 se crea un entorno en el que los estudiantes tienen varias oportunidades para practicar tanto de manera individual como grupal. Esta tendencia se ve reflejada en la tipología de actividades observadas, ya que, según los datos recogidos, las actividades más frecuentes se concentran en la expresión oral (29,2%) y en la comprensión oral (20,8%). A través de estas actividades prácticas, los estudiantes están involucrados activamente en su proceso de aprendizaje, lo cual es fundamental para el éxito del enfoque comunicativo.

Durante las entrevistas, P1 subraya que lo más importante es que los estudiantes se sientan cómodos y seguros en el aula, ya que es el factor esencial para que puedan participar activamente. Para él, la creación de un ambiente de confianza es crucial para aplicar el enfoque comunicativo, ya que permite que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades comunicativas iniciales, se sientan apoyados y animados a participar. La experiencia de P1 demuestra la importancia de la flexibilidad y la adaptabilidad en la enseñanza del chino como lengua extranjera utilizando el enfoque comunicativo.

Capítulo 5 Caso 2: Análisis de las estrategias comunicativas y patrones de interacción de profesor P2

5.1 Introducción

Tras el análisis del caso de P1, pasamos a examinar las prácticas de P2 utilizando los mismos instrumentos metodológicos. En este caso, se identifican las estrategias docentes en la aplicación del CLT tales como el *code-switching* y micro *code-switching*, cuyas manifestaciones en el aula y peso específico revelan dinámicas específicas que merecen un análisis profundo. Además, el análisis de las interacciones revela que el modelo interactivo IRF constituye el patrón más típico en el aula. En la primera sección, se pondrá el énfasis en la tipología de todas las actividades desarrolladas en el aula. A continuación, se presentan fragmentos representativos que ilustran las categorías clave identificadas tras un análisis exhaustivo de las interacciones en el aula. Para contextualizar estos hallazgos, se contrastarán los datos analizados con las percepciones expresadas por P2 en las entrevistas y en el cuestionario en línea. Esta triangulación permitirá identificar sus prioridades pedagógicas, así como posibles tensiones entre los principios del CLT y su aplicación en la práctica.

5.2 Contexto P2

Según los datos del cuestionario (véase el apéndice E), este docente es hablante nativo de chino y tiene entre 10 y 15 años de experiencia enseñando chino en diversos tipos de instituciones, como escuelas de educación primaria y secundaria (ESO y bachillerato), universidades y escuelas de chino para alumnos de origen chino. Ha trabajado con estudiantes de diferentes edades, desde menos de 12 años hasta 24 años. En cuanto a los niveles de chino, ha impartido clases en todos los niveles del MCER. P2 estudió Traducción e Interpretación en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y tiene formación en didáctica de lenguas extranjeras en cuatro universidades en China.

5.3 Observación Stallings: macroanálisis

A continuación, se presenta un análisis de los datos de la observación sobre las actividades llevadas a cabo en el aula.

5.3.1 Actividades en el aula

A partir de las observaciones y mediante el análisis de las notas de *Stallings Classroom Snapshot*, hemos registrado 23 actividades a lo largo de tres sesiones. Posteriormente, las hemos clasificado y registrado el porcentaje de tiempo dedicado a dichas actividades, tal como se resume en la tabla 6:

Tabla 6 Tipo de actividades P2

Tipo de actividades	Porcentaje
Expresión oral	0%
Comprensión oral	0 %
Gramática	16,8%
Práctica de vocabulario	0%
Pronunciación	4,1%
Lectura	4,1%
Escritura de caracteres	0%
Redacción de textos	0%
Corrección de deberes	0%
Prueba/Examen	0%
Traducción de vocabulario y frases	75%

Fuente: Elaboración propia

En las clases de P2, destacan las actividades de traducción de vocabulario y frases, que consisten en ejercicios orales breves en los que P2 propone una palabra o una frase en

una lengua (normalmente en chino, en español o en inglés) y solicita a los estudiantes que proporcionen su traducción a la otra lengua. Estas tareas suelen estar directamente relacionadas con el contenido gramatical o léxico que se está trabajando en el manual. En caso de que el alumnado no sepa responder, P2 ofrece la traducción correspondiente. Por lo tanto, se trata de actividades sistemáticas de traducción frase a frase o palabra por palabra, en ambas direcciones (chino-español, español-chino, inglés-chino, chino-inglés), que constituyen una de las estrategias didácticas fundamentales empleadas por P2. No hemos registrado actividades de "expresión oral" o "comprensión oral", porque P2 recurre frecuentemente a la traducción como estrategia explicativa, por lo que aquí han sido clasificadas como actividades de traducción de vocabulario y frases y no de comprensión y expresión oral, porque el foco no está en la comunicación oral, sino en la forma correcta de traducción de palabras o frases.

Más allá de su función como actividad principal, la traducción se incorpora de manera transversal en diversas actividades del aula. En las actividades gramaticales, P2 solicita a los estudiantes que traduzcan frases o palabras relacionadas con las estructuras que se están explicando, utilizando esta técnica como vía para ilustrar reglas y usos específicos. Por último, en las actividades de lectura, P2 lee en voz alta fragmentos de los textos del manual y pide a los alumnos que los traduzcan; si estos no logran hacerlo, P2 ofrece la traducción y la emplea para explicar el contenido del texto y guiar su comprensión.

Salvo las categorías específicas de los tipos de actividades descritas anteriormente, el resto de las categorías recogidas en la tabla 6 se definen conforme a las mismas definiciones ya establecidas en la sección de metodología.

El análisis de las actividades observadas en el aula revela una marcada predominancia de la traducción de vocabulario y frases, que representa el 75 % del total de las actividades registradas. Este porcentaje significativamente elevado sugiere que la enseñanza se centra en el uso de la traducción como herramienta principal. En segundo lugar, aunque con una presencia mucho menor, se sitúan las actividades orientadas a la gramática, que constituyen un 16,8 % del total, lo cual refuerza la idea de un enfoque

didáctico centrado en la estructura formal del idioma. En un nivel aún más reducido, se encuentran las prácticas de pronunciación y lectura, ambas con un 4,1 %. Además, la lectura se basa en la traducción.

Por otro lado, resulta especialmente llamativo que no se haya registrado ninguna actividad vinculada a la escritura de caracteres, la redacción de textos, la práctica de vocabulario, la corrección de deberes ni la evaluación mediante pruebas o exámenes (todas con un 0 %) en la unidad didáctica completa observada. No obstante, esta ausencia no implica que dichas competencias no se trabajen a lo largo del curso, sino que simplemente las sesiones observadas no incluyeron este tipo de actividades.

En la misma línea, tampoco se ha registrado ninguna actividad relacionada con la comprensión o la expresión oral durante las 3 sesiones observadas. Durante la entrevista, cuando se le pregunta qué tipo de actividades contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa en el aula, P2 señala que, en su contexto actual, no implementa ninguna actividad orientada a la interacción oral y reconoce que el tiempo de clase está íntegramente dedicado a explicar puntos gramaticales, y afirma: “Solamente explicar los puntos gramaticales ya me tiene colapsado. No hay tiempo en clase para hacer prácticas comunicativas”.

Desde su perspectiva, el aula no debe ser el espacio principal para la práctica oral, sino que esta debería realizarse fuera del horario lectivo. Considera que el objetivo de la clase es la transmisión de conocimientos lingüísticos y no la mera conversación: “Si el alumno viene a clase solo para hablar, especialmente si no habla chino, entonces no está aprovechando la clase”.

Además, señala que la cantidad del grupo (alrededor de 30 estudiantes) imposibilita realizar actividades que involucren a todos de forma efectiva (durante la observación en el aula, se observa que generalmente solo asisten entre 10 y 15 estudiantes). La única manera de incluir actividades de práctica oral sería reducir considerablemente el tiempo dedicado a la explicación gramatical, algo que considera contraproducente: “Claro que

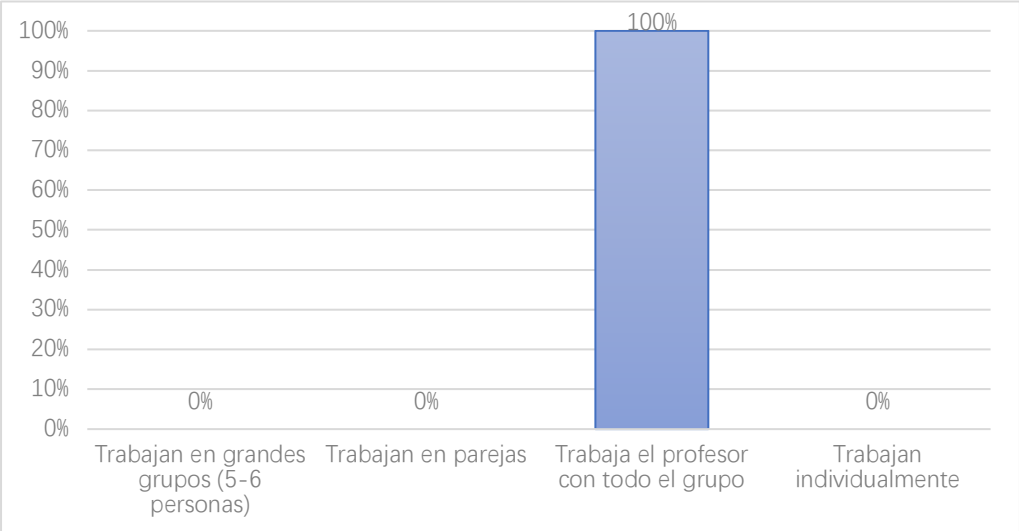
se puede practicar expresión oral, pero entonces yo tendría que hablar mucho menos".

Para P2, la clase debe estar centrada en el contenido, y el aprendizaje significativo ocurre a través de la toma de apuntes, la revisión posterior y la asimilación sistemática. Desde esta óptica, permitir que los estudiantes "solo hablen" durante la clase no garantiza un aprendizaje sustancial: "Si solo les dejas hablar en clase, no aprenden mucho. Pueden practicar fuera del aula".

En el caso de P2, la dificultad para proponer más actividades de práctica oral en el aula refleja principalmente su propio enfoque de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, más que las restricciones de tiempo o el tamaño real del grupo.

Además de la clasificación y los porcentajes dedicados a cada actividad, mediante el formulario *Stalling Classroom Snapshot* se ha realizado un análisis exhaustivo de las actividades de las clases y se ha observado con detalle las formas de agrupación utilizadas en cada actividad, obteniendo los resultados que se presentan en el gráfico 4.

Gráfico 4. Las formas de agrupación



Fuente: Elaboración propia

Las formas de agrupación muestran que el 100% de las actividades en la clase de P2 se desarrollan con P2 trabajando con todo el grupo (como se ha mencionado anteriormente,

el número aproximado de estudiantes que asisten a clase suele variar entre 10 y 15 personas). No se registra ninguna actividad con otras formas de agrupación. Estos datos indican que en la metodología empleada no se utilizan dinámicas de trabajo colaborativo entre los estudiantes ni actividades individuales. Toda la instrucción se lleva a cabo en un formato de clase magistral dirigida por P2, sin diversificación en la distribución de los alumnos para realizar tareas de manera individual o en interacción con compañeros. Se observa un enfoque centrado en el docente (*teacher-fronted*), donde P2 actúa como el eje principal de la interacción en el aula. La estructura de la clase gira en torno a las explicaciones y directrices de P2, mientras que la participación de los estudiantes se limita principalmente a responder preguntas o realizar actividades únicamente cuando son solicitadas por P2. En este contexto, la interacción en el aula se establece casi exclusivamente a través del vínculo profesor-estudiante, y no se fomenta la interacción entre los estudiantes. Esta dinámica refuerza un modelo 'tradicional' de enseñanza en el que el aprendizaje depende fundamentalmente de la guía del docente.

Durante la entrevista, P2 expone claramente las razones por las cuales prefiere realizar las actividades con todo el grupo en lugar de dividir al alumnado en pequeños grupos. Aunque aclara que no se trata de una preferencia personal ("no es que yo prefiera esta forma"), considera que las dinámicas en pequeños grupos dificultan el control del aula y conllevan una pérdida significativa de tiempo: "Si se hacen actividades en grupos pequeños, se pierde mucho tiempo. (…) La disciplina se rompe completamente".

Esto se agrava por ciertos rasgos del carácter de los estudiantes hispanohablantes —según él, tienden a ser más inquietos o se distraen con facilidad—, lo que dificulta mantener la atención y la concentración. En consecuencia, opta por un enfoque frontal donde el tiempo se aprovecha para transmitir contenidos de manera intensiva y sistemática. P2 expresa una fuerte preocupación por no lograr cubrir todos los puntos gramaticales planificados, lo cual refuerza su elección metodológica: "Me esfuerzo al máximo para explicar todo, incluso así me da miedo no lograr transmitir bien los contenidos".

Al combinar estos datos con los fragmentos de video grabados en el aula y la observación no participante realizada por la investigadora, se ha identificado un patrón recurrente en las interacciones, que es el modelo discursivo IRF. El patrón IRF constituye una forma de gestión de las interacciones en el aula. En este sentido, su uso refleja cómo el docente organiza las intervenciones y orienta la participación del estudiante. Dado que es un patrón destacado, se analizará en profundidad en la sección siguiente. Para ello, a partir de las grabaciones se han transcrito algunos fragmentos de cada una de las sesiones.

5.4 Patrón comunicativo IRF

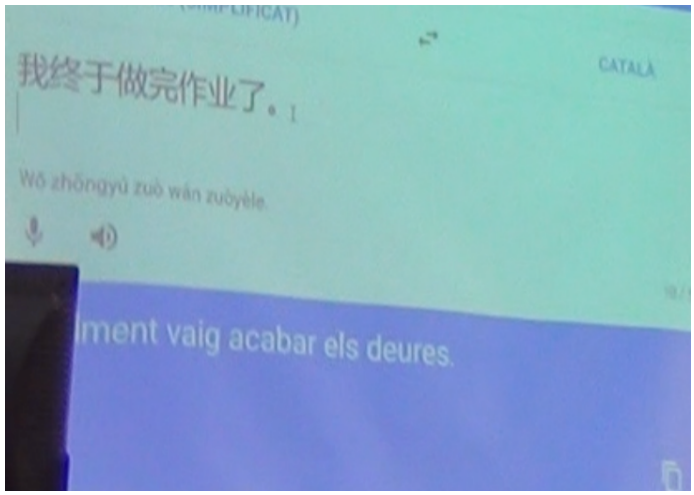
Tras el primer análisis, se seleccionaron los fragmentos más representativos del patrón IRF en las clases de P2, lo cual se ilustra a través de los siguientes ejemplos.

En esta sesión P2 está enseñando el contenido de la unidad 4 del manual *Discover China* 2 sobre los transportes, la distancia entre dos puntos y preguntar y dar direcciones. La clase se organiza en torno a una lista de vocabulario, en la que P2 va explicando las palabras nuevas una por una. En esta actividad, P2 introduce el adverbio *zhōngyú* (终于) 'por fin' y pide a los estudiantes que elaboren oraciones utilizando esta palabra. Durante este proceso, P2 no solo proporciona ejemplos, sino que también recurre al uso de *Google Translate* como apoyo para ofrecer traducciones rápidas al catalán.

Ejemplo 1 de las clases de P2

L	P	TRANS
1	P2	(I) '终于' , '终于' es 'por fin' '*finalmente*' 'por fin' vale? Hacemos una frase, por ejemplo: por fin, he terminado los deberes. (.). Por fin, he terminado los deberes. ↑(.)
	Trad.:	***'por fin', 'por fin'*** *es 'por fin' 'finalmente' 'por fin' vale? Hacemos una frase, por ejemplo: por fin, he terminado los deberes. (.). Por fin, he terminado los deberes.*
2	P2	(I) sujeto sí o no ↑(.)
3	Als	(R) 我 ↓(.)

	Trad.:	***Yo.***
4	P2	(I) Y luego adverbial sí o no ↑(.)
5	Als	(R) 我 ↓(.)
	Trad.:	***Yo.***
6	P2	(I) Entonces 我 qué ↑(.)
	Trad.:	*Entonces* ***yo*** *qué*
7	Als	(R) 终于 ↓(.)
	Trad.:	***Por fin.***
8	P2	(FI) 终于 perfecto y verbo ↑(.)
	Trad.:	***Por fin*** *perfecto y verbo.*
9	A1	(R) 写完。↓(.)
	Trad.:	***He terminado de escribir.***
10	A2	(R) 做完。↓(.)
	Trad.:	***He terminado de hacer.***
11	P2	(F) '做' '写' igual ↓(.)
	Trad.:	***"Hacer" y "escribir"*** *igual.*
12	P2	(I) '做完' sí o no ↑ (.) '完' es complemento resultativo, sí o no↑ (.) '做完', '吃完', '写完', '喝完' '看完' sí o no ↑ (.)
	Trad.:	***He terminado de hacer****, ¿sí o no?* ***'Terminado'*** *es complemento resultativo.* ***¿Se puede usar "terminado" como complemento resultativo con verbos como "hacer", "comer", "escribir", "beber", "ver"?*** *¿Sí o no?*
13	P2	(I) 做完 ↑ (.)
	Trad.:	***He terminado de hacer***
14	A3	(R) 作业↓(.)
	Trad.:	***Deberes***
15	P2	(F) Falta algo muy importante. ↓(.)
16	A4	(R) 了
	Trad.:	***Partícula modal 'le' que indica cambio de situación.***

17	P2	(F) ((Escribe en *Google Translate* 我终于做完作业了))Este '了' significa 'pasado' y también el cambio de la situación, sí o no? ↑ (.)
	Trad.:	*((Escribe en Google Translate (chino-catalán))* ***Por fin he terminado los deberes))*** *¿Este* ***'le'*** *significa 'pasado' y también el cambio de la situación, sí o no?* 
18	P2	(F)我终于做完作业了。
	Trad.:	***Por fin he terminado los deberes.***

Fuente: Elaboración propia

En el ejemplo 1, P2 guía a los alumnos en la construcción de una oración con el adverbio *zhōngyú* (终于) 'por fin'. En este fragmento, se observa una estructura de interacción organizada en torno al patrón IRF. P2 inicia la conversación (I) en el turno 1, introduciendo la palabra *zhōngyú* (终于) 'por fin' mediante un ejemplo concreto, seguido en el turno 2 por una pregunta cerrada acerca de la presencia del sujeto. La alumna responde brevemente en el turno 3, reflejando una participación limitada. Se identifica una variante del patrón IRF, específicamente una secuencia I-IR en la fase inicial de la interacción. Tras una primera iniciación por parte de P2, no se observa una respuesta inmediata del alumnado, sino que P2 introduce una segunda iniciación que reformula y amplía el input inicial antes de que aparezca la intervención por parte del alumnado. Posteriormente, P2 en el turno 4 formula otra pregunta sobre la presencia

del adverbio, recibiendo en el turno 5 una respuesta similar por parte de los alumnos. En el turno 6, P2 reformula el enunciado para seguir guiando a los estudiantes hacia la construcción precisa de la frase, a lo que los alumnos responden en el turno 7 con el adverbio esperado *zhōngyú* (终于) 'por fin'. En el turno 8, P2 proporciona una retroalimentación afirmativa y, de inmediato, introduce una nueva iniciación al plantear la necesidad de combinar el adverbio con un verbo, lo que da lugar a respuestas breves en los turnos 9 y 10 por parte de diferentes estudiantes. En el turno 11, P2 proporciona retroalimentación para confirmar la respuesta correcta, validando la equivalencia de los verbos *zuò* (做) 'hacer' y *xiě* (写) 'escribir'. En el turno 12, P2 pregunta sobre el complemento resultativo presentándolo con varios ejemplos, y en el turno 13 solicita nuevamente la construcción de una estructura utilizando *zuò wán* (做完) 'He terminado de hacer'. La respuesta del alumno en el turno 14 resulta incompleta, lo cual motiva a P2 en el turno 15 a señalar que "falta un elemento importante". Finalmente, en el turno 16, otro alumno completa adecuadamente la frase con una partícula, y P2, en el turno 17, ofrece una explicación más detallada sobre el valor semántico de esta partícula. En el turno 18, P2 termina explicando y produce la frase completa. A lo largo de la secuencia, se constata un claro dominio del turno de habla por parte de P2 quien organiza el ritmo y contenido de la interacción mediante preguntas cerradas, respuestas breves y retroalimentaciones inmediatas. Las intervenciones docentes no se limitan a validar las respuestas, sino que cumplen una función instructiva, proporcionando andamiaje que facilita la construcción progresiva de estructuras sintácticas complejas, aunque de una manera que no fomenta mucha participación comunicativa por parte de los alumnos.

En este ejemplo, se observa una variante del patrón IRF caracterizada por una secuencia expandida de iniciaciones por parte de P2. P2 produce varias iniciaciones consecutivas con el fin de provocar una respuesta específica del alumnado, lo que da lugar a una dinámica interactiva del tipo I-IR-IR-IR-F antes de que aparezca una retroalimentación afirmativa. Asimismo, la iniciación de P2 se orienta a toda la clase, promoviendo una dinámica de participación en la que la secuencia no se cierra con un *feedback*, sino que

se reabre mediante sucesivas intervenciones hasta alcanzar el objetivo comunicativo previsto.

El enfoque de P2 evidencia un fuerte énfasis en la precisión lingüística y no se alinean al enfoque comunicativo. Las respuestas del alumnado suelen ser breves y dependientes de P2. Además, la interacción se caracteriza por un dominio del turno por parte de P2, el uso predominante de preguntas cerradas y un control estricto del contenido, evitando producciones espontáneas. La corrección es inmediata y forma parte de una secuencia de andamiaje progresivo, que va desde la identificación de elementos aislados (como el sujeto) hasta la construcción de frases completas con adverbios, verbos y partículas.

En el ejemplo 2, P2 intenta facilitar la comprensión del significado de la palabra *gǔ* (古) 'antiguo' o 'clásico'. Para lograrlo, P2 utiliza ejemplos concretos como "personas antiguas" o "ropa antigua". En esta actividad, la palabra *gǔzhuāng* (古装) 'ropa antigua' no forma parte del vocabulario previsto en los objetivos curriculares de la unidad. P2 lo introduce como un ejemplo de vocabulario ampliado con el fin de explicar el significado de la palabra *gǔ* (古) 'antiguo' o 'clásico'. El enfoque está en la deducción del significado léxico a partir del análisis morfológico, pero no se espera que el alumnado utilice este término ni que demuestre su uso en producción oral o escrita.

Ejemplo 2 de las clases de P2

L	P	TRANS
1	P2	(I) '古' significa 'antiguo'. Entonces pregunto eh, '古人' ¿qué significa? ↑(.)
	Trad.:	*"**Antiguo**" significa "antiguo" Entonces pregunto eh, **"gente de tiempos antiguos"** ¿qué significa?*
2	A1	(R) Ancianos ↓(.)
3	P2	(I) O sea la gente de *ancient times*. Entonces qué significa '古风' '古装' ↑(.)

	Trad.:	*O sea la gente de ancient times. Entonces qué significa* ***"estilo antiguo" "ropa tradicional"***
4	A1	(R) Ropa ↓(.)
5	P2	(I) Entonces '古装' significa?
	Trad.:	*Entonces* ***ropa tradicional*** *significa?*
6	A2	(R) Ropa vieja. ↓(.)
7	P2	(I) Ropa vieja, significa ropa de↑ (.)
8	A3	(R) ¿Ropa antigua? ¿Ropa vieja? ↑ (.)
9	P2	(F) No tiene nada que ver con ropa vieja. ↓(.)
10	A2	(R) Hace mucho tiempo ↓(.)
11	P2	(F) P2: Ropa de hace otra dinastía, ese tipo se llama '古装'.↓(.)
	Trad.:	*Ropa de hace otra dinastía, ese tipo se llama* ***ropa tradicional.***

Fuente: Elaboración propia

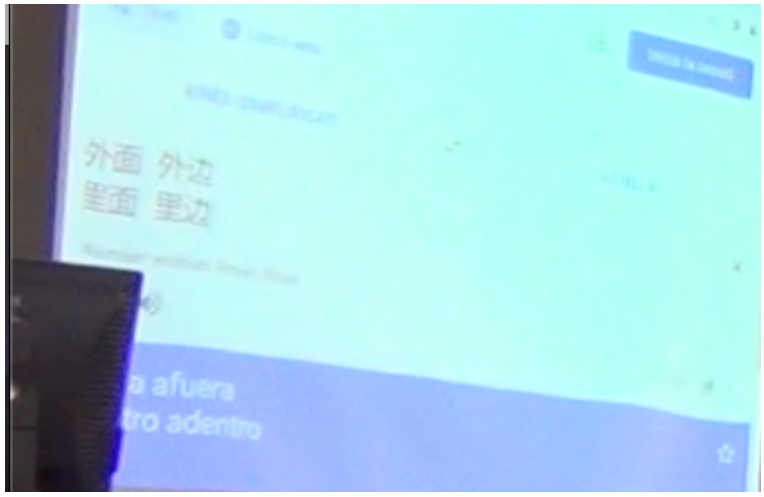
En el ejemplo 2, P2 intenta enseñar la palabra *gǔ* (古), que en chino significa "antiguo". P2 inicia la secuencia en el turno 1 con una formulación inductiva. Esta intervención representa una iniciación cuyo objetivo es fomentar la inferencia semántica por parte del alumnado, activando sus conocimientos previos léxicos y culturales. La respuesta de A1 en el turno 2 ("Ancianos") constituye una respuesta (R) que, aunque breve, refleja un esfuerzo por deducir el significado a partir del morfema presentado. En el turno 3, aunque la respuesta de A1 en el turno 2 no es correcta, P2 no proporciona retroalimentación para ayudarle a entender el significado; simplemente da la respuesta y continua con una nueva pregunta: "Entonces qué significa *gǔfēng* (古风) 'estilo antiguo' y gǔzhuāng (古装) 'ropa tradicional'. Esta transición da paso a una nueva secuencia IRF. A1 responde nuevamente en el turno 4 con "Ropa", respuesta incompleta que lleva al docente a reformular en el turno 5, lo cual puede entenderse como una segunda iniciación encadenada, típica en secuencias de construcción

conceptual. En el turno 6, A2 responde con “ropa vieja”, lo cual denota una interferencia semántica basada en la relación entre “antiguo” y “ropa”, sin considerar el matiz cultural del término. P2 retoma esta respuesta en el turno 7 con entonación ascendente, una estrategia discursiva común para promover la autocorrección por parte de los estudiantes. Sin embargo, en el turno 8, A3 mantiene la duda (“¿Ropa antigua? ¿Ropa vieja?”), proponiendo posibles respuestas para comprobar si alguna es acertada. Ante esta situación, P2 ofrece en el turno 9 una retroalimentación correctiva explícita. Después, A2 reformula en el turno 10, lo que sugiere un avance hacia una comprensión cultural más apropiada. Finalmente, en el turno 11, P2 cierra la secuencia con una retroalimentación explicativa y aclaratoria, marcando así el cierre del ciclo didáctico. En este ejemplo, P2 plantea las preguntas y proporciona él mismo la respuesta correcta. Sin embargo, los estudiantes no logran generar la respuesta adecuada por sí mismos. En la mayoría de los turnos, es P2 quien responde en chino, mientras que los estudiantes no participan. Además, los ejemplos presentados por P2 parecen ser difíciles de entender por parte de los estudiantes, lo que limita su comprensión. Se puede deducir que esta es una de las razones por las que los estudiantes participan muy poco y casi no hablan en clase.

En este fragmento, se observa un uso sistemático de preguntas inductivas (turno 1, turno 3, turno 5, turno 7) con el objetivo de fomentar la construcción del significado por parte del alumnado. También, P2 recurre a la reformulación y repetición de las respuestas del alumnado como una técnica de andamiaje que orienta hacia la autocorrección. Aunque el fragmento presenta un patrón IRF extendido (turno 1–turno 11) que en apariencia fomenta la participación y la negociación del significado, es importante destacar que la estructura de interacción revela una cierta mecanización por parte de P2. Asimismo, otro patrón distintivo en la aplicación del patrón IRF por parte de P2 se manifiesta en que las iniciaciones docentes son extensas, conceptualmente densas y cognitivamente complejas, mientras que las intervenciones del alumnado se limitan generalmente a una sola palabra.

En el fragmento 3, P2 introduce el vocabulario espacial en chino, específicamente las

palabras *lǐmiàn* (里面) ‘interior’ y *shàngbian* (上边) *shàngmiàn* (上面) ‘arriba’ y su traducción. Cabe destacar que son contenidos estudiados en el primer curso. P2 está recuperando conocimientos ya aprendidos.

Ejemplo 3 de las clases de P2		
L	**P**	**TRANS**
1	P2	(I) Cómo se dice ‘interior’? ↑ (.)
2	A1	(R) 里面 ↓(.)
	Trad.:	***Interior.***
3	P2	(F) dentro, 里面 ↓ (.)
	Trad.:	*Dentro,* ***interior.*** ((escribe ‘interior’ en *Google Translate*)) 
4	P2	(I) Cómo se dice ‘arriba’↑ (.)
5	Als	(R) 上边↓(.)
	Trad.:	***Arriba.***
6	P2	(F) 上面 o 上边↓(.)
	Trad.:	***Arriba*** *o* ***arriba.***

Fuente: Elaboración propia

Este fragmento muestra dos secuencias IRF consecutivas, correspondientes a las líneas L1–L3 y L4–L6. En la primera secuencia (L1–L3), P2 inicia la interacción con una

pregunta inductiva cerrada: "¿Cómo se dice 'interior'?*"* (L1), orientada a activar el conocimiento léxico del alumnado. La estudiante A1 responde correctamente en L2, lo que evidencia familiaridad con este léxico. La retroalimentación de P2, en L3, consiste en una reformulación confirmativa. Esta estrategia, si bien limitada en términos de expansión discursiva, refuerza la comprensión al ofrecer una equivalencia en español y la repetición del término en chino.

El uso de *Google Translate*, señalado en la transcripción, refuerza la dimensión multimodal del aula (igual como en el ejemplo 1) y puede interpretarse como un apoyo a la comprensión léxica, aunque no forma parte explícita del intercambio verbal. En las entrevistas realizadas, P2 explica con detalle los motivos que justifican el uso de *Google Translate* en sus clases. Según P2, esta herramienta digital cumple una función multimodal orientada a reforzar la comprensión lingüística del estudiantado. En concreto, P2 proyecta en la pantalla, en tiempo real, cada palabra o expresión que utiliza durante la clase. De este modo, el alumnado puede acceder simultáneamente a tres formas de representación del contenido lingüístico: los caracteres en chino, su transcripción en *pinyin* y la pronunciación oral de P2 y la traducción al español o al catalán. Esta estrategia tiene como objetivo optimizar el uso del tiempo de clase y facilitar la comprensión del nuevo vocabulario mediante una combinación de estímulos visuales y auditivos. Tal como él mismo indica: "no se trata de traducir, eso no tiene nada que ver con la traducción. Lo hago para que ellos puedan ver el pinyin". Asimismo, P2 señala que escribir a mano en la pizarra es un proceso más lento y puede generar dificultades de lectura, ya que la calidad y claridad de la escritura varía entre profesores; en cambio, los textos generados digitalmente permiten al alumnado identificar los elementos lingüísticos con mayor rapidez y precisión.

La segunda secuencia (L4–L6) mantiene una estructura casi idéntica. P2 pregunta en L4 y un alumno responde en L5, una respuesta adecuada desde el punto de vista semántico. En la línea L6, P2 enriquece la retroalimentación mediante una variante léxica, lo que contribuye al desarrollo de la competencia léxica del alumnado.

Desde la perspectiva de la dinámica discursiva, se observa una participación limitada y poco activa, lo cual podría atribuirse a la sencillez de los contenidos, que se restringen a la pregunta de palabras aisladas sin profundizar en su uso contextual. El patrón IRF aquí analizado resulta algo mecánico y predecible, lo que puede limitar la co-construcción de significados. La interacción, aunque efectiva en términos de léxico, se caracteriza por su estructura cerrada, sin proponer mayores oportunidades para la producción oral libre ni para la reflexión lingüística por parte del alumnado. Asimismo, limita la posibilidad de demostrar el uso del vocabulario en contextos comunicativos reales, ya que únicamente se presentan palabras aisladas. El uso del IRF se limita a funciones evaluativas y confirmativas, sin fomentar una retroalimentación centrada en el aprendizaje o la negociación de significado, el uso de RIF se puede resumir en los siguientes cuatro puntos:

- Uso repetitivo de preguntas inductivas: Las intervenciones de P2 siguen un formato casi idéntico sin adaptarse de forma dinámica a las respuestas del alumnado. Esto sugiere una aplicación rígida de la secuencia IRF, más centrada en completar un guion pedagógico que en explorar el razonamiento real del estudiante.

- Retroalimentación con limitado intercambio dialógico: Aunque hay intentos de reformular o guiar, no siempre implican un proceso de andamiaje dialógico profundo.

- Falta de negociación auténtica: A pesar de que las respuestas de los alumnos muestran intentos de construir el significado, P2 no profundiza en esas inferencias ni explora sus causas, sino que las corrige o redirige rápidamente. Esto impide el desarrollo de un diálogo más colaborativo.

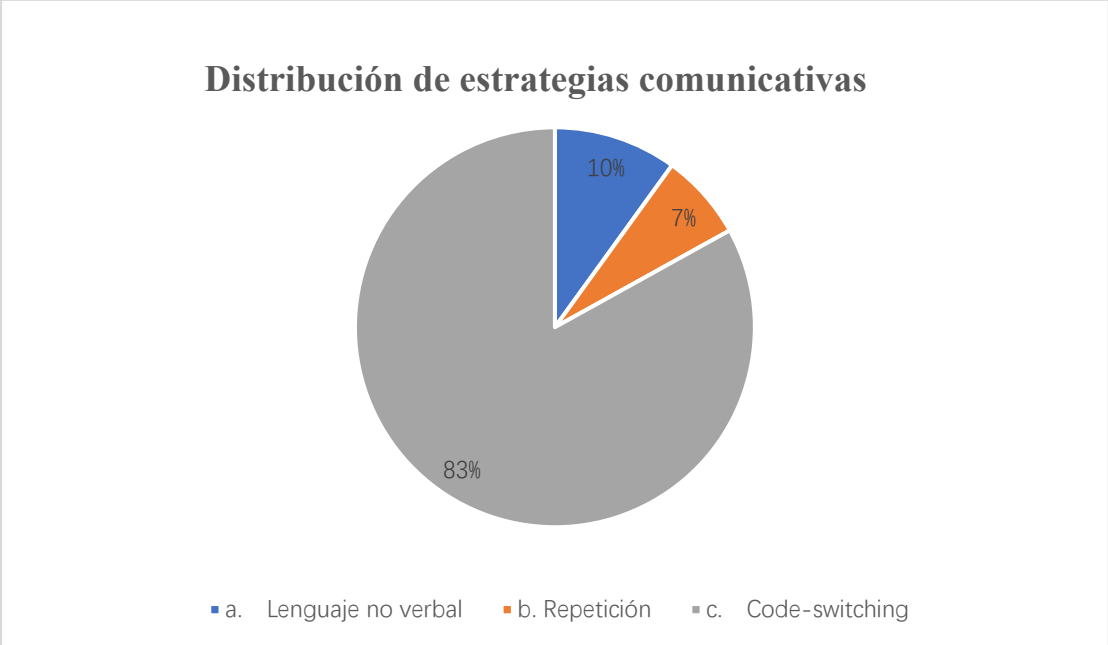
- Intervención reducida del alumnado: La mayoría de las intervenciones de los alumnos son breves, lo cual puede interpretarse como un reflejo del formato rígido de pregunta-respuesta que no invita a expresarse espontáneamente.

Este tipo de IRF mecánico o controlado es común en el aula de L2 cuando el objetivo principal es la transmisión precisa de contenido léxico o gramatical (Doley, 2019). Sin embargo, la rigidez de este patrón puede limitar el potencial de desarrollo discursivo y crítico del estudiante (Sinclair y Coulthard, 1975), dado que favorece una interacción unidireccional en la que la participación del alumno se reduce a respuestas predecibles, sin ofrecer espacio para el desarrollo de un pensamiento autónomo y reflexivo (Cazden, 2001; Wells, 1993). En este sentido, Nystrand (1997) critica el modelo IRF por restringir la participación activa y obstaculizar la construcción de un diálogo auténtico y abierto en el aula, lo cual es fundamental para el aprendizaje significativo. Esto se evidencia en la clase de P2: al final, es él quien proporciona la respuesta, sin lograr que los estudiantes la construyan por sí mismos, lo que refleja que el modelo no siempre cumple su objetivo pedagógico. Como alternativa, sería recomendable una transición hacia patrones de interacción más dialógicos y menos predecibles (por ejemplo, IRF-RF, IRF-I-R...), donde la función de P2 sea no solo validar respuestas correctas, sino también explorar errores como oportunidades de aprendizaje.

5.4.1 Estrategias comunicativas

Además del modelo de IRF, P2 emplea simultáneamente diversas estrategias comunicativas para enriquecer la interacción con el alumnado en el aula, lo que facilita una comunicación más dinámica y efectiva entre docente y estudiantes, entre las que destacan *code-switching*, lenguaje no verbal y la repetición, resumidas en el gráfico 5:

Gráfico 5 Estrategias comunicativas aplicadas por P2



Fuente: Elaboración propia

El *code-switching* es la estrategia más empleada (83%), lo cual sugiere que P2 recurre frecuentemente al cambio entre la lengua materna del alumnado y la lengua meta con el fin de facilitar la comprensión y mantener la continuidad del discurso. El lenguaje no verbal, que abarca gestos, movimientos corporales, representa un 10% del total, y cumple la función de reforzar los mensajes orales. Por último, la repetición se utiliza en un 7%, principalmente para destacar estructuras gramaticales clave y consolidar el aprendizaje.

Esta distribución de estrategias responde también al tipo de actividades que predominan en la clase de P2. Por ejemplo, la traducción de frases demanda frecuentemente el uso del *code-switching* para asegurar la comprensión de la lengua meta, lo que pone en evidencia una preferencia por una práctica pedagógica centrada en la forma y en la precisión y corrección lingüística.

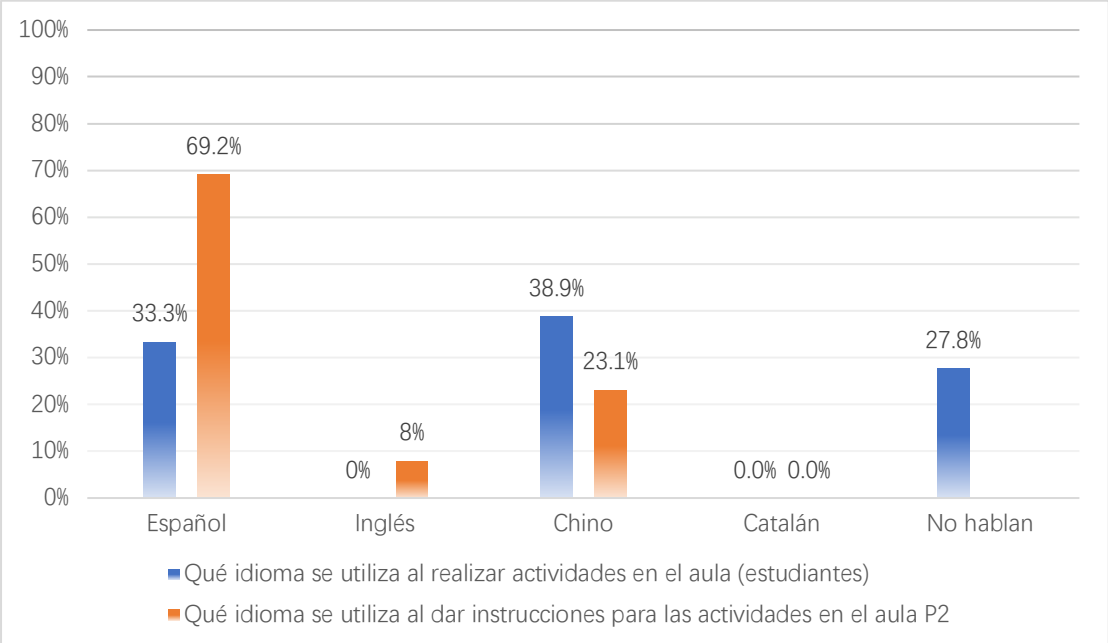
En la sección siguiente, a partir de las grabaciones realizadas, se transcriben algunos fragmentos representativos de cada sesión. La selección de estos fragmentos se basa en las estrategias comunicativas que P2 emplea con regularidad en el aula, identificadas tanto en los datos recogidos mediante el formulario *Stallings Classroom Snapshot* como

en los vídeos analizados.

5.4.2 *Code-switching*

Basándose en los resultados de los formularios *Stallings Classroom Snapshot*, se ha identificado el porcentaje de uso de los distintos idiomas, tanto por parte de P2 al dar instrucciones como por parte del alumnado al realizar las actividades. En este caso, como se muestra en el gráfico 6, se observa una clara preferencia por el uso del español al dar instrucciones, representando el 69,2 % del total. El chino mantiene una presencia menor (23,1 %), mientras que el inglés se utiliza solo en el 7,7 % de los casos. El catalán, por su parte, no se registra en ninguna ocasión. En cuanto a los alumnos, se observa que el uso del chino, que es la lengua meta, representa el 38,9% del total, mientras que el español se utiliza en un 33,3%. Además, los estudiantes permanecen en silencio en el 27,8% en las actividades, y no se usa el inglés ni el catalán. Asimismo, el uso del español ocupa un tercio de las actividades y que en casi un 27,8% de las ocasiones los estudiantes no hablan, indica una falta de oportunidades para practicar la lengua meta.

Gráfico 6 ¿Qué idioma se utiliza al realizar actividades en el aula P2/Estudiantes?



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan una serie de fragmentos de clase seleccionados a partir del instrumento *Stallings Classroom Snapshot*. Estos extractos han sido escogidos por su valor representativo en relación con los objetivos del análisis y ofrecen una visión concreta de cómo se manifiestan las dinámicas comunicativas en distintos momentos de las sesiones.

En esta sesión, P2 está enseñando el contenido de la unidad 4 del manual *Discover China* 2, centrado en cómo pedir y dar direcciones. La actividad consiste en una explicación del texto por parte de P2. P2 lee en voz alta cada frase del texto, la traduce y la explica. Los estudiantes solo participan cuando P2 les pide que intenten traducir alguna frase y, si no saben cómo hacerlo, P2 la traduce directamente. En este caso, no hay un componente comunicativo en la actividad. No se plantean tareas que requieran interacción entre los estudiantes, intercambio de información o negociación de significado; por lo tanto, resulta difícil adoptar un enfoque comunicativo con este tipo de práctica. Aunque la actividad ayuda a la comprensión del texto y al aprendizaje de vocabulario, no fomenta el uso del lenguaje de forma significativa.

En particular, P2 quiere motivar a los alumnos a practicar la estructura *zěnme qù* (怎么去) 'cómo ir' mediante la composición de frases, en las cuales tanto P2 como todos los alumnos participan en la conversación.

Ejemplo 4 de las clases de P2

L	P	TRANS
1	P2	cómo vas a China ↑ cómo se dice ↑ cómo vas a China ↑(.) 你(0.5)
	Trad.:	***Tú***
2	A:	你(.)
	Trad.:	***Tú***
3	A:	怎么 ↑ (.)
	Trad.:	***¿Cómo?***

4	P2	怎么↑ (.)怎么去↑ (.)
	Trad.:	***¿Cómo? ¿Cómo ir?***
5	A:	中国
	Trad.:	***China***
6	P2:	ya está (.) sí o no ↑ (.)
7	P2:	así (.) 你怎么去中国↑
	Trad.:	***¿Cómo vas a China?***
8		((silencio del grupo))

Fuente: Elaboración propia

En el ejemplo 4, se observa el uso de la estrategia *code-switching* entre el español y el chino. En el turno 1, P2 inicia la conversación en español con la estructura gramatical meta, pero se evidencia una pausa después de '¿Cómo vas a China?' debido a la falta de respuesta de los alumnos. Posteriormente, al final del turno 1, P2 usa la palabra *nǐ* (你) 'tú' en chino no solo para dar una pista a los alumnos para contestar su pregunta anterior, sino que también para darles a ellos la palabra. Los cambios de idioma en este turno ayudan a los estudiantes a comprender mejor la tarea y a formular una respuesta (utilizando español), al mismo tiempo el cambio al chino enfatiza el uso de la lengua meta en la clase. En el turno 2, los alumnos repiten la palabra *nǐ* (你) 'tú' en chino, y en el turno 3, los alumnos continúan respondiendo con *zěnme* (怎么) 'cómo' en chino, pero hasta este momento no logran componer una frase completa. En el turno 4, P2 sigue utilizando chino, agregando la palabra *qù* (去) 'ir', con el objetivo de clarificar y fortalecer la estructura gramatical de la pregunta. En el turno 5, los alumnos responden con *Zhōngguó* (中国) 'China', pero la respuesta aún no es completa. En el turno 6, P2 vuelve a utilizar español para confirmar que los alumnos hayan entendido (ya está (.) ¿sí o no?). Ante el silencio de los alumnos, en el turno 7, P2 repite la oración inicial en chino que ha presentado anteriormente a los alumnos en español en el turno 1. En este fragmento, el *code-switching* se emplea para pedir traducciones de palabras en español al chino, verificando así su comprensión del significado de una palabra o frase, y señalar el uso de la lengua meta (usando palabras básicas en chino mezcladas con español) y

para dar ejemplos de la lengua meta.

Sin embargo, cabe señalar que el tipo de preguntas formuladas por P2 también incide en la posibilidad de generar interacciones comunicativas significativas. En este sentido, se observa que la pregunta como "¿Cómo vas a China?", presenta un nivel de abstracción o falta de contextualización que dificulta la respuesta por parte de los estudiantes. Este tipo de formulación, aunque gramaticalmente válida, no se ajusta a los principios del enfoque comunicativo, ya que no parte de situaciones reales o relevantes para los aprendientes. En el turno 8, el silencio del estudiante puede interpretarse como una señal clara de incomprensión. Esta falta de respuesta indica que el alumno no ha entendido la pregunta de P2 y, por lo tanto, no sabe cómo responder. Este tipo de silencio es significativo en la interacción, ya que revela dificultades en la construcción conjunta del significado.

En el fragmento siguiente, P2 quiere que los alumnos practiquen la palabra *zhōngyú* (终于) 'por fin' mediante la traducción de una frase. En este diálogo, toda la interacción se realiza de forma oral con el apoyo de *Google Translate.*

Ejemplo 5 de las clases de P2		
L	**P**	**TRANS**
1	P2:	cómo se dice ↑ (.) por fin he terminado el los exámenes ↓ (.) por fin ↑ (.) he terminado los exámenes ↓
2	A1	我(.) ↓
	Trad.:	***Yo***
3	P2:	我(.) ↓ adverbio ↓ no ↑ (.)
	Trad.:	***Yo****, adverbio ¿no?*
4	A1:	学(.)
	Trad.:	***Estudiar***
5	P2:	我终于(.) terminar los exámenes ↑
	Trad.:	***Por fin, yo*** *¿Terminar los exámenes?*
6	A1:	考(.) 考试(.)

	Trad.:	***Examinar (.) examen.***
7	P2:	perfecto (.) 考完试了↓
	Trad.:	*perfecto.* ***He acabado los exámenes.***

Fuente: Elaboración propia

A partir de estos ejemplos se puede ver que P2 utiliza el español con frecuencia en el aula, por ejemplo, en el turno 1 y el turno 5 del ejemplo 5, con el objetivo de dar instrucciones. En el turno 3, utiliza el español mezclado con el chino tanto para pedir una categoría gramatical como para comentar la respuesta de A1 en el turno 2; y en el turno 7 para completar la respuesta de A1 en el turno 6, que ha sido parcial.

En el aula, los docentes deben adaptar las instrucciones a las necesidades de los estudiantes, lo que facilita la comprensión de conceptos abstractos y promueve la participación activa en el aprendizaje. En este fragmento, mediante el cambio entre la lengua materna y la lengua meta, P2 intenta proporcionar a los estudiantes un *input* comprensible que facilite la adquisición del L2. Además, el *code-switching* puede mejorar la autoestima y la confianza de los estudiantes al permitirles comunicarse en clase y participar en interacciones con P2, como se observa en el turno 7, cuando P2 refuerza la respuesta del alumno con "perfecto". Sin embargo, a pesar de estos intentos por facilitar la comprensión, no se observa una respuesta clara o una señal evidente de entendimiento por parte del alumnado. Esto sugiere que el uso del *code-switching*, aunque potencialmente beneficioso, no garantiza por sí solo la comprensión.

Los siguientes fragmentos ilustran cómo P2 recurre al *code-switching* como recurso pedagógico para explicar el significado de ciertas expresiones, así como la gestión de actividades en el aula y la presentación de puntos gramaticales específicos. Este tipo de alternancia de códigos se inserta en un discurso didáctico cuyo objetivo es maximizar la comprensión del alumnado y facilitar el acceso al contenido lingüístico mediante el uso flexible de los repertorios multilingües disponibles en el aula.

Ejemplo 6 de las clases de P2		
L	**P**	**TRANS**
1	P2	对了，怎么去古城宾馆呢？ “对了” qué significa? ↑(.)
	Trad.:	***¿Por cierto, cómo vamos al Old town hotel? “Correcto”*** *qué significa?*
2	P2	“Cierto, correcto, verdadero”, ¿sí o no? ↓(.) Pero aquí “对了” es una expresión muy útil, y se dice en español como “por cierto”, en inglés “*finally*”. En chino es “对了”, solamente de esta manera, “ya está” “对了”。“对了，怎么去古城宾馆呢？”↑(.) ¿cómo se traduce? ↑(.) 怎么(.) cómo (.) y “古城” (.) “antigua ciudad” “宾馆” hotel, el hotel se llama “古城” “古城” significa *ancient town* o *old town*. ↓(.)
	Trad.:	*Cierto, correcto, verdadero, ¿sí o no? Pero aquí* ***“por cierto”*** *es una expresión muy útil, y se dice en español como “por cierto”, en inglés “finally”. En chino es* ***“por cierto”****, solamente de esta manera, “ya está”* ***“por cierto” “¿Por cierto, ¿cómo vamos al Old town hotel?”*** *¿cómo se traduce?* ***cómo****, cómo y* ***“antigua ciudad”*** *“antigua ciudad”* ***hotel****, hotel, el hotel se llama* ***“antigua ciudad” “antigua ciudad”*** *significa ancient town o old town.*

Fuente: Elaboración propia

En este fragmento, P2 introduce y explica la expresión *duìle* (对了) ‘por cierto’ en un contexto bilingüe (chino-español), con referencias puntuales al inglés. La secuencia se inicia con una pregunta en chino en el turno 1 y continúa con una explicación plurilingüe donde alterna sistemáticamente entre chino, español e inglés para explicar significados.

Este ejemplo revela el uso estratégico de la alternancia de códigos, que se manifiesta

en varios niveles: interoracional “对了，怎么去古城宾馆呢？” / ‘对了’ qué significa?”); intraoracional ‘对了’ es una expresión muy útil” e insercional: “古城” significa *ancient town* o *old town*”. P2 no solo alterna entre lenguas para traducir palabras específicas, sino que aprovecha el multilingüismo del aula para construir significado desde una perspectiva comparativa y metalingüística.

La primera función del *code-switching* es la clarificación semántica, en la que se explicita el significado de la expresión *duìle* (对了) ‘por cierto’. Sin embargo, la equivalencia que ofrece en inglés —“*finally*”— no resulta adecuada, ya que no refleja con precisión el significado pragmático de “por cierto”, que se corresponde más bien con “*by the way*”. Esta falta de precisión en la traducción puede generar confusión en los estudiantes y obstaculizar la adquisición de expresiones discursivas en la lengua meta. Por ello, es fundamental que el docente proporcione equivalencias contextualmente adecuadas y comprensibles, especialmente al introducir marcadores del discurso.

En segundo lugar, P2 emplea esta alternancia como estrategia para explicar el uso pragmático-discursivo del término, demostrando cómo *duìle* (对了) ‘por cierto’ introduce una nueva idea o pregunta en la conversación, funcionando como un conector pragmático.

Asimismo, se destaca una función traductológica, donde P2 guía a los estudiantes paso a paso por el proceso de traducción literal y contextual: “cómo”, “antigua ciudad”, “hotel”, fomentando así la conciencia metalingüística y el desarrollo de competencias de interpretación interlingüística. Finalmente, el uso de inglés para referirse a “*ancient town*” o “*old town*” muestra un claro intento de ampliar el acceso semántico a estudiantes que manejan distintos repertorios lingüísticos, operando dentro de un enfoque plurilingüe. Al integrar las lenguas disponibles en el aula, P2 construye un espacio de aprendizaje donde los códigos lingüísticos funcionan como herramientas

complementarias para el desarrollo de la comprensión.

Aunque P2 introduce la expresión *duìle* (对了) 'por cierto' y proporciona una explicación multilingüe, no se observa una oportunidad clara para que los estudiantes usen activamente dicha expresión en contextos comunicativos. La interacción se mantiene centrada en P2, lo que limita la participación del alumnado y la posibilidad de practicar el nuevo vocabulario. A continuación, se analiza un fragmento que forma parte de la misma secuencia didáctica que el anterior. P2 retoma la expresión *duìle* (对了) 'por cierto' y continúa con su explicación, ilustrándola con un ejemplo concreto.

Ejemplo 7 de las clases de P2		
L	**P**	**TRANS**
1	P2	Practicamos eso, venga. "Por cierto, ¿cómo te ha ido el examen de chino?" ↑ (.)
2	P2	Por cierto↑ (.)
3	Als	对了↓ (.)
	Trad.:	***Por cierto.***
4	P2	¿Cómo te ha ido (.) el sujeto es? ↑ (.)
5		((silencio del grupo))
6	P2	Así, "你的汉语考试", sí o no, tu examen de chino, "考得怎么样"? ↑ (.)
	Trad.:	*Así* ***, tu examen de chino****, sí o no, tu examen de chino,* ***¿cómo te ha ido el examen de chino?***

Fuente: Elaboración propia

El ejemplo 7 comienza con una instrucción en español: "Practicamos eso, venga." Aquí, P2 utiliza un marcador conversacional del español coloquial ("venga") seguido de una orden en plural ("practicamos") para fomentar la participación inmediata del grupo. Este inicio introduce directamente el enunciado que se va a trabajar: "Por cierto, ¿cómo te ha ido el examen de chino?" A continuación, P2 repite el marcador discursivo "por cierto" en español para destacar su importancia pragmática. Esta repetición enfatiza el

valor comunicativo del conector. Después, los alumnos responden con el equivalente en chino en el turno 3, evidenciando que han identificado correctamente la correspondencia funcional entre las dos lenguas.

Posteriormente, P2 interviene con una pregunta en español en el turno 4, lo que sugiere una intervención conjunta para guiar la construcción gramatical del enunciado. Aquí se percibe una colaboración docente-estudiantes que va más allá del léxico, apuntando hacia la estructura oracional. Se observa un silencio por parte del estudiante en el turno 5, este parece deberse a que no sabe cómo responder en ese momento, y la intervención rápida de P2 impide una mayor elaboración.

P2 retoma la interacción con una explicación en *code-switching*, combinando español y chino en el turno 6. En esta secuencia, P2 utiliza el chino para ejemplificar la frase meta, y el español como lengua vehicular de instrucción y confirmación ("sí o no", "tu examen de chino").

En este fragmento, P2 pretende que los estudiantes utilicen el marcador discursivo *duìle* (对了) 'por cierto' dentro de una oración completa, lo cual indica una intención comunicativa más amplia. Sin embargo, los estudiantes no logran construir la frase entera, posiblemente debido a sus limitaciones léxicas y sintácticas. Además, no se observa una continuación didáctica que permita reforzar el uso del conector en contextos significativos: no se proponen más oraciones para traducir, ni se plantea ninguna actividad de carácter comunicativo. Como resultado, el tratamiento del contenido se percibe como fragmentado y aislado, sin una integración clara en una secuencia didáctica coherente. Esto limita la oportunidad de practicar el contenido nuevo.

Si bien en este fragmento P2 recurre al *code-switching* como técnica para clarificar significados y guiar la construcción de frases en la lengua meta (chino), desde la perspectiva del *translanguaging* (García y Wei, 2014), su uso sigue siendo unidireccional y centrado en P2. En otras palabras, el *translanguaging* no se manifiesta

plenamente como práctica pedagógica porque el alumnado no está empoderado para utilizar activamente sus competencias lingüísticas.

Según García y Wei (2014), el *translanguaging* implica mucho más que alternar entre dos lenguas; se trata de una práctica discursiva dinámica, en la que los hablantes utilizan todos sus recursos lingüísticos disponibles para expresar sus ideas de forma clara, negociar significados y participar en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, la interacción observada en el fragmento no alcanza el nivel de *translanguaging* auténtico, ya que el estudiante permanece en una posición pasiva, limitado a la repetición de elementos léxicos aislados sin desarrollo discursivo posterior. La actividad observada se centra en la traducción y repetición de frases guiadas por P2, no se proponen tareas orientadas a la comunicación auténtica. Las intervenciones de P2 no están contextualizadas dentro de una situación comunicativa específica, por lo que los estudiantes no tienen la oportunidad de emplear el vocabulario con un propósito más allá de su comprensión léxica. Esta falta de contexto y objetivo comunicativo limita el desarrollo de competencia comunicativa más allá del nivel oracional.

Este tipo de dinámica, centrada en la explicación y demostración por parte de P2, podría considerarse como una forma de *code-switching* explicativo, útil para la transmisión de información, pero insuficiente para fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Para transformar el aula en un espacio de *translanguaging* efectivo, se requiere diseñar situaciones pedagógicas donde los estudiantes sean agentes activos, capaces de alternar y mezclar lenguas para expresar sus ideas, resolver tareas comunicativas y construir conocimiento de manera colaborativa.

En resumen, este ejemplo muestra que, aunque el *code-switching* puede ser un primer paso hacia el *translanguaging*, su potencial pedagógico solo se realiza plenamente cuando los aprendientes participan de forma activa en el uso flexible y estratégico de sus lenguas.

Perspectivas de P2: el uso de *code-switching*

Durante la entrevista previa, P2 no mencionó el uso de la estrategia *code-switching* en las interacciones. Pero opina que:

> "El enfoque comunicativo consiste en hacer que los estudiantes utilicen el vocabulario, las expresiones, la sintaxis y la gramática que han aprendido a través de frases y oraciones que sean aplicables en situaciones cotidianas. Se trata de fomentar que los alumnos formen frases y practiquen la gramática con un enfoque práctico, utilizando estructuras que realmente puedan emplear en la vida diaria. No se enseña un lenguaje excesivamente formal o literario. En mi opinión, el enfoque comunicativo implica, como mencioné antes, explicar el vocabulario, la gramática y la sintaxis con ejemplos lo más coloquiales posibles. Esta integración permite que los estudiantes participen de manera más activa en su proceso de aprendizaje. Así lo veo yo."

No obstante, esta estrategia no se refleja de manera coherente en su práctica en el aula. En los fragmentos analizados, el uso del chino por parte de P2 es limitado y, cuando aparece, no siempre cumple una función clara de mediación pedagógica, lo que contradice sus propias declaraciones.

En las entrevistas realizadas, P2 explica detalladamente cómo y por qué utiliza español e inglés en el aula, como parte de su estrategia pedagógica:

> "En la enseñanza universitaria, considero que lo adecuado es impartir las clases en español. Sin embargo, si hay palabras o explicaciones que no quedan claras, o si los estudiantes se sienten confundidos, utilizar una palabra en inglés puede resolver la duda inmediatamente. Hay ciertos puntos gramaticales o contenidos que, explicados únicamente en español, podrían requerir mucho tiempo sin garantizar la comprensión, mientras que, con una simple palabra en inglés, toda la clase lo entiende al instante."

Cada una de estas lenguas cumple funciones específicas, determinadas por la necesidad

comunicativa y didáctica del momento. En concreto, P2 afirma que el español es el idioma base de la enseñanza universitaria en su contexto: "En cuanto al idioma de instrucción, diría que aproximadamente un 98% de la clase se imparte en español." En el aula de P2, el 69,2% de las instrucciones se imparten en español.

En concreto, esta lengua se emplea especialmente para "explicar puntos gramaticales —como partículas, complementos o sujetos—, no utilizo el chino, sino que utilizo el español como lengua de explicación, sin recurrir al inglés tampoco." Además, P2 valora especialmente el tiempo en el aula, señalando que "explicar todo en español a veces lleva demasiado tiempo y no garantiza que se entienda". Es posible que se sienta más cómodo utilizando el inglés en ciertas situaciones. La alternancia, en este sentido, no solo mejora la comprensión, sino que también optimiza el ritmo de la clase. El inglés se utiliza ocasionalmente para aclarar conceptos que resultan confusos o poco comprensibles para los estudiantes cuando se explican solo en español. P2 comenta: "Si hay una palabra en inglés, la digo y toda la clase la entiende inmediatamente".

Afirma que esta estrategia permite "evitar confusiones" y ahorrar tiempo, ya que, en muchos casos, una breve referencia en inglés puede resolver una dificultad de comprensión sin necesidad de una explicación extensa en español. Sin embargo, al igual que en el ejemplo anterior, en el que la traducción de *duìle* (对了) 'por cierto' como "*finally*" resulta inadecuado, es importante señalar que una traducción incorrecta por parte del docente no solo no facilita la comprensión, sino que puede generar confusión y obstaculizar la adquisición del contenido lingüístico.

Por último, el uso del chino en clase se reserva para tareas de ejemplificación y práctica oral. P2 señala:

> "En cuanto al chino, dado que estamos enseñando esta lengua, lo utilizo principalmente para presentar ejemplos, frases y ejercicios. En cada clase se construyen muchísimas oraciones como práctica, y, por supuesto, eso se hace en chino. El chino se limita a presentar palabras o estructuras que los

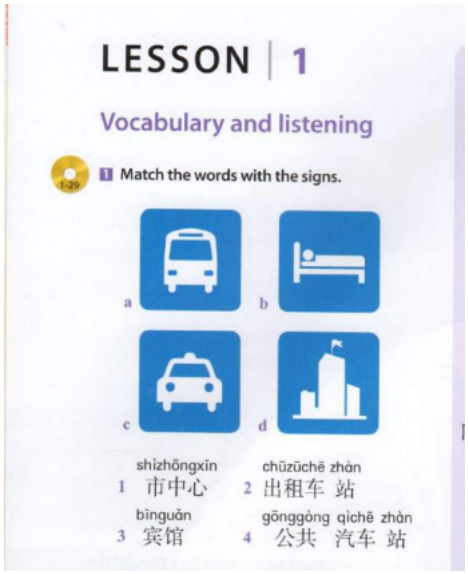
estudiantes deben escuchar y usar para construir frases. El objetivo de este enfoque es, entre otras cosas, fomentar la comprensión auditiva".

5.4.2.1 Micro *Code-switching*

A partir del *code-switching*, identificado como una estrategia utilizada para facilitar la comprensión y el acceso al contenido lingüístico en el aula, los datos obtenidos mediante los formularios *Stallings Classroom Snapshot* muestran la presencia de un tipo de micro *code-switching*, una manifestación específica del *code-switching* que aparece en unidades léxicas mínimas (palabras o frases cortas) y adopta rasgos del método de gramática-traducción. A continuación, se analizará en detalle cómo se emplea esta estrategia en el aula de P2.

P2 empieza la clase mostrando cuatro palabras en la pizarra (que se puede ver en la imagen 5.1). Estas palabras forman parte de la revisión de los temas previamente estudiados, y sirven para activar el conocimiento que los estudiantes ya han adquirido. Al mismo tiempo, P2 aprovecha la oportunidad para introducir nuevo vocabulario relacionado con el tema, permitiendo que los estudiantes amplíen su repertorio lingüístico. Durante la actividad, se anima a los alumnos a reflexionar sobre las conexiones entre los términos previos y los nuevos, promoviendo así una comprensión más profunda y dinámica del contenido.

Imagen 5.1



Ejemplo de cuatro palabras del manual *Discover China 2* (Ding, Qi, y Jie, 2011, p.46)

Ejemplo 8 de las clases de P2		
L	**P**	**TRANS**
1	P2	Venga, “市中心” qué significa ↑ (.) “市中心” “centro de la ciudad” “公共汽车站”, “estación de autobuses”, entonces cómo se dice “parada de autobuses”? ↑ (.) “站” significa “estación”.
	Trad.:	*Venga,* ***“centro de la ciudad”*** *qué significa* ***“centro de la ciudad”*** *“centro de la ciudad”* ***“estación de autobuses”****, “estación de autobuses”, entonces cómo se dice “parada de autobuses”?* ***“estación”*** *significa “estación”.*
2	A2	汽车站。↓(.)
	Trad.:	***Parada de autobuses.***
3	P2	¿Entonces cómo se dice “estación de trenes”?
4	A1	火车站。↓(.)
	Trad.:	***Estación de trenes.***

5	P2	火车站。↓(.) ¿Y “estación de metro”? ↑ (.)
	Trad.:	***Estación de trenes.*** *¿Y estación de metro?*
6	A3	地铁站。↓(.)
	Trad.:	***Estación de metro.***
7	P2	“站” es estación/parada y “地” qué significa? ↑ (.)
	Trad.:	***“Estación”*** *es estación/parada y* ***“tierra”*** *qué significa?*
8	A2	Tierra ↓(.)
9	P2	Y “铁” ¿qué significa? ↑ (.)
	Trad.:	*¿Y* ***“metal”*** *qué significa?*
10	A2	Metal ↓(.)
11	P2	Y la de metal significa “rail”, o sea “地” significa “tierra” es abreviación de, ((Escribe en *Google Translate dìtiě* (地铁) ‘metro’)) ¿cómo se dice *underground* ↑ (.)
	Trad.:	*Y la de metal significa “rail”, o sea* ***“tierra”*** *significa “tierra” es abreviación de, ¿cómo se dice underground?*
12	Als	Subterráneo. ↓(.)
13	P2	Underground↓(.)
14	Als	地下 ↓(.)
	Trad.:	***Underground***
15	P2	((Escribe en *Google Translate* **subterráneo**)) ¿ “地下” es ‘subterráneo’. “铁” es ‘rail’, entonces significa ‘una ruta con dos raíles’ no? ‘地下铁路’ significa ‘ferrocarril subterráneo’, ¿sí o no?
	Trad.:	***“Subterráneo”*** *es ‘subterráneo’.* ***“metal”*** *es ‘rail’, entonces significa ‘una ruta con dos raíles’ no?* ***‘ferrocarril subterráneo’*** *significa ‘ferrocarril subterráneo’, ¿sí o no?*

16	Als	Sí.

Fuente: Elaboración propia

En el turno 1, P2 introduce varios ejemplos léxicos relacionados con lugares de la ciudad y el transporte, tales como *shìzhōngxīn* (市中心) 'centro de la ciudad' y *gōnggòng qìchēzhàn* (公共汽车站) 'estación de autobuses', con el fin de activar el conocimiento previo del alumnado y preparar para la introducción del morfema *zhàn* (站) 'estación'. En el turno 2, A2 responde con *qìchēzhàn* (汽车站) 'parada de autobuses', demostrando comprensión parcial del modelo propuesto, lo que valida la eficacia del ejemplo inicial como medio de guía inductiva.

En los turnos 3 a 6, P2 amplía el campo léxico introduciendo nuevas combinaciones 'estación de trenes' y 'estación de metro'— y los estudiantes responden en chino, siguiendo un patrón de pregunta-respuesta que mantiene el control del profesorado y refuerza la correspondencia léxica entre ambas lenguas. Esta fase puede interpretarse como una fase de generalización controlada, donde ya no introduce nuevo léxico, sino que permite comprobar la transferencia de la regla morfológica "X + estación".

En los turnos 7 al 11, P2 inicia una descomposición morfológica más detallada, preguntando por el significado de los caracteres *dì* (地) 'tierra' *tiě* (铁) 'metal'. A2 responde con "tierra" y "metal", respectivamente (turnos 8 y 10), lo que revela un nivel más profundo de procesamiento léxico por parte del alumnado. P2 construye a partir de estas respuestas una interpretación etimológica del término "metro", asociándolo a la idea de "ferrocarril subterráneo". En el turno 11, introduce el término inglés "underground", que es completado por los alumnos en los turnos 12 y 14 con "subterráneo", demostrando su comprensión. Asimismo, en este momento, el profesor recurre a *Google Translate* para enseñar las palabras en pantalla. Este apoyo visual representa un claro ejemplo de multimodalidad, más allá de la simple explicación oral.

Finalmente, en el turno 15, P2 sintetiza todos los elementos anteriores, vinculando los

significados parciales (“subterráneo”, “rail”) con el significado compuesto del término “metro”. La pregunta de cierre “¿sí o no?” invita a una validación colectiva del significado construido. La respuesta afirmativa en el turno 16 refleja comprensión por parte del alumnado.

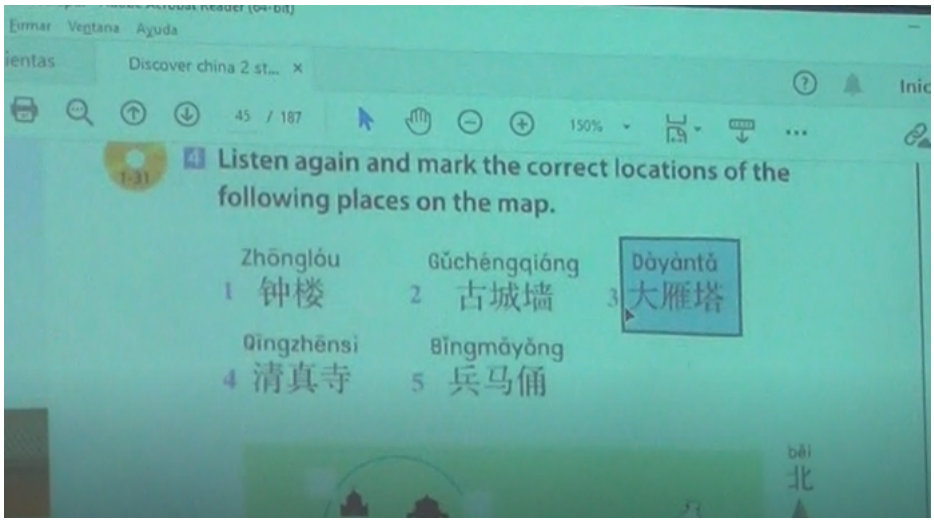
Sin embargo, a pesar de que P2 utiliza una secuencia de ejemplos léxicos para guiar al alumnado en la identificación morfológica del componente ‘estación’, se puede observar que estos ejemplos siguen una estructura altamente repetitiva y predecible. En lugar de generar situaciones comunicativas auténticas o contextos significativos, P2 se limita a variar sistemáticamente el primer morfema de una misma estructura léxica (“X + estación”). Este carácter mecánico se refleja tanto en la formulación de las preguntas de P2 como en las respuestas muy breves del alumnado (turnos 2, 4, 6, 8, 10). Las respuestas consisten en repeticiones de forma léxica sin elaboración discursiva, lo que evidencia que el ejemplo no genera negociaciones de significado reales, sino más bien un ejercicio de respuesta cerrada y estructurada. Esto puede considerarse una oportunidad perdida para fomentar el aprendizaje flexible, creatividad lingüística o contextualización semántica. Además, aunque en turnos posteriores (como del 11 al 15) se intenta construir un significado más profundo a partir del análisis de los morfemas “tierra” y “metal”, esta actividad se mantiene dentro de una lógica de enseñanza lineal y centrada en P2, con escasa autonomía por parte de los estudiantes. La pregunta final (“¿sí o no?”) ilustra esta asimetría: en lugar de abrir espacio para una reformulación o exploración alternativa por parte del alumnado, se busca una validación cerrada del significado construido por P2. Por lo tanto, aunque el uso de ejemplos en este fragmento ayuda a visualizar las estructuras morfológicas y favorece la comprensión metalingüística, su implementación se distingue por una dirección clara del profesor y poca variedad en su aplicación práctica. El ejemplo funciona aquí más como un instrumento de transmisión estructurada que como un recurso dialógico o significativo.

En conjunto, este ejemplo demuestra que la práctica docente de P2 se centra en la explicación, la traducción y la repetición controlada, con un papel protagonista del docente y una participación estudiantil limitada a la producción dirigida. La interacción,

aunque efectiva para reforzar la comprensión morfológica y la memorización de equivalencias, resulta muy poco comunicativa y dependiente de la traducción.

En el fragmento siguiente, P2 se dedica a explicar y repasar el vocabulario relacionado con sitios de interés turístico. Este vocabulario incluye términos comunes para describir lugares como museos, parques, monumentos y zonas históricas, así como expresiones cotidianas para orientar y planificar visitas turísticas (que se puede ver en la imagen 5.2)

Imagen 5.2



Ejemplo de vocabulario relacionado con sitios de interés turístico en el manual *Discover China 2* (Ding, Qi, y Jie, 2011, p.47)

Ejemplo 9 de las clases de P2		
L	**P**	**TRANS**
1	P2	“古城墙” qué significa (.)↑ (.)
	Trad.:	*¿**“Muralla antigua”** qué significa?*
2	P2	“Antigua muralla”, “城” es “ciudad”, “墙” es “pared” pero, “pared para ciudad” (.) “大雁塔” qué significa? (.) “塔” es “torre”, “大雁” significa “gansos”, entonces es ↑ (.)

	Trad.:	*"Antigua muralla",* ***"ciudad"*** *es "ciudad",* ***"pared"*** *es "pared" pero, "pared para ciudad"* ***"torre de gansos"*** *qué significa?* ***"torre"*** *es "torre",* ***"gansos"*** *significa "gansos", entonces es*
3	Als	Torre de gansos ↓ (.)

Fuente: Elaboración propia

Este segundo fragmento, en el turno 1, P2 plantea la pregunta "¿qué significa *gǔ chéngqiáng* （古城墙） 'muralla antigua'?", repitiendo la estructura interrogativa utilizada en el fragmento anterior ("qué significa..."), lo cual refuerza la continuidad metodológica. En el turno 2, P2 proporciona una descomposición morfológica inmediata: " *chéng* (城) es 'ciudad', *qiáng* (墙) es 'pared'", seguida por una traducción inicial del compuesto como "pared para ciudad", que, si bien no es una traducción natural, cumple una función explicativa. Esta formulación parcial ofrece al alumnado un andamiaje semántico intermedio que permite inferir el significado global a partir de los caracteres individuales. A continuación, P2 introduce de forma fluida un segundo ejemplo: "torre de gansos", se identifican sus componentes ("torre" y "ganso") y se propone nuevamente una pregunta inductiva ("entonces es..."), que en el turno 3 es completada por el alumnado con "torre de gansos".

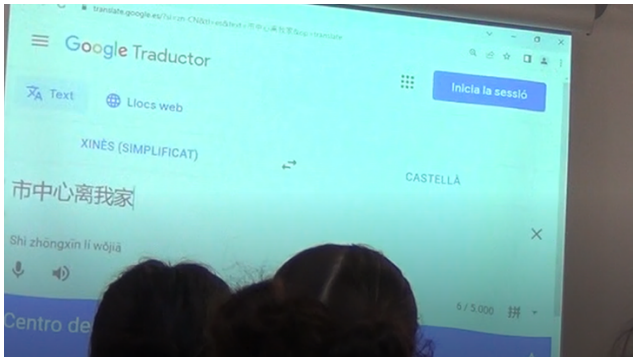
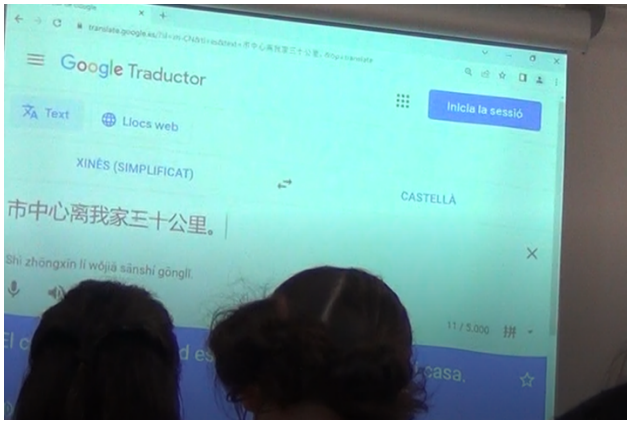
Sin embargo, a diferencia del fragmento anterior, los ejemplos se presentan de manera más concisa y con una menor participación por parte del alumnado. P2 introduce, explica y reformula en una secuencia muy rápida, dejando menos espacio para que los estudiantes participen en la construcción del significado. La respuesta de los alumnos en el turno 3 ("torre de gansos") es correcta, pero también altamente dependiente del *input* docente.

Al comparar este fragmento con el anterior, este ejemplo presenta una interacción más breve y centrada en la interpretación literal de palabras compuestas como 'muralla antigua' y 'torre de gansos'. En ambos casos se observa la traducción directa entre la

lengua meta (chino) y la lengua de instrucción (español), así como el papel explicativo del docente. Además, la interacción en el ejemplo 9 es más monológica: P2 domina el discurso, ofrece traducciones y explica los significados de los caracteres, mientras los estudiantes solo confirman o repiten la información (turno 3). Esto limita la participación por parte del alumnado y evidencia una práctica de traducción más mecánica y deductiva, orientada a la comprensión del significado léxico y no al uso comunicativo del idioma. En conjunto, ambos fragmentos reflejan la dependencia del método de gramática-traducción en la enseñanza de vocabulario, aunque en el ejemplo 9 se observa una versión más restringida y centrada en la traducción literal de unidades léxicas aisladas.

En el ejemplo siguiente, P2 revisa el uso de 'A está a X distancia de B' con los estudiantes, explicando cómo se utiliza para indicar distancia. Luego, pide a los alumnos que formulen una oración usando la estructura.

Ejemplo 10 de las clases de P2		
L	**P**	**TRANS**
1	P2	Hacemos frases, "市中心", o sea, "el centro de la ciudad está 30 kilómetros de mi casa", cómo se dice? ↑(.)
	Trad.:	*Hacemos frases,* ***"el centro de la ciudad"****, o sea, "el centro de la ciudad está 30 kilómetros de mi casa", ¿cómo se dice?*
2	A1	市中心 ↓(.)
	Trad.:	***El centro de la ciudad.***
3	P2	市中心 (.) está a 30 kilómetros a mi casa, sí o no? ¿Es así? ↑(.)
	Trad.:	*¿****El centro de la ciudad*** *está a 30 kilómetros a mi casa, sí o no? ¿Es así?*
4	Als	Sí↓(.)
5	P2	离, te acuerdas A 离 B, entonces 市中心离我家 ((habla mientras escribe en *Google Translate* '*el centro de la ciudad está a X distancia de mi casa'*)) ↓(.) Es centro de la ciudad, de mi casa, predicado numeral, 三十公里 ((habla mientras

		escribe en *Google Translate* '30 kilómetros')), ya está. ↓(.)
	Trad.:	*Te acuerdas **A está a X distancia de B**. Entonces: el centro de la ciudad está a X distancia de mi casa, es 'el centro de la ciudad', 'de mi casa', predicado numeral, **'treinta kilómetros', ya está.***  Notas: P2 habla mientras escribe en *Google Translate*  Notas: P2 habla mientras escribe en *Google Translate*
6	P2	O sea, A 离 B, directamente, numeral. ¿Entendéis? ↑ (.)
	Trad.:	*O sea **A está a X distancia de B**, directamente, numeral. ¿Entendéis?*
7		((Silencio de alumnos))
8	P2	¿Cómo se dice otra frase, el centro de la ciudad está 30 kilómetros al norte de mi casa? ↑(.) el centro de la ciudad está 30 kilómetros al norte de mi casa? ↑(.)
9	A1	市中心。↓(.)
	Trad.:	***El centro de la ciudad.***
10	P2	市中心，'está' cómo se dice? ↑(.)
	Trad.:	***¿El centro de la ciudad,** 'está' cómo se dice?*

11	Als	在 ↓(.)
	Trad.:	***Está.***
12	P2	在, entonces ahora tenemos que organizar el orden, "está 30 kilómetros al norte de mi casa". Primero, está al norte de mi casa, ¿cómo se dice? ↑(.) Norte de mi casa, entonces, ¿mi casa del norte sí o no? ↑(.) ((Habla mientras hace gestos para indicar que 'mi casa' aparece antes que 'del norte' en la frase)).
	Trad.:	***Está',*** *entonces ahora tenemos que organizar el orden, "está 30 kilómetros al norte de mi casa. Primero, está al norte de mi casa, ¿cómo se dice? Norte de mi casa, entonces, ¿mi casa del norte si o no?*
13	A2	我家的。↓(.)
	Trad.:	***De mi casa***
14	P2	Entonces, 我家的北面, y luego, 30 kilómetros, va (.), antes o detrás de 我家的北面？↑(.)
	Trad.:	*Entonces,* ***el norte de mi casa,*** *y luego, 30 kilómetros, va antes o detrás de* ***norte de mi casa ?***
15	Als	Detrás ↓(.)
16	P2	Detrás, 市中心在我家北面的，我家北面的，30 公里。↓(.)
	Trad.:	*Detrás,* ***el centro de la ciudad está 30 kilómetros al norte de mi casa.***

Fuente: Elaboración propia

En el ejemplo 10, P2 continúa con su estrategia de gramática-traducción (al igual que en el ejemplo 5): primero introduce una frase contextualizada en español ("el centro de la ciudad está a 30 kilómetros de mi casa") para situar el vocabulario dentro de una estructura gramatical concreta.

El turno 1 muestra cómo P2 formula el ejemplo con un doble propósito: activar el vocabulario ya aprendido *shìzhōngxīn* (市中心) 'el centro de la ciudad' y establecer una estructura de ubicación y distancia que los estudiantes deben reconstruir en chino.

En el turno 2, la respuesta del estudiante se limita al sujeto de la oración, *shìzhōngxīn* (市中心) 'el centro de la ciudad', lo cual indica que los alumnos siguen necesitando apoyo para desarrollar la estructura completa. En el turno 3, P2 usa la respuesta del estudiante para hacer una pregunta confirmativa y verificar si reconocen la estructura equivalente en chino. A partir del turno 5, P2 introduce explícitamente la fórmula "A está a X distancia de B", que ya se había trabajado previamente, reforzando el ejemplo con una descomposición metalingüística: señala los componentes de la frase (*shìzhōngxīn* (市中心) 'el centro de la ciudad', *wǒ jiā* (我家) 'mi familia', *sānshí gōnglǐ* (三十公里) '30 kilómetros') al mismo tiempo que los escribe en *Google Translate*, proporcionando apoyo visual. Aquí, el ejemplo funciona como una plantilla gramatical que los estudiantes deben completar, y P2 la va construyendo paso a paso, explicando la función sintáctica de cada parte.

En el turno 6, P2 resume el patrón aprendido ("A está a X distancia de B + número"), transformando el ejemplo en una regla productiva. Sin embargo, el silencio de los alumnos en el turno 7 sugiere que aún requieren más andamiaje para aplicar el modelo de forma autónoma. Por ello, P2 introduce un segundo ejemplo más complejo en el turno 8: "el centro de la ciudad está a 30 kilómetros al norte de mi casa". Este nuevo ejemplo incorpora un modificador ("al norte de") que añade dificultad tanto léxica como estructural. P2 sigue aplicando su estrategia de descomposición en el turno 12, esta vez focalizando en el orden de los constituyentes, lo que manifiesta un giro hacia el trabajo gramatical explícito.

En los turnos 13 y 15, los estudiantes aportan elementos clave como *wǒ jiā de* (我家的) 'de mi casa' y "detrás", respuestas breves pero funcionales que indican una comprensión parcial y progresiva de la estructura objetivo. En el turno 16, P2 presenta una versión final y correcta de la frase en chino, aunque bastante larga. Más que una simple repetición, esta intervención busca servir como un cierre que confirma el ejemplo correcto. Sin embargo, los alumnos solo repiten parcialmente la frase, lo que indica que el proceso aún está en construcción y que algunos pueden sentirse perdidos ante la complejidad del enunciado. P2 intenta guiar esta construcción apoyándose en

las contribuciones graduales de los alumnos durante el fragmento, aunque el ritmo y la extensión de la frase parecen dificultar una participación plena.

En este fragmento, P2 enfatiza estructuras lingüísticas fijas como "A está a X distancia de B + número" o "en 'dirección' de 'lugar'", promoviendo una repetición estructurada más que una producción significativa del lenguaje.

En el ejemplo 11, P2 utiliza ejemplos como herramienta inductiva para enseñar la construcción de palabras compuestas en chino relacionadas con *piào* (票) 'entrada', guiando a los estudiantes mediante instrucciones en español para que traduzcan y comprendan los términos en chino, reforzando la correspondencia entre la lengua meta (chino) y la lengua materna.

Ejemplo 11 de las clases de P2		
L	**P**	**TRANS**
1	P2	票 es *ticket*. Cómo se dice "la entrada de cine" ↑ (.)
	Trad.:	***Ticket*** *es ticket, cómo se dice "la entrada de cine"*
2	Als	电影票。↓ (.)
	Trad.:	***Entrada de cine.***
3	P2	电影票。↓ (.) Y también el billete de autobús. ↓ (.)
	Trad.:	***Entrada de cine.*** *Y también el billete de autobús.*
4	Als	公共汽车票。↓ (.)
	Trad.:	***Billete de autobús***
5	P2	公共汽车票。↓ (.) ¿Y el billete de metro? ↑ (.)
	Trad.:	***Billete de autobús.*** *¿Y el billete de metro?*
6	Als	地铁票。↓ (.)
	Trad.:	***Billete de metro.***
7	P2	地铁票。Y de barco? ↑ (.) 船票。↓ (.)
	Trad.:	***Billete de metro,*** *y de barco,* ***billete de barco.***

Fuente: Elaboración propia

En el ejemplo 11, P2 introduce primero el significado de la palabra *piào* (票) 'entrada' en inglés y a continuación da instrucciones en español para que los estudiantes traduzcan la palabra "la entrada de cine" al chino. Los estudiantes responden primero en chino y P2 repite su respuesta para confirmarla. En los turnos 3 a 7, P2 amplía progresivamente el vocabulario con términos relacionados, como "billete de autobús", "billete de metro" y "billete de barco" (turnos 3, 5 y 7), mientras los estudiantes continúan respondiendo en chino (turnos 4, 6). Esta dinámica refleja las características típicas de gramática-traducción: la enseñanza se centra en la traducción directa entre lengua materna y lengua meta, la práctica es controlada y guiada por el docente, y la interacción es muy poco comunicativa, limitada a la traducción y repetición de términos sin generar un uso real del idioma. En conjunto, el ejemplo evidencia una interacción restringida y la falta de comunicación real en el aula.

Perspectivas de P2 sobre el uso sistemático de ejemplos

Durante las entrevistas, P2 destaca que la estrategia más utilizada en su enseñanza es el uso sistemático de ejemplos: "El método de dar ejemplos es el que más uso. (…) Es muy conveniente. No importa si se trata de caracteres, palabras, gramática o frases: todo lo enseño con numerosos ejemplos".

Según él, la elección de esta estrategia responde, en parte, a que el chino es su lengua materna, lo cual le permite ejemplificar de forma intuitiva y natural en cualquier nivel de contenido. En particular, se apoya en ejemplos para explicar temas gramaticales complejos, incluyendo estructuras como los complementos o las funciones de los adverbios. Ante las dificultades más comunes que enfrentan los estudiantes, especialmente el vocabulario limitado y la falta de oportunidades para interactuar con hablantes nativos, P2 opta por crear ejemplos con estructuras muy simples y accesibles. Explica que los estudiantes "quieren hablar, pero no pueden", y por eso "utilizo frases orales muy sencillas como ejemplos". Detalla además la forma en que construye

progresivamente las frases, comenzando con estructuras básicas como sujeto-verbo-objeto, e introduciendo gradualmente elementos más complejos: “Primero sujeto, luego modificadores: ‘mi padre’, ‘el padre de mi compañero de la secundaria’. También añado adverbios: ‘el año pasado’, ‘en tal país’”.

Esta progresión permite que todos los estudiantes participen activamente en el proceso, sin sentirse abrumados: “Es fundamental que no se sientan frustrados. Si pueden decir aunque sea un poco, ya sienten que están aprendiendo algo”.

Además de ser una herramienta expositiva, los ejemplos cumplen una función interactiva en clase. P2 enfatiza que no solo él da ejemplos, sino que invita constantemente a los estudiantes a construir frases propias: “Ahora ya no soy yo quien hace las oraciones, son ellos. (…) Si se equivocan, mejor. Así puedo corregirlos y todos lo recuerdan mejor.”

Este proceso, según P2, también constituye una forma de práctica comunicativa, incluso si el contexto de clase no permite realizar actividades orales más libres debido a limitaciones de tiempo y al tamaño del grupo.

No obstante, la observación sistemática de las clases revela que la práctica en el aula no coincide con la percepción que P2 tiene de su propia enseñanza. La mayoría de los ejemplos señalados por P2 no constituyen verdaderos ejemplos contextualizados ni significativos, sino que consisten principalmente en traducciones de vocabulario aislado, frecuentemente desvinculadas de frases completas o de contextos reales para los estudiantes. En la mayoría de los casos, se observa una participación limitada por parte de los alumnos, lo que restringe la eficacia pedagógica de los ejemplos presentados. Asimismo, se identificaron ejemplos que incluyen vocabulario fuera del nivel esperado, lo cual contradice la idea de un uso progresivo y adaptado a la competencia lingüística del alumnado. En consecuencia, aunque P2 percibe que emplea de manera sistemática la estrategia de ejemplos, en la práctica su enfoque se aproxima más a un método centrado en la traducción de vocabulario y de frases, limitando así la

efectividad de los ejemplos como recurso interactivo y comunicativo en el aula.

5.5 Convergencias y divergencias

El análisis muestra que, en el caso de P2, existe alguna coherencia entre lo que declara en las entrevistas y lo que ocurre en el aula. P2 considera que el tiempo de clase debe dedicarse principalmente a explicar contenidos lingüísticos, sobre todo puntos gramaticales, y esta orientación se refleja en la práctica. Los datos muestran que la mayor parte del tiempo de aula se dedica a la explicación de gramática (16,8%) y, sobre todo, a la traducción de vocabulario y frases (75%), actividad que también cumple una función de explicación gramatical. En contraste, no se registran actividades de expresión oral ni de comprensión oral (0%). Los datos indican que la clase se centra principalmente en explicar reglas y estructuras lingüísticas. Esto confirma que la forma en que P2 organiza sus actividades corresponde a la prioridad que él asigna al aprendizaje del contenido gramatical. El aula se configura, así, como un espacio orientado al análisis gramatical y de traducción del idioma, donde la participación del estudiante se limita a intervenciones breves solicitadas por el docente, a nivel léxico u oracional a partir de la traducción.

Asimismo, el análisis de las interacciones en el aula muestra que P2 organiza la participación del alumnado principalmente a través del patrón IRF. En este contexto, el uso del IRF permite al docente controlar estrictamente las intervenciones, distribuir los turnos de palabra y mantener el ritmo de la explicación. Durante las observaciones, se evidencia que su aplicación es rígida y centrada en la instrucción de P2, lo que limita la autonomía del alumnado y la posibilidad de negociación del significado. De esta manera, existe una convergencia entre las creencias de P2 sobre la prioridad de la transmisión de contenidos y la práctica observada: la estructura IRF refleja fielmente su intención de mantener la clase centrada en la explicación y asegurar que todos los estudiantes sigan el hilo de la lección.

Del mismo modo, su preocupación por aprovechar el tiempo coincide con su decisión

de no organizar actividades en pequeños grupos. En la entrevista, P2 argumenta que estas actividades dificultan el control del aula y generan pérdidas de tiempo. Esta justificación resulta coherente con lo que sucede en clase: la agrupación es siempre colectiva y no se registran interacciones entre estudiantes. Todas las actividades se realizan en formato dirigido por el profesorado, con P2 trabajando con todo el grupo, y los estudiantes intervienen únicamente cuando se les pide directamente. En conjunto, el papel central del docente, la explicación detallada y el control de los turnos de palabra forman parte de una práctica que responde a las ideas pedagógicas expresadas por P2.

Sin embargo, la revisión detallada de las sesiones observadas evidencia que ciertos aspectos de la práctica de P2 no reflejan completamente lo explicado en las entrevistas. Aunque P2 justifica la ausencia de actividades en pequeños grupos por el tamaño de la clase —alrededor de 30 estudiantes según él—, durante las observaciones se registró que la asistencia real varió entre 10 y 15 alumnos. Esto indica que la ausencia de actividades en grupos pequeños o en parejas no se debe al número de alumnos, sino a una elección metodológica de P2, que mantiene la clase centrada en la transmisión de contenidos lingüísticos. Esta organización genera una divergencia respecto a los principios del enfoque comunicativo, que promueven la participación activa y el trabajo colaborativo.

Por otra parte, P2 señala que el uso de *Google Translate* cumple una función multimodal orientada a reforzar la comprensión lingüística, permitiendo al alumnado acceder simultáneamente a los caracteres, su transcripción en pinyin y la pronunciación. Según P2, esto no implica una traducción directa, sino que tiene como objetivo optimizar el tiempo de clase y facilitar la comprensión del vocabulario. No obstante, durante las sesiones observadas, los estudiantes también tenían acceso a la traducción al español o catalán. Esto sugiere que, en algunos casos, la interacción del alumnado no reflejaba una comprensión real del significado de las palabras o frases, sino que podía estar influida por la presencia de la traducción en pantalla. Este contraste constituye otra divergencia entre la percepción de P2 sobre el uso de herramientas digitales y la manera en que su uso afecta la participación y comprensión del alumnado.

P2 describe el enfoque comunicativo como un método que busca que los estudiantes utilicen el vocabulario, las expresiones, la sintaxis y la gramática aprendidas en frases aplicables a situaciones cotidianas, empleando ejemplos coloquiales que favorezcan la participación activa. Sin embargo, la observación del aula evidencia que esta concepción no se refleja en su práctica. El uso del chino es limitado. Los ejemplos presentados suelen consistir en traducciones de vocabulario aislado o frases descontextualizadas, y la participación estudiantil se restringe a respuestas dirigidas por P2, sin generar oportunidades de interacción significativa entre los alumnos. Aunque P2 afirma utilizar el español como lengua de instrucción y el inglés solo para aclaraciones puntuales, en la práctica la alternancia lingüística se centra solo en ejercicios de traducción de vocabulario o frases. Además, algunos ejemplos incluyen vocabulario por encima del nivel de competencia del alumnado, lo cual no contribuye a la comprensión del contenido por parte de los estudiantes.

En síntesis, se evidencian tanto convergencias como divergencias entre las perspectivas declaradas de P2 y sus prácticas en el aula.

5.6 Conclusiones

Después de analizar todos los fragmentos seleccionados, hemos enumerado las características principales de los enfoques pedagógicos de P2 en el aula. P2 tiende a usar el modelo IRF para interactuar con el alumnado y tiende a emplear *code-switching* al introducir contenidos nuevos.

Con respecto al uso del IRF en el aula, en P2 se observa un uso mecánico del patrón IRF, caracterizado por preguntas cerradas, retroalimentación evaluativa limitada y una escasa flexibilidad comunicativa. El estudio de Hidayatullah (2024) pone de manifiesto el papel fundamental que desempeña el docente en la configuración del discurso en el aula y su influencia directa sobre el nivel de participación estudiantil. Asimismo, resalta que una aplicación mecánica del patrón IRF tiende a limitar la participación de los estudiantes, mientras que un uso estratégico del mismo —que incluya retroalimentación

formativa, preguntas abiertas y espacios para una distribución más equitativa de los turnos— puede favorecer un ambiente de aprendizaje más activo y significativo. Asimismo, el profesor debe emplear diversos enfoques didácticos y desarrollar habilidades comunicativas que inspiren a los estudiantes, adaptando la enseñanza al talento y capacidades individuales de cada uno (Stronge, 2018). Según Scott (2001), la relación vertical entre docente y estudiante implica una dinámica de causa y efecto, en la cual la retroalimentación comunicativa permite al profesor modelar el contenido a través de demostraciones no verbales. En el contexto del aprendizaje en el aula, las interacciones entre el profesorado y el alumnado, así como la gestión de los turnos de habla, constituyen factores clave que inciden directamente en la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fenyi y Nyarkoh, 2022; Wiemann y Knapp, 2017). Por tanto, estos hallazgos subrayan la importancia de no solo reconocer la estructura IRF, sino también de considerar la manera en que se implementa para evitar convertirla en una barrera para el aprendizaje activo y la co-construcción del conocimiento.

Aparte de este aspecto, P2 muestra una preferencia por el *code-switching* en la mayoría de los casos, representando un 83% del total. Suele usarla para explicar puntos gramaticales y realizar ejercicios de traducción de vocabulario y frases. No obstante, el uso adecuado del *code-switching* puede ayudar a los alumnos a comprender los elementos del lenguaje más complejos o las palabras nuevas. Además, hemos visto que, con la ayuda de una lengua intermedia, los alumnos de nivel básico pueden familiarizarse rápidamente con los contenidos nuevos que van aprendiendo. Sin embargo, autores como Del Pozo y Rivadeneira (2020) consideran que se debe evitar el uso excesivo de esta estrategia, ya que puede crear dependencia entre el alumnado, lo que reducirá la eficacia de aprendizaje de la lengua meta. En algunos fragmentos, hemos observado que los alumnos no participan en la conversación. Por lo tanto, en este caso, no sabemos si los estudiantes realmente comprenden el uso de las palabras ni si son capaces de usarlas. Además, cuando P2 recurre al *code-switching*, no siempre emplea la traducción adecuada de los términos, lo cual puede generar confusión en los estudiantes.

En el enfoque comunicativo se destaca la aplicación de las habilidades lingüísticas en contextos reales por parte de los estudiantes, pero en estos fragmentos, los estudiantes no tienen la oportunidad de aplicarlas y se encuentran en una posición pasiva en clase. Por eso, consideramos que el enfoque didáctico aplicado por P2 se acerca más al enfoque de gramática-traducción. Con los grupos de nivel inicial, se puede usar vocabulario básico y oraciones cortas para ayudar a los estudiantes a comprender los contenidos nuevos, o utilizar otras estrategias, tales como la repetición o el uso del lenguaje no verbal, para aplicar verdaderamente el enfoque comunicativo en el aula.

Se observa un uso especialmente intensivo de traducción con orientación estructural como recurso para introducir y consolidar patrones gramaticales y morfológicos, lo cual da lugar a secuencias marcadas por cierta mecanización y una participación más guiada por parte del alumnado. En este contexto, los estudiantes asumen un rol predominantemente pasivo, limitándose a insertar elementos léxicos en esquemas previamente definidos sin un espacio real para la exploración semántica o la construcción de sentido. Sin embargo, esta metodología no debe ser rechazada de manera absoluta. En etapas iniciales del aprendizaje de una lengua extranjera, la instrucción centrada en estructuras puede resultar beneficiosa para establecer conexiones forma-función y facilitar la automatización de patrones gramaticales básicos (Ellis, 2006). La clave está en que esta fase estructural no constituya el único enfoque pedagógico, sino que se complemente con tareas comunicativas auténticas que fomenten la negociación de significados, la interacción genuina y el desarrollo de competencias discursivas más complejas (Littlewood, 2004). En consecuencia, el uso de gramática-traducción de manera estructurada puede cumplir una función formativa útil siempre que se inserte dentro de una secuencia didáctica más amplia, que transite progresivamente desde la precisión formal hacia el uso contextualizado del lenguaje.

Aunque se adscribe a un enfoque comunicativo en teoría, P2 reconoce que, en la práctica, el tiempo de clase está casi completamente dedicado a la explicación de léxico

y gramática, lo que limita el uso de tareas propiamente comunicativas: “No hay tiempo suficiente para actividades comunicativas. Paso mucho tiempo explicando palabras y estructuras”. De hecho, considera que el uso constante de ejemplos de traducción y la participación de los estudiantes en la creación de frases ya representan una forma válida de interacción oral en el aula. Se evidencia que para P2, estos ejemplos no solo sirven como vehículo explicativo, sino también como una herramienta clave para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Como reflexión final, el enfoque actual de la enseñanza de chino en este contexto presenta varias limitaciones que afectan directamente al aprendizaje efectivo de los estudiantes. A pesar de que el material didáctico se basa en un enfoque comunicativo, la falta de actividades de expresión oral adecuadas y la excesiva dependencia de traducciones mecánicas impiden que los estudiantes adquieran una comprensión profunda del idioma y sean capaces de aplicarlo de manera práctica en situaciones reales. Los estudiantes se ven atrapados en un ciclo de traducción pasiva, sin tener la oportunidad de interactuar de manera activa en el uso de la lengua meta. Además, introducir vocabulario que los estudiantes no comprenden puede dificultar el aprendizaje, así como ejemplos excesivamente complejos, dificulta aún más su participación en las actividades de clase, ya que no logran comprender ni producir de manera efectiva el contenido. Este enfoque, centrado principalmente en la precisión gramatical y en preguntas cerradas, limita la capacidad de los estudiantes para aplicar el idioma de forma flexible y comunicativa. Por último, la estructura de las clases, predominantemente centrada en la exposición del profesor y la falta de actividades grupales, también restringe la interacción entre los estudiantes, lo que es un elemento clave para promover la práctica comunicativa. La escasa variedad de actividades y la ausencia de actividades participativas reducen las oportunidades para implementar de manera efectiva el enfoque comunicativo en el aula, limitando así el desarrollo de la competencia comunicativa real del alumnado.

Capítulo 6 Caso 3: Análisis de las estrategias comunicativas y patrones de interacción de profesora P3

6.1 Introducción

Igual que hemos hecho con el caso de P1 y P2, en este capítulo examinaremos las prácticas de P3 utilizando los mismos instrumentos metodológicos. En este caso, se identifican diversas estrategias docentes orientadas a apoyar el enfoque comunicativo en el aula, entre las que se incluyen el patrón interactivo IRF, el lenguaje no verbal y el *code-switching*. En primer lugar, resulta pertinente presentar el contexto educativo de P3 para contextualizar el análisis posterior. A continuación, se pondrá el énfasis en la tipología de todas las actividades desarrolladas en el aula. Posteriormente, se presentan fragmentos relevantes que ilustran las categorías clave identificadas tras un análisis exhaustivo de las interacciones en el aula. Para contextualizar estos hallazgos, se contrastarán los datos analizados con las perspectivas expresadas por P3 en la entrevista. Esta triangulación permitirá identificar sus prioridades pedagógicas, así como posibles tensiones entre los principios del enfoque y su aplicación en la práctica. Este enfoque nos permitirá realizar un análisis profundo de la implementación del enfoque comunicativo en el caso de P3 desde el punto de vista de los patrones de interacción con el alumnado.

6.2 Contexto P3

Según los datos obtenidos del cuestionario (véase el apéndice E), esta docente no es hablante nativa de chino y cuenta con una experiencia docente de entre diez y quince años en la enseñanza del chino como lengua extranjera, desarrollada principalmente en el ámbito universitario. Ha trabajado con estudiantes de diferentes edades, concretamente de 18 años a 34 años. En lo que respecta a los niveles impartidos, su espectro abarca cursos de A1, A2, B1 y B2. En el ámbito académico, posee un Grado en Traducción e Interpretación cursado en instituciones de educación superior tanto en España como en Perú. Asimismo, ha recibido formación específica en didáctica de lenguas extranjeras mediante cursos de formación continua dirigidos a docentes de educación secundaria, realizados en China y en Barcelona. Adicionalmente, cuenta con

formación especializada en didáctica del chino como lengua extranjera, la cual incluye cursos realizados en China, así como actividades de investigación en sus estudios doctorales.

6.3 Observación Stallings: macroanálisis

A continuación, se presenta un análisis de los datos de la observación sobre las actividades llevadas a cabo en el aula.

6.3.1 Actividades en el aula

A partir de las observaciones y mediante el análisis de las notas de *Stallings Classroom Snapshot*, hemos registrado 15 actividades a lo largo de tres sesiones. Posteriormente, hemos cuantificado todas las actividades y el porcentaje de tiempo dedicado a dichas actividades, tal como se resume en la tabla 7:

Tabla 7 Tipo de actividades P3

Tipo de actividades	Porcentaje
Expresión oral	6,7%
Comprensión oral	20%
Gramática	26,7%
Práctica de vocabulario	6,7%
Pronunciación	0%
Lectura	6,7%
Escritura de caracteres	0%
Redacción de textos	0%
Corrección de deberes	0%
Prueba/Examen	6,7%

Traducción de vocabulario y frases	26,7%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7 se describen las distintas categorías identificadas a lo largo de las sesiones observadas. En la clase de P3, en las actividades de expresión oral P3 organiza el trabajo en grupos y propone temas de conversación; los estudiantes practican el diálogo de manual en grupos de cuatro, normalmente formados por dos alumnos chinos y dos alumnos españoles (cabe señalar que el grupo de P3 está compuesto tanto por estudiantes de nacionalidad china cuya lengua materna es el chino como por estudiantes españoles). En la clase de P3, las tareas de comprensión oral suelen consistir en la proyección de videos relacionados con el contenido del texto del manual, seguida de una serie de preguntas planteadas por P3 para verificar la comprensión por parte del alumnado. Gramática incluye tanto la explicación de estructuras gramaticales por parte de P3 como los ejercicios prácticos asociados. En concreto, P3 suele abordar los contenidos gramaticales de manera integrada, es decir, los explica mientras presenta el vocabulario o el texto, aunque también dedica momentos específicos a la explicación detallada de los contenidos gramaticales. Además, P3 prepara presentaciones complementarias para ampliar los contenidos que no aparecen en el manual y diseña ejercicios adicionales relacionados con los puntos gramaticales tratados.

Lectura alude a la lectura de textos, diálogos u otros materiales. En particular, primero, los alumnos ven un vídeo proporcionado por el manual que trata sobre el mismo contenido que el texto que van a estudiar, lo cual ayuda a activar conocimientos previos y a contextualizar la lección. Posteriormente, P3 lee el texto frase por frase en chino, tras la lectura de la frase, P3 solicita a estudiantes que intenten explicar el significado de cada frase con sus propias palabras, alternando entre chino y español. Cuando los estudiantes no logran hacerlo, P3 interviene mediante preguntas orientadoras y explicaciones detalladas, abordando aspectos léxicos y gramaticales del texto. Finalmente, la traducción de vocabulario y frases se configura como una actividad sistemática dentro de la clase, utilizada por P3 para la enseñanza de vocabulario,

explicación de textos y práctica de puntos gramaticales, en la que P3 propone palabras o frases en una lengua (normalmente chino o español) y solicita a los estudiantes que ofrezcan su equivalente en otra lengua. Salvo las categorías específicas de los tipos de actividades descritas anteriormente, el resto de las categorías recogidas en la tabla 7 se definen conforme a las mismas definiciones ya establecidas en la sección de metodología.

En el análisis de las 15 actividades llevadas a cabo en la clase de P3 se observa una distribución claramente orientada hacia la traducción de vocabulario y frases (26,7%) y la gramática (26,7%). Estas dos categorías constituyen conjuntamente más de la mitad de las tareas realizadas. En segundo lugar, la comprensión oral (20%) ocupa un lugar relevante dentro de las actividades. Sin embargo, las actividades relacionadas con la expresión oral (6,7%), la lectura (6,7%), la práctica de vocabulario (6,7%) y la realización de una prueba/examen (6,7%) se presentan con menor frecuencia. Por otra parte, no se registran en estas tres sesiones actividades específicas de pronunciación (0%), escritura de caracteres (0%), producción de textos escritos (0%) ni corrección de deberes (0%). Es importante subrayar que esta ausencia corresponde únicamente al periodo de observación analizado, lo que no excluye la posibilidad de que dichas actividades se realicen en otras clases o momentos del curso. Tal como indica P3 en la entrevista:

> "Bueno en general, cuando acabo una unidad, aparte del examen y todas estas cosas, es hacer como una tarea final…se trabaja todo, pues la lectura en voz alta de los diálogos, hacer un diálogo similar pero cambiando un poco la situación, pero que tengan que utilizar estructuras, darles, claro, por ejemplo en el libro de ejercicios y en el libro del estudiante, allí sí que tenían unas partes dedicadas al oral…entonces era explicar toda la gramática, hacían los ejercicios escritos, se corregían y cuando ellos ya sentían que todo estaba bien, entonces como tarea final, venía toda la parte del oral."

En cuanto a las actividades prácticas y situacionales para desarrollar habilidades

comunicativas específicas del alumnado, P3 explica que: “muchas veces, actividades orales iban muy bien para repasar puntos de gramática del examen y entonces se utilizaban en las clases de repaso.”

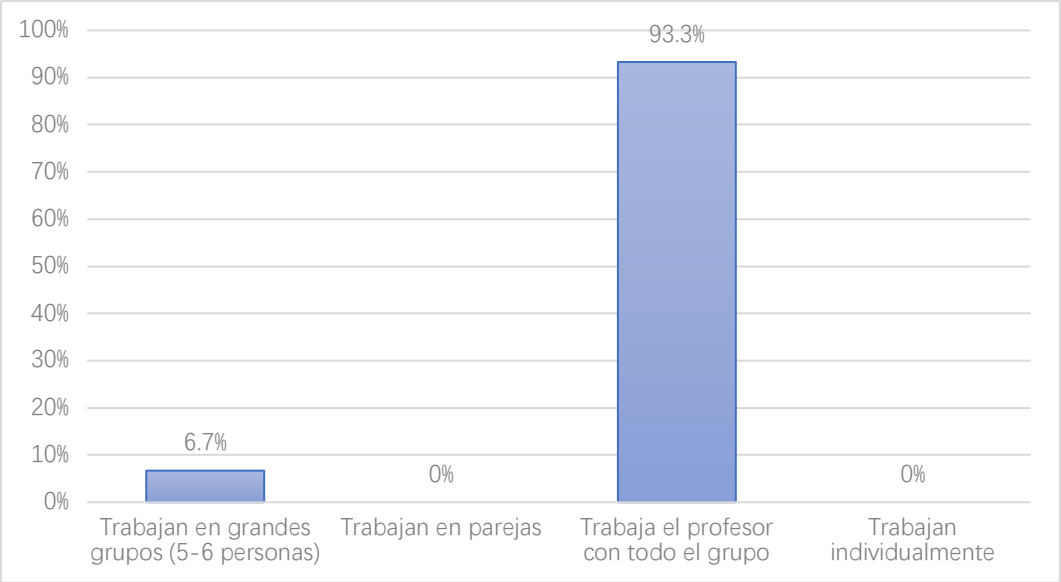
Sobre la organización de la clase, P3 sostiene que:

> “primero tienes que hacer todo el temario, la gramática, o al menos yo lo planteé así, gramática, los ejercicios, todo, ellos van trabajando de manera escrita, lo van viendo y después pasamos cuando ya se sienten cómodos con el vocabulario, ya se ha repasado el vocabulario, ya se lo saben, entonces pues con este grupo en concreto parecía que era más fácil que después hicieran producción oral porque se sentían más seguras. Si lo hacía al revés, costaba un poco más.”

Esto revela una preferencia metodológica por consolidar primero la gramática y el léxico de manera escrita, para facilitar la producción oral posteriormente. P3 también reconoce la necesidad de adaptar la metodología según el grupo: “Por eso, depende del grupo que tengas. Hay grupos que por la parte oral se sienten mejor y entonces es más fácil y otros que van al revés.”

Además de la clasificación y los porcentajes dedicados a cada actividad, mediante el formulario *Stallings* se ha realizado un análisis exhaustivo de las actividades de las clases y se ha observado con detalle las formas de agrupación utilizadas en cada actividad, obteniendo los resultados que se presentan en el gráfico 7.

Gráfico 7 Formas de agrupación



Fuente: Elaboración propia

En la clase de P3 se han observado dos tipos de agrupación. El 93,3% de las actividades se desarrollan con todo el grupo: el profesor hace preguntas, designa a estudiantes específicos para responder o los alumnos responden voluntariamente, y P3 proporciona retroalimentación. Por otro lado, únicamente en una actividad (6,7%) los estudiantes trabajaron en grandes grupos de cuatro para practicar diálogos (la clase tiene 7 alumnos en total). No se registraron actividades en parejas o individuales (0%). Estos datos reflejan que la dinámica del aula se centra principalmente en la interacción con P3.

Aunque durante la entrevista, P3 destaca el valor del trabajo en grupo como estrategia didáctica para favorecer la cooperación entre estudiantes con diferentes perfiles de aprendizaje, lo utiliza poco en la práctica. Cree que, al formar grupos heterogéneos con diferentes niveles, los alumnos pueden ayudarse entre ellos. Además, señala que: “hay alumnos que se les da muy bien acordarse del vocabulario, otros que se les da muy bien la gramática, otros que se les da muy bien la pronunciación”. También considera que “trabajar en grupo va bien porque les puedes prestar bastante atención, porque son grupos pequeños, entonces te centras en tres grupos, cuatro grupos y entonces al ir ayudándoles pues puedes estar tiempo más personalizado con ellos.” Asimismo, P3 resalta que una de las ventajas del trabajo en grupos pequeños es el incremento de la

participación oral. Tal como indica, “una de las cosas por las que me gusta que trabajen en grupos pequeños es porque hablan más. Es decir, si tienen que leer según qué textos, tienen que hacer según qué diálogos, tienen que hacer según qué ejercicios y tienen que hablar en chino, si está toda la clase, a veces no hablan tanto, pero en el momento que los pones en grupos pequeños hablan más.” Reconoce que esta dinámica le ofrece nuevas oportunidades de intervención docente: “eso a mí también me da la oportunidad de ir pasando por los grupos, escucharlos, corregirlos y a veces incluso, si son ejercicios escritos, poder corregir la caligrafía, poder corregir de manera más personalizada al momento, porque van trabajando.” Además, destaca la importancia de los grupos mixtos formados por estudiantes nativos chinos y españoles. Según ella, “cuando hay estudiantes chinos y estudiantes españoles, a veces lo que sucede es que, si, por ejemplo, no sé, a veces hacer un texto o un resumen, a veces los estudiantes quieren expresar algo en chino, o lo quieren entrar en español o lo tienen que hacer en chino, se tienen que poner de acuerdo, ver cómo marcan las ideas. Y entonces sí que es cierto que todos participan por igual.” Finalmente, P3 concluye que, “cuando estaban en grupos pequeños trabajaban más rápido, producían más y hablaban más, y en chino. Entonces leían más y eso era una manera de también poder ver a cada uno, al tenerlos de una manera más diversificada y personalizada.”

Al combinar los datos anteriores con los fragmentos de video grabados en el aula y la observación no participante realizada por la investigadora, se ha identificado un patrón recurrente en las interacciones, que es el modelo discursivo IRF. Dado que es un patrón principal, se analizará en profundidad en el apartado siguiente. Para ello, a partir de las grabaciones se han transcrito algunos fragmentos de cada una de las sesiones.

6.4 Patrón comunicativo IRF

Tras el primer análisis de las actividades y los patrones de interacción, se seleccionaron los fragmentos más representativos del patrón IRF en las clases de P3, lo cual se ilustra a través de los siguientes ejemplos.

En la clase, primero, los estudiantes ven un vídeo que presenta el contenido del primer texto de la lección 29 de *New Practical Chinese 3*, que van a estudiar después. Posteriormente, P3 lee el texto frase por frase en chino; tras cada lectura, solicita a los estudiantes que intenten explicar el significado de la frase con sus propias palabras, alternando entre chino y español. En caso contrario, P3 interviene mediante preguntas orientadoras y explicaciones detalladas, abordando tanto aspectos léxicos como gramaticales del texto. El objetivo principal de esta actividad es favorecer la comprensión del texto por parte de los alumnos, mientras P3 aborda el vocabulario y la gramática correspondientes a la lección 29.

Ejemplo 1 de las clases de P3

L	P	TRANS
1	P3	(I) Miramos este 他们来了，欢迎欢迎，快请进。↓(.) Tenemos esto, ¿para qué utilizamos estas frases? ↑(.) Para ↑(.)
	Trad.:	*Miramos este* ***Han llegado, ¡Bienvenidos, bienvenidos! Por favor, pasen.*** *Tenemos esto, ¿para qué utilizamos estas frases? Para*
2	A1	(R) Dar la bienvenida. ↓(.)
3	P3	(F) Dar la bienvenida. ↓(.) Para decir que venga. ↓(.) Entonces, aquí, temenos 林娜买了一些东西送给张教授，她带了什么？↑(.)
	Trad.:	*Dar la bienvenida. Para decir que venga. Entonces, aquí tenemos* ***Linna compró algunas cosas para el profesor Zhang, ¿qué llevó?***
4	A1	(R) 花，花。↓(.)
	Trad.:	***Flores, flores***
5	P3	(F) 花，好的。Vale↓(.)
	Trad.:	***Flores, vale.*** *Vale.*

Fuente: Elaboración propia

El fragmento muestra una variante del patrón IRF, concretamente la secuencia IRF-RF

descrita por Fan (2017). En el turno 1, P3 inicia el diálogo con "miramos este *Tāmen láile, huānyíng huānyíng, kuài qǐng jìn* (他们来了，欢迎欢迎，快请进) 'Han llegado, ¡Bienvenidos, bienvenidos! Por favor, pasen'. A continuación, recurre al español y formula una pregunta con el objetivo de requerir la respuesta del alumnado: "Tenemos esto, ¿para qué utilizamos estas frases? ¿Para?". Este primer turno cumple la función de iniciación (I), guiando la atención de los estudiantes hacia la función pragmática de la frase ("dar la bienvenida"). En el turno 2, A1 responde en español: "Dar la bienvenida" (R). Su respuesta refleja comprensión tanto de la pregunta como del significado comunicativo de la frase en chino. En el turno 3, P3 ofrece más *feedback* (F): "Dar la bienvenida. Para decir que venga", confirmando la respuesta y ampliando la explicación de la función pragmática de la frase, y, de inmediato, introduce una nueva iniciación: "Entonces aquí, tenemos *Línnà mǎile yīxiē dōngxi sòng gěi Zhāng jiàoshòu, tā dàile shénme* (林娜买了一些东西送给张教授，她带了什么？) 'Linna compró algunas cosas para el profesor Zhang. ¿Qué llevó?'", promoviendo que el alumnado participe de nuevo en las interacciones. En el turno 4, A1 responde con la respuesta correcta en chino: "flores，flores", y en el turno 5, P3 cierra el ciclo con un *feedback* positivo, validando la respuesta.

En este fragmento se observa que P3 no se limita al patrón IRF, sino que presenta una variación del mismo. En este caso, el intercambio evoluciona hacia una estructura IRF-RF, en la que el *feedback* de P3 no funciona como un cierre, sino como un nuevo estímulo que genera una respuesta adicional por parte del alumnado. Esta estrategia, según Fan (2017), permite sostener la interacción, fomentar una comunicación más natural y favorecer una mayor participación del estudiante.

En el fragmento siguiente, P3 sigue explicando el contenido del texto. Asimismo, invita a los alumnos a explicar el contenido de las frases como una forma de verificar su entendimiento.

Ejemplo 2 de las clases de P3		
L	**P**	**TRANS**
1	P3	(I) 我看，养花没有学汉语那么难吧。↓ (.) Qué tenemos que↑(.)
	Trad.:	***Yo pienso que, cuidar flores no es tan difícil como aprender chino***. *¿Qué tenemos que?*
2	A1	(R) Miro. ↓ (.)
3	P3	(F) Dime, sí, pero aquí, miro no. ↓ (.) (I)我看, ¿qué quiere decir? ↑ (.) ¿quiere decir miro? ↑ (.)
	Trad.:	*Dime, sí, pero aquí, miro no.* ***Yo pienso,*** *¿qué quiere decir? ¿quiere decir miro?*
4	A2	(R) Yo pienso ↓(.)
5	P3	(F) Claro, yo pienso. No miro. ↓(.) (I)我看，养花没有学汉语那么难吧。↓(.)
	Trad.:	*Claro, yo pienso. No miro.* ***Yo pienso que, cuidar flores no es tan difícil como aprender chino***.
6	Als:	(R) Cuidar flores ↓(.) no es tan difícil como aprender chino. ↓(.)
7	P3	(F) Claro. ↓(.)

Fuente: Elaboración propia

En el ejemplo 2, se observa un patrón encadenado de IRF: Turno 1 (I) → Turno 2 (R) → Turno 3 (F+I) → Turno 4 (R) → Turno 5 (F+I) → Turno 6 (R) → Turno 7 (F). La secuencia comienza con la iniciación de P3 (turno 1), quien introduce la frase en chino y formula una pregunta en español. En el turno 2, A1 ofrece una traducción literal (miro), que constituye una interpretación incorrecta de *wǒ kàn* (我看) 'pienso'. Ante ello, en el turno 3, P3 proporciona un *feedback* correctivo ("miro no") y, al mismo tiempo, plantea una pregunta nueva ("¿qué quiere decir?"). Debido a esta reformulación, en el turno 4,

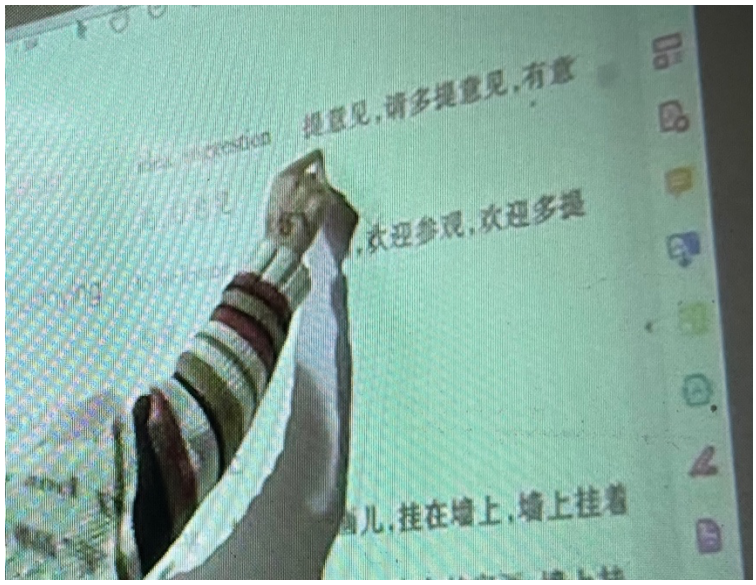
A2 produce la respuesta correcta (“yo pienso”). Posteriormente, en el turno 5, P3 confirma la respuesta (F) y expone la frase completa en chino (I) otra vez. Esta reintroducción del *input* permite que, en el turno 6, los estudiantes elaboren una traducción correcta en español (“cuidar flores no es tan difícil como aprender chino”). Finalmente, en el turno 7, P3 cierra la secuencia con un *feedback* confirmativo (“claro”).

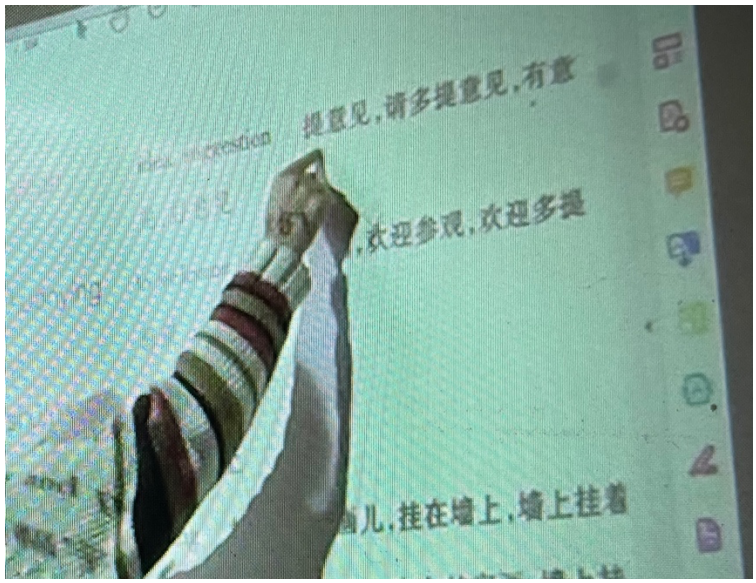
En conjunto, se observa que P3 no se limita a un solo ciclo IRF, sino que encadena múltiples iniciaciones y retroalimentaciones, lo que da lugar a una expansión del patrón, configurada como la secuencia IRFI-RFI-RF. De este modo, el *feedback* no cumple únicamente la función de confirmar o rechazar, sino que funciona como herramienta de guía. Asimismo, la alternancia entre L1 y L2 y el uso de pausas y preguntas metalingüísticas muestran una estrategia pedagógica eficaz para promover la negociación de significado y asegurar la construcción del conocimiento.

En el fragmento siguiente, P3 está explicando la palabra *yìjiàn* (意见) ‘sugerencia’ en la sección de vocabulario de la lección 29. Los alumnos tienen que leer en voz alta el vocabulario de esta lección. Luego P3 plantea preguntas relacionadas con el significado de las palabras. Si los estudiantes conocen el significado, lo expresan en español; en caso contrario, P3 va a ofrecer la explicación correspondiente, proporcionando así una retroalimentación inmediata.

Ejemplo 3 de las clases de P3

L	P	TRANS
1	P3	(I)我们看词汇。↓(.) Ya hemos visto todas en el texto, y cómo se utilizan en el texto. ↓ (.) Repaso rápido. (I)Va, eso os toca a vosotros. ↓ (.)
	Trad.:	***Vamos a ver el vocabulario.*** *Ya hemos visto todas en el texto, y cómo se utilizan en el texto. Repaso rápido. Va, eso os toca a vosotros.*
2	A1	(R)意见。

	Trad.:	***Sugerencia.***
3	P3	(F)意见↓(.) Aquí sí que estamos de acuerdo con la traducción, son ideas, sugerencias, muy bien. ↓ (.) (I) ¿Qué verbo usamos para decir dar una sugerencia? ↑ (.) ((habla mientras indica el verbo "dar"))
	Trad.:	***Sugerencia.*** *Aquí sí que estamos de acuerdo con la traducción, son ideas, sugerencias, muy bien. ¿Qué verbo usamos para decir dar una sugerencia?* ((habla mientras indica el verbo "dar")) 
4	Als	(R) 提意见。↓(.)
	Trad.:	***Dar sugerencias.***
5	P3	(F) 提 意 见， muy bien. ↓(.) Usamos este verbo ((habla mientras indica el verbo *tí* (提) 'dar')), cuando tenemos que decir dar un consejo, dar una idea, vamos a poner este "提意见" vale? ↑ (.) (I) Y este 请多提意见， 请多提意见? ↑ (.)
	Trad.:	***Dar sugerencias****, muy bien. Usamos este verbo ((habla mientras indica el verbo "dar")), cuando tenemos que decir dar un consejo, dar una idea, vamos a poner este "****dar sugerencias****" vale? Y este* ***por favor, danos más sugerencias, por favor, danos más sugerencias?***

		
6	P3:	(I) Por favor ↑ (.)
7	A2	(R) Darme sugerencias. ↓(.)
8	P3:	(F) Darme sugerencias. ↓(.) (I) Ahora para decir yo tengo una sugerencia (.) qué digo? ↑ (.)
9	A2	(R) 有意见。
	Trad.:	***Yo tengo una sugerencia.***
10	P3	(F) Muy bien. ↓(.) (I) ¿Y para decir una buena sugerencia, una buena idea? ↑ (.)
11	Als	(R)有意见，好意见。↓(.)
	Trad.:	***Yo tengo una sugerencia，una buena idea***.
12	P3	(F) Muy bien. ↓(.)

Fuente: Elaboración propia

En este fragmento, en el turno 1, P3 introduce el tema (I) y después motiva a los estudiantes a contestar con “va, eso toca a vosotros”. En el turno 2, A1 empieza a leer palabra (R). En el turno 3, P3 confirma y amplía la información del turno 2 (F), aquí, P3 combina *feedback* afirmativo con iniciación de una pregunta nueva, funcionando como modelo para la producción oral siguiente.

Asimismo, el componente no verbal también juega un papel central en la construcción del sentido. Mientras formula la pregunta, P3 no solo recurre al lenguaje verbal, sino que acompaña su intervención con un gesto que señala o indica el verbo *tí* (提) 'dar'). Este gesto cumple varias funciones: por un lado, ofrece una pista visual que complementa el contenido verbal; por otro, orienta la atención hacia el elemento lingüístico clave. En este sentido, los alumnos no solo escuchan la pregunta, sino que ven un ejemplo concreto. Posteriormente, los alumnos proporcionan la respuesta correcta (R) en el turno 4. En el turno 5, se observa *feedback* afirmativo por parte de P3. Luego, P3 inicia una nueva secuencia con la pregunta "Y este *Qǐng duō tí yìjiàn, qǐng duō tí yìjiàn* (请多提意见, 请多提意见) 'por favor, danos más sugerencias, por favor, ¿danos más sugerencias'?" (I). En el turno 6, P3 ofrece más pistas al alumnado usando "por favor" en español. Por lo tanto, en el turno 7, A2 responde correctamente con "Darme sugerencias" (R). En el turno 8, P3 confirma la respuesta de los alumnos del turno 7, repitiéndola (F). Posteriormente, P3 inicia una nueva secuencia con la pregunta en español "ahora para decir yo tengo una sugerencia, ¿qué digo?" (I). En el turno 9, A2 responde con la respuesta correcta. En el turno 10, P3 interviene primero con *feedback* afirmativo (F) y luego una pregunta nueva sobre cómo se dice "una buena sugerencia, una buena idea" (I). En el turno 11, los alumnos dan la respuesta correcta (R). Finalmente, P3 cierra la secuencia con una confirmación breve en el turno 12.

En este fragmento, se observan intervenciones mixtas de tipo I/F por parte de P3, siguiendo el patrón IRFI-RF (Li, 2007). Estas intervenciones combinan la introducción de contenido, el modelado y la retroalimentación, favoreciendo así la adquisición léxica del alumnado. La secuencia IRF permite, además, estructurar la interacción, guiar la producción lingüística y asegurar la validación de las respuestas correctas.

El análisis de los fragmentos muestra que el uso del modelo IRF por parte de P3 presenta tres características principales:

1. Expansión del patrón IRF y mantenimiento de la interacción: las intervenciones de P3 se caracterizan por no limitarse al IRF, sino por desarrollar secuencias

ampliadas (por ejemplo, IRF-RF o IRFI-RFI-RF). En estas secuencias, el *feedback* docente no funciona como un cierre del intercambio, sino como un nuevo estímulo que desencadena respuestas adicionales por parte del alumnado. Esta expansión contribuye a prolongar la interacción y fomenta una participación más activa del alumnado.

2. Retroalimentación como recurso de estímulo: la retroalimentación proporcionada por P3 no solo cumple una función evaluativa, sino también interactiva, ya que se utiliza estratégicamente para guiar al alumnado hacia la respuesta esperada y garantizar la fluidez del intercambio.

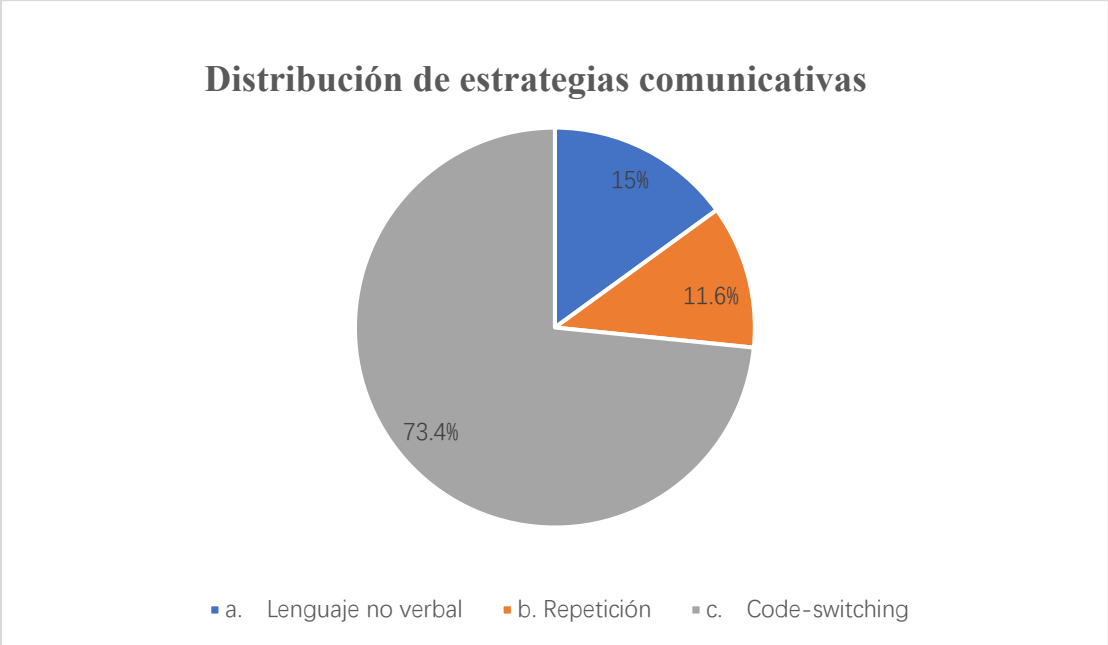
3. Orientación hacia una práctica más comunicativa: la secuencia observada refleja una fase de práctica que, si bien mantiene cierto grado de control docente, incorpora elementos propios de una interacción más comunicativa, como la co-construcción del discurso y la negociación progresiva de las respuestas.

A través de este modelo, P3 genera más oportunidades de participación, promoviendo una interacción que va más allá de la típica respuesta breve del IRF tradicional. En resumen, la perspectiva de P3 sobre la interacción en el aula y el uso de variaciones del modelo IRF refleja un enfoque orientado a ampliar la participación y fomentar una comunicación más natural, con el objetivo de maximizar las oportunidades de aprendizaje en las clases de chino.

6.4.1 Estrategias comunicativas

Además del modelo de IRF, P3 emplea simultáneamente diversas estrategias comunicativas en la aplicación del enfoque CLT para enriquecer la interacción con el alumnado en el aula, lo que facilita una comunicación más dinámica y efectiva entre docente y estudiantes, entre las que destacan el *code-switching*, el lenguaje no verbal y la repetición, cuya distribución detallada se recoge en el gráfico 8:

Gráfico 8 Estrategias comunicativas aplicadas por P3.



Fuente: Elaboración propia

El *code-switching* es la estrategia más empleada (73,4%), lo cual sugiere que P3 recurre frecuentemente al cambio entre la lengua materna y la lengua meta con el fin de facilitar la comprensión y mantener la continuidad del discurso. En segundo lugar, el uso del lenguaje no verbal alcanza un 15%, lo cual P3 usa para ilustrar conceptos abstractos mediante ejemplos no verbales para los estudiantes, y cumple la función de facilitar la comprensión. Por último, la repetición se utiliza en un 11,6%, principalmente para enfatizar estructuras gramaticales clave y confirmar las repuestas del alumnado.

Esta distribución estratégica responde también al tipo de actividades que predominan en la clase de P3. Por ejemplo, la traducción de frases demanda frecuentemente el uso del *code-switching* para asegurar la comprensión de la lengua meta. En tareas relacionadas con la gramática y la comprensión oral, se observa un uso combinado de repetición y c*ode-switching*, estrategias que ayudan a descomponer estructuras complejas y facilitar la asimilación. El lenguaje no verbal constituye también un recurso imprescindible en la clase de P3. Por ejemplo, en las actividades de práctica de vocabulario, comprensión oral y gramática, el lenguaje no verbal se utiliza con frecuencia para apoyar la interpretación de significados, ejemplificar estructuras y

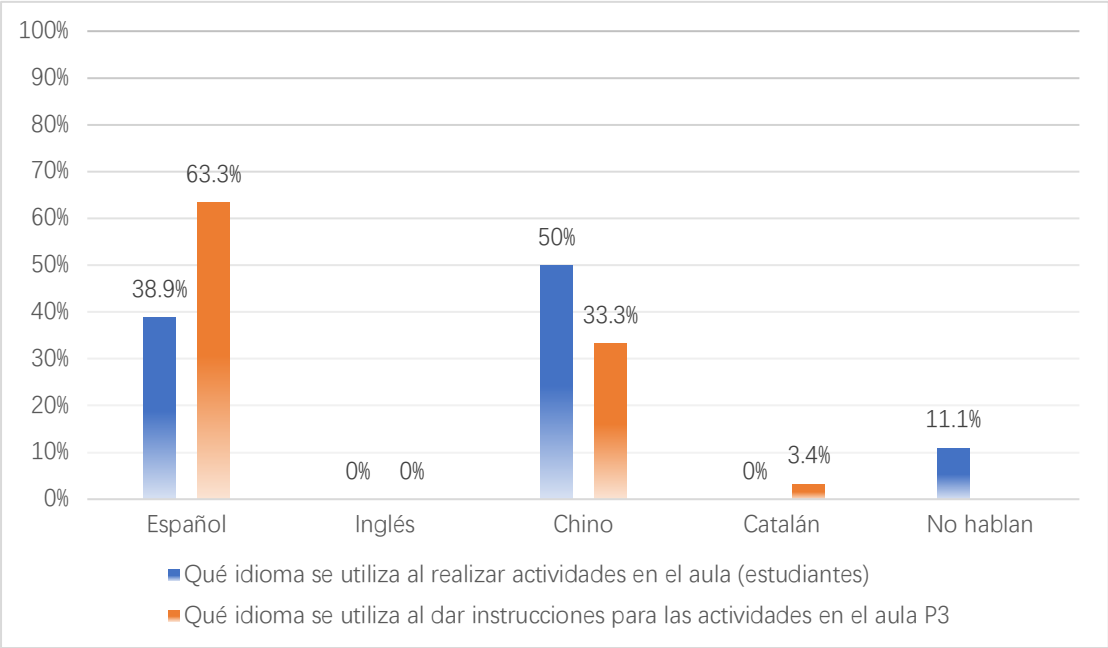
reforzar la comprensión de los contenidos, contribuyendo así a un entorno comunicativo más inclusivo y dinámico.

En la sección siguiente, a partir de las grabaciones realizadas, se transcriben algunos fragmentos representativos de cada sesión. La selección de estos fragmentos se basa en las estrategias comunicativas que P3 emplea con regularidad en el aula, identificadas tanto en los datos recogidos mediante el formulario *Stallings* como en los vídeos analizados.

6.4.2 *Code-switching*

Basándose en los formularios *Stallings,* se ha identificado el porcentaje de uso de los distintos idiomas por parte de P3 al dar instrucciones, realizar aclaraciones léxicas y explicar la gramática durante las actividades. En el gráfico 9 se observa que el español, lengua materna del alumnado, domina el 63,3% de las instrucciones, lo que evidencia su papel central en la dinámica del aula. En contraste, el chino, lengua meta de la clase, representa el 33,3% de las intervenciones, mientras que el catalán se utiliza de manera marginal (3,4%). El inglés no se empleó (0%), lo que indica que no forma parte de la instrucción. En cuanto a los idiomas utilizados por los alumnos durante las actividades, se observa que el chino, como lengua meta, representa el 50% del total, mientras que el español se emplea en un 38,9%. Además, los estudiantes permanecen en silencio en el 11,1% de los casos, y no se registra el uso del inglés ni del catalán. No obstante, aunque los datos muestran un porcentaje relativamente elevado de uso del chino, es importante señalar que, por un lado, en el aula hay estudiantes de origen chino y, en algunas ocasiones, P3 simplemente les solicita que lean en voz alta palabras o frases en chino. Por otro lado, parte del uso del chino se debe a actividades de traducción chino-español propuestas por P3. En consecuencia, la mayoría de los alumnos no emplea el chino de manera verdaderamente comunicativa durante la interacción en el aula.

Gráfico 9 ¿Qué idioma se utiliza al realizar actividades en el aula P3/Estudiantes



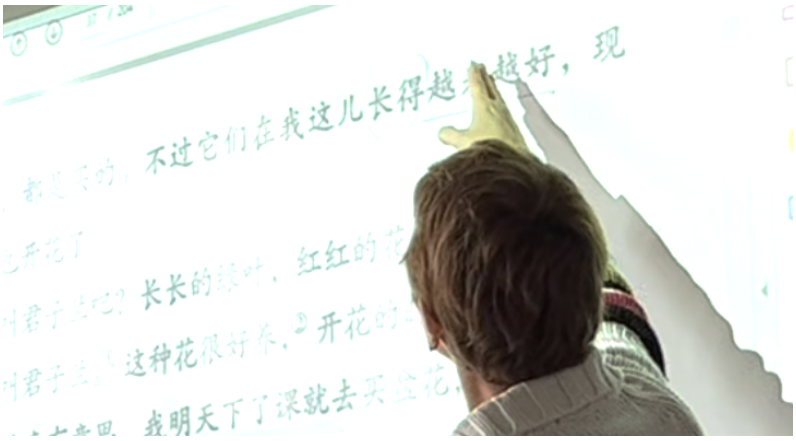
Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presentan una serie de fragmentos de clase seleccionados a partir del instrumento *Stallings*. Estos ejemplos se han escogido por su carácter representativo para analizar el uso de *code-switching* en la interacción docente-estudiante, ofreciendo una visión concreta de cómo esta estrategia comunicativa se manifiesta en distintos momentos de las sesiones.

En el ejemplo 5, P3 trabaja con el *New Practical Chinese 3*, específicamente con la lección 29. En esta sesión, P3 se centra tanto en la comprensión del texto como en la explicación de las estructuras gramaticales incluidas en él. Para ello, solicita a los estudiantes que lean en voz alta oraciones del texto y, a continuación, les pregunta si comprenden su significado. Asimismo, invita a los alumnos a explicar el contenido de las frases como una forma de verificar su entendimiento. En los casos en que los estudiantes no logran dar una respuesta adecuada o cuando las estructuras gramaticales resultan más complejas, P3 interviene directamente para proporcionar la explicación correspondiente. En el ejemplo 4, A1 es una estudiante china y habla chino.

Ejemplo 4 de las clases de P3

L	P	TRANS
1	P3	Vamos a ver, 谁读？↑(.) Muy bien, A1.
	Trad.:	*Vamos a ver,* ***¿quién quiere leer?*** *Muy bien, A1.*
2	A1	不，都是买的。↓(.)不过它们在我们这儿长得越来越好，现在都开花了。↓(.)
	Trad.:	***No, todas son compradas. Pero aquí, en nuestra casa, están creciendo cada vez mejor y ahora ya han florecido.***
3	P3	好的，都是买的，这个没问题了。((señala haciendo un círculo en la pantalla con el bolígrafo la expresión 'crece cada vez mejor'))↓(.)越来越好，你们记得什么信息？↑(.) 我们说的“越来越”，长得越来越好 (.)
	Trad.:	***Vale, todas son compradas, en eso no hay problema. ((rodea en la pantalla con el bolígrafo la expresión 'crece cada vez mejor')) 'Cada vez mejor'. ¿Qué información recordáis? Decimos 'cada vez más', 'crecer cada vez mejor'*** 
4	Als	Cada vez más ↓(.)
5	P3	Cada vez más, fijaos 都是买的，不是种的，no son plantadas por mí. 都是买的,entonces aquí, 不过它们在我这儿长得越来越好，vale? ¿Se entiende? ¿Alguna duda para cómo se dice en castellano? ↑ (.)
	Trad.:	*Cada vez más, fijaos* ***todas son compradas, no son plantadas,*** *no son plantadas por mí.* ***Todas son compradas,*** *entonces aquí,* ***pero aquí, en nuestra casa, están creciendo cada vez mejor,*** *¿vale? ¿Se entiende? ¿Alguna duda para cómo se dice en castellano?*
6	A1	Mejorado, mejorado. ↓(.)
7	P3	越来越好，estás diciendo esto? ↑ (.) Claro, dice cada vez mejor, muy bien. O sea 越来越好 como van creciendo, bien y bien, van creciendo, no paran de crecer, crecen muy bien y

		sería 越来越好。↓(.) Sí? ↑ (.)
	Trad.:	***¿Cada vez mejor,*** *estás diciendo esto****?*** *Claro, dice cada vez mejor, muy bien. O sea* ***cada vez mejor, ((indica en la pantalla cada vez mejor))*** *como van creciendo, bien y bien, van creciendo, no paran de crecer, crecen muy bien y sería* ***cada vez mejor.*** *¿Sí?* 
8	Als	Los alumnos asienten con la cabeza en señal de comprensión.

Fuente: Elaboración propia

En turno 1 del ejemplo 4, P3 combina el español y el chino. Este cambio de código lingüístico sirve para captar la atención de los estudiantes y asegurar que comprendan la instrucción inicial. En turno 2, A1 lee la frase en chino. Esta intervención permite a P3 integrar recursos multimodales y lenguaje no verbal, combinando español y chino mientras señala en la pantalla la expresión *yuèláiyuè hǎo* (越来越好) 'crece cada vez mejor', lo que refuerza la comprensión lingüística y conceptual. Además, la acción de señalar sirve como un recurso no verbal que apoya la explicación verbal y guía la atención de los estudiantes hacia la expresión clave. En turno 4, los alumnos proporcionan su traducción en español, "cada vez más", mostrando comprensión. En turno 5, este *code-switching* intraoracional permite clarificar conceptos y ofrecer equivalencias lingüísticas entre español y chino. En el turno 6, A1 intenta expresar el concepto de "cada vez mejor" pero no conoce la forma correcta en español, por lo que utiliza "mejorado". P3 interviene posteriormente para clarificar y enseñar la expresión correcta "cada vez mejor".

En el turno 7, P3 combina español y chino dentro de la misma intervención, en concreto, P3 recurre al chino para referirse al significado que A1 intenta expresar, asegurando la comprensión de todos. La intervención cumple varias funciones comunicativas: primero, clarificación léxica, al utilizar el español para explicar el concepto; segundo, refuerzo conceptual, repitiendo la expresión varias veces; tercero, apoyo visual, mediante la señalización en la pantalla que combina recursos multimodales con el cambio de idioma; y cuarto, corrección pedagógica, enseñando la forma correcta en español ("cada vez mejor") y vinculándola con su traducción en chino. En turno 8, los estudiantes asienten con la cabeza, evidenciando comprensión y efectividad de las estrategias de P3. En conjunto, estos turnos muestran cómo P3 integra *code-switching*, recursos visuales y lenguaje no verbal de manera estratégica para facilitar la comprensión, promover la participación y crear un entorno inclusivo en una clase multilingüe, favoreciendo el aprendizaje de la lengua.

Cabe señalar que en la clase de P3, hay tanto estudiantes hispanohablantes como estudiantes chinos, por lo que P3 implementa *code-switching* para que todos los estudiantes puedan aprender cosas nuevas, tal como P3 sostiene:

> "Cuando tengo estudiantes chinos y no chinos en clase que vienen regularmente, porque hay estudiantes chinos no vienen regularmente, los que sí que viene regularmente, va bien, porque se procura hacer un trabajo más en grupo. Entonces se procura hacer trabajos mixtos en los que los estudiantes chinos puedan sacar provecho, a veces es por el aprendizaje del vocabulario castellano o de estructuras que conocían en chino pero no sabían cómo se hacían en español. Entonces, digamos que tienen un poco el idioma al revés, darles esa oportunidad, los estudiantes españoles puedan explicarles algo a ellos en español y esto les ayuda. Después otras veces es darles tareas extras o diferentes, pero se dan en pocas ocasiones porque hay estudiantes chinos que prefieren participar de la clase, observar, ver, y entonces se integran en la clase

y leen".

Además, P3 subraya que la interacción en grupos mixtos permite tanto el aprendizaje del idioma como la explicación de contenidos culturales y lingüísticos. También, P3 enfatiza la importancia de la participación activa de todos los estudiantes:

> "Y siempre hacemos participar, pues que lean. Si hay momentos en que hay mucho silencio, ellos empiezan, a lo mejor ellos leen algo en castellano, los otros leen en chino, y al revés, y entonces pues se van compaginando para que todo el mundo se sienta cómodo y al final todos puedan participar y encuentren su sitio en la clase".

Según P3, esta estrategia permite que cada estudiante encuentre su lugar en la clase y se sienta incluido, respetando los ritmos y preferencias de participación de cada uno. Finalmente, reconoce que este enfoque es intencional y planificado, aunque su implementación no siempre es sencilla: "eso se pretende. A veces se consigue mejor, a veces pues cuesta más".

Así, P3 demuestra una conciencia pedagógica sobre la diversidad en el aula y la necesidad de estrategias flexibles para fomentar la integración y participación de todos los estudiantes. En este sentido, P3 comenta que, en el caso del aprendizaje del chino, "a veces para fomentar la competencia comunicativa, es una cuestión de cambio de hábitos de trabajo". Subraya que los estudiantes llegan con contextos educativos diferentes: "hay estudiantes que vienen y han aprendido más de una lengua extranjera, han aprendido con métodos diferentes. Algunos han aprendido con métodos comunicativos, otros no. Y tienen maneras distintas de estudiar". A partir de esto, sostiene que aprender chino implica también modificar esas rutinas, ya que "los alumnos, por los libros, por la manera como está todo enfocado, tienen una visión también del aprendizaje".

El fragmento siguiente es la continuación del anteriormente analizado.

Ejemplo 5 de las clases de P3		
L	**P**	**TRANS**
1	A2	在我这儿, significa como aquí en mi casa? ↑ (.)
	Trad.:	***Aquí en mi lugar,*** *¿significa como aquí en mi casa?*
2	P3	Claro. 在我这儿，他们现在在哪里？ ↑ (.) 他们在张教授的家。↓(.)
	Trad.:	*Claro.* ***Aquí en mi lugar, ¿dónde están ahora? Están en la casa de profesor Zhang.***
3	A2	Entonces 在我家 significa (.)
	Trad.:	*Entonces* ***está en mi casa*** *significa*
4	P3	在我家 puedes decir 在我这儿。↓(.)Entonces es lo mismo que decir 在我的家。↓(.) Piensa que 我这儿 puede ser mi despacho, puede ser mi casa, puede ser aquel lugar con el que yo me identifico. Lo que tenemos que cambiar es el pronombre, 在我这儿，在他这儿。↓(.)
	Trad.:	***En mi casa*** *puedes decir* ***aquí en mi lugar****. Entonces es lo mismo que decir* ***en mi casa,*** *Piensa que puede ser mi despacho, puede ser mi casa, puede ser aquel lugar con el que yo me identifico. Lo que tenemos que cambiar es el pronombre,* ***aquí en mi lugar，ahí, en su lugar。***

Fuente: Elaboración propia

En el ejemplo 5, en el turno 1, A2 formula su pregunta principalmente en español pero incorpora la expresión china *zài wǒ zhèr* (在我这儿) 'aquí en mi lugar' para clarificar su duda sobre el significado. En el turno 2, P3 alterna entre chino y español dentro de la misma intervención y sitúa la palabra en un contexto concreto. En el turno 3, A2 aún tiene dudas sobre la expresión. Finalmente, en el turno 4, P3 realiza una explicación detallada del uso de *zài wǒ zhèr* (在我这儿) 'aquí en mi lugar', combinando español y chino de manera intraoracional y frase a frase: aclara que "aquí en mi lugar" y "aquí en mi casa" son iguales y que "aquí en mi lugar" puede referirse a distintos espacios identificados personalmente por el hablante (despacho, casa, u otro lugar con el que se identifica). Además, enfatiza la necesidad de ajustar los pronombres según el referente

y proporciona equivalentes en español, cumpliendo funciones de clarificación léxica y explicación gramatical.

El siguiente fragmento continúa mostrando las mismas funciones del *code-switching*. Esta alternancia lingüística permite relacionar términos en español con sus traducciones en chino, asegurando que los estudiantes comprendan el significado.

Ejemplo 6 de las clases de P3		
L	**P**	**TRANS**
1	P3	Fijaos, el nuevo uso para 开 ((indica con el índice en la pantalla el verbo abrir)), 开花了。↓(.)
	Trad.:	*Fijaos, el nuevo uso para* ***abrir ((indica con el índice en la pantalla el verbo abrir)), han florecido.*** 
2	A3	Florecer. ↓(.)
3	P3	Florecer. ↓(.) 开 es 开 de abrir 了 aquí porque (.)

	Trad.:	*Florecer,* ***abrir*** *es* ***abrir*** *de abrir* ***la partícula le*** *aquí porque*
4	A3	Ya está abierto ↓(.)
5	P3	Ya está abierto, había un cambio de estado, entonces 了 indica este cambio de estado. ↓(.)
	Trad.:	*Ya está abierto, había un cambio de estado, entonces* ***la partícula le*** *indica este cambio de estado.*

Fuente: Elaboración propia

En el turno 1, P3 explica el verbo *kāi* (开) 'abrir' acompañado del ejemplo 'florecer' y lo señala en la pantalla, combinando con el lenguaje no verbal (gesto de señalar). Aquí la función principal de *code-switching* es introducir un nuevo uso semántico del verbo *kāi* (开) 'abrir', que en este caso se refiere a "florecer" y no a "abrir". En el turno 2, A3 interviene con la traducción "florecer", lo cual evidencia comprensión. En el turno 3, P3 confirma con la palabra "florecer" en español y procede a descomponer la estructura. Luego, P3 realiza una pregunta sobre el uso de la partícula *le* (了) en la frase. En el turno 4, A3 propone "ya está abierto", mostrando una hipótesis de interpretación. En el turno 5, P3 confirma la intervención y explica el uso de la partícula, que indica un cambio de estado.

Si bien en estos fragmentos P3 recurre al *code-switching* como técnica para facilitar la comprensión y clasificar contenidos, desde la perspectiva del *translanguaging* (García y Wei, 2014), el *translanguaging* no debe entenderse simplemente como alternancia o traducción entre dos lenguas, sino como una práctica comunicativa integrada que aprovecha de manera dinámica y cooperativa el repertorio lingüístico completo de los aprendices para negociar significado y construir conocimiento compartido. Aunque P3 formula preguntas en chino y se genera cierta interacción en la lengua meta, dicha interacción se mantiene principalmente en un nivel léxico, sin llegar a activar procesos de negociación de significado ni de construcción discursiva más compleja. En este sentido, el uso del *code-switching* responde más a una función explicativa y metalingüística que a una práctica de *translanguaging* orientada a la comunicación real.

Perspectivas de P3: el uso de *code-switching*

Desde la perspectiva de P3, el *code-switching* cumple diversas funciones: en primer lugar, afirma que:

> "Normalmente cuando hago cambios de lengua, la primera vez es para la gramática. Porque a veces cuando la explicas en chino, aunque tengan el *PowerPoint* y todo, se lían un poquito, y entonces el hecho de explicar a veces algunos apuntes en castellano ayuda."

En este sentido, considera que el hecho de "explicar a veces algunos apuntes en castellano ayuda" a los estudiantes a comprender mejor la estructura gramatical. En segundo lugar, subraya la dimensión cultural: "para temas culturales también va bien, porque explicas todo y después ya puedes volver a utilizar el vocabulario en chino para reforzar eso que dijimos antes, ahora lo vamos a decir en chino, queda claro." Sin embargo, en la práctica, hemos observado pocos ejemplos de explicaciones gramaticales o de explicaciones culturales.

En tercer lugar, reconoce un motivo práctico relacionado con la gestión del tiempo en el aula:

> "Y en alguna ocasión, hacer alguna explicación en español, cuando necesitas un poco de velocidad porque ves que vas justo, eso sí que te ayuda a veces a ir un poco más rápido. Pero siempre recuperándolo, ya sea en clases posteriores o así, el vocabulario que se ha dicho en español, volverlo a intentar decir en chino y que se haga la reconstrucción en chino para que lo tengan claro."

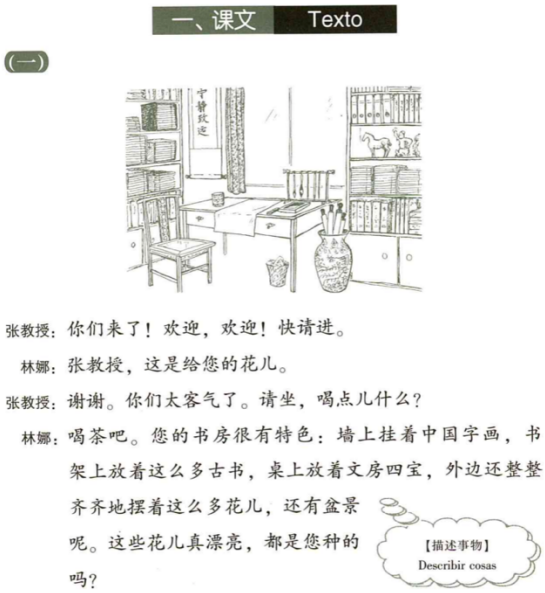
De este modo, P3 deja claro que los cambios de lengua en su práctica docente no son arbitrarios, sino que responden a necesidades pedagógicas específicas (gramática y ritmo de la clase), siempre con la intención de garantizar el aprendizaje en la lengua meta. Asimismo, destaca que:

"O sea, yo pienso que eso es importante, porque al poder hablar las dos lenguas, el hecho de hablar con ellos en chino y a veces que te contesten en castellano, eso es algo que les hace coger poco a poco confianza y que van incorporando. Esto creo que es una estrategia que puede funcionar bastante bien. Luego, intentar que sobre todo, aunque les cuesta mucho el lenguaje de la clase, yo estoy hablando en el ámbito digamos ahora de la clase, pues que haya ciertas órdenes, ciertas frases que conocen desde primero, que cada vez las tengan que ir repitiendo en chino porque ya las conocen, entonces que se vaya haciendo por ejemplo entre ellos, pues vuélvanme a decir, léemelo, por favor, dame este lápiz o déjame dar tu libro, este tipo de cosas muy sencillas, que aunque las digan en castellano, luego pedirles por favor que te lo repitan en chino, para que vean que pueden ir incorporando este tipo, o sea, lo que sería la situación comunicativa".

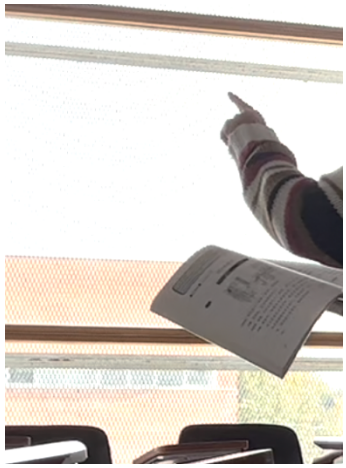
6.4.3 Lenguaje no verbal

En la clase, los estudiantes continúan trabajando con el primer texto de la lección 29 de *New Practical Chinese 3*. P3 lee el texto frase por frase en chino y, tras cada lectura, pide a los alumnos que expliquen el significado con sus propias palabras, alternando entre chino y español. Esta actividad tiene como objetivo principal reforzar la comprensión del texto, mientras P3 aclara el vocabulario y las estructuras gramaticales correspondientes a la lección.

Ejemplo 7 de las clases de P3		
L	**P**	**TRANS**
1	P3	Ahora, ahora, a ver, fijaos aquí ¿qué es lo que vamos a aprender aquí? ↑ (.) ((habla mientras señala el libro con el dedo índice)) qué es lo que nos van a enseñar? (.)在这里，他们做什么？ ↑ （.） 他们 （.）

		Ahora, ahora, a ver, fijaos aquí ¿qué es lo que vamos a aprender aquí? ((habla mientras indica el libro con el dedo índice)) *qué es lo que nos van a enseñar?* ***Aquí, qué van a hacer ellos, ellos.***  请多提意见
	Trad.:	
2	A1	Cómo está la habitación. ↓ (.)
3	P3	Vale. ↓ (.)
4	A1	Ahí 书房。↓(.)
	Trad.:	Ahí, estudio.
5	P3	Claro, 他们要描述，描述↑ (.)
	Trad.:	*Claro,* ***van a describir, describir.***
6	A1:	¿O el despacho? ↑ (.)
7	P3	Ahora describir, 描述事物, describir, tenemos la primera

		función 描述事物，vamos a ver cómo está la habitación, vamos a ver el orden. Vamos, va, ¿quién se anima? ↑ (.) ((Le hace una señal con la mirada a A2 para que siga leyendo)).
	Trad.:	*Ahora describir,* ***describir cosas*** , *describir, tenemos la primera función* ***describir cosas***, *vamos a ver cómo está la habitación, vamos a ver el orden. Vamos, va, ¿quién se anima?* ((Le hace una señal con la mirada a A2 para que siga leyendo))
8	A2:	喝茶吧，你的书房很有特色。
	Trad.:	***Toma un té, tu estudio es muy particular.***
9	P3	Vale ((Hace un gesto con la mano para que se detenga)) (.) 到这儿，特色。你们记得 “特色” 什么意思？↑ (.) 学过这个。↓(.) ((Señala con el dedo a A4 indicándole que responda la pregunta))
	Trad.:	*Vale* ((Hace un gesto con la mano para que se detenga)) ***hasta aquí, característica, ¿recordáis qué significa característica?*** ((Le señala con el dedo a A4 indicándole que responda la pregunta)) 

		
10	A4：	Características. ↓(.)
11	P3	Exactamente, muy bien. ↓(.)

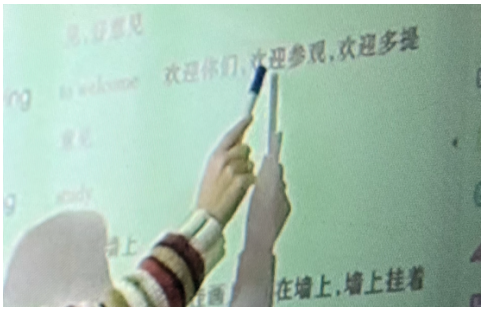
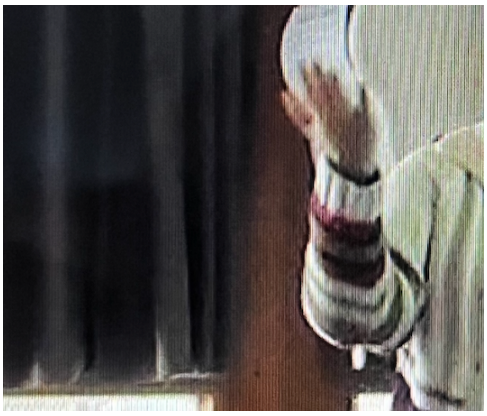
Fuente: Elaboración propia

En el turno 1, P3 pregunta: “Ahora, ahora, a ver, fijaos aquí ¿qué es lo que vamos a aprender aquí?” mientras indica el libro con el dedo índice. Este gesto deíctico con función reguladora permite dirigir la atención de los estudiantes al objeto de estudio, integrando soporte visual con instrucción verbal. En el turno 2, A1 responde: “Cómo está la habitación”, la respuesta demuestra comprensión de la pregunta de P3 en el turno 1. En el turno 3, P3 confirma la respuesta de A1. En el turno 4, A1 añade una referencia concreta *shūfáng* (书房) ‘estudio’ que evidencia aplicación del conocimiento previo y se prepara para la posterior aclaración de P3. En el turno 5, P3 comenta: “Claro, van a describir, describir”, confirmando así la respuesta de A1 en el turno 4. En el turno 6, A1 pregunta: “¿O el despacho?” Esta intervención muestra participación reflexiva del estudiante. En el turno 7, P3 formula: “Ahora describir, describir cosas, tenemos la primera función describir cosas, vamos a ver cómo está la habitación, vamos a ver el orden. Vamos, va, ¿quién se anima?” mientras le hace una señal con la mirada a A2 para que siga leyendo. La mirada deíctica con función reguladora cumple la función de señal de participación. En el turno 8, A2 lee el texto, lo que P3 puede tomar como punto de partida para clarificación lingüística y gramatical. En el turno 9, P3 afirma: “Vale” y hace un gesto regulador con la mano para que se detenga, marcando un punto de pausa

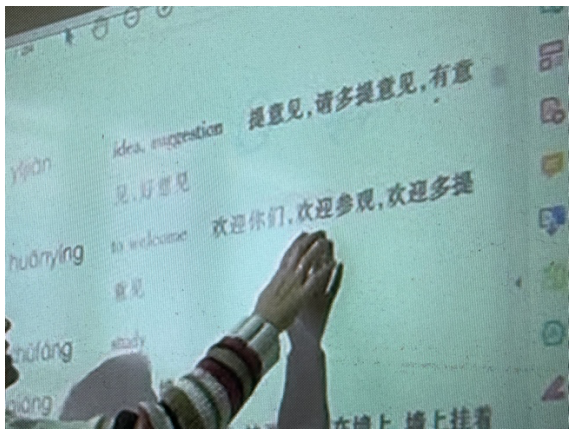
y captando la atención de todos los alumnos antes de introducir la explicación sobre *tèsè* (特色) 'característica'. Seguidamente, P1 señala con el dedo a A4 para indicarle que responda la pregunta, lo que constituye un gesto deíctico con función reguladora, integrando lenguaje verbal y no verbal para guiar la interacción. En el turno 10, A4 responde: "Características." Esta intervención evidencia comprensión de la pregunta de P3 en el turno 9 y confirma la efectividad de la señalización verbal y no verbal de P3. Finalmente, en el turno 11, P3 dice: "Exactamente, muy bien," cerrando la secuencia de manera colaborativa y consolidando la comprensión de los estudiantes.

Después de haber explicado el texto de la Lección 29, P3 comienza a trabajar con el vocabulario de la actividad posterior, centrado en la palabra *huānyíng* (欢迎) 'bienvenido'.

Ejemplo 8 de las clases de P3		
L	**P**	**TRANS**
1	P3	Con este 欢迎欢迎。↓(.) Esto ya lo hemos visto hace tiempo. Vale, 欢迎欢迎，vamos, 欢迎你们，¿qué significa eso? 欢迎你们↑(.)
	Trad.:	*Con este* ***bienvenido bienvenido.*** *Esto ya lo hemos visto hace tiempo. Vale,* ***bienvenido bienvenido,*** *vamos,* ***bienvenidos****, ¿qué significa eso?* ***Bienvenidos.***
2	Als	Bienvenidos. ↓(.)
3	P3	Vale. Aquí tenemos 欢迎 más un verbo ((habla mientras indica con la mano "bienvenido a visitar" en la pantalla)), 欢迎参观 ¿qué es esto? ↑(.) ((hace un gesto para pedir respuestas))
	Trad.:	*Vale. Aquí temenos* ***bienvenido*** *más un verbo* ((habla mientras indica con la mano "bienvenido a visitar" en la pantalla)), ***bienvenido a visitar*** *¿qué es esto?* ((hace un gesto para pedir respuestas))

		  
4	Als	Bienvenidos a ↓ (.)
5	A1	A participar ↓(.)
6	P3	A participar. A visitar. Entonces aquí tenemos ((habla mientras indica con la mano *huānyíng lái* (欢迎来) 'bienvenido a visitar' en la pantalla)) por ejemplo 欢迎来上课。((Al decir *lái* (来) 'venir', hace un gesto con la mano para indicar venir)). Pues bienvenidas a la clase.
	Trad.:	*A participar. A visitar. Entonces aquí tenemos* ((habla mientras indica con la mano "bienvenido a visitar" en la pantalla)) *por ejemplo* ***bienvenidos a la clase,*** ((Al decir "venir" , hace un

gesto con la mano para indicar venir)). *Pues bienvenidas a la clase.*



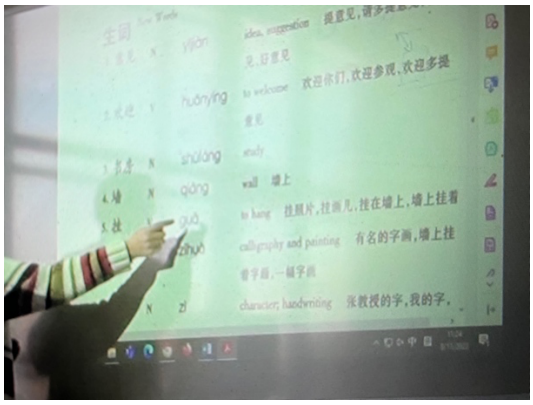


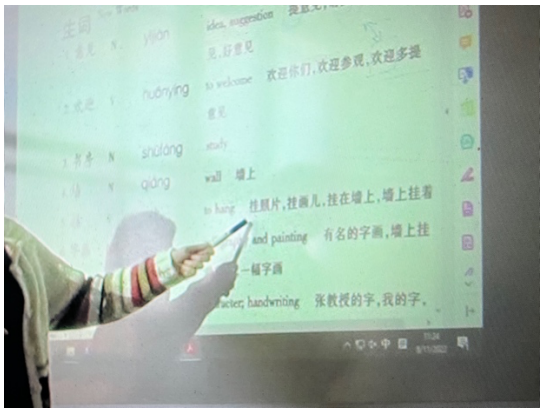
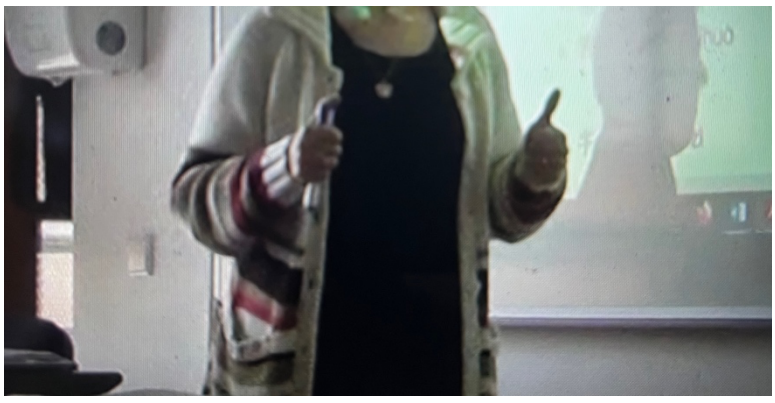
Fuente: Elaboración propia

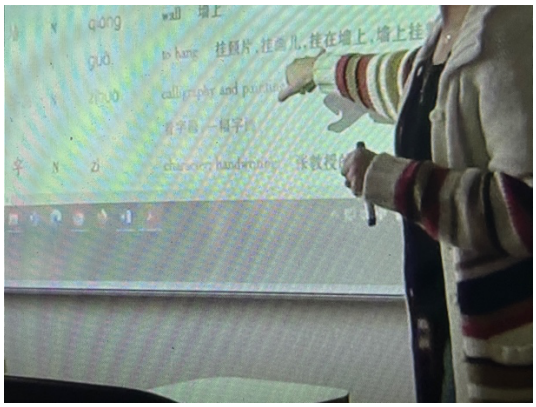
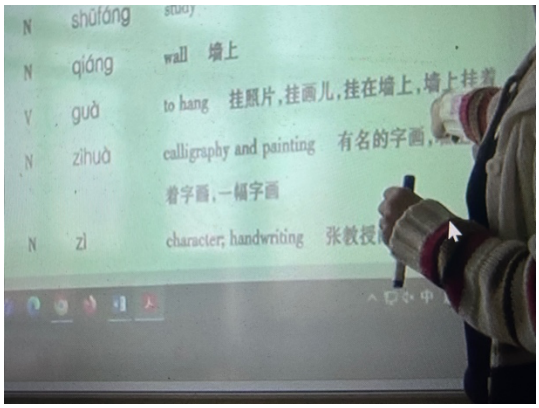
En este fragmento, se observa un uso combinado de lenguaje verbal y no verbal por parte de P3 para guiar la atención de los estudiantes y promover la participación. En el turno 1, P3 utiliza la repetición de *huānyíng* (欢迎) 'bienvenido' y la entonación ascendente al final ("¿qué significa eso?") como marcador de atención y estrategia para invitar a la interacción. Aunque no hay gestos explícitos mencionados, la entonación funciona como señal paraverbal, preparando a los estudiantes para participar. En el turno 2, los alumnos proponen una respuesta correcta. En el turno 3, P3 combina el lenguaje verbal con gestos explícitos: señala la pantalla mientras habla, lo que constituye un gesto deíctico con función ilustradora, y realiza un gesto para invitar a los estudiantes a responder, que funciona como regulador de la interacción. Este uso

del lenguaje no verbal cumple varias funciones: dirige la atención al texto escrito (ancla visual), refuerza el significado de la palabra (refuerzo semántico) y actúa como estímulo de participación, fomentando la interacción entre el profesorado y el alumnado. En el turno 4, los alumnos ofrecen una respuesta parcial ("bienvenidos a"), sin formular una oración completa. Por lo tanto, en el turno 5, A1 complementa la respuesta anterior de los demás. En el turno 6, P3 confirma la respuesta de A1 y añade una expresión nueva *Huānyíng lái shàngkè* (欢迎来上课) 'bienvenidas a la clase' mediante gestos complementarios: señala el texto en la pantalla y acompaña el verbo *lái* (来) 'venir' con un gesto que indica movimiento hacia sí mismo. Este uso del lenguaje no verbal cumple funciones cognitivas (refuerzo del significado) y comunicativas (guiar la atención).

En el fragmento siguiente, P3 continúa con la explicación del verbo *guà* (挂) 'colgar'. Los estudiantes leen la palabra en voz alta y, posteriormente, P3 formula preguntas acerca de su significado. En caso de que los alumnos no puedan responder, P3 interviene aclarando y explicando el uso de la palabra.

Ejemplo 9 de las clases de P3		
L	**P**	**TRANS**
1	P3	Ahora vemos la siguiente ↓(.) ((habla mientras indica con la mano el verbo *guà* (挂) 'colgar'))
	Trad.:	
2	Als	挂↓(.)
	Trad.:	***Colgar.***

3	P3	挂。Aquí tenemos que es colgar, vamos a ver, ¿qué colgamos? ↑ (.) ((Habla mientras señala la palabra *guà zhàopiàn* (挂照片) 'colgar fotos' con bolígrafo))
	Trad.:	***Colgar.*** *Aquí tenemos que es colgar, vamos a ver, ¿qué colgamos?* ((Habla mientras señala la palabra *guà zhàopiàn* (挂照片) 'colgar fotos' con bolígrafo)) 
4	A1	挂照片。 ↓(.)
	Trad.:	***Colgar fotos.***
5	P3	挂照片。Muy bien. ↓(.)
	Trad.:	***Colgar fotos.*** *Muy bien.*
6	A1	挂画儿。 ↓(.)
	Trad.:	***Colgar cuadros.***
7	P3	Muy bien. ((Habla mientras hace un gesto con la mano para indicar "muy bien")) ↓(.)
	Trad.:	
8	Als	挂在墙上。↓(.)
	Trad.:	***Colgar en la pared.***
9	P3	Vale, fijaos bien, que había cambiado el orden, pero ahora

		como estamos indicando la acción de colgar en la pared, fijaos lo que hacemos es poner el verbo ((Habla mientras señala la palabra *guà* (挂) 'colgar')) y 在 y donde colgamos, y el 上 para indicar que está en la pared. ¿Cómo pone aquí? ↑ (.) ((habla mientras indica *Qiáng shàng guàzhe* (墙上挂着) 'está colgado en la pared')) Aquí es para describir cómo está ((habla mientras indica *Qiáng shàng guàzhe* (墙上挂着) 'está colgado en la pared'))
	Trad.:	*Vale, fijaos bien, que había cambiado el orden, pero ahora como estamos indicando la acción de colgar en la pared, fijaos lo que hacemos es poner el verbo* ((Habla mientras señala la palabra *guà* (挂) 'colgar')) *y* ***está*** *y donde colgamos, y el* ***en*** *para indicar que está en la pared. ¿Cómo pone aquí?* ((habla mientras indica *Qiáng shàng guàzhe* (墙上挂着) 'está colgado en la pared')) *Aquí es para describir cómo está* ((habla mientras indica *Qiáng shàng guàzhe* (墙上挂着) 'está colgado en la pared'))  
10	Als	墙上挂着。↓(.)
	Trad.:	***Está colgado en la pared.***
11	P3	Vale, está colgado en la pared. ¿Se entiende bien? ↑ (.)
12	Als	Sí. ↓(.)

Fuente: Elaboración propia

En el ejemplo 9, P3 combina de manera sistemática el lenguaje verbal con recursos multimodales para guiar la comprensión de los estudiantes. En el turno 1 introduce el verbo *guà* (挂) 'colgar' acompañando con un gesto deíctico, lo que focaliza la atención de la clase en la palabra. Luego los estudiantes responden en el turno 2. En el turno 3, P3 señala con el bolígrafo la palabra *guà zhàopiàn* (挂照片) 'colgar fotos' y planteando una pregunta. En el turno 4, A1 produce *guà zhàopiàn* (挂照片) 'colgar fotos', recuperando exactamente la palabra señalada. En el turno 5, P3 repite y valida la respuesta de A1. En el turno 6, A1 lee la palabra siguiente en chino. Posteriormente, en el turno 7, P3 valida la respuesta previa de A1 mediante la expresión verbal "Muy bien", acompañada de un gesto ilustrador que enfatiza la confirmación. Este gesto refuerza el impacto de la retroalimentación positiva en la interacción. En el turno 8, los alumnos avanzan hacia estructuras más complejas, como *guàzài qiáng shàng (*挂在墙上) 'colgar en la pared', lo que permite a P3, en el turno 9 realizar una explicación gramatical detallada. En esta intervención, P3 explica la diferencia entre la acción de colgar algo en la pared y el estado de que algo esté colgado en la pared. Señala la palabra *guà* (挂) 'colgar' mientras habla para mostrar cómo se usa el verbo para indicar acción y destaca el orden de los componentes. También señala en la pizarra el verbo que representa la acción de *guàzài qiáng shàng* (挂在墙上) 'colgar en la pared'. Luego realiza la pregunta "cómo pone aquí" si quieren describir cómo está. De esta forma, integra el señalamiento como apoyo a la clarificación gramatical. En el turno 10, los alumnos proporcionan la respuesta correcta.

Finalmente, en el turno 11, P3 repite y confirma la respuesta de los alumnos del turno 10 y verifica la comprensión mediante una pregunta cerrada, y los estudiantes responden en el turno 12 con un 'sí', cerrando la secuencia de forma colaborativa.

En las entrevistas, P3 destaca la relevancia de los recursos visuales y auditivos en el

proceso de enseñanza, afirmando que:

> "A mí, por ejemplo, me gusta mucho que haya la parte visual, los vídeos y grabaciones. Por ejemplo, con el que estoy utilizando ahora que es el *New Practical Chinese* sí que hay videos y cosas. Entonces me gusta que vean los vídeos en clase verlos con ellos porque así de esta manera puedes ver, puedes comentar también cuestiones del uso que vean no solamente el diálogo en sí y la estructura sino cada escena, cómo se mueven, cómo se alude en el lenguaje corporal, y demás cosas. El idioma, todo lo que sería el lenguaje no verbal, también se puede trabajar un poquito. Por qué hacen unas cosas y no hacen otras, por qué se comportan, por qué pasa esto. O sea, me gusta esta parte más visual que ellos puedan ver. Recursos visuales, grabaciones y después todo tipo de materiales. O sea, pueden ser lecturas, pueden ser posters, que en un momento dado vayas con posters, o proyectos algo".

6.4.4 Repetición

En los dos fragmentos siguientes, P3 está enseñando el contenido del texto 2 de la lección 29 de *New Practical Chinese 3*. Primero, proyecta el vídeo del texto y, posteriormente, reproduce su contenido frase por frase. Después de cada pausa, plantea preguntas al alumnado para comprobar si entienden el contenido. Si los estudiantes no logran interpretarlo, P3 interviene ofreciendo explicaciones y aclaraciones. El objetivo de la actividad es ayudar a los estudiantes a comprender el texto, al mismo tiempo que se familiaricen con el vocabulario nuevo y los puntos gramaticales que aparecen en él.

Ejemplo 10 de las clases de P3		
L	**P**	**TRANS**
1	P3	他们刚才说，"张教授，我很喜欢中国书法，也跟老师学过，可是进步不快。我不知道该怎么办？""也跟老师学过，可是进步不快。" 这个"进步""进步" ¿quién se acuerda de qué significa? ↑(.) 你们记得 "进步"什么意思

		吗？ ↑(.)
	Trad.:	***Ellos acaban de decir: "Profesor Zhang, me gusta mucho la caligrafía china y también la he estudiado con un profesor, pero no progreso muy rápido. No sé qué hacer". "También la he estudiado con un profesor, pero no progreso muy rápido". Aquí "progreso" "progreso"*** *¿quién se acuerda de qué significa?* ***¿Os acordáis de qué significa "progreso"?***
2	A1	Avanzar. ↓(.)
3	P3	Avanzar o avance, ¿vale? Entonces, 进步不快, qué significa que 不快？↑(.) que no avanzamos ↑(.)
	Trad.:	*Avanzar o avance, ¿vale? Entonces,* ***no progreso muy rápido*** *qué significa que* ***no muy rápido*** *？ que no avanzamos*
4	Als	Rápido ↓(.)
5	P3	Rápido. Entonces, 我不知道该怎么办， a ver, esta expresión "该怎么办" ¿qué significa este "该怎么办"？↑(.)
	Trad.:	*Rápido. Entonces,* ***no sé cómo gestionarlo,*** *a ver, esta expresión "****cómo gestionarlo****" ¿qué significa este "****cómo gestionarlo"?***
6	A1:	Sabe cómo gestionarlo. ↓(.)
7	P3	Claro. ↓(.) Como diría de otra manera, 我不知道该做什么。vale, fijaos aquí cuando tenemos 该怎么办, es propio de lenguaje oral. Entonces nosotros lo podemos cambiar, en vez de decir 该怎么办, sería decir 我不知道应该做什么。Hemos suspendido un examen, venís a buscar a la profesora, 老师，我该怎么办？¿Vale? Siempre para preguntar qué hay

		que hacer, qué debemos hacer, evidentemente como es 办 para solucionar, entonces este 怎么办 es cómo gestionar, 我们应该怎么办这个事 o 这个问题 o 这个事情，sí? ¿Se entiende bien?
	Trad.:	*Claro. Como diría de otra manera,* ***no sé qué debo hacer****. Vale, fijaos aquí cuando tenemos* ***cómo gestionarlo****, es propio de lenguaje oral. Entonces nosotros lo podemos cambiar, en vez de decir* ***cómo gestionarlo,*** *sería decir* ***no sé qué debo hacer.*** *Hemos suspendido un examen, venís a buscar a la profesora,* ***profesora, cómo lo gestiono ?*** *¿Vale? Siempre para preguntar qué hay que hacer, qué debemos hacer, evidentemente como es* ***solucionar*** *para solucionar, entonces este* ***cómo gestionarlo*** *es cómo gestionar,* ***cómo la gestionamos*** *o* ***cómo gestionamos el problema*** *o* ***cómo gestionamos la cosa****, sí? ¿Se entiende bien?*
8	Als	Sí.

Fuente: Elaboración propia

En este fragmento, desde el inicio, en el turno 1, P3 repite la palabra *jìnbù*（进步）‘progreso’, esta repetición léxica inmediata permite resaltar la palabra clave. En el turno 2, A1 responde con “avanzar”, constituyendo una respuesta directa que confirma la comprensión tanto de la pregunta como de la palabra. En el turno 3, P3 confirma y refuerza la comprensión de la palabra mediante la repetición de la respuesta de A1. Posteriormente, P3 dice: “Entonces, 进步不快, qué significa que 不快?”, (Entonces, no progreso muy rápido qué significa que no muy rápido ?) repitiendo la frase en el turno 1 pero enfocándose en el elemento *bù kuài* (不快) ‘no muy rápido’. Esta estrategia dirige la atención de los estudiantes hacia un componente específico, guiando el análisis

semántico de la expresión. Después, con la frase “que no avanzamos”, P3 repite en español una parte de lo que había expresado antes en chino, lo que representa una repetición conceptual. En el turno 4, los alumnos responden correctamente, verificando que han entendido la explicación y la reformulación de P3. En el turno 5, P3 inicia su intervención retomando la respuesta previa de los estudiantes. Repite la palabra “rápido”, lo cual constituye una repetición que cumple la función de confirmación y validación: mediante esta repetición P3 confirma que la respuesta del alumnado es correcta y, al mismo tiempo, ofrece retroalimentación positiva. A continuación, P3 vuelve a repetir la última frase en el turno 1 *Wǒ bù zhīdào gāi zěnme bàn*（我不知道该怎么办）‘no sé cómo gestionarlo’ y repite dos veces la expresión *gāi zěnme bàn*（该怎么办）‘cómo gestionarlo’, primero como parte de la oración completa y después en forma aislada en la pregunta “¿qué significa este ‘该怎么办’?” *gāi zěnme bàn*（该怎么办）‘cómo gestionarlo’. La repetición aquí sirve también para dirigir la atención de los estudiantes hacia un componente específico de la frase y fomentar su participación activa. En el turno 6, A1 responde con la respuesta correcta. En el turno 7, P3 confirma primero la respuesta de A1. Posteriormente, P3 utiliza repetición para enseñar la expresión *gāi zěnme bàn*（该怎么办）‘cómo gestionarlo’. Se observa una repetición conceptual o reformulación: P3 transforma la misma idea en diferentes estructuras, por ejemplo *Wǒ bù zhīdào gāi zěnme bàn*（我不知道该怎么办）‘no sé cómo gestionarlo’ → *Wǒ bù zhīdào gāi zuò shénme* (我不知道该做什么) ‘no sé qué debo hacer’ → *Wǒmen yīnggāi zěnme bàn zhège shì/zhège wèntí/zhège shìqíng* (我们应该怎么办这个事/这个问题/这个事情) ‘cómo la gestionamos o cómo gestionamos el problema o cómo gestionamos la cosa’. Estas reformulaciones permiten a los estudiantes comparar variantes lingüísticas, entender la flexibilidad del idioma y analizar el uso pragmático de la expresión en diferentes contextos. Finalmente, existe una repetición contextual o situacional, donde P3 inserta ejemplos concretos, como “Hemos suspendido un examen, venís a buscar a la profesora”. Esta estrategia sitúa la expresión en un contexto

comunicativo auténtico, mostrando cómo se usa para preguntar qué hacer ante un problema, y ayuda a los alumnos a comprender tanto el significado como la función pragmática de la expresión.

En conjunto, la repetición en este fragmento cumple varias funciones: enfatizar el léxico clave, clarificar el significado, guiar el uso pragmático y contextual de las expresiones. Además, sirve también para validar la respuesta del alumnado.

El fragmento siguiente es la continuación del anterior, después de reproducir una parte del texto, P3 hace que los estudiantes escuchen una frase en la que el protagonista, Ding Libo, comenta: *Wǒ zhīdào nín de shūfǎ hěn yǒumíng. Zhè fú zì néng gěi wǒ ma* ("我知道您的书法很有名。这幅字能给我吗？") 'Sé que su caligrafía es muy famosa, ¿me regalaría esta obra?'.

Ejemplo 11 de las clases de P3		
L	**P**	**TRANS**
1	P3	丁力波说什么，他的汉字很一般还是很有名？↑(.)
	Trad.:	***¿Qué ha dicho Ding Libo, sus caracteres son normales o muy famosos?***
2	A1	Sus caracteres son muy famosos. ↓ (.)
3	P3	Muy famosos. ¿Cómo decimos que son muy famosos? ↑(.) 我们怎么说？↑(.)
	Trad.:	*Muy famosos. ¿Cómo decimos que son muy famosos?* ***¿Cómo lo decimos?***
4	Als	有名，名↓ (.)
	Trad.:	***Famoso, nombre***
5	P3	Delante qué ponemos ↑(.)
6	Als:	有名。 ↓(.)
	Trad.:	***Famoso.***

7	P3	有名。Los dos juntos. 有名，很有名。有名 significa literalmente que tiene mucho nombre, por eso, son muy famosos. 所以他的字不是很一般，他的字，他的书法作品是很有名的。↓(.)
	Trad.:	***Famoso***. *Los dos juntos.* ***Famoso, muy famoso. Famoso*** *significa literalmente que tiene mucho nombre, por eso, son muy famosos.* *Por eso, sus caracteres no son muy normales, sus caracteres, sus obras de caligrafía son muy famosas.*

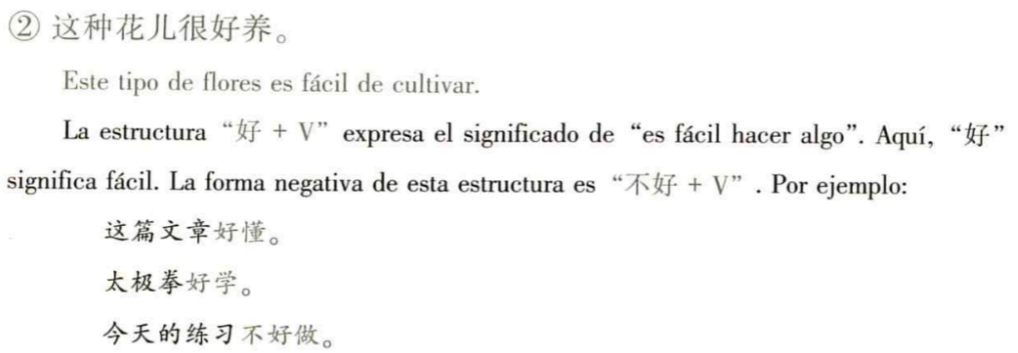
Fuente: Elaboración propia

En el turno 1 de este fragmento, P1 formula una pregunta en chino sobre el texto, lo que da inicio a la secuencia y establece la base para la interacción. En el turno 2, los alumnos dan la respuesta correcta en español. En el turno 3, P3 repite primero la respuesta en español ("Muy famosos") para confirmarla y luego añade la pregunta: "¿Cómo decimos que son muy famosos?". Posteriormente, P3 repite la misma instrucción en chino, cumpliendo varias funciones simultáneamente: el español permite que los alumnos comprendan claramente la instrucción, mientras que la repetición en chino familiariza a los estudiantes con las instrucciones habituales de la clase, como "¿cómo lo decimos?". En el turno 4, algunos estudiantes proporcionan la respuesta correcta, mientras que otros solo contestan una parte. Frente a esta diversidad, en el turno 5, P3 ofrece retroalimentación mediante una pregunta que guía a los alumnos hacia la forma completa correcta, funcionando como andamiaje lingüístico. En el turno 6, los estudiantes finalmente producen la respuesta completa y correcta. Posteriormente, en el turno 7, P3 repite la respuesta de los estudiantes, confirmando su producción oral. Al mismo tiempo, P3 realiza una repetición bilingüe, explicando el significado de *yǒumíng* (有名) 'famoso' tanto en español como en chino, consolidando la comprensión semántica. Además, en la última frase del turno 7, P3 responde en chino a la pregunta que había formulado al inicio del fragmento (turno 1), cerrando el ciclo de interacción y mostrando cómo la expresión se usa en un contexto concreto.

Estas secuencias muestran cómo la repetición de P3 cumple múltiples funciones pedagógicas: 1) reafirmar y validar las respuestas correctas de los estudiantes, 2) guiar la producción de formas incompletas o incorrectas, 3) introducir y consolidar el significado y uso de la expresión en ambos idiomas. La combinación de repetición, retroalimentación, y alternancia de español y chino permite que los alumnos integren forma, significado y contexto de manera efectiva.

A continuación, en el fragmento siguiente, P3 inicia la explicación de los contenidos gramaticales correspondientes a la lección 29 (que se puede ver en la imagen 6.1). Bajo cada punto gramatical, se presentan varios ejemplos que los estudiantes deben leer en voz alta uno por uno. Tras la lectura, P3 formula preguntas relacionadas con el contenido de cada ejemplo, con el objetivo de verificar la comprensión de los alumnos. Si no entienden, P3 proporciona explicaciones detalladas, aclarando dudas y explicando tanto el significado como la forma gramatical. A1 está leyendo la frase *Zhè piān wénzhāng hǎo dǒng* (这篇文章好懂) 'este artículo es fácil de entender'.

Imagen 6.1



② 这种花儿很好养。

Este tipo de flores es fácil de cultivar.

La estructura "好 + V" expresa el significado de "es fácil hacer algo". Aquí, "好" significa fácil. La forma negativa de esta estructura es "不好 + V". Por ejemplo:

这篇文章好懂。

太极拳好学。

今天的练习不好做。

El contenido de un ejercicio de *New Practical Chinese 3* (Liu Xun, 2010, p.43)

Ejemplo 12 de las clases de P3		
L	**P**	**TRANS**
1	A1	这篇↑(.)

	Trad.:	***Este***
2	P3	文章↓（.）
	Trad.:	***Artículo.***
3	A1	这篇文章↑(.)
	Trad.:	***Este artículo.***
4	P3	好懂。↓（.）
	Trad.:	***Fácil de entender.***
5	A1	这篇文章好懂。↓（.）
	Trad.:	***Este artículo es fácil de entender.***
6	P3:	什么意思“好懂”？ ↑(.)
	Trad.:	***¿Qué significa fácil de entender?***
7	A2	Fácil de entender ↓(.)
8	P3	Fácil de entender. ↓(.) 我们说 no es fácil de entender? ↑(.)
	Trad.:	*Fácil de entender.* ***¿Decimos*** *no es fácil de entender?*
9	A3	不好懂。↓(.)
	Trad.:	***No es fácil de entender.***
10	P3	¿Cómo decimos “no es fácil de entender”?
11	Als	不好懂。↓(.)
	Trad.:	***No es fácil de entender.***
12	P3	不好懂。↓(.) Vale, muy bien. ↓(.)
	Trad.:	***No es fácil de entender.*** *Vale, muy bien.*

Fuente: Elaboración propia

En este fragmento, en el turno 1, A1 inicia la lectura, pero únicamente logra leer la palabra *zhè piān* (这篇) ‘este’, ya que no sabe cómo pronunciar la palabra siguiente. En consecuencia, en el turno 2, P3 propone como pista la palabra *wénzhāng* (文章) ‘artículo’. Posteriormente, en el turno 3, A1 consigue leer la frase *zhè piān wénzhāng*

(这篇文章) ‘este artículo’. No obstante, P3 vuelve a intervenir en el turno 4 con otra indicación, de manera que en el turno 5 A1 logra producir la frase completa *zhè piān wénzhāng hǎo dǒng* (这篇文章好懂) ‘este artículo es fácil de entender’. En el turno 6, P3 focaliza la atención en *hǎo dǒng* (好懂) ‘fácil de entender’, repitiéndolo y preguntando explícitamente por su significado. En el turno 7, A2 responde en español la pregunta de P3, mostrando así la comprensión de la expresión. A continuación, en el turno 8, P3 repite la respuesta de A2, confirmando así su respuesta y plantea una nueva pregunta: cómo expresar en chino la forma negativa “no es fácil de entender”. En el turno 9, A2 proporciona la traducción correspondiente. Sin embargo, dado que el resto de la clase no participa, P3 repite la pregunta en el turno 10. En el turno 11, esta vez, todos los estudiantes responden con la respuesta correcta. Finalmente, en el turno 12, P3 retoma la respuesta de los alumnos y ofrece retroalimentación positiva, cerrando así la secuencia.

Este fragmento demuestra cómo la repetición cumple funciones discursivas en el contexto de enseñanza-aprendizaje: asegura la comprensión de vocabulario clave y motivar la participación mediante la confirmación de la respuesta del alumno y la retroalimentación positiva.

6.5 Convergencias y divergencias

El análisis conjunto de las entrevistas y de las interacciones observadas en el aula revela diversas convergencias y divergencias entre la concepción que P3 expresa sobre el enfoque comunicativo y la manera en que este se aplica en la práctica.

Por un lado, pueden identificarse convergencias entre el discurso de P3 y su práctica docente. Tal como el uso de los vídeos y grabaciones en el aula:

> “me gusta que vean los vídeos en clase verlos con ellos porque así de esta manera puedes ver, puedes comentar también cuestiones del uso que vean no solamente el diálogo en sí y la estructura sino cada escena, cómo se mueven, cómo se alude en el lenguaje corporal, y demás cosas.

> El idioma, todo lo que sería el lenguaje no verbal, también se puede trabajar un poquito."

Durante las sesiones observadas, P3 integra varios fragmentos de video, lo cual permite a los estudiantes comprender de manera más completa el lenguaje no verbal y cómo los contenidos aprendidos se aplican en diferentes situaciones.

Por otro lado, en la entrevista, P3 señala la importancia de dirigirse a los estudiantes en chino en determinados momentos, incluso cuando estos responden en castellano, ya que considera que esta alternancia lingüística favorece la comprensión, incrementa la confianza del alumnado y facilita la incorporación progresiva de elementos de la lengua meta en su discurso. Durante las sesiones observadas, esta práctica también se observa en el aula.

En relación con las divergencias, los datos muestran que, si bien P3 subraya en las entrevistas la importancia de las actividades en grupo para promover la interacción entre los estudiantes, dicha intención no se refleja en la práctica observada en el aula. Los datos indican que la forma de agrupación predominante es P3 trabajando con todo el grupo, que representa el 93,3 %, mientras que el trabajo en grandes grupos alcanza únicamente el 6,7 % y no se registran actividades en parejas (0 %).

Asimismo, el patrón de interacción dominante corresponde al modelo IRF, en el que las intervenciones de P3 se centran en la formulación de preguntas cerradas sobre vocabulario o estructuras gramaticales, lo que limita la producción oral del alumnado. Aunque en las entrevistas P3 sostiene que los estudiantes deben asumir un rol más participativo y dejar de depender tanto del profesor para aprender de forma más independiente, en la práctica observada los estudiantes continúan mostrando una participación limitada.

En cuanto al enfoque comunicativo, en las entrevistas, P3 sostiene que: "lo más

importante en el método comunicativo es que los alumnos puedan comunicarse, es decir, que los alumnos sean capaces de explicar o de decir aquello que ellos quieren decir en chino". Resalta que el método comunicativo no solo se centra en estructuras lingüísticas, sino que debe garantizar que los alumnos puedan usar el idioma para expresar su mundo personal y conectar lo aprendido con su propio contexto. No obstante, al analizar las sesiones observadas, se evidencia una divergencia entre lo que P3 expresa en las entrevistas y la práctica real en el aula. Además, se observa que la producción oral en chino se centra fundamentalmente en el texto del manual. En este sentido, las actividades propuestas se orientan principalmente a la reformulación y comprensión del contenido textual, sin incorporar suficientes tareas que permitan poner en práctica los contenidos lingüísticos de manera más aplicada y comunicativa. Esta limitación reduce las oportunidades del alumnado para desarrollar competencias lingüísticas en contextos de uso más amplios y significativos. Asimismo, en las entrevistas, P3 insiste en la necesidad de generar situaciones significativas y retos comunicativos en el aula: "por tanto se les tiene que dar pie crear situaciones, ponerles retos para que ellos tengan que ir utilizando la lengua." Aquí se observa una visión activa del aprendizaje, donde la práctica comunicativa surge de contextos auténticos. No obstante, este enfoque no se ha observado en la práctica en el aula de P3. Según los datos de observación en el aula, la expresión oral ocupa solo un 6,7 % de todas las actividades, mientras que la enseñanza de gramática y la traducción de vocabulario y frases representan conjuntamente más del 50 % de las actividades. Estos resultados indican que, en la práctica, los estudiantes tienen pocas oportunidades reales de usar el idioma, predominando actividades centradas en la enseñanza de la gramática, lo que contrasta con el enfoque comunicativo defendido por P3 en la entrevista.

6.6 Conclusiones

Después de analizar todos los fragmentos seleccionados, hemos enumerado las características principales de los enfoques pedagógicos de P3 en el aula. P3 tiende a usar el modelo IRF para interactuar con el alumnado y tiende a emplear *code-switching* repetición y el uso de lenguaje no verbal para facilitar la comprensión.

El análisis de la interacción evidencia que el patrón IRF en la clase de P3 no se aplica de manera mecánica, sino que se ajusta a las respuestas de los estudiantes, lo cual favorece la adquisición léxica y la producción lingüística. Sin embargo, el predominio de preguntas cerradas restringe las oportunidades de uso real de la lengua meta, lo que limita la participación del alumnado. Las preguntas cerradas, aunque cumplen una función relevante en la verificación de la comprensión y en la organización de la clase, tienden a restringir la amplitud y profundidad de las respuestas de los estudiantes (Alghamdi, 2025; He, 2025). Las intervenciones del alumnado ocurren principalmente como respuestas a las iniciativas del profesor, sin que se observe que los estudiantes asuman un papel más activo en la interacción. En consecuencia, el uso combinado de preguntas abiertas y cerradas resulta adecuado para favorecer un entorno de aula orientado a la comunicación y al desarrollo de la competencia lingüística, así como para optimizar la participación del alumnado y su desarrollo lingüístico (He, 2025).

En cuanto al uso del *code-switching*, el español es la lengua más utilizada, lo que facilita la comprensión de contenidos complejos. Cuando el alumnado presenta dificultades para comprender léxico complejo o conceptos de carácter abstracto, el uso del c*ode-switching* intraoracional permite al profesorado establecer conexiones entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos de los estudiantes, facilitando así la comprensión y la adquisición de conocimientos (Solihin *et al*., 2025). Asimismo, esta práctica contribuye a un entorno de aprendizaje más inclusivo, en el que estudiantes con distintos niveles de competencia en la lengua meta pueden participar de manera efectiva en las actividades de clase. Tal como señala Ferguson (2003), este tipo de alternancia lingüística refleja el carácter multilingüe presente en muchas aulas y puede desempeñar un papel relevante para reducir la ansiedad lingüística del alumnado. Sin embargo, esta predominancia del español también contribuye a que la dinámica de la clase se centre principalmente en la traducción léxica y gramatical del texto, sin llegar a incorporar actividades comunicativas. Además, el uso excesivo del *code-switching*

no favorece la creación de un entorno comunicativo para el aprendizaje de lenguas extranjeras ni el desarrollo del pensamiento lingüístico en la lengua meta (Sun y Yang, 2024).

Asimismo, la repetición se utiliza para confirmar y validar las respuestas de los estudiantes, a la vez que refuerza la comprensión del vocabulario complejo. Mientras el lenguaje no verbal y los recursos multimodales desempeñan funciones complementarias: orientan la atención, aclaran el significado, fomentan la participación y aportan apoyo visual que facilita la comprensión.

El análisis del caso muestra que P3 posee un conocimiento especializado del enfoque comunicativo, el cual concibe al estudiante como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje y promueve la autonomía y el uso significativo del idioma. No obstante, la observación de su práctica en el aula revela una divergencia notable entre el conocimiento teórico y su aplicación real. Las actividades centradas en el trabajo en pareja o en grupos son escasas y, cuando existen, se orientan principalmente a la revisión de contenidos gramaticales. La interacción docente-estudiante se limita en gran medida a la traducción de oraciones y al análisis de estructuras gramaticales, sin generar contextos auténticos que permitan la práctica comunicativa. Aunque P3 reconoce en las entrevistas la importancia de crear contextos comunicativos para ofrecer a los estudiantes oportunidades de comunicarse, esta intención no se refleja de manera consistente en la práctica observada. El énfasis en la explicación de gramática y vocabulario restringe significativamente la posibilidad de que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas. En síntesis, este caso demuestra que poseer un conocimiento profundo del enfoque comunicativo no garantiza su implementación efectiva en el aula, lo que evidencia la existencia de una brecha entre el conocimiento teórico del profesorado y su aplicación en la práctica.

En conjunto, las estrategias de P3 muestran un esfuerzo constante por equilibrar la

transmisión de contenidos y el proceso del aprendizaje, adaptándose además a dos perfiles de estudiantes diferentes presentes en una misma aula. Sin embargo, los resultados evidencian la necesidad de variar los tipos de actividades y de preguntas y reducir la dependencia del *code-switching*, con el fin de favorecer una interacción más comunicativa.

Capítulo 7 Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en el análisis de los tres docentes (P1, P2 y P3) permiten identificar convergencias y divergencias significativas entre sus perspectivas declaradas y sus prácticas reales en las estrategias pedagógicas en la adopción del enfoque comunicativo en el aula. En este capítulo se realizará un análisis comparativo con el fin de examinar en profundidad las características de sus prácticas pedagógicas y las dinámicas de interacción que se generan en sus aulas. Para ello, se analizarán de manera sistemática cuatro aspectos principales: los tipos de actividades propuestas, los patrones de interacción predominantes, las estrategias empleadas para organizar la participación y promover el aprendizaje y las perspectivas y creencias de los tres profesores. En conjunto, este análisis pretende ofrecer una visión integral de las prácticas observadas y contribuir a una mejor comprensión de los factores que configuran la enseñanza y el aprendizaje en los tres contextos estudiados, así como aportar una perspectiva global sobre cómo distintos enfoques metodológicos pueden facilitar o restringir la participación del alumnado.

Este análisis comparativo sobre sus creencias y sus prácticas en el aula permitirá identificar similitudes y diferencias en la manera en que cada docente estructura la clase, gestiona la participación y utiliza recursos pedagógicos.

7.1 Análisis comparativo de los tipos de actividades en P1, P2 y P3

A continuación, se presenta una tabla comparativa de los tipos de actividades en P1, P2 y P3, con el objetivo de ofrecer una visión global de las estrategias didácticas observadas en cada caso. Tal como muestra la tabla 8, la comparación sistemática de la distribución de actividades entre P1, P2 y P3 permite identificar diferencias pedagógicas significativas que impactan directamente en las oportunidades de uso del chino y, en consecuencia, en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.

Tabla 8 Comparación de distribución de actividades entre P1, P2 y P3

Tipo de actividad	P1	P2	P3
Expresión oral	29,2%	0%	6,7%
Comprensión oral	20,8%	0%	20%
Lectura	8,3%	4,1%	6,7%
Redacción de textos	4,2%	0%	0%
Gramática	8,4%	16,8%	26,7%
Práctica de vocabulario	8,3%	0%	6,7%
Pronunciación	8,3%	4,1%	0%
Escritura de caracteres	8,3%	0%	0%
Corrección de deberes	4,2%	0%	0%
Prueba/examen	0%	0%	6,7%
Traducción de vocabulario y frases	0%	75%	26,7%

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, los datos muestran que P1 es el único docente cuya secuencia didáctica está claramente orientada hacia actividades comunicativas. La expresión oral (29,2%) y la comprensión oral (20,8%) constituyen más del 50% del tiempo de clase, generando oportunidades frecuentes de interacción y negociación de significado. Tal como él señala en la entrevista: “el enfoque comunicativo, pues se trata de un enfoque en el que se da la importancia de interactuar con los alumnos y entonces, a través de esta interacción trabajar los contenidos que se van aprendiendo, que se van estudiando.” Asimismo, se observan otras actividades relacionadas con la pronunciación, la lectura y la escritura, lo que favorece un desarrollo lingüístico más global. Cabe destacar que en P1 no se registran actividades de traducción de vocabulario ni de frases, y que las actividades centradas en la competencia comunicativa predominan sobre las actividades estructurales. Por lo tanto, este enfoque se alinea con un enfoque comunicativo y evidencia un contraste con los otros dos casos.

En el segundo caso, P2 representa un ejemplo más orientado al método gramática-traducción, en el que la “traducción de vocabulario y frases” ocupa el 75 % de la sesión, la enseñanza de la gramática el 16,8 %, y las actividades comunicativas quedan ausentes.

Durante la entrevista, cuando se le pregunta qué tipo de actividades contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa en el aula, P2 señala que, en su contexto actual, no implementa ninguna actividad orientada a la interacción oral y reconoce que el tiempo de clase está íntegramente dedicado a explicar puntos gramaticales, y afirma: "solamente explicar los puntos gramaticales ya me tiene colapsado. No hay tiempo en clase para hacer prácticas comunicativas". Del mismo modo, sostiene que el objetivo principal de la clase es la transmisión de conocimientos lingüísticos, y no la comunicación, y que: "si el alumno viene a clase solo para hablar, especialmente si no habla chino, entonces no está aprovechando la clase".

Además, P2 indica que el tamaño del grupo (alrededor de 30 estudiantes) imposibilita realizar actividades de forma efectiva. Sin embargo, durante la observación en el aula, se constata que, en general, solo asisten entre 10 y 15 estudiantes. Asimismo, se prioriza la explicación gramatical y se reducen las actividades destinadas a promover la producción oral del alumnado, tal como él señala: "Claro que se puede practicar la expresión oral, pero entonces yo tendría que hablar mucho menos". Desde su punto de vista, si los estudiantes "solo hablan" durante la clase no garantiza un aprendizaje sustancial: "Si solo les dejas hablar en clase, no aprenden mucho. Pueden practicar fuera del aula". Este predominio de tareas centradas en la forma restringe de manera considerable la participación del alumnado y prácticamente anula cualquier oportunidad de utilizar el chino con fines comunicativos. La clase se desarrolla bajo un modelo centrado en el profesorado, en el que se dirige la transmisión del conocimiento y los estudiantes adoptan un rol principalmente receptivo.

En el tercer caso, P3 incorpora cierto grado de comprensión oral (20%) y actividades de expresión oral (6,7%); no obstante, más de la mitad del tiempo se dedica a traducción y gramática (26,7% y 26,7%). Esto revela una tensión entre las creencias del docente sobre enfoques comunicativos y su práctica real, que continúa inclinándose hacia métodos estructurales. Aunque la presencia de actividades comunicativas es mayor que en P2, sigue siendo insuficiente para promover el desarrollo de la competencia

comunicativa. En cuanto a la organización de las actividades de la clase, P3 sostiene que:

> "primero tienes que hacer todo el temario, la gramática, o al menos yo lo planteé así, gramática, los ejercicios, todo, ellos van trabajando de manera escrita, lo van viendo y después pasamos cuando ya se sienten cómodos con el vocabulario, ya se ha repasado el vocabulario, ya se lo saben, entonces pues con este grupo en concreto parecía que era más fácil que después hicieran producción oral porque se sentían más seguras. Si lo hacía al revés, costaba un poco más."

Esto revela una preferencia metodológica por consolidar la gramática y el léxico de manera escrita. En cuanto a las actividades orales del manual, P3 considera que no están diseñadas para promover la producción oral del alumnado, sino que funcionan principalmente como un recurso para repasar puntos de gramática del examen y se utilizan en las clases de repaso, lo que pone de manifiesto una mayor prioridad en la enseñanza gramatical frente al desarrollo de la competencia comunicativa.

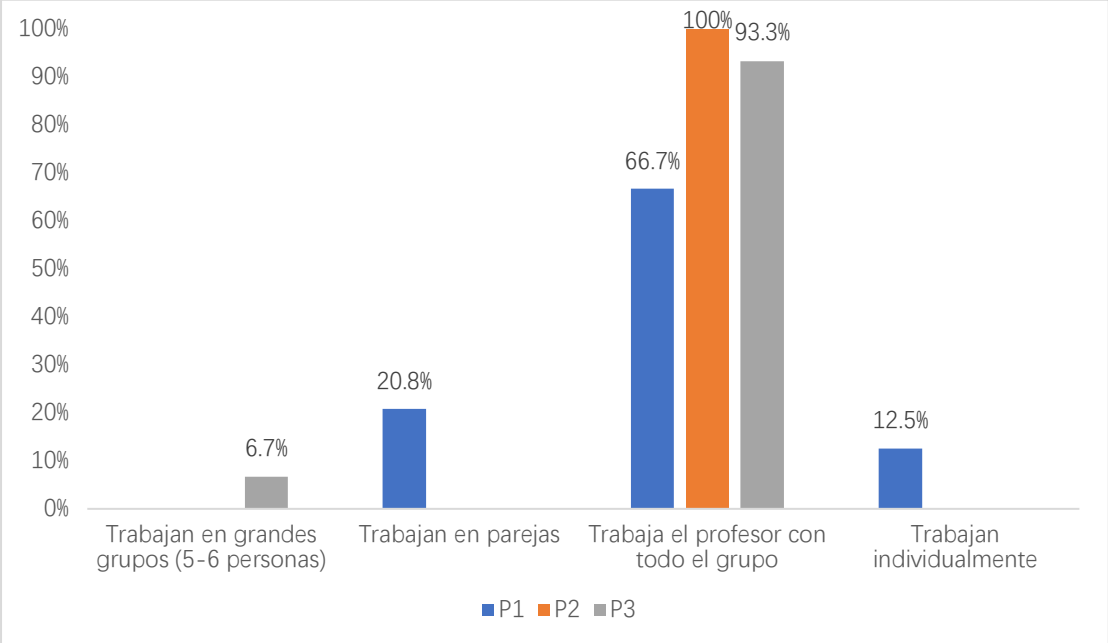
En cuarto lugar, la comparación evidencia que P1 es el docente que ofrece la mayor variedad de tipos de actividades, distribuidas de manera equilibrada entre comprensión oral, producción oral, práctica lingüística, lectura, escritura y redacción de textos. Por el contrario, P2 presenta la menor diversidad, con apenas cuatro tipos de actividades, concentradas principalmente en la traducción, mientras que P3 también registra un número reducido de tareas, dominadas por la traducción y la gramática. La presencia o ausencia de diversidad en las actividades afecta directamente las oportunidades de participación del alumnado en interacciones comunicativas y determinan el enfoque metodológico empleado en cada caso.

7.2.1 Análisis de formas de agrupación y estrategias docentes

Como se ha observado en el apartado anterior, los tres docentes presentan diferencias notables en los tipos de actividades implementadas durante la clase, lo que refleja

distintas orientaciones pedagógicas y maneras de promover la participación del alumnado. Sin embargo, no solo los tipos de actividades varían entre los profesores, sino también las formas de agrupación empleadas para organizar la interacción en el aula. Este aspecto resulta especialmente relevante, ya que la organización participativa constituye un factor clave en la configuración de las oportunidades de comunicación y en la distribución de los turnos de habla entre los estudiantes. En este sentido, analizar las formas de agrupación permite comprender mejor el contexto interactivo en el que se desarrollan las actividades y el uso de la lengua meta. Por ello, a continuación, se examinan las diferentes modalidades de agrupación utilizadas por los tres docentes con el fin de identificar similitudes y diferencias en la organización de la interacción.

Gráfico 10 Formas de agrupación de P1, P2 y P3



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en el gráfico 10, las formas de agrupación empleadas por los tres docentes presentan similitudes importantes, ya que en todos los casos predomina el trabajo con todo el grupo dirigido por el profesorado.

En el caso de P1, aunque esta modalidad constituye la forma principal (66,7%), también

se incorporan actividades en parejas (20,8%) y trabajo individual (12,5%), lo que refleja una mayor diversidad organizativa en comparación con los otros docentes. En la entrevista, P1 justifica esta elección como una estrategia para fomentar la interacción y facilitar la participación del alumnado, especialmente en función de su nivel de competencia lingüística. En este sentido, considera que el trabajo en parejas favorece la práctica de diálogos, mientras que en grupo puede sentirse más cómodo, escuchar a los demás y, al menos, realizar alguna tarea, como un ejercicio de comprensión auditiva basado en otros compañeros. De este modo, se observa que P1 utiliza diferentes formas de agrupación con el fin de promover el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.

Por el contrario, P2 presenta un modelo completamente centrado en el trabajo con todo el grupo (100%), sin recurrir a otras formas de agrupación. En la entrevista, este docente señala que las dinámicas en pequeños grupos dificultan el control del aula y conllevan una pérdida significativa de tiempo. Por lo tanto, opta por un enfoque frontal donde el tiempo se aprovecha para transmitir contenidos de manera intensiva y sistemática. Aunque P2 expresa una preferencia por evitar dinámicas en pequeños grupos por razones de control del aula y gestión del tiempo, en la práctica tanto P1 como P3 consiguen generar espacios de práctica para el alumnado. En el caso de P1, incluso en un contexto con estudiantes de nivel inicial, se observa una mayor frecuencia de oportunidades de interacción oral. Asimismo, en el caso de P2, en la entrevista el docente señala que proporciona diversas oportunidades de práctica oral al alumnado. Sin embargo, los datos de observación indican que dichas prácticas no se corresponden plenamente con los principios del enfoque comunicativo.

En cuanto a P3, si bien el trabajo con todo el grupo sigue siendo predominante (93,3%), se observa una pequeña proporción de actividades en grupos grandes (6,7%), lo que indica una mayor flexibilidad organizativa en comparación con P2, pero menor diversidad que P1. En la entrevista, P3 valora positivamente el trabajo en grupos pequeños como estrategia para favorecer la interacción, destacando que este tipo de

organización fomenta la producción oral del alumnado. Sin embargo, en la práctica, su uso es limitado, lo que evidencia también una cierta divergencia entre sus creencias pedagógicas y su implementación en el aula.

En conjunto, estos resultados ponen de manifiesto que las tres clases analizadas responden principalmente a una interacción *teacher-fronted*, en la que el docente mantiene el control de la interacción y la organización de la participación del alumnado. El predominio del trabajo con todo el grupo dirigido por el profesorado en los tres casos analizados coincide con la alta frecuencia de uso del patrón IRF por parte de los docentes, lo que sugiere una relación directa entre la organización de la interacción y el patrón discursivo predominante. En contextos *teacher-fronted*, el docente tiende a formular preguntas, seleccionar al alumno que responde y evaluar la respuesta, reproduciendo así la estructura típica de la secuencia IRF. La organización de la clase en formato de gran grupo suele favorecer patrones de interacción centrados en el docente, en la que el profesor controla los turnos de habla y la distribución de la participación.

Aunque las interacciones de los tres casos se centran en el profesor, caracterizadas por un uso frecuente del patrón IRF, existen diferencias en cómo cada docente lo utiliza, lo que afecta de manera particular la dinámica de las interacciones en sus clases.

En el caso de P1, el patrón IRF se emplea de manera flexible, incorporando diversas variantes que permiten mantener la interacción y favorecer un mayor uso de la lengua meta por parte del alumnado. P1 suele asignar turnos individuales, con el objetivo de garantizar que todos los estudiantes tengan oportunidades de participar, lo que contribuye a una distribución de interacción más equilibrada. Asimismo, se observan secuencias ampliadas del IRF, como el patrón IRF–R, en el que la fase de *feedback* no solo confirma la respuesta del alumno, sino que introduce simultáneamente una nueva iniciación para prolongar el intercambio. Del mismo modo, aparece la variante IRF–RF, donde el uso de recursos no verbales permite sostener la interacción sin interrumpir

el flujo comunicativo, favoreciendo la práctica de la lengua meta. Finalmente, también se identifican secuencias más complejas, como IRF–IRF–IR–IRF, que combinan confirmaciones con nuevas iniciaciones sucesivas, promoviendo una interacción más dinámica y un uso más comunicativo de la lengua meta. En conjunto, estas estrategias reflejan una gestión del IRF orientada no solo al control de la participación, sino también al desarrollo de la producción oral del alumnado. A pesar de que la interacción está dominada por el profesor, Ayouni (2019) ha argumentado que el IRF puede facilitar la adquisición de habilidades comunicativas en clases de expresión oral, destacando su importancia como herramienta pedagógica. En otro estudio, Estaji y Shojakhanlou (2022) analizan el IRF desde una perspectiva secuencial y contextual, resaltando cómo este modelo ofrece oportunidades de aprendizaje al estructurar las interacciones entre profesores y estudiantes. Se observa que P1 utiliza IRF para fijar un modelo de la estructura que deben aprender sus estudiantes, al tiempo que les brinda oportunidades para la práctica oral.

En el caso de P2, suele producir varias iniciaciones consecutivas con el fin de provocar una respuesta específica del alumnado, lo que da lugar a una dinámica interactiva del tipo I-IR-IR-IR-F antes de que aparezca una retroalimentación afirmativa. Asimismo, la iniciación de P2 se orienta a toda la clase, promoviendo una dinámica de participación en la que la secuencia no se cierra con un *feedback*, sino que se reabre mediante sucesivas intervenciones hasta alcanzar el objetivo comunicativo previsto por el profesorado. Esta insistencia en la reformulación de las respuestas parece reflejar una mayor atención a la precisión lingüística que a la fluidez comunicativa, ya que el docente intenta que la producción del alumnado sea gramaticalmente correcta y que la traducción resulte exacta. En este sentido, la interacción se orienta hacia la obtención de respuestas gramaticalmente correctas más que en la producción espontánea del alumnado. Asimismo, en P2 se observa un uso mecánico del patrón IRF, caracterizado por preguntas cerradas y retroalimentación evaluativa limitada. Hidayatullah (2024) señala que, aunque el patrón IRF facilita la organización de la interacción en el aula, su uso excesivamente rígido puede limitar la producción oral del alumnado al restringir

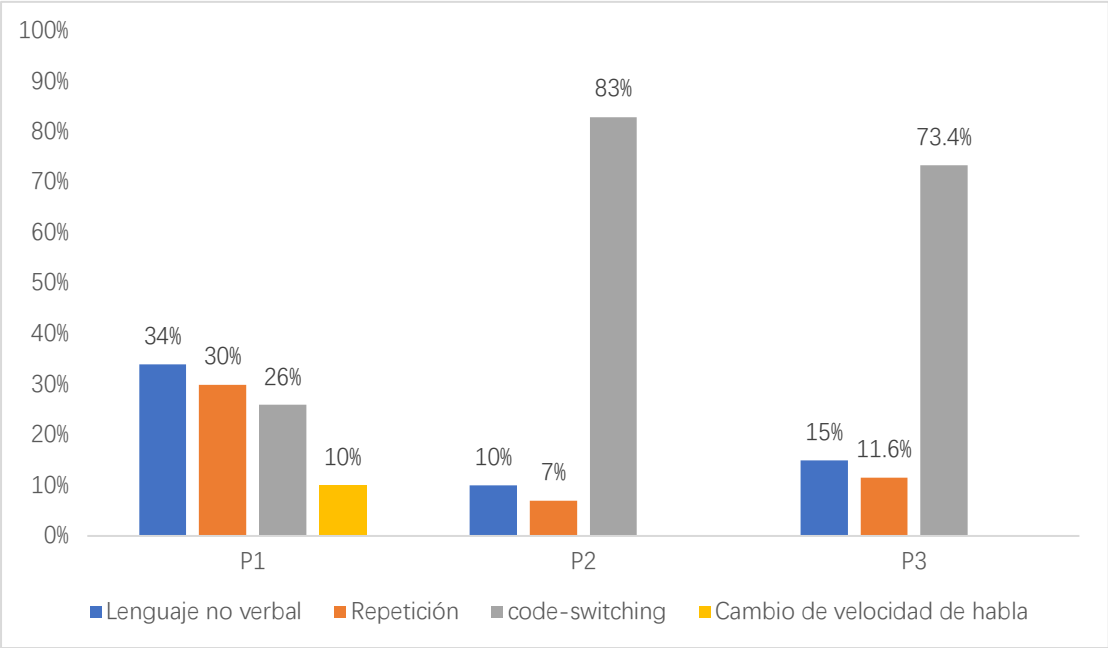
sus intervenciones a respuestas breves y controladas. Si bien este tipo de estructura discursiva facilita la adquisición de conocimientos, es esencial utilizarla de manera reflexiva, particularmente con estudiantes principiantes. Un uso excesivo de esta estructura podría conducir a la previsibilidad de las respuestas, limitando la espontaneidad y la participación activa de los estudiantes, dado que estos podrían anticipar lo que se espera de ellos debido a la repetición constante del patrón.

La interacción de P3 se caracteriza por una expansión del patrón IRF mediante secuencias encadenadas de iniciaciones y retroalimentaciones (por ejemplo, IRF-RF o IRFI-RFI-RF) y suele asignar turnos individuales, en los que el *feedback* docente no actúa como cierre del intercambio, sino como un nuevo estímulo que prolonga la interacción y favorece una mayor participación del alumnado. Esta dinámica contribuye a sostener el discurso en el aula y a generar oportunidades adicionales de producción oral. No obstante, el predominio de preguntas cerradas en determinadas fases limita el uso significativo de la lengua meta, ya que tiende a provocar respuestas breves y predecibles, restringiendo así el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.

Los resultados muestran que el patrón IRF no es inherentemente limitante; su impacto depende del modo en que el docente lo implemente. Un IRF flexible, como en el caso de P1 y de P3, favorece la participación, permite mayor negociación de significados y promueve la producción oral del alumnado. Por lo tanto, para fomentar el aprendizaje se recomienda que los docentes aplican el IRF como una herramienta comunicativa, incorporando preguntas abiertas (Ríos, 2020), retroalimentación formativa y oportunidades para expandir los turnos de habla del alumnado.

Además del uso del patrón IRF, los docentes P1, P2 y P3 emplean diversas estrategias comunicativas complementarias, tales como el lenguaje no verbal, la repetición y el *code-switching*. La distribución específica de estas estrategias se detalla en el gráfico 11.

Gráfico 11 Estrategias comunicativas P1, P2 y P3



Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, en el caso de P1 la distribución entre las diversas estrategias docentes es equilibrada: lenguaje no verbal (34%), repetición (30%), *code-switching* (26%) y cambio de velocidad del habla (10%). Esta configuración sugiere que P1 recurre a una combinación de diferentes estrategias con el fin de promover la interacción en el aula y facilitar la comprensión del alumnado (Granado, 2000; López Gerena, 2015), lo que podría contribuir a fomentar una participación más activa y flexible. Por su parte, P2 utiliza principalmente el *code-switching* (83%), mientras que el lenguaje no verbal (10%) y la repetición (7%) presentan una presencia significativamente menor. Este predominio del *code-switching* parece estar estrechamente relacionado con las actividades desarrolladas en el aula, centradas principalmente en ejercicios mecánicos de traducción de vocabulario y frases. En este contexto, la lengua materna no se utiliza únicamente como un recurso de apoyo puntual, sino que pasa a convertirse en el principal medio para la transmisión de contenidos gramaticales, lo que puede reducir las oportunidades de comunicación significativa en la lengua meta. En el caso de P3, el *code-switching* sigue siendo la estrategia más usada (73,4%), acompañado del uso del lenguaje no verbal (15%) y la repetición (11,6%). Aunque el *code-switching* sigue siendo el recurso principal, a diferencia de P2, se

observa que P3 lo combina con otras estrategias para apoyar la interacción en el aula.

Con respecto al *code-switching*, se observa que los tres docentes lo utilizan como estrategia de apoyo, aunque de diferentes maneras. En el caso de P1, el uso estratégico de la L1 (español o catalán) facilita la comprensión de los contenidos de la lección y promueve la participación discursiva del alumnado. Esto coincide con otras investigaciones sobre el uso de la L1 en el aula de L2, que señalan que emplear la L1 de forma contextualizada puede facilitar la comprensión de contenidos y apoyar la gestión de tareas, lo que a su vez contribuye a que los alumnos fomenten intervenciones más extensas y detalladas en la interacción (Granado, 2000; Cook, 2001; López Gerena, 2015; Li, 2018). No obstante, es importante hacer notar que en la clase de P1 se emplea también el *code-switching* para llevar a cabo traducciones mecánicas de vocabulario, lo que se aleja de los principios del enfoque comunicativo. En este contexto, el uso del español y del catalán sirve para evitar posibles malentendidos al dar instrucciones, ya que los estudiantes no poseen un nivel suficiente para comprenderlas en la lengua meta. Este recurso resulta especialmente relevante para la gestión de la dinámica del aula.

En el caso de P2, recurre frecuentemente a la L1 como herramienta de traducción directa, limitando la interacción a la simple transferencia de estructuras y vocabulario entre idiomas. En este sentido, autores como Del Pozo y Rivadeneira (2020) sostienen que un uso excesivo de la L1 puede generar dependencia y restringir la producción significativa de la lengua meta. P3 también emplea el *code-switching* de forma funcional, siendo el español la lengua más utilizada, lo que facilita la comprensión de contenidos complejos. Cuando el alumnado encuentra dificultades con léxico o conceptos abstractos, el uso intraoracional del *code-switching* permite al docente establecer conexiones con los conocimientos previos, favoreciendo la comprensión y la adquisición de nuevos contenidos. No obstante, esta predominancia del español también orienta la dinámica de la clase principalmente hacia la traducción léxica y gramatical, limitando el desarrollo de la producción comunicativa y reduciendo el potencial para fomentar la competencia interactiva.

El *code-switching* puede ser un recurso didáctico para apoyar la comprensión, especialmente en niveles iniciales. No obstante, los casos de P2 y P3 evidencian que un uso excesivo o poco planificado puede limitar o reducir las oportunidades de que los estudiantes usen la lengua meta y generar dependencia hacia la L1. Los docentes deberían emplear la L1 de forma estratégica—por ejemplo, para aclarar conceptos complejos o verificar comprensión—sin desplazar la lengua meta como medio principal de interacción (Altun, 2021).

En cuanto al leguaje no verbal, su uso no solo facilita la comprensión inmediata del contenido lingüístico, sino que también refuerza la producción oral y la participación interaccional del alumnado. El uso del lenguaje no verbal puede entenderse como un recurso de andamiaje que contribuye a explicar conceptos complejos y a apoyar los procesos cognitivos del alumnado. Además, diversos estudios han demostrado que los recursos no verbales favorecen la participación y fomentan la interacción en el aula (Diadori, 2024; Nong, 2025). En las clases de P1, P2 y P3, estos recursos se emplean para orientar la atención hacia elementos clave del discurso, clarificar significados complejos y confirmar la comprensión, lo que permite que incluso los estudiantes con nivel inicial puedan involucrarse en la interacción en chino. Asimismo, combinan de manera sistemática el lenguaje verbal con recursos multimodales para guiar la comprensión del alumnado. En este sentido, el uso de gestos proporciona un apoyo visual que se complementa con herramientas como la pizarra digital. Además, los recursos multimodales contribuyen a la creación de un entorno de aula seguro y motivador, donde los estudiantes perciben apoyo constante. De esta manera, el lenguaje no verbal y otras estrategias multimodales funcionan como herramientas de andamiaje, ayudando a regular la interacción, mantener la dinámica comunicativa y fomentar un aprendizaje más activo.

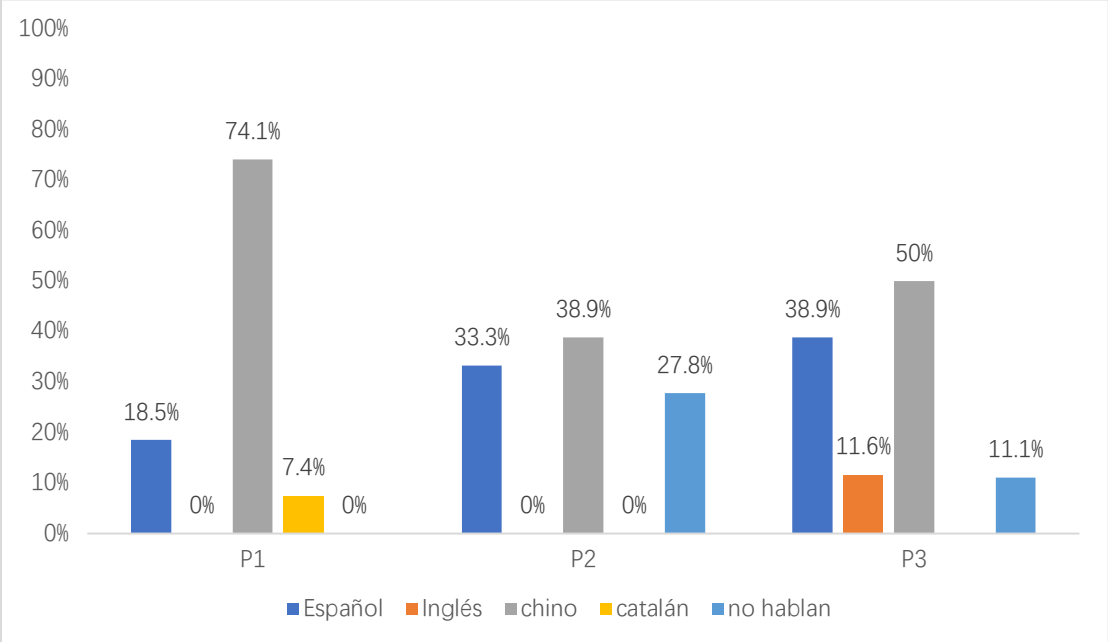
Para comprender el impacto de las estrategias docentes en la interacción en el aula, es necesario analizar tanto el empleo de estrategias por parte del profesorado como la

producción oral del alumnado. A continuación, se examinan las lenguas utilizadas por los estudiantes durante las actividades de clase.

7.2.2 Lenguas utilizadas por alumnos en el aula de P1, P2 y P3

En cuanto al nivel de competencia lingüística, los alumnos de P1 presentan un nivel A1 de chino, los de P2 un nivel A2 y los de P3 un nivel B1, de acuerdo con el MCER. Tal como se muestra en el gráfico 12, el uso del chino en las clases observadas del P1 alcanza el 74,07% del total de las intervenciones del alumnado. Este porcentaje elevado sugiere que en el aula de P1 la lengua meta se configura como el principal medio de interacción. Asimismo, la escasez de silencio indica un alto nivel de participación oral por parte de los estudiantes. En conjunto, estos datos permiten inferir que las estrategias docentes implementadas de P1 favorecen la producción oral en chino.

Gráfico 12 Lenguas utilizadas por alumnos en el aula de P1, P2 y P3



Fuente: Elaboración propia

A partir del gráfico 12, se observa que el uso del chino en el aula de P2, que es la lengua meta, representa el 38,9% del total, mientras que el español se utiliza en un 33,3%. Además, los estudiantes permanecen en silencio en el 27,8% en las actividades, y no se

usa el inglés ni el catalán. Asimismo, el uso del español ocupa un tercio de las actividades y que en casi un 28% de las ocasiones los estudiantes no se comunican, puede indicar una falta de oportunidades para practicar la lengua meta. Se puede considerar que las estrategias empleadas no favorecen el uso frecuente del chino, ni crean suficientes oportunidades para hacer interacciones, y que las oportunidades que el profesor intenta crear son ineficaces, como lo indica el porcentaje de momentos de silencio. Asimismo, el equilibrio entre el chino y el español sugiere que la lengua meta no se ha consolidado como el medio de comunicación predominante en el aula. Por otra parte, considerando que las actividades de P2 se centran en la traducción mecánica de vocabulario y estructuras, el uso del chino parece responder más a una función instrumental que comunicativa, lo que podría limitar el desarrollo de la producción espontánea (García Mayo y Alcón Soler, 2017; Shin *et al*., 2020; Turnbull y Arnett, 2002).

En cuanto a los idiomas utilizados por los alumnos durante las actividades en el aula de P3, se observa que el chino, como lengua meta, representa el 50% del total, mientras que el español se emplea en un 38,9%. Además, los estudiantes permanecen en silencio en el 11,1% de los casos, y no se registra el uso del inglés ni del catalán. No obstante, aunque los datos muestran un porcentaje relativamente elevado de uso del chino, es importante señalar que gran parte de este se limita a la lectura en voz alta por parte de los alumnos chinos o a actividades de traducción entre chino y español. Por consiguiente, la mayoría de los estudiantes no emplea el chino de manera muy comunicativa durante la interacción en clase, es decir, la comunicación con un propósito comunicativo en vez de realizar ejercicios mecánicos para usar la lengua meta (Brown, 2007; Ellis, 2017; Jakonen *et al.*, 2022; Larsen-Freeman, 2000; Richard y Rodgers, 2014).

En conjunto, los resultados sugieren que el grado de uso de la lengua meta por parte del alumnado no depende exclusivamente ni de la cantidad de intervenciones del profesorado en dicha lengua ni del nivel del alumnado, sino del tipo de tareas

implementadas y de las oportunidades reales de producción generadas en el aula.

7.3 Implicaciones educativas

A partir del análisis comparado de los enfoques pedagógicos de P1, P2 y P3, este estudio ofrece varias implicaciones educativas para la enseñanza del chino como lengua extranjera en contextos universitarios españoles.

7.3.1 Necesidad de incrementar las oportunidades de comunicación real

El análisis comparado de las clases de P1, P2 y P3 evidencia que las oportunidades de interacción real en chino creadas por los docentes varían significativamente, lo que afecta directamente a la participación del alumnado y a la práctica comunicativa del idioma. En los casos de P2 y P3, las actividades predominantes consisten principalmente en traducción de vocabulario y frases, siguiendo un enfoque basado en la gramática y la traducción. Esta tipología de actividades reduce la posibilidad de que los estudiantes utilicen activamente el chino en contextos comunicativos reales. Durante las entrevistas, P2 justificó su enfoque enfatizando la cantidad de estudiantes y la limitación de tiempo; no obstante, las observaciones en el aula indican que el tamaño de los grupos no representa un obstáculo y que hay tiempo suficiente para implementar actividades más comunicativas, tal como se evidencia en las clases de P1.

Además, el análisis de las formas de agrupación revela que, en las clases de P2 y P3, predominan las actividades dirigidas por el docente con todo el grupo, consolidando un modelo de enseñanza centrado en el profesor y restringiendo significativamente las oportunidades de participación y producción oral del alumnado. Por el contrario, en las clases de P1, aunque los estudiantes son de nivel inicial, se observan diversas formas de interacción, incluyendo trabajo en parejas y en pequeños grupos, lo que favorece que los estudiantes se involucren activamente y utilicen el chino en diferentes contextos comunicativos. Estos hallazgos indican que la competencia comunicativa del alumnado no depende únicamente de su nivel lingüístico, sino también de las decisiones

pedagógicas adoptadas por el profesorado y de la manera en que se organiza la interacción en el aula, incluyendo la organización física y espacial, tal como señalan autores como Beylieva (2025) o Susanti (2025).

A pesar de que P3 posee formación especializada en el enfoque comunicativo, en la práctica su enseñanza tiende a centrarse en la traducción y en explicaciones estructurales, mientras que las actividades comunicativas ocupan una proporción muy limitada del tiempo de la clase. Este patrón sugiere que la formación teórica no garantiza por sí sola la implementación efectiva del enfoque comunicativo, ya que intervienen factores contextuales y cognitivos que influyen en la toma de decisiones pedagógicas (Anijovich y Mora, 2009). Entre ellos, se identifican la percepción de P3 sobre la gestión del tiempo, la necesidad de cubrir contenidos planificados y la creencia en la eficacia de la instrucción estructural para consolidar los conocimientos lingüísticos. En su clase, los estudiantes tienen pocas oportunidades de interactuar de manera auténtica en chino, lo que restringe la negociación de significados, la producción oral espontánea y la internalización de estructuras lingüísticas en contextos reales. Este hallazgo revela una tensión recurrente entre teoría y práctica pedagógica, donde incluso docentes con formación especializada en enseñanza comunicativa pueden inclinarse hacia métodos más estructurales para mantener el control de la clase o cumplir con los objetivos curriculares, lo que puede limitar la participación del alumnado y obstaculizar el desarrollo de competencias comunicativas en contextos reales.

Los hallazgos sugieren que diversificar las actividades y las formas de interacción puede incrementar significativamente la implicación comunicativa de los estudiantes. Actividades como trabajo en parejas no solo permitirían a los estudiantes aplicar el vocabulario y la gramática en contextos reales, sino también reforzar su motivación y confianza al usar la lengua meta (Noviana y Ardi, 2015; Walsh, 2006). Si bien la traducción puede ser útil para consolidar estructuras y vocabulario, el aprendizaje auténtico del idioma requiere que los estudiantes tengan oportunidades de practicarlo

activamente, aplicar los contenidos en contextos significativos y participar en la construcción del discurso.

En resumen, los resultados muestran que no es suficiente con enseñar contenidos gramaticales, sino que es fundamental organizar la clase de manera que los estudiantes puedan interactuar, negociar significados y usar el chino de manera funcional, incluso en niveles iniciales. Esto implica ajustar la dinámica de clase, diversificar formas de agrupación y garantizar que los estudiantes participen realmente en cada sesión.

7.3.2 Equilibrio entre instrucción explícita y práctica comunicativa

Los datos del estudio indican que la instrucción explícita de la forma lingüística —centrada en explicaciones gramaticales, análisis estructural y traducción— desempeña una función relevante, sobre todo en los niveles iniciales, al proporcionar al alumnado un andamiaje lingüístico fundamental. Sin embargo, cuando este enfoque se convierte en el eje casi exclusivo de la enseñanza, como se observa en las clases de P2 y P3, se reduce considerablemente la oportunidad de que el alumnado emplee el chino de forma funcional y en intercambios comunicativos significativos, limitando así el desarrollo de su competencia comunicativa.

En la práctica observada, esta tensión resulta evidente: mientras que P1, aun trabajando con grupos de nivel inicial, logra integrar de manera equilibrada la instrucción explícita de la forma lingüística con actividades orientadas a la interacción significativa, P2 y P3, pese a contar con alumnado de nivel más avanzado, proponen pocas tareas que exijan producción espontánea o un uso estratégico del chino en situaciones de comunicación real. Estos resultados subrayan la importancia de mantener un equilibrio entre la instrucción explícita y el uso funcional de la lengua en la enseñanza de la lengua meta. Ellis (2016) y Long (2015) coinciden en que la instrucción explícita de la forma lingüística contribuye a la precisión lingüística, pero es la práctica comunicativa la que posibilita el desarrollo de la fluidez, la negociación de significado y la autonomía del alumnado.

El análisis de los datos evidencia que el uso del chino en el aula depende de diversos factores, como las formas de realizar interacciones en el aula, las estrategias docentes, las formas de agrupación y el tipo de actividades y de preguntas. En este sentido, factores como el uso flexible del patrón IRF, la formulación de preguntas abiertas y la implementación de actividades participativas y colaborativas contribuyen a generar un entorno comunicativo. Asimismo, la retroalimentación formativa, la repetición como andamiaje lingüístico y la integración del lenguaje no verbal también facilitan el uso del chino en el aula. Por el contrario, un uso mecánico del patrón IRF, junto con la predominancia de la L1 y la traducción excesiva, limitan el uso significativo del chino en el aula. Además, la ausencia de tareas comunicativas y el rol pasivo del alumnado refuerzan una dinámica del aula centrada en el docente, en la que los estudiantes disponen de pocas oportunidades para usar la lengua meta con fines comunicativos.

En conjunto, estos hallazgos demuestran que el desarrollo de la competencia comunicativa no depende únicamente del nivel lingüístico del alumnado, sino, sobre todo, del tipo de actividades seleccionadas, la variedad de tareas propuestas y la organización de la interacción en el aula. Por lo tanto, mantener un equilibrio entre diversos tipos de actividades es fundamental para que los estudiantes puedan utilizar el chino de forma funcional y significativa en contextos comunicativos reales.

7.4 Principales aportaciones del estudio

El presente estudio contribuye al ámbito de la enseñanza del chino como lengua extranjera, en concreto en lo que respecta a la implementación del enfoque comunicativo en contextos educativos reales.

En primer lugar, la investigación da respuesta a los dos objetivos planteados. Por un lado, analiza cómo el profesorado conceptualiza y comprende el enfoque comunicativo en la enseñanza del chino como lengua extranjera; por otro, examina en qué medida dichas concepciones se reflejan en sus prácticas pedagógicas en el aula. Para ello, se ha adoptado un enfoque cualitativo basado en un estudio de casos múltiple en el contexto

universitario español. El diseño metodológico ha combinado y los resultados evidencian tanto convergencias como divergencias entre el discurso docente y la práctica observada.

En segundo lugar, la investigación profundiza en el análisis del discurso del profesorado de la lengua china en el contexto español. En este sentido, permite contrastar las creencias del profesorado con las prácticas observadas en el aula. Finalmente, los resultados contribuyen a una mejor comprensión de los factores que influyen en la implementación del enfoque comunicativo en el aula del chino, así como de la complejidad de su aplicación en estos contextos específicos de enseñanza.

En consonancia con Guo (2021), quien concluye que, a pesar de la adopción del enfoque comunicativo en las universidades británicas que estudia, este suele combinarse con otros enfoques metodológicos, los resultados de este estudio apuntan a una dinámica similar en el caso de P1. Esto sugiere una coherencia entre ambos contextos, lo que refuerza la idea de que la implementación del CLT presenta particularidades comunes. En este sentido, los resultados obtenidos permiten evidenciar, a partir de datos empíricos, las diferencias entre lo que realmente ocurre en el aula y las perspectivas docentes sobre la enseñanza de lenguas. Esta discrepancia no solo se observa en el ámbito de la enseñanza del chino como lengua extranjera, sino que también podría ser aplicable a estudios basados en currículos y programaciones docentes. Así, mientras que una línea de investigación se centra en analizar lo que en teoría sucede en el aula a partir del análisis documental (de programación o currículos), otra —como la presente tesis— se fundamenta en la observación directa de la práctica docente, lo que permite ofrecer una visión más ajustada a la realidad educativa. En este sentido, la presente investigación aporta un enfoque innovador en el contexto de la didáctica del chino como lengua extranjera en España, al proporcionar datos empíricos que hasta el momento no habían sido explorados. De este modo, se abre una nueva puerta a nuevas formas de investigar en la didáctica de CLE en España.

7.5 Limitaciones y futuras líneas de investigación

Como todo trabajo, este estudio también tiene sus limitaciones. En primer lugar, se trata de un estudio de caso con un número reducido de participantes, lo que impide la generalización de los resultados a otros contextos educativos.

En segundo lugar, como todo estudio cualitativo, no es posible eliminar la subjetividad de la investigadora, tanto en el proceso de recogida de datos como en su análisis e interpretación. Aunque se han adoptado estrategias para garantizar la validez y la fiabilidad del estudio, como la triangulación de datos, la observación no participante, grabaciones de vídeo y la reflexión crítica, la influencia de la perspectiva investigadora sigue siendo un factor a considerar.

Asimismo, el estudio se centra en un contexto universitario, lo que limita la posibilidad de extrapolar los resultados a otros entornos de enseñanza del chino como lengua extranjera, especialmente aquellos con diferentes características institucionales, perfiles de alumnado o enfoques pedagógicos.

Por otra parte, aunque el presente estudio ha recogido una gran cantidad de datos mediante *Stallings*, no ha sido posible analizarlos en su totalidad en este estudio. En este sentido, quedan todavía elementos por examinar con mayor profundidad, como la tipología específica de las actividades observadas, más allá de las clasificaciones generales ya realizadas. Asimismo, el análisis de los manuales utilizados en las clases ha sido limitado, por lo que no se ha explorado en profundidad cómo su uso condiciona o influye en el desarrollo de las sesiones. Futuras investigaciones podrían abordar estos aspectos con mayor detalle, con el fin de obtener una visión más completa de la implementación del enfoque comunicativo en la enseñanza del chino como lengua extranjera.

Por último, el análisis se ha centrado fundamentalmente en el discurso docente, sin

profundizar en otros factores potencialmente influyentes en la práctica pedagógica, tales como la formación previa o la experiencia profesional del profesorado. En este sentido, resultaría especialmente relevante que futuras investigaciones exploren cómo el contexto educativo del profesorado impacta las decisiones didácticas y las prácticas de aula.

No obstante, a pesar de estas limitaciones, se espera contribuir a una mejor comprensión de la adopción del enfoque comunicativo en la enseñanza del chino como lengua extranjera, así como de las estrategias más efectivas para fomentar el uso y la comprensión de la lengua en este contexto. Por último, se considera necesario que futuras investigaciones amplíen el alcance de este trabajo mediante el análisis del discurso del profesorado de chino en distintos contextos educativos en España, incorporando muestras más amplias y diversas, con el fin de obtener una visión más completa y representativa de la práctica docente en este ámbito específico.

Bibliografía

Adams, J., Khan, H. T., Raeside, R., & White, D. (2007). Qualitative data analysis. En *Research methods for graduate business and social science students* (pp. 155–169). Sage.

Alfonzetti, G. (1998). Italian-dialect code-switching in Sicily. En P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation* (pp. 180–214). Routledge.

Alghamdi, M. (2025). The impact of teacher questioning strategies on EFL learners' second turn of the IRF sequence: A case study of two Saudi Arabian classrooms. *Forum for Linguistic Studies*, *7*(10), 1163–1180. https://doi.org/10.30564/fls.v7i10.11226

Altun, M. (2021). Code-switching in L2 classrooms: A useful strategy to reinforce learning. *Canadian Journal of Language and Literature Studies*, *1*(1), 21–26. https://doi.org/10.53103/cjlls.v1i1.13

Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social*. Lumen Hvmanitas.

Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula.* Aique Grupo Editor.

Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum*, London: Routledge & Kegan Paul.

Argyle, M. (1972). *Nonverbal communication in human interaction*. Methuen.

Argyle, M. (1975). *Bodily communication*. Routledge & Kegan Paul.

Auer, P. (Ed.). (1998). *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. Routledge.

Aymerich, M. & Díaz, L. (1989). *Repeticiones y reformulaciones. Estrategias del discurso del profesor de español como segunda lengua*. (Trabajo final de máster no publicado). Universidad de Barcelona.

Ayouni, N. (2019). *The application of Sinclair & Coulthard's IRF pattern on teachers' elicitation in speaking class*. *English Education Journal*. Recuperado de https://jurnal.usk.ac.id/EEJ/article/download/14234/11293

Balsas Ureña, I. M. (2018). *El enfoque léxico en la enseñanza de chino lengua extranjera: un diseño metodológico para la educación superior.* Tesis doctoral.

Granada: Universidad de Granada. Descargado desde https://digibug.ugr.es/handle/10481/53807

Balsas Ureña, I. M. (2019). Historia de la enseñanza de chino como lengua extranjera en China. *Estudios de Asia y África*, *54*(1), 103-130.

Balsas Ureña, I. M. (2019). Tratamiento del léxico y la gramática mediante ejemplificación en la enseñanza de chino lengua extranjera. *ReiDoCrea - Monográfico sobre Perspectivas transnacionales en la enseñanza de lenguas, 8*(3), pp. 30–47. http://hdl.handle.net/10481/58482

Balsas Ureña, I. M. (2023). Español lengua extranjera y cultura comunicativa: El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el alumnado chino. En C. C. Castro Moreno & L. Ramírez Sainz (Eds.), *Experiencias didácticas de la enseñanza del español y de la traducción al español* (pp. 245–261). Peter Lang.

Balsas Ureña, I. M. (2023). Estrategias de aprendizaje de caracteres chinos utilizadas por aprendices universitarios de nivel inicial. En *Contraste de lenguas y sus ámbitos de aplicación* (pp. 25-50). Editorial Universidad de Sevilla.

Balsas Ureña, I. M. (2024). Intercultural communicative competence in Chinese as a foreign language teaching: Implementation of a practical program. *Sinología Hispánica: China Studies Review, 16*(1), 27–48. https://doi.org/10.18002/sin.v16i1.7674

Banco Mundial. (2015). *Conducting classroom observations: Analyzing classrooms dynamics and instructional time, using the Stallings' classroom snapshot' observation system. User guide*. Banco Mundial.

Bao, R. (2020). A sociocultural approach to interactions among beginning learners of Chinese as a foreign language: Implications for teachers of Chinese to speakers of other Languages. *International Journal of Chinese Language Teaching*, *1*(2), 17-38.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Open University Press.

Bax, S. (2003). The end of CLT: A context approach to language teaching, *ELT Journal 57*(3), 278-287. https://doi.org/10.1093/elt/57.3.278

Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica

docente. *Actas Del IV Taller «ELE e Interculturalidad» Del Instituto Cervantes de Orán (2013)*, *IV*, 112–120. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf

Betti, S., & Costa, V. V. (2007). Para una didáctica contrastiva del lenguaje gestual. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE). Logroño, 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 365-378). Universidad de la Rioja.

Beylieva, A. (2025). *The impact of pair and group work on speaking development. Journal of Multidisciplinary Sciences and Innovations*, *1*(3), 1261–1264.

Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and context: Essays on body motion communication*. University of Pennsylvania Press.

Briz, A. (1998a). *El español coloquial en la conversación: Esbozo de pragmagramática*. Ariel Lingüística.

Briz, A. (1998b). *El español coloquial: Situación y uso*. Arco/Libros.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by principle*: *An interactive approach to language pedagogy. Third Edition*. Pearson Longman.

Campos, G., & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1

Canales, M. (2006). *Metodología de la investigación social*. Lom Ediciones.

Carota, J. (2021). An analysis of the use of code-switching as a teaching strategy in the L2 spanish classroom. *Semas: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, 2*(3), 23–44.

Carrillo, E. R., & González, J. L. C. (2020). Análisis secuencial del discurso docente ante respuestas del alumno en segunda lengua. *Revista Electrónica de Psicología Educativa*. Recuperado de https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-

2020/epi202n.pdf

Casas-Tost, H. y Rovira-Esteva, S. (2015). Mapping Chinese language pedagogy from 1966 to 2013: A bibliometric study of the Journal of Chinese Language Teachers Association, *Journal of the Chinese Language Teachers Association, 50*(2), 31-58. http://www.chineseconference.org/AboutUs.html

Casas-Tost, H. y Rovira-Esteva, S. (2018). La adaptación del chino al MCER en España: un análisis crítico. *Inter Asia papers*, *61*, 1-33.

Casas-Tost, H. (2025). Review of transforming Hanzi pedagogy in the digital age. *Technology in Language Teaching & Learning*, *7*(2), 102619. https://doi.org/10.29140/tltl.v7n2.102619

Casas-Tost, H. (2026). Recursos digitales para el aprendizaje de la pronunciación del chino: e·ChineseTools como estudio de caso. *Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, *19*(1), e1390. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1390

Casas-Tost, H. (en revisión). Navigating tradition and innovation: Exploring teachers' attitudes towards e-writing in Chinese language teaching in Spain.

Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Heinemann.

Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Heinemann.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1997). Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching? *TESOL Quarterly, 31*(1), 141-152.

Chao, D., & Moratto, R. (2021). Challenges and new horizons in teaching Chinese as a second language (TCSL) in Taiwan: Theoretical issues and pragmatic approaches. *Chinese as a Second Language. The Journal of the Chinese Language Teachers Association, USA, 56*(1), 1–20.

Chen, C. (2016). An experimental study of Spanish learners' language transference in pronouncing Chinese vowels. *Sinología Hispánica*, *2* (1), 69-80.

Chen, C., Li, Q. & Yang, Q. (2021). Xibanya Zhongwen jiaoyu fazhan xianzhuang yu

qianzhan (西班牙中文教育发展现状与前瞻) [El estado actual y las perspectivas del desarrollo de la enseñanza de chino en España]. *Tianjin Shifan Daxue Xuebao Shehui Kexueban* (天津师范大学学报社会科学版) *(2021),*3. http://www.ccis.sdu.edu.cn/info/1010/4810.htm

Chen, Y., & Lin, M. (2021). Effects of peer collaboration on EFL learners' comprehension of conversational implicatures. *System*, *97*, 102441.

Chen, Y., & Cui, Y. (2012). *A study of EFL classroom discourse from the perspectives of both DA and CA*. Higher Education of Social Science. Recuperado de https://core.ac.uk/download/pdf/236305573.pdf

Chu, C., Coss, M. D., & Zhang, P. (Eds.). (2024). *Transforming Hanzi pedagogy in the digital age: Theory, research, and practice:* 电写时代的汉字教学：理论与实践. Taylor & Francis.

Ciruela, J. (2007). El problema de la escritura china y sus repercusiones didácticas. En *La investigación sobre Asia Pacífico en España* (pp. 125–134). Universidad de Granada.

Ciruela, J. y Balsas Ureña, I. M. (2020). La enseñanza de caracteres en el contexto de la enseñanza de chino como lengua extranjera (CLE). En *Investigación e innovación educativa: tendencias y retos* (pp. 483–496). Dykinson.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.

Consejo de Europa (2021). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Instituto Cervantes - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Anaya.

Cook, V. (2001). *Using the first language in the classroom*. Canadian Modern Language Review, 57(3), 402–423. https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.402

Costa Vila, E., & Sun, J. M. (2004). *Hanyu 1*. Herder Editorial.

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.

Cretan, A. G. (2023). *Code-switching italiano-rumano y rumano-español: un estudio del fenómeno en las redes sociales.* Universidad Ca' Foscari de Venecia.

http://dspace.unive.it/handle/10579/24356

Cudinach Socuéllamos, T., & Sopeña, N. L. (2006). La comunicación no verbal en el aula intercultural de ELE. *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos escolares, Madrid, ASELE*, 311-919.

Cui, J. (2017). Categorization of Chinese character radicals and instruction of Chinese character for teaching Chinese as foreign language. *Sinología Hispánica*, *4* (1), 64-80.

Dagarin, M. (2004). Classroom interaction and communication strategies in learning English as a foreign language. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, *1*(1-2), 127-139.

Del Pozo, N. & Rivadeneira, S. (2020). Alternancia de código en el aprendizaje del idioma inglés. *Polo del Conocimiento*, *5*(núm. 48), 835–848. https://doi.org/10.23857/pc.v5i8.1626

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica, 2* (7), 162-167. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf

Ding, A., Qi, S., & Jie, Z. (2011). *Discover China*. Macmillan Elt.

Doley, S. K. (2019). Discourse patterns in English as an L2 classroom in India. *International Journal of Instruction, 12*(1), 1223–1238.

Dooly, M. & Moore, E. (2017). A mediated discourse analysis (MDA) approach to multimodal data. En E. Moore & M. Dooly (Eds.), *Qualitative Approaches to Research on Plurilingual Education* (pp. 189-211). Research-publishing.net

Dooly, M. (2016). Desarrollo de destrezas comunicativas. En D. Masats y L. Nussbaum (Coords). *Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (pp. 195-223). Síntesis.

Dooly, M. (2018). "I do which the question": Students' innovative use of technology resources in the language classroom. *Language Learning & Technology*, *22*(1), 184–217.

Dörnyei, Z. (2013). Communicative language teaching in the twenty-first century: The 'principled communicative approach'. En J. Arnold & T. Murphey (Eds.),

Meaningful action: Earl Stevick's influence on language teaching (pp. 161–171). Cambridge University Press.

Duff, P. A. (2008). *Case study research in applied linguistics*. Lawrence Erlbaum Associates.

East, M. (2017). Research into practice: The task-based approach to instructed second language acquisition. *Language teaching, 50*(3), 412-424.

Ellis, R. (2006). *The methodology of task-based teaching*. Asian EFL Journal, 8(3), 19–45.

Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research, 20*(3), 405–428. https://doi.org/10.1177/1362168816628627

Ellis, R. (2017). Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching, 50*(4), 507-526.

Erazo, J. (2019). *La importancia de los enfoques, comunicativo y cooperativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua*. *Revista Huellas*, *23*(2), 45-60. Recuperado de https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/download/4616/5320/

Espín García, M. del C. (2013). *Enseñar a leer en chino a estudiantes hispanohablantes de traducción*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Descargado desde https://ddd.uab.cat/record/114314

Estaji, M., & Shojakhanlou, M. M. (2022). *Realization of initiation, response, and feedback in Teacher-Student interactions in EFL Classrooms: Learning realities and opportunities*. Journal of English Language. Recuperado de https://elt.tabrizu.ac.ir/article_15443_1a7e573732214f868e96ad5fc7146917.pd

Fan, M. (2017). «Jichu yingyu jiaoxue zhong ketang huayu moshi de shizheng yanjiu (基础英语教学中课堂话语模式的实证研究)» [Estudio empírico sobre los patrones discursivos en la enseñanza básica de inglés]. *Yuncheng Xueyuan Xuebao* (运城学院学报) [Journal of Yuncheng University], 2017(5), 64–67.

Fan, S. (2018). Cognitive problems in the oral Chinese expression of Spanish-speaking students: Analysis on the production of pauses. *Sinología Hispánica*, *6* (1), 177-200.

Fenyi, D. A., & Nyarkoh, I. O. (2022). Turn-taking as a pedagogical strategy in classroom interaction: A conversation analysis of adjacency pairs. *Linguistics Initiative, 2*(2), 107–125. https://doi.org/10.53696/27753719.2225

Ferguson, G. (2003). Classroom code-switching in post-colonial contexts: Functions, attitudes and policies. AILA Review, 16(1), 38–51.

Foucault M., Lotringer S., Hochroth L. (1997). *The politics of truth*. MIT Press.

Fundació Institut Confuci de Barcelona. (2019). *El chino en el sistema educativo español*. https://www.confuciobarcelona.cat/projectes/chino-sistema-educativo-espa%C3%B1ol

García Mayo, M. P., & Hidalgo, M. de los Á. (2017). *L1 use among young EFL mainstream and CLIL learners in task-supported interaction*. System, 67, 132–145. https://doi.org/10.1016/j.system.2017.05.004

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Gay-Punzano, L., & Vargas-Urpí, M. (2025). Representaciones culturales en los recursos digitales para aprender chino como lengua adicional. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 24, 255–279. https://doi.org/10.17345/rile24.4098

Geng, Z., & Murphy, J. (2018). The knowledge base of Chinese as a second language teaching in K-12 settings: Staking out the territory. *Chinese as a Second Language. The Journal of the Chinese Language Teachers Association, USA, 53*(3), 295-307.

Gil, N. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista Boletín Redipe, 8*(9), 170–181. https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.820

González Argüello, V. (2011). La repetición en el discurso del profesor de ELE: Formas y funciones. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 25, 205-234.

González, J. G. (1995). *Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes*. *Didáctica. Lengua y literatura*, *7*, 39-50. Recuperado de https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA9595110439A/2

0146

Granado, C. M. (2000). Deconstructing the monolingualism fallacy: Ethnographic analysis of code-switching as a pedagogical strategy in the teaching of subject matter. *Aula, 12*, 55–67.

Gumperz, J., & Hernández Chavez, E. (1971). Cognitive aspects of bilingual communication. En W. H. Whiteley (Ed.), *Language use and social change* (pp. 111–125). Oxford University Press.

Guo, Z. (2011). Development of Chinese character learning strategies among beginners: A sociocultural perspective. *CHUN (Chinesisch Unterricht)*, *26,* 45–66. IUDICIUM Verlag GmbH.

Guo, Z. (2021). Study of Chinese language teaching at British universities: How communicative are Chinese teachers' methods? *International Journal of Chinese Language Teaching, 2*(2), 66–86. Recuperado de https://doi.org/10.46451/ijclt.2021.01.05

Gutiérrez, K. D. (1994). *How talk, context, and script shape contexts for learning: A cross-case comparison of journal sharing*. Linguistics and Education, 5(3-4), 335-365.

Hall, E. T. (1973). The hidden dimension. *Leonardo* 6, 94. doi:10.2307/1572461

Hall, J. K., & Walsh, M. (2002). *Teacher-student interaction and language learning*. Annual Review of Applied Linguistics, 22, 186-203.

Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.

Hamilton, L., & Corbett-Whittier, C. (2013). *Using case study in education research*. SAGE Publications.

He, F. (2025). Better teacher's questions in EFL classroom interaction: A study on effective questioning strategies. *Advances in Information Management and Economic Development Research*, *1*(2), 17-24.

Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom.* Oxford University Press.

Hernández Lima, S. D., Liu, X. y Santamaría Rocha, C. L. (2021). El enfoque comunicativo y su aplicación en la enseñanza del español como lengua

extranjera en China. *Varona. Revista Científico Metodológica*, (72), 6-10.

Herrero, G. (1995). Las construcciones eco: Exclamativas-eco en español. En *Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral* (pp. 125-145). Universidad de Almería.

Hidayatullah, E. (2024). Analyzing classroom interactions focusing on IRF patterns and turn-taking. *English Learning Innovation*, *5*(2), 186–196. https://doi.org/10.22219/englie.v5i2.33535

Hockett, C. F. (1955). *Manual of Phonology*. Waverly Press.

Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language*, *Culture and Curriculum, 15* (2), 93-105. https://doi.org/10.1080/07908310208666636

Hudson, R. A. (1980). *Sociolinguistics*. Cambridge University Press.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.

Instituto Cervantes. (s.f.). *Alternancia de código*. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 20 de febrero de 2025, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/alternanciacodigo.htm

Jakonen, T., Dooly, M. & Balaman, U. (2022). Interactional practices in technology-rich environments in and beyond the physical borders of the classroom. *Classroom Discourse, 13*(2) 111-118. https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2063547

Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. En G. H. Lerner (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). John Benjamins.

Ji, C., Duffield, S., Wageman, J. J., & Welch, A. G. (2017). Student perceptions of the classroom learning environment and motivation to learn Chinese. *Chinese as a Second Language. The Journal of the Chinese Language Teachers Association, USA, 52*(2), 111-126.

Kachru, B. B. (1985). English in the bilingual's code repertoire. En B. B. Kachru, *The alchemy of English* (pp. 57-80). Pergamon Press.

Kendon, A. (1967). Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta Psychologica, 26*(1), 22–63. https://doi.org/10.1016/0001-6918(67)90005-4

Kibret, T., Amogne, D., & Maru, N. (2026). An exploratory study of teacher talk in EFL classroom interaction. *Social Sciences & Humanities Open*, *13*, 102268.

Knapp, M. L., & Hall, J. A. (2010). *Nonverbal communication in human interaction* (7th ed.). Cengage Learning.

Knell, E., & West, N. (2017). To delay or not to delay: The timing of Chinese character instruction for secondary learners. *Foreign Language Annals, 30*(1), 519–532.

Krashen, S. D. (2003). *Explorations in language acquisition and use: The Taipei lectures*. Heinemann.

Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Oxford University Press.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly 35*(4), 537-560. https://doi.org/10.2307/3588427

Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL methods: Changing tracks, challenging trends. *TESOL Quarterly 40*(1), 59-81. https://doi.org/10.2307/40264511

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. University of Pennsylvania Press.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.

LeCompte, M. D., & Schensul, J. J. (1999). *Designing and conducting ethnographic research* (Ethnographer's toolkit, Vol. 1). AltaMira.

Lesiana, N., Jaya, A., & Pratiwi, E. (2024). Classroom interaction in communicative language teaching of secondary school. *Esteem Journal of English Education Study Programme*, *7*(1), 61–71.

Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, *18*(7), 641–654. https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488

Li, J. (2018). L1 in the IRF cycle: A case study of Chinese EFL classrooms. *Asian Journal of Second and Foreign Language Education, 3*(1), 1-12. https://doi.org/10.1186/s40862-017-0042-y

Li, S. (2007). «Zhongwai jiaoshi yingyu ketang hudong moshi duibi yanjiu (中外教师英语课堂互动模式对比研究)» [Comparación de los modelos de interacción en clases de inglés entre docentes chinos y extranjeros]. *Jiefangjun Waiguoyu Xueyuan Xuebao* (解放军外国语学院学报) [*Journal of PLA Foreign Languages Institute*], 2007(2), 64–69.

Li, Y. (2013). *Análisis cualitativo de manuales para la enseñanza del chino mandarín a hispanohablantes con especial atención al tratamiento de la partícula 了 /le/ Universitat Pompeu Fabra*. Descargado desde https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=141282

Lin, J. (2017). Language learning strategy and language learning achievement: an empirical study among intermediate Chinese L2 learners. *Chinese as a Second Language. The Journal of the Chinese Language Teachers Association, USA*, *52*(2), 148-171.

Lipski, J. (1985). *Linguistic aspects of Spanish-English language switching*. Arizona State University, Center for Latin American Studies.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge University Press.

Littlewood, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Cambridge University Press.

Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319–326.

Littlewood, W. (2014). Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching, 47*(3), 349-362.

Liu, M., & Zhu, L. (2012). An investigation and analysis of teacher talk in college English class. *International Journal of English Linguistics, 2*(2), 117-121.

Liu, S. (2020). Análisis de errores de trabajos escritos en chino por alumnos españoles basado en corpus. *Sinología Hispánica*, *11* (2), 101-128.

Liu Z. y Machuca M. J. (2025). Similitud fonética en la comparación de los fonemas fricativos del chino y del español. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, *103*, 243-255. https://doi.org/10.5209/clac.87746

Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.

López Gerena, J. C. (2015). *Uso deliberado y sistemático del code-switching en el aula de inglés como estrategia pedagógica*. Universidad de los Andes.

Lu, Y., & Song, L. (2017). European benchmarking Chinese language: Defining the competences in the written language. In *Teaching and Learning Chinese in Higher Education* (pp. 13-34). Routledge.

Luna-Hernández, A. (2020). *Perspectiva del enfoque comunicativo en la enseñanza del idioma inglés en el Centro de Idiomas de la Universidad de Oriente*. *Maestro y Sociedad*, *17*(3), 121-138. Recuperado de https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/download/5305/4882

Marco Martínez, C. y Lee Marco, J. (2011). La enseñanza de "Chino para Hispanohablantes" dentro del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). *Didáctica. Lengua y Literatura*, *23*(0). https://doi.org/10.5209/rev_dida.2011.v23.36319

Mardani, M., & Gorjizadeh, F. (2020). Discourse patterns of teacher/students and students/students in EFL classroom interactions. *Journal of Language and Discourse Practice*, *1*(2), 11-23.

Martinell, E. (1974). *El encadenamiento por repetición en la estructura coloquial* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona.

Masats, D., & Nussbaum, L. (2022). Plurilingual classroom practices and participation. En D. Masats, & Luci Nussbaum (Eds.), *Plurilingual classroom practices and participation: Analysing interaction in local and translocal settings* (pp. xiii-xxvi). Routledge.

McNeill, D. (2005). *Gesture and thought*. University of Chicago Press.

Mehdizade, N. (2025). The advantages and disadvantages of teacher-centred instruction in foreign language teaching amidst contemporary demands: An analysis based on

the experience of Azerbaijan. *EuroGlobal Journal of Linguistics and Language Education*, *2*(5), 119-131.

Mehrabian, A. (1971). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes*. Wadsworth Publishing.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Miranda Márquez, G. (2014). Distancia lingüística, a nivel fonético-fonológico, entre las lenguas china y española. *Philologia Hispalensis*, *28*(1), 51–68. https://doi.org/10.12795/PH.2014.v28.i01.04

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.

Moysén Chimal, A., Gurriola Peña, G., González Arratia, N. y Balcazar Nava, P. (2010). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Muñoz-Cantero, J. M., García-Mira, R., & López-Chao, V. (2015). Influencia del diseño del espacio en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 063–067. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.13.321

Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: A typology of code-mixing*. Cambridge University Press.

Nigenda, G., & Langer, A. (Eds.). (1995). *Métodos cualitativos para la investigación en salud pública*. Perspectivas en salud pública.

Noviana, A., & Ardi, P. (2015). Challenges in implementing initiation-response-feedback (IRF) sequences in EAP Class. *Journal of Education and Technology, 1*(3), 76-91.

Novoa, M.C. (2020). *The impact of performative language teaching on oral skills in a Chinese as a foreign language classroom*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco- Euskal Herriko Unibertsitatea. Descargado desde https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=287509

Núñez, R. (2008). *Una nueva mirada a los fundamentos de las matemáticas: el gesto y la realidad psicológica de la metáfora conceptual.* En A. Cienki & C. Müller

(Eds.), Metáfora y gesto (pp. 93-114). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/gs.3.07nun

Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom.* Teachers College Press.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Paricio Tato, M. S. (2014). *Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras*. *Revista de Educación Intercultural*, *12*(2), 89-103. Recuperado de https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/30491/Paricio_CompetenciaInterculturalLE.pdf?sequence=1

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Sage.

Polkinghorne, D. E. (2007). Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry*, 13 (4), pp. 471–86.

Poplack, S. (1978). Quantitative analysis of constraints on code-switching. En *Centro working papers*. City University of New York, Centro de Estudios Puertorriqueños.

Poplack, S. (1979). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: Toward a typology of code-switching. *Language Policy Task Force*, *48*(4), 1–79. Centro de Estudios Puertorriqueños, City University of New York.

Querol-Bataller, M. (2020). ¿Podemos anticipar las diferencias en los usos pragmáticos de chinos y españoles? *Monográficos SinoELE, 20*, 211–224.

Querol-Bataller, M. (2022). *Research on mitigation in the Chinese language*. East Asian Pragmatics*, 7*(1), 97–121. https://doi.org/10.1558/eap.18721

Querol-Bataller, M. (2026). *Exploring the uses and pragmatic functions of 呢 (ne): Enhancing Chinese language teaching*. International Journal of Chinese Language Teaching, *7*(2), 45–65. https://doi.org/10.46451/ijclt.260210

Rezaie, M., & Lashkarian, A. (2015). *Reviewing different aspects of classroom discourse*. International Journal of English and Education. Recuperado de https://ijee.org/assets/docs/38.27271431.pdf

Riba Campos, C.E. (2013). *La observación participante y no participante en perspectiva cualitativa*. Universitat Oberta de Catalunya.

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching: Description and analysis*. Cambridge University Press.

Ríos, C. G. B. (2020). *La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. Cuadernos de Investigación Educativa, 11*(2), 95–115. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7837655

Rodgers, E., D'Agostino, J., Berenbon, R., Mikita, C., Winkler, C., & Wright, M. E. (2022). Teachers' beliefs and their students' progress in professional development. *Journal of Teacher Education*, *73*(4), 381-396. https://doi.org/10.1177/00224871221075275

Rodriguez-Saona, R. (2000). Repetir, explicar, simplificar: ¿para eso somos profesores de español? En *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (Vol. 2, pp. 587-93)

Rovira-Esteva, S., Vargas-Urpí, M., & Casas-Tost, H., et al. (2022). *e·Chinese Tools: el Pan Gu de los recursos digitales para el aprendizaje y la enseñanza del chino como lengua extranjera. Sinología hispánica, 14*(1), 53–78. https://ddd.uab.cat/record/268171

Rovira-Esteva, S., & Vargas-Urpí, M. (2023). Del aula tradicional al microaprendizaje móvil: análisis del potencial de Instagram para aprender chino. *Sinología Hispánica, 16*(1), 1–26. https://ddd.uab.cat/record/275333

Rovira-Esteva, S. (2025). Evaluating current tools for Pinyin transcription: Can customising a chatbot lead the way forward?. *International Chinese Language Education Communications (ICLEC)*, *3*(1), 0001-26.

Ruano, A. C. B. (2024). Impacto de la evaluación formativa en el desempeño académico y el desarrollo de habilidades metacognitivas en estudiantes con NEE. *Ciencia*

Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8(3), 3620-3635.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). Qualitative interviewing (2nd ed.): The art of hearing data. SAGE Publications, Inc., https://doi.org/10.4135/9781452226651

Ruby, Y. (2012). *Teachers' questioning in second language classrooms: An investigation of three case studies*. The Hong Kong Institute of Education, Department of English.

Ruiz Carrillo, Edgardo, Cruz González, José Luis, & Méndez García, Verónica. (2018). Análisis secuencial del discurso: conducta no verbal y su relevancia discursiva durante la toma de turnos en clases de segunda lengua. *Perfiles educativos, 40*(160), 141-154. Recuperado en 17 de febrero de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000200141&lng=es&tlng=es.

Sánchez Teruel, M. (2025). *Una propuesta didáctica de microaprendizaje con Instagram: qué, cómo y cuánto vocabulario enseñar en el contexto del chino como lengua extranjera.* Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Descargado desde: https://hdl.handle.net/10803/695009

Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language, 50*(4), 696–735. https://doi.org/10.2307/412243

Savignon, S. J. (2002). Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice. En S. J. Savignon (Ed.), *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education* (pp. 1-27). Yale University Press.

Sayera, A. (2019). The communicative approach in English language teaching. *Bulletin of Science and Practice*, *5*(4), 471–475. https://doi.org/10.33619/2414-2948/41/70

Scoppio, G. & Covell, L. (2016). Mapping trends in pedagogical approaches and learning technologies: Perspectives from the Canadian, international, and military education contexts. *Canadian Journal of Higher Education, (46),* 127-147. 10.47678/cjhe.v46i2.186043.

Scott, B. (2001). Gordon Pask's conversation theory: A domain independent constructivist model of human knowing. *Foundations of Science, 6*(4), 343–360.

Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Blackwell Publishing Inc.

Sert, O. (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh University Press.

Shei, C., Zikpi, M. E. M., & Chao, D. L. (2019). *The Routledge handbook of Chinese language teaching*. Routledge.

Shin, J. Y., Dixon, L. Q., & Choi, Y. (2020). An updated review on use of L1 in foreign language classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *41*(5), 406–419. https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1684928

Sinclair, J. M., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

Solihin, R., Novitri, & Supriusman. (2025). Multilingual practices in the EFL classroom: Investigating code-switching types, functions, and students' perceptions. *International Journal of Educational Best Practices, 9*(2), 50–68. https://doi.org/10.32851/ijebp.v9n2.p50-68

Spada, N. (2019). Classroom observation research. En J. W. Schwieter & A. Benati (Eds.), *The Cambridge handbook of language learning* (pp. 186–207). Cambridge University Press.

Sridhar, S. N., & Sridhar, K. K. (1980). The syntax and psycholinguistics of bilingual code mixing. *Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie*, *34*(4), 407.

Stake R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.

Stake R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

Stinkdorn, M., Hormess, M., Lawrence, A., & Schneider, J. (2016). *This is service design doing: Applying service design thinking in the real world*. O'Reilly Media.

Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers* (3rd ed.). ASCD.

Sun, Q. J., & Yang, S. T. (2024). A Review of studies on the impact of code-switching on second language acquisition. *Deans & Francis Academic Publishing*, *1*(7), 1-5.

Susanti, S. (2025). Group work of Communicative Language Teaching Approach for boosting speaking interactive purposes. *English Education and Literature Journal*, *5*(02), 288-299.

Susanto, J. (2012). Communicative competence in teaching speaking. J*ournal of English and Arabic Language Teaching*, *3*(1), 69-86.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford University Press.

Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. En E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-483). Routledge Taylor and Francis Group.

Swan, M. (1985a). A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal, 39*(1), p. 2-12. https://doi.org/10.1093/elt/39.1.2

Swan, M. (1985b). A critical look at the communicative approach (2). *ELT Journal, 39*(2), p. 76-87. https://doi.org/10.1093/elt/39.2.76

Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge University Press.

Thao, N. T. P. (2023). The impact of Communicative Language Teaching (CLT) approach on students' speaking ability in a public Indonesian University: Comparison between introverts and extrovert groups. *International Journal of Language Education*, *7*(3), 393-413.

Thomas, G. (2011). *How to do your case study: A guide for students and researchers*. SAGE Publications.

Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching, *ELT Journal*, 50 (1), 9-15. https://doi.org/10.1093/elt/50.1.9

Tiwari, T. D. (2021). Classroom interaction in communicative language teaching of public secondary schools in Nepal. *IJELTAL (Indonesian Journal of English*

Language Teaching and Applied Linguistics), *5*(2), 373-386.

Trudgill, P. (1983). *Sociolinguistics: An introduction to language and society* (2nd ed.). Penguin Books.

Tsui, A. B. M. (1985). Analyzing input and interaction in second language classrooms. *RELC Journal*, 16(1), 8–30. https://doi.org/10.1177/003368828501600102

Turnbull, M., & Arnett, K. (2002). Teachers' uses of the target and first languages in second and foreign language classrooms. *Annual Review of Applied Linguistics, 22*, 204–218. https://doi.org/10.1017/S0267190502000119

Uliana, C. (2023). El chino moderno en las aulas: Descripción y análisis de los errores producidos por estudiantes universitarios. En E. Castro León (Ed.), *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales: Nuevas perspectivas en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 1202–1223). Dykinson.

Universidad Autónoma de Barcelona. (2022). *Grado en Estudios de Asia Oriental*. Recuperado de https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/informacion-general/estudios-de-asia-oriental-1216708258897.html?param1=1223967776732

Universidad Autónoma de Barcelona. (2022). *Grado en Estudios de Español y Chino: Lengua, Literatura y Cultura.* Recuperado de https://www.uab.cat/web/estudiar/listado-de-grados/plan-de-estudios/competencias/estudios-de-espanol-y-chino-lengua-literatura-y-cultura-1345467893070.html?param1=1345806163831

Valdés-Fallis, G. (1976). Social interaction and code-switching patterns: A case study of Spanish-English alternation. En G. D. Keller, R. V. Teschner, & S. Viera (Eds.), *Bilingualism in the bicentennial and beyond* (pp. 86-96). The Bilingual Press.

Vallejo, C., & Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 1–16. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. Longman.

Varela Rivera, N. (2014). La pronunciación del chino para

hispanohablantes. *Asiadémica: revista universitaria de estudios sobre Asia Oriental*, (4), 0036-50.

Vargas-Urpí, M. (2022). Chinese at the Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). *International Journal of Chinese Language Teaching*, *3*(3), 76-87.

Velasco Moreno, M. I. (2011). Influencia del feedback en el alumnado de educación primaria con respecto a su producción oral en lengua extranjera. *ResearchGate*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/311925026

Vigara, A. M. (1992). *Morfosintaxis del español coloquial: Esbozo estilístico*. Gredos.

Vigara, A. M. (1995). Comodidad y recurrencia en la organización del discurso coloquial. En *Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral* (pp. 175-208). Universidad de Almería.

Vogel, S., & García, O. (2017). *Translanguaging*. En *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181

Wade, K. C. (2009). *Construyendo un segundo idioma: El constructivismo y la enseñanza del L2*. *Zona Próxima*, *11*(1), 75-89. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/853/85312281011.pdf

Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Routledge.

Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. Routledge.

Wang, H. (2019). Methods of teaching Chinese: Evolution and emerging trends. En C.-C. Shei, M. Zikpi, & D. Chao (Eds.), *The Routledge handbook of Chinese language teaching* (pp. 81–96). Routledge.

Wang, H., & Sun, Y. (2018). Mixed-methods needs analysis of a Chinese language program: Perspectives from stakeholders. *Chinese as a Second Language. The Journal of the Chinese Language Teachers Association*, *USA, 53*(2), 109-130.

Wang, Z. (2025). *El uso de las redes sociales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas: Una propuesta para la expresión escrita en chino*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Descargado desde: https://hdl.handle.net/10803/695618

Wang, Z., Zhang, T., Liu, J., & Yonke, S. (2019). Co-teaching Chinese in middle schools and high schools. *Chinese as a Second Language. The Journal of the Chinese*

Language Teachers Association, USA, 54(1), 1-30.

Warren, C. (2001). Qualitative interviewing. En J. F. Gubrium, J. A. Holstein (Eds.) *Qualitative interviewing* (pp. 83-102). Sage. https://doi.org/10.4135/9781412973588.n7

Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse. *Linguistics and Education, 5*(1), 1-37.

Widdowson, H. G. (1998). Context, community, and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705-716. https://doi.org/10.2307/3588001

Wiemann, J. M., & Knapp, M. L. (2017). Turn-taking in conversations. *Communication Theory*, 226–245.

Woods, P.; Jeffrey, B., Troman, G. & Boyle, M. (1997). *Restructuring schools, reconstructing teachers: Responding to change in the primary school*. Open University Press.

World Bank Group. (2017). *User Guide. Conducting classroom observations: Stallings "Classroom Snapshot" Observation System for an electronic tablet*. World Bank Group.

Wright, C. (2019). Developing communicative competence in adult beginner learners of Chinese. En C. Shei, M. E. McLellan & D. Chao (Eds.) *The Routledge handbook of Chinese language teaching* (pp. 134-148). Routledge.

Xing, J. (2006). *Teaching and learning Chinese as a foreign language: A pedagogical grammar*. Hong Kong University Press.

Yang, J. (2016). CFL learners' recognition and production of pragmatic routine formulae. *Chinese as a Second Language. The Journal of the Chinese Language Teachers Association, USA, 51*(1), 29-61.

Yang, Q. (2026) El desarrollo de la expresión oral en la enseñanza de chino: manuales elementales usados en España. *Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, *19*(1), e1384. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1384

Ye, J. (2007). Adapting communicative language teaching approach to China's context. *Sino-US Teaching, 4*(10), 46.

Yin, R.K. (1993). *Applications of case study research*. Sage.

Yin, R.K. (1994). *Case study Research*. *Design and Methods*. (Applied Social Research Methods Series, Vol.5). Sage.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

Yuan, F. (2018). Roles of action research in the professional development of Chinese language teachers: A case study. *Chinese as a Second Language. The Journal of the Chinese Language Teachers Association, USA, 53*(3), 201-221.

Zhang, H. (2019). Teoría de la cognición de los gestos comunicativos. *Avances en Ciencias Psicológicas*, 27(3), 499-507. https://www.sciengine.com/doi/pdf/8C5A4F5DDCC8431D8A28BB6D55937861

Zhang, P. (2021). Language acquisition and Chinese language programs: An Interview with Boping Yuan. *International Journal of Chinese Language Teaching*, *2*(1), 95-104.

Zyoud, M. (2016). Theoretical perspective on how to develop speaking skill among university students. *Pune research scholar an international multidisciplinary journal*, *2*(1), 1-10.

Apéndice A Documentación de aprobación ética

Universitat Autònoma de Barcelona
Vicerectorat d'Investigació

Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH)

Universitat Autònoma de Barcelona
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

La Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH) de la Universitat Autònoma de Barcelona, reunida el día **21-10-2022**, acuerda informar favorablemente el proyecto con número de referéncia **CEEAH 6147** y que tiene por título **"Análisis del discurso en el aula de chino como lengua extranjera"** presentado por **Melinda Dooly Owenby**

Elaborado:	**Aprovado:**
Nombre: Nuria Perez Pastor Cargo: Secretària de la CEEA de la UAB Fecha: 2022.10.25 14:23:18 +02'00'	Nombre: José Luis Molina González Cargo: President de la CEEAH de la UAB Fecha: Fecha: 2022.10.25 15:38:55 +02'00'

Edifici A - Campus de la UAB - 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) - Barcelona Spain
Tel.: 34 - 93 581 35 78 - Fax: 34 - 93 581 20 23
www.uab.cat / ceeah@uab.cat

Apéndice B Hoja de consentimiento informado

HOJA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Información sobre el estudio "Análisis del discurso en el aula de chino como lengua extranjera: convergencias y divergencias en la aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza de chino por parte del profesorado"

Su participación es voluntaria y no remunerada. La participación implica también ser observada en el aula. Puede interrumpir la entrevista y la grabación en cualquier momento sin tener que dar explicaciones y sin que esto implique ningún problema para usted. Tiene derecho a retirarse del estudio en cualquier momento sin dar explicaciones y sin consecuencias negativas, solo debe comunicárnoslo por cualquier medio que estime conveniente. Además, si así lo desea, puede ejercer sus derechos reconocidos por el Reglamento Europeo de Protección de Datos Personales dirigiéndose a las investigadoras por correo electrónico (MelindaAnn.Dooly@uab.cat / Helena.Casas@uab.cat/ 1517993@uab.cat). Puede descargar los formularios desde este enlace:

https://www.uab.cat/web/coneix-la-uab/itineraris/proteccio-de-dades/drets-de-les-persones-interessades-1345764799916.html.

También tiene derecho a presentar reclamaciones delante la Autoridad Catalana de Protección de Datos (https://apdcat.gencat.cat/ca/contacte) y, siempre que lo considere necesario, puede contactar con el delegado de protección de datos de la UAB (proteccio.dades@uab.cat).

La información recogida solo se utilizará con finalidades divulgativas y científicas. Prosiga solo si se siente informado de las condiciones de participación y si está conforme con ellas. Si está dispuesto a participar en la entrevista, confirme las siguientes afirmaciones respondiendo "sí". Si dice "no" significa que no da su consentimiento:

- He leído o me han leído la información proporcionada para este estudio y la he comprendido.
- He tenido la oportunidad de formular preguntas acerca de esta investigación.
- Doy mi consentimiento para participar en la entrevista y que esta sea grabada.

En caso de tener cualquier duda, puede ponerse en contacto con las investigadoras mediante correo electrónico (MelindaAnn.Dooly@uab.cat / Helena.Casas@uab.cat / 1517993@uab.cat).

Fecha:
Nombre y firma:

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN

Apéndice C pre-entrevistas realizadas a los profesores 1, 2 y 3

Pre-entrevista con P1

Entrevistadora: ¿Prefieres usar el español o el chino?

P1: En español mejor, ¿no?

Entrevistadora: Vale, vale. En primer lugar, ¿qué tipo de métodos utiliza para la enseñanza de chino en el aula?

P1: Bueno, básicamente utilizamos el, por un lado, el método es el comunicativo, pero después, evidentemente, utilizamos las técnicas de memorización, etc.

Entrevistadora: ¿Y qué es el enfoque comunicativo desde su punto de vista?

P1: El enfoque comunicativo, pues se trata de un enfoque en el que se da la importancia de interactuar con los alumnos y entonces, a través de esta interacción trabajar los contenidos que se van aprendiendo, que se van estudiando.

Entrevistadora: ¿Y qué tipo de dificultades y retos ha encontrado al aplicar el enfoque comunicativo a la enseñanza de chino con estudiantes universitarios?

P1: Bueno, hay un problema de audio. Es decir, que si tú tienes muchos alumnos en el aula, es complicado utilizar este método porque ya la interacción con los alumnos se reduce. Es decir, no es lo mismo trabajar con 50 alumnos en clase que trabajar con 15. Entonces, el método comunicativo normalmente aconseja que en el aula no haya más de 17 alumnos. Y ese es el número adecuado para poder trabajar bien. Recientemente tuvimos el problema de las mascarillas, que eso también dificultaba enormemente el poder interactuar correctamente con los alumnos.

Entrevistadora: ¿Y entonces cómo resuelve estas dificultades y retos ha encontrado en el aula?

P1: Pues a veces es complicado, porque cuando tienes tantos alumnos, tú puedes

interaccionar con uno, con dos, con tres. Pero básicamente lo que hago es dar mucho material, documentos de audio, que tengan que escribir diálogos en casa, y bueno, que lo preparen y lo trabajen y lo repitan en casa.

Entrevistadora: ¿Y entonces cómo se fomenta la competencia comunicativa del alumnado desde su punto de vista?

P1: Bueno, yo lo que considero sobre todo muy importante cuando empieza un curso es crear una buena dinámica de grupo, que haya muy buen ambiente. Entonces, cuando yo detecto, por ejemplo, que hay algún alumno que es más vergonzoso, que le cuesta más expresarse delante de los otros, pues bueno, le quito hierro, intento que sea una cosa más natural y que se sienta cómodo. Pero ya te digo, para poder, para que la gente participa tiene que haber una cierta confianza con el profesor y que los alumnos entre ellos se lleven bien y que los alumnos sepan qué pueden hacer, qué no pueden hacer en el aula. Dejar las cosas claras.

Entrevistadora: Y al diseñar las actividades didácticas, ¿qué tipo de materiales utiliza como referencia?

P1: Bueno, nosotros aquí en la facultad utilizamos un libro, que es este ahora en estos momentos, es este libro *Discover China* y es un libro que va bastante bien para poder tratar sobre todo, aprender a través de los diálogos, sobre todo.

Entrevistadora: Así se fomenta un poco la competencia comunicativa.

P1: Exacto. Con este libro y después utilizo, evidentemente, otros materiales. Yo lo que hago, sobre todo, es poner materiales en el campus y ahí que ellos también tengan vídeos, que tengan todo de materiales relacionados con todo lo que vamos aprendiendo.

Entrevistadora: En la clase.

P1: En el campus virtual.

Entrevistadora: Vale.

P1: Por ejemplo, si tú trabajas, esta semana estamos trabajando en *Nǐ shì nǎ guórén* (你是哪国人?) 'de qué país eres' entonces, pues, bueno, ahí les pongo audios donde que ellos puedan imitar en casa o después en clase, o vídeos que les explican con este tipo de diálogos, ¿no?

Entrevistadora: Vale. Y otra pregunta es que ¿tiene la libertad de seleccionar un libro de texto o tiene que utilizar uno como ha dicho antes, decidido por el centro o por la universidad?

P1: Bueno, aquí la verdad es que nosotros trabajamos de una manera muy, que se respeta la opinión de todos y por ejemplo este libro pues lo propuso Helena en su momento y yo pues estoy súper contento porque la verdad es que es un libro que va muy bien. Sobre todo, te digo, este año ahora estoy dando clases con 17 personas y estoy súper contento porque es otra manera de enseñar. El año pasado tenía 50 personas.

Entrevistadora: 50.

P1: Sí. 50 y con mascarilla.

Entrevistadora: Entonces, así es

P1: Es muy complicado. Es muy complicado. Para una clase de chino, para trabajar la producción bien, pues entonces necesitas que sea un grupo reducido. Y este año, la verdad es que se están cumpliendo todas mis expectativas, porque tenemos un buen libro, tenemos un campus que nos ayuda mucho, tenemos un buen grupo.

Entrevistadora: ¿Y cuáles son las ventajas y convenientes de los manuales que usa ahora en el aula de este estudio de vista?

P1: Es muy dinámico. Puedes hacer un ejercicio, pasas a otro, y yo creo que a veces en chino si una actividad se alarga mucho, pues el estudiante puede perder interés. Pero con este libro hay mucha variedad de ejercicios y eso ayuda a que la clase sea más

divertida. Y bueno, después, aparte de esto, pues, cada profesor, tú ya lo sabes, ¿no? Pero cada profesor, pues, busca la manera de que, sobre todo, conseguir que a los alumnos les guste el chino. Trabajar con juegos o con, no sé, actividades. Con actividades tecnológicas o que están en la web, etc.

Entrevistadora: ¿Y considera que el manual que usa es comunicativo?
P1: Yo diría que sí, sí, sí, bastante comunicativo.

Entrevistadora: Y otra pregunta es que utiliza, como ha mencionado antes, otros materiales o elabora materiales para complementar el libro de texto en el uso. ¿Cuáles son y por qué?
P1: Son materiales extraídos de otros materiales o creados por mí mismo en los que intento que sean materiales en los que los alumnos participen. Por lo tanto, que puedan, a través de estos materiales, que los alumnos puedan poner en práctica los contenidos estudiados.

Entrevistadora: ¿Y de otros libros te refieres a otros, puede enumerar algunos libros?
P1: Por ejemplo, uno que se utiliza en la Escuela Oficial de Idiomas, que se llama 'Hànyǔ' *汉语*, este, pues, por ejemplo, alguna vez he utilizado algunos ejercicios. Después el de *New Practical Chinese Reader*, alguna cosilla también, algún drill. Bueno, otro que se llama, bueno, a veces he cogido audios y a través de estos audios he creado una actividad que después ellos tienen que hablar sobre. Y alguno más, pero ahora no me acuerdo cuál exactamente.

Entrevistadora: Vale, vale.

Entrevistadora: Y la última es que, ¿qué cree que es lo más importante en la adopción de un método comunicativo?
P1: Bueno, yo diría que ya lo he dicho antes, que para mí lo más importante es que el

alumno, primero, se sienta cómodo, porque claro, si es en una clase que vas a estar interaccionando con otros alumnos y con el profesor, pues se tiene que sentir cómodo, se tiene que sentir bien en el aula. Y sí que es verdad que hay una tipología de alumnos que les cuesta más expresarse. Entonces, para un profesor, el reto es aquellos alumnos que les cuesta más expresarse, pues involucrarlos, animarlos a que se comuniquen más y que hablen más y que participen en todas las actividades de clase.

Pre-entrevista con P2

采访者：在中文教学过程中会使用哪些教学法？

P2: 具体的教学法，举例是用得最多的。

采访者：举例？

P2: 举例的方法是用得最多的。嗯，像你说讲语法，这每个老师都会用的方法，但具体讲到语法的时候，因为毕竟汉语是自己的母语，所以举例是非常方便的。不论讲字、讲词、讲语法、讲句子，全都用无数的例子。

采访者：就是用不同的讲例子。

P2: 对对。

采访者：然后，第二个问题是：您觉得什么是交际教学法？

P2: 交际教学法就是把这个同学所学的字词、语言、字词、句法、语法，都是用咱们平常生活当中能够用得到的这些句子和词来让同学们来组词造句，来练习使用他们学的语法。

采访者：就是让他们实用性比较强。

P2: 对，实用性较强，而且用的句子都是平常的，你写句子就是能用得到的，不教那些属于非常的书面语的那种东西。

采访者：就是课本里有些。

P2: 对，课本里面有一些用的是非常书面语的东西。这样的话，我比如说举例子，想说举例这些教学的过程当中，就是让他们使用性比较强一些交际。

采访者：然后，在对大学生使用交际教学法进行中文教学的过程中，您遇到哪些困难和阻碍？

P2: 困难就是小孩们的单词量，咱们不叫单词量，就是他们认识汉字的词汇量比较低，这是他们最大的问题，因为还是不够重视，他们背写的字和词不够，所以说想说又说不出来，这是一个很大的麻烦。另外一个呢，就是他们没有时间和机会和中国人进行这种，像咱们中国有什么“英语角”啊什么之类的那种交流，他们没有这种交流的机会，那这他们我就觉得他们只是在我的课堂上在学，这样的话根本就不够，这是最大的问题。我估计所有老师都面临这个问题。就是没有一个是没有花足够的时间背这些字词。你学了语法，在课堂上学了语法了，可是这根本就不够，更何况他没有，就是有一个具体的来练习你今天所学的字词、句子和语法的机会。

采访者：对，他没有用，这对。

P2:没问题，这是最大的问题。

采访者：然后，所以在课堂教学中，您是怎么克服这些困难的？

P2: 只能是利用我给他们举例的，用这种最简单的口语的句子来给他们举例子，

采访者：就是把词汇简单化。

P2: 简单化一定要简单，而且讲语法的时候更简单化。一般就是只是主语，咱们中国话叫状语，对吗？Adverbio，然后加上谓语，加上宾语，主谓宾，当然永远不要提醒状语在主和谓之间，主状谓宾一定要记住这个。然后组织造句的话，基本上就是用最简单的词汇，保证我一说什么他们都知道，全部能参加进来，就加入到我的造句的过程当中。

采访者：就比较基础的基础。

P2: 然后之后再加更多点词，再加更多一点的 adverbios。

采访者：就更多一点。

P2: 对了，在主语前面再加点修饰的，比如“爸爸”，你可以“我的爸爸”，“我的同学的爸爸”，“我的初中的同学的爸爸”，加上状语，那个位置，去年什么，

在哪个国家，在哪个国家，什么地方。谓语的时候，你给谓语可能不太好加了，但是你可以宾语，再接着加，甚至加上 complemento，咱们所说的补语，是吧？就基础的东西一定要给他们，让他们有一种就是没有被难倒，他能说一点儿，他们就觉得在学习中有了这种成就感。我觉得是这么克服的吧。

采访者：然后，您认为应该如何培养学生的交际能力？

P2: 培养能力，我说实在的，我是，我只是在鼓励他们。我不想让他们在学习中感到被难倒，所以我都是在鼓励他们，就是我说的这种简单的句子，让他们觉得你能说这个东西。但交际这个东西在课堂上时间根本不足以做到交际，怎么可能呢？我讲大量的字词、大量的语法不停。所以我这为什么我在课堂上不只是在说，他们能听见我说的，而且我都要在我是不停地在用那个 *Google Translate* 给他打我说的每个字、每个词，全都打在那个大屏幕上。这样的话，他们即刻在屏幕上看到了中文，又能看到了拼音，同时还能听到我的声音，这是我所能做的。所以我这两个小时充分利用了他们。你想想，听又看，他们的说又看汉字，同时又看到了汉语拼音，就是我这样。

采访者：然后，在设计这些教学活动的时候，您一般会参考哪些材料？

P2: 材料怎么说？因为以前教这么多年了，查的资料。你要是有以前会查一些百度，然后咱们学校的原先我们今年是第一年使用新教材，所以我现在费很大劲，但是我依然查的是我们学校就咱们外语系里面出那本大黄书《Aprende Chino》，叫《学中文》，这么一本书。那个上面写的非常详细，是学中文做翻译。对了没错，就那个里面解释非常详细了，实际上已经，我一般查，你要具体举例子的话，实际上到后期讲了一年以后，后面这六七年就基本上不用再准备什么了，因为那语法对咱们中国人是母语的人来说不需要准备太多。

采访者：然后，您可以根据自己的判断选择使用哪本教材吗？还是要使用学校规定的教材？

P2: 学校规定的教材，这个自己不能做决定。

采访者：然后，您觉得现在课堂中使用的教材有哪些优点，哪些缺点？

P2: 话说过来，因为从 9 月份这次刚使用了一个半月这个新教材《Discover China》，《走遍中国》，这个呢，这本教材优缺点上我觉得，如果现在说有点早，比原先那个大黄书就是戏里面自己编的那本书要简单的多，要简单的多，可能实用性更强一些。当然你要有所得有所失，简单的话，你学的东西就会少，对不对？当然了，你要简单的话，你要集中精力学到这些实用性比较强的东西，同学们又觉得又简单，会鼓励他们。而小孩们可能会就是说是把有限的精力放在这种非常有限的简单的这些词上，他们会觉得更好一些，像以前那么难学了半天，可能行吗？好像都好像白学了一样，难学不到，所以这点也不好说。

采访者：然后，您觉得现在使用的材料交际性强吗？

P2: 现在交际性强，真的是，因为口语化很强，这个教材《走遍中国》比大黄书交际性要强。

采访者：然后，您会使用别的其他材料作为补充材料吗？还有哪些？就像你刚刚说的《学汉语做翻译》？

P2: 我觉得还是用的最多，还是那个，因为你知道为什么吗？因为你想，对汉语老师来说，咱们讲词、讲字、讲语法、讲句法，所有这些东西都是在举例子。可是对于中国人来说，咱们自己头脑当中所具备的这些例子比任何其他教材都足够多了。你比如说，你看到任何一个点，比如今天我们讲“又……又……”、“一边……一边……”，我都不用去查那些了。像当然有些词，比如说就这个词，它就比较复杂，它就比较复杂，要你可以说“necesitar”，“querer”，“futuro”，还可以什么，还可以一个“querer”，反正这还有四个用法，“就”的用法更多了，这个东西就得查那种书，当然在咱们大黄书上就解释非常清楚了，一般不会具体的去查，如果实在不知道的话会查百度。这样叫其他的书，我觉得我不会去查书，我不会去查百度，足够了，“就”的用法就完了，上面给你写得清清楚楚的，对。

采访者：这样，然后，您认为在使用交际教学法过程中，什么是最重要的？

P2: 交际教学法还是我刚才所说的那个，就是用尽量的那种口语化的例子来解释你今天所解释的字词、语法、句法，这样会通过你的这种整合，让学生能够更积极地参与到他的学习过程当中。这是我这么认为。

Traducción de pre-entrevista con P2 (chat-gpt 4o)

Entrevistadora: ¿Qué métodos de enseñanza utiliza usted en la enseñanza del chino?

P2: El método que más utilizo es el de dar ejemplos.

Entrevistadora: ¿Dar ejemplos?

P2: Sí, dar ejemplos es el método que más uso. Como decías, al enseñar gramática, todos los profesores lo hacen, pero cuando se trata de explicar gramática, como el chino es mi lengua materna, usar ejemplos es muy conveniente. No importa si se trata de caracteres, palabras, gramática o frases, siempre doy muchísimos ejemplos.

Entrevistadora: O sea, diferentes formas de ejemplificar.

P2: Exacto, exacto.

Entrevistadora: La segunda pregunta es: ¿qué cree usted que es el enfoque comunicativo?

P2: El enfoque comunicativo consiste en usar los caracteres, palabras, estructuras, frases y gramática que aprenden los estudiantes a través de oraciones y vocabulario que se puede aplicar en la vida cotidiana, para que formen frases y practiquen el uso real de lo aprendido.

Entrevistadora: Es decir, se enfoca en la utilidad práctica.

P2: Sí, en la utilidad práctica, y en que las frases que se enseñan puedan usarse realmente. No enseño cosas demasiado formales o excesivamente literarias.

Entrevistadora: Como algunas que aparecen en los libros de texto.

P2: Exactamente, en los libros hay expresiones muy formales. Por eso, cuando doy ejemplos durante la clase, trato de que lo que practican tenga un uso más comunicativo.

Entrevistadora: En el proceso de aplicar el enfoque comunicativo con estudiantes universitarios, ¿qué dificultades ha encontrado?

P2: La mayor dificultad es la falta de vocabulario. Más concretamente, el número de caracteres y palabras que conocen es muy limitado, porque no le dedican suficiente tiempo ni esfuerzo. No memorizan ni escriben lo suficiente. Entonces, aunque quieran hablar, no pueden. Esa es una gran dificultad. Otra dificultad es que no tienen tiempo ni oportunidades para interactuar con hablantes nativos. En China hay cosas como "rincones de inglés", pero aquí no existe esa clase de espacios. Al final, solo aprenden en mi clase, y eso es claramente insuficiente. Creo que todos los profesores enfrentan este mismo problema. Por más que se aprenda gramática en clase, si no hay oportunidades de practicar lo aprendido —palabras, frases, gramática—, no sirve de mucho.

Entrevistadora: Claro, no hay uso real.

P2: Exacto, ese es el mayor problema.

Entrevistadora: Entonces, ¿cómo enfrenta estas dificultades en el aula?

P2: Lo que hago es dar ejemplos usando frases orales muy sencillas.

Entrevistadora: ¿O sea que simplifica el vocabulario?

P2: Sí, hay que simplificarlo todo, especialmente cuando explico gramática. Generalmente enseño con estructuras muy básicas: sujeto, lo que llamamos en chino adverbio, verbo y objeto. Siempre recuerdo a los estudiantes que el complemento circunstancial va entre el sujeto y el verbo: sujeto + adverbio+ verbo + objeto. Al componer frases, uso vocabulario muy sencillo, para que entiendan todo y puedan participar en el proceso de creación de frases.

Entrevistadora: Entonces es muy básico.

P2: Luego les agrego poco a poco más palabras, o más adverbios.

Entrevistadora: ¿Un poco más avanzados?

P2: Exacto. Por ejemplo, al sujeto "papá" puedes agregarle "mi papá", "el papá de mi compañero", o "el papá de mi compañero de secundaria". También puedes agregar elementos como "el año pasado", "en tal país", etc. En el verbo no es tan fácil agregar cosas, pero al objeto sí puedes añadir más elementos, incluso complementos, como los llamamos. Lo básico hay que dárselo claro, para que no se frustren. Si logran decir algo, sentirán que han logrado un pequeño éxito. Creo que esa es la forma de superar esas dificultades.

Entrevistadora: ¿Y cómo cree que se puede fomentar la competencia comunicativa de los estudiantes?

P2: La verdad es que yo solo trato de animarlos. No quiero que se sientan abrumados por el aprendizaje. Por eso siempre los animo, usando frases sencillas, para que ellos vean que sí pueden decir algo. Pero desarrollar la competencia comunicativa en clase es muy difícil, casi imposible, porque estoy explicando una gran cantidad de vocabulario y gramática constantemente. Por eso, mientras hablo en clase, no solo me escuchan, sino que uso *Google Translate* para escribir en la pantalla cada palabra o frase que digo. Así, pueden ver los caracteres, el pinyin y escuchar mi pronunciación al mismo tiempo. Es la manera más eficiente de aprovechar las dos horas de clase.

Entrevistadora: Al diseñar estas actividades, ¿qué materiales suele consultar?

P2: Bueno, después de tantos años enseñando, solía consultar información en Baidu. Este año estamos usando un nuevo libro de texto por primera vez, así que he tenido que dedicarle más esfuerzo. Pero sigo consultando mucho el libro amarillo del departamento,《Aprende Chino》, que es muy completo y se enfoca mucho en la traducción. Las explicaciones allí son muy detalladas. Después de enseñar durante un año, en los siguientes seis o siete años ya no hace falta preparar tanto, porque para un hablante nativo no es necesario estudiar tanto para enseñar gramática.

Entrevistadora: ¿Puede usted elegir el libro de texto o está obligado a usar el que asigna la universidad?

P2: Hay que usar el que establece la universidad, no se puede elegir libremente.

Entrevistadora: ¿Qué ventajas y desventajas encuentra en el nuevo libro que están usando en clase?

P2: Empezamos a usar el nuevo libro《Discover China》desde septiembre, hace solo un mes y medio. Todavía es pronto para evaluar. En comparación con el antiguo "libro amarillo" del departamento, este es mucho más sencillo, y posiblemente más práctico. Por supuesto, al ser más simple, se aprende menos contenido. Pero lo positivo es que los estudiantes pueden concentrarse en aprender lo esencial, lo que realmente pueden usar, y eso puede motivarlos. Antes, con un libro más difícil, podían estudiar mucho y aún así sentir que no aprendían nada.

Entrevistadora: ¿Cree que el nuevo libro tiene un enfoque comunicativo más fuerte?

P2: Sí, realmente tiene un enfoque comunicativo más fuerte. Es mucho más oral y práctico que el libro amarillo.

Entrevistadora: ¿Utiliza usted otros materiales complementarios? Como mencionó antes, 《Lengua china para traductores》.

P2: Ese es el que más uso. ¿Sabes por qué? Porque para un profesor chino, enseñar caracteres, palabras, gramática y sintaxis se basa principalmente en dar ejemplos. Y para los chinos, los ejemplos los llevamos en la cabeza, no necesitamos consultarlos. Por ejemplo, si hoy enseño "又. . . 又. . ." o "一边. . . 一边. . ." , no necesito buscar ejemplos. Claro, hay palabras más complejas, como "就". Esa tiene muchos usos: puede significar "necesitar", "querer", algo del futuro, etc. Tiene al menos cuatro usos distintos. En esos casos sí consulto libros, pero en el libro amarillo las explicaciones ya están muy claras, así que rara vez busco en otros materiales. Si acaso, solo en Baidu.

Entrevistadora: Y por último, ¿qué considera lo más importante en la aplicación del enfoque comunicativo?

P2: Lo más importante, como dije antes, es usar ejemplos orales sencillos para explicar vocabulario, gramática y sintaxis. Eso ayuda a integrar lo aprendido y permite que los estudiantes participen de manera más activa en su propio proceso de aprendizaje. Así es como lo veo yo.

Pre-entrevista con P3

Entrevistadora: La primera pregunta es ¿qué tipo de métodos utiliza para la enseñanza de chino?

P3: A ver, de hecho, los métodos que estoy utilizando están un poco condicionados por los materiales. Entonces, como decíamos, como estamos utilizando el *New Practical Chinese*, y es bastante audiolingual, pues un poco el método de audiolingual queda ahí porque para seguir el libro, pero lo que intento después es hacer adaptación de actividades que permitan poner en práctica los conocimientos y entonces en esas actividades sí que sean más comunicativas, o bien plantear tareas y hacer un poco el enfoque por tareas para que tengan una tarea que hacer y tengan claros los objetivos que tienen que conseguir y que eso permita aplicar lo que han estado estudiando en un sistema más audiolingual repetitivo.

Entrevistadora: Entonces es como un conjunto de audio-lengua con enfoque comunicativo.

P3: Con comunicativo, a veces enfoque con tareas, o sea, es un poco una mezcla.

Entrevistadora: ¿Y qué es el enfoque comunicativo desde su punto de vista?

P3: El enfoque comunicativo para mí es el enfoque que ayuda a los estudiantes a aprender a comunicarse. Es un enfoque que lo que va a permitir a los estudiantes es aprender poco a poco a comunicarse en la lengua extranjera y por tanto se les tiene que dar pie crear situaciones, ponerles retos para que ellos tengan que ir utilizando la lengua. Entonces esa sería la idea y sobre todo ayudarles con este enfoque a que no esté tan centrado o estén tan pendientes del profesor sino que ellos tengan que decir, bueno hay que hacer esto, que es lo que necesito hacer y que ellos tengan que coger un poco

también el control de su aprendizaje de lo que están aprendiendo o sea que tomar conciencia de lo que hay en el libro que no solamente yo se lo explico y ya está sino que no que tienen que leer lo que tienen que manejarlo, tocarlo y utilizarlo.

Entrevistadora: ¿Cómo autoaprendizaje?

P3: Bueno, yo creo que el autoaprendizaje es diferente, porque ellos tienen que... El autoaprendizaje es algo que haces tú solo, mientras que cuando estás con este enfoque, sabes que tienes el profesor que te puede ayudar o que te puede facilitar la situación. Entonces, aunque tú les das y les dices un poco, tú le haces de guía para que sepan cómo tienen que estudiar, cómo tienen que enfocar, ese aprendizaje de la lengua china, porque a veces cuando no saben muy bien cómo enfrentarse al vocabulario, cómo hacer, tú facilitas, el trabajo lo tienen que hacer ellos. Pero cada vez aprendizaje es que lo haces tú solo y aquí la ventaja que tienen es que pueden ir trabajando ellos y aprendiendo, pero con la ayuda del profesor que los puede guiar, del profesor a la profesora, vale?

Entrevistadora: Ah, sí, así que sí. ¿Y qué tipo de dificultades y retos ha encontrado al aplicar el enfoque comunicativo, como hemos mencionado antes, a la enseñanza de chino, sobre todo con estudiantes universitarios?

P3 : Bueno, yo pienso que una de las cosas sobre todo es la limitación temporal para mí. La limitación temporal me refiero a que hay un temario que está muy pautado y muy pautado, entonces hay que llegar a ese temario. Y hay que acabar ciertas unidades, hay que llegar a ciertas explicaciones, hay que hacerlo todo. Y entonces a veces el tiempo es un poco limitado. A veces con el enfoque comunicativo también los estudiantes necesitan más tiempo para poder ir desarrollando y dándose cuenta y hacer tareas, ya veis esas tareas tardan más en hacerlas, tardan menos y a veces si les quieres dar el tiempo para que puedan hacerlo contigo, trabajando digamos pues es un poco más difícil, yo creo que esta, por ejemplo, es una dificultad.

Entrevistadora: ¿Por el horario de programa?

P3: Sí, bueno, no solamente por el horario. Por ejemplo, en el espacio físico no, porque tenemos unas aulas, al menos en traducción, que permiten mucha movilidad, los alumnos se pueden mover, las mesas no son estáticas, o sea que por el espacio no es. Pero sí que en un tema de tiempo y yo diría de temario, hay un temario que hay que cumplir y si los alumnos les cuesta más, necesitas reforzar, necesitas hacer, necesitas acompañarlos más, pues eso hace que puedas encontrarte que a veces el temario es injusto. Entonces eso sí que para mí a veces puede, o creo que es una dificultad. Hay grupos que son buenos, que los alumnos estudian mucho y todo, y luego también es eso, que el alumno necesita hacerse responsable también de su aprendizaje.

Entrevistadora: Sí, sí, eso es difícil.

P3: Y entonces, si ellos no se hacen muy responsables de su aprendizaje, y trabajan, y tienen esa inquietud por aprender, y por ir preparando y siguen las pautas bien, si vienen sin tareas hechas o no se han preparado para hacerse según que tareas, tienen que haber trabajado ellos preparándoselo en clase, en casa. Si no se lo han preparado, llegan todas estas dificultades.

Entrevistadora: ¿Cómo resuelven estas dificultades en el aula? ¿Y los retos?

P3: A veces ayuda cosas sencillas. Por ejemplo, cuando se trabaja, trabajar más en grupo, de manera que haya estudiantes y hacer unos grupos que sean bastante heterogéneos, con diferentes niveles, para que los alumnos que saben se ayuden, y eso también. Hay alumnos que se les da muy bien acordarse del vocabulario, otros que se les da muy bien la gramática, otros que se les da muy bien la pronunciación, entonces una vez que más o menos conoces a los estudiantes, pues trabajar en grupo va bien porque les puedes prestar bastante atención, porque son grupos pequeños, entonces te

centras en tres grupos, cuatro grupos y entonces al ir ayudándoles pues puedes estar tiempo más personalizado con ellos. Si, por ejemplo, pues cuando no se han preparado las cosas, pues entonces a veces cambias de tarea, pospones la tarea, cambias un poco... es como ir siempre a clase con el plan A, el plan B y el plan C, para lo que pueda pasar, ¿no? Entonces vas con un plan A y con un plan B y con un plan C para poder y saber pues que puedes. Exacto, entonces para no ir siempre con una idea fija voy a hacer esto, porque puede no funcionar, entonces tienes otras maneras de gestionar y de cambiar para llegar al objetivo final, que es que aprendan todo lo que tienen que aprender. Entonces es un poco como nunca ir con un plan solo, sino con varias maneras, o esto no ha funcionado, a lo mejor buscar estrategias rápidas, exactamente.

Entrevistadora: ¿Y cómo se fomenta la competencia comunicativa del alumnado desde su punto de vista?

P3: A ver, en chino, o en general, yo creo que primero de todo, a veces para fomentarlo, es una cuestión de cambio de hábitos de trabajo. Hay estudiantes que vienen y han aprendido más de una lengua extranjera, han aprendido con métodos diferentes. Algunos han aprendido con métodos comunicativos, otros no. Y tienen maneras distintas de estudiar. Entonces, aprender chino también... Yo creo que los alumnos, por los libros, por la manera como está todo enfocado, tienen una visión también del aprendizaje. Entonces, a veces es cambiar hábitos. Es un poco enseñarles que lo que hacen con el inglés o con el francés o con el alemán, con el chino también se puede. De la misma manera. Y yo creo que a veces una manera de fomentar es también empezando a cambiar un poco el concepto que ellos tienen de aprender la lengua china y el concepto que tienen de la lengua china en sí.

Entrevistadora: Como tener en cuenta su particularidad.

P3: O sea, también es un poco conocer un poco cómo los estudiantes han aprendido, saben sus formas de aprender y entonces ir un poco también Y ir cambiando los hábitos,

sus maneras de pensar, de aprender. Y eso también requiere un tiempo. Si están en primero es más sencillo, porque empiezan la lengua nueva, empiezan de la manera. Pero cuando están en otros niveles, a lo mejor, si no se ha hecho poco de una forma más comunicativa, entonces poco a poco es una manera nueva de trabajar y de abordar el aprendizaje de la ley. Entonces, ahora tal vez, no sé, los estudiantes que ahora tienen 15, 16, 17 años, cuando lleguen a la universidad, como ya están mucho más acostumbrados a trabajar con este tipo de enfoques por tareas, de enfoques comunicativos, están más habituados a la codociencia, a tener más de un profesor dentro del aula, a trabajar ya con todos estos estilos, tal vez a ellos aprender de forma comunicativa ya les va a parecer más cómodo, más normal o más... están más habituados. Tal vez estudiantes que teníamos antes o que tenemos ahora, por la manera como hayan aprendido y todo, también esto cuesta. Y también hay otra cuestión que creo que los profesores también, nosotros también hemos sido aprendices y también hemos dado clases de diferentes maneras. Entonces el profesor también tiene que estar un poco para fomentarlo, ser muy consciente de lo que hace y de cómo lo está haciendo y también de ver y de estudiar su manera de dar las clases. Eso también es muy importante, o sea que constantemente tienes que estar fijándote bien para realmente ser comunicativo, porque a veces la tendencia es a ir a... otros lugares. A otros lugares.

Entrevistadora: ¿Y al diseñar las actividades didácticas, qué tipo de materiales utilizas como referencia?

P3: Las unidades didácticas, cuando las tengo que enseñar... A mí, por ejemplo, me gusta mucho que haya la parte visual, los vídeos y grabaciones. Por ejemplo, con el que estoy utilizando ahora que es el *New practical chinese* si que hay videos y cosas entonces me gusta que vean los vídeos en clase verlos con ellos porque así de esta manera puedes ver puedes comentar también cuestiones del uso que vean no solamente el diálogo en sí y la estructura sino cada escena, cómo se mueven, cómo se alude en el lenguaje corporal, y demás cosas. El idioma, todo lo que sería el lenguaje no verbal, también se puede trabajar un poquito. Por qué hacen unas cosas y no hacen otras, por

qué se comportan, por qué pasa esto. O sea, me gusta esta parte más visual que ellos puedan ver. Recursos visuales, grabaciones y después todo tipo de materiales. O sea, pueden ser lecturas, pueden ser posters, que en un momento dado vayas con posters, o proyectos algo. Aquí en la facultad es más difícil, pero otras veces va muy bien tener lo que se llaman estas paredes parlantes, que puedes tener muchos recursos en las paredes, que son muchos *inputs*, que tienes muchas cosas cuando se puede. A veces lo llevas en clase, lo cuelgas, los de abajo te los llevas. Y buscando, desde lecturas de ampliación, cómics, variedad diferente de materiales. No es una cosa solo, sino de músicas, canciones, depende de la unidad didáctica, depende del tema que se vaya a tratar, pues se utilizan unos materiales u otros. Digo, videos, clips, algún momento de noticias, de vídeos reales de personas chinas. O sea, hay mucho material que nos permite, pero bueno, muchísima cosa, cuando sea, sobre todo mucho audio y mucho visual, muchas cosas visuales. Eso es importante para que ellos puedan ver y material real.

Entrevistadora: ¿Y tiene la libertad de seleccionar un libro de texto o tiene que utilizar uno decidido por el centro?

P3: A ver, normalmente lo que se hace es, bueno, yo no diría tanto por el centro, ahí nos reunimos los profesores de chino y se busca un consenso. En principio es un consenso de todos.

Entrevistadora: ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de los manuales usados en el aula desde su punto de vista?

P3: Bueno, yo pienso que, como decíamos, si tenemos un manual que no es muy comunicativo, se sigue el manual y luego hay que hacer actividades extras o ir poniendo actividades que le permitan a los estudiantes trabajar de una forma más comunicativa. A mí este manual no me disgusta porque creo que todo está muy masticado. Los estudiantes lo ven, lo leen, se lo pueden preparar. Y si lo trabajan bien, lo pueden preparar. Por ejemplo, siempre puedes hacer clases invertidas, que ellos lo preparen en

casa. Y entonces cuando lleguen a clase, les haces preguntas, les planteas, les pides que se hayan hecho ellos los apuntes, cómo se los hayan hecho, los contrastan con los compañeros, ven si les falta algún detalle y ahí es donde el profesor si ve que ya lo tienen todo, que lo pueden explicar bien. O sea, que incluso no todas las explicaciones de gramática son iguales, o sea, hay algunas que las hago yo, por ejemplo, pero otras que les pides al contrario, que ellos se lo preparen porque este libro permite esto. Y... A ver, ya digo, los manuales, porque estoy habituada, ya llevo mucho tiempo y ya les he buscado el derecho y el revés. Y ya... Y ya no me disgustan. Pero sí que todos tienen algo... A ver, ningún libro de texto es perfecto. Entonces, sea el libro de texto el que sea, siempre hay algo que añadir. Hay libros, por ejemplo, que son muy comunicativos, ya no estoy hablando de chino, de otras lenguas, y entonces los alumnos a veces te dicen, necesitamos ejercicios más sistemáticos. Claro, porque a veces en algo que les cuesta y los mismos alumnos te piden, necesitamos algo que nos ayude. Entonces al libro que es, luego le añades eso. Al que es muy sistemático le añades las actividades comunicativas.

Entrevistadora: Sí, sí, como un conjunto.

P3: Claro, como un combinado. Claro, combinas. Hay libros, por ejemplo, que tienen unos resúmenes al final de los libros de texto, que es el resumen de todo. Y a lo mejor, por ejemplo, los que estamos utilizando no lo tienen, bueno, pues eso es algo que aporta el profesor. Aquí está la cosa del profesor, que es el guía de la enseñanza. De cómo usarlo. De cómo usar y de cómo adaptar. Entonces, tú adaptas esos libros a tu... El libro es una ayuda, es un apoyo. Pero en ningún momento debería de... aquí al menos no es así. En otros lugares puede ser, pero al menos aquí es el libro. El libro sí que es un poco largo, yo lo entiendo, como está enfocado aquí, es un poco como la columna vertebral, porque eso es lo que nos permite a todos tener los conocimientos unificados.

Entrevistadora: ¿Y nueve? ¿Considera que el manual que usa es comunicativo?

P3: No. Aquí no, no lo es comunicativo. Pero, pero, da pie, o sea, creo que a veces, como es bastante, ¿cómo se llama esto? Es bastante sistemático, para algunos estudiantes ya les va bien porque eso les da bastante seguridad y entonces una vez que entienden bien las cosas, o a veces les hacen actividades que les permiten luego repasar con estos ejercicios más sistemáticos. O sea, permite jugar.

Entrevistadora: Pero no es como el libro.

P3: No es, no es.

Entrevistadora: ¿Utiliza otros manuales o elabora materiales para complementar el libro de texto en uso? ¿Cuál es y por qué?

P3: A ver, de los libros que te he comentado antes, por ejemplo, utilizo otros libros de texto que tengo en casa, de diferentes editoriales, de la Universidad de Pekín, de la Universidad de Lenguas y Culturas. Utilizo incluso unos libros publicados en Estados Unidos, que no son muy nuevos, pero que me van muy bien también a veces, porque a veces también como también tienen algunos que están en caracteres originales y simplificados los textos juntos, pues eso también da el pie a poder utilizar con los estudiantes también, identificar pues que puedan trabajar, que vean el original, que vean el simplificado, o sea, sí que materiales diversos, entonces depende y no solamente publicados aquí, sino a veces publicados en Taiwán, a veces publicados en Estados Unidos, a veces publicados en Francia.

Entrevistadora: ¿En Francia también?

P3: En Francia tengo algunos manuales y también materiales de IBA.

Entrevistadora: Un poco de todo.

P3: Claro, van bien. Vas buscando diferentes... También a veces para gramática me gusta utilizar algunas gramáticas especiales para extranjeros, que también son bastante sistemáticas y para ampliar contenidos. O para aquellos alumnos que a que van un poco más avanzados, les puedes dar un poco más de material a ellos, y con los que les cuesta estar de forma más personalizada con ellos, entonces también poder trabajar a tu ritmo a veces. Y un poquito de todo, los materiales son diversos. Algunos los encuentro en la biblioteca, los tengo en casa, que los compré en China. Como siempre vamos recopilando materiales los profesores, pero sí de diferentes editoriales y publicados en diferentes lugares. Porque todos son diferentes puntos de vista y lo que es también va bien. A veces incluso la manera de explicar los mismos puntos de gramática es un poco diferente. Así que me gusta hacer... lo que también tengo por ejemplo del libro que estamos utilizando, que es el *New Practical Chinese*, es ese libro, es que también tiene el libro de ejercicios. Y entonces sí que en clase yo siempre utilizo los dos. Y me gusta utilizar el libro de texto más el libro de ejercicios que los estudiantes se pueden o lo compran pues lo descargan en pdf y lo tienen que hacer todos los ejercicios, todos completos y por ejemplo eso también ayuda a complementar, porque además los tonos, todo y además está el mismo vocabulario porque claro al ser entonces así, o sea que en ese sentido va bastante bien.

Entrevistadora: ¿Y qué es lo más importante en la aplicación de un método comunicativo?

P3: Para mí lo más importante en el método comunicativo es que los alumnos puedan comunicarse, es decir, que los alumnos sean capaces de explicar o de decir aquello que ellos quieren decir en chino. Es decir, que ellos están aprendiendo puntos de gramática, están aprendiendo mucho vocabulario, pero al final ellos quieren hablar de ellos mismos, de su historia, de su vida personal, y quieren explicarlo en chino, sobre todo en los primeros niveles. Entonces que ellos puedan hacer eso. Para mí es importante, porque si no eres capaz de hablar de muchas cosas en chino, pero no de ti y entonces si se hablan de fiestas chinas pues en algún momento hacer algo que sea explicar en chino

fiestas de aquí. O si se habla de cómo son las casas en China, pues luego cómo son las casas de aquí. A mí me gustaban mucho los diccionarios que había visuales en China, los compré, porque había un diccionario visual que era todo lo que eran los objetos relacionados con la cultura china, en chino, o sea con todo, pero también habían hecho un diccionario visual que en principio estaba en inglés, que tenía que ver con toda la cultura, digamos, inglés aún más occidental, y estaba ese vocabulario y esas cosas para hablar de un mundo que no es el chino, que es el nuestro, porque también queremos hablar de nosotros en chino. Y yo creo que esta parte es muy importante. Y porque yo creo que el método comunicativo también permite que los sentimientos, poder, esa parte más emotiva del estudiante, porque puede hablar, se puede reír en chino de sus cosas, puede expresar, y claro todo esto es muy importante. Porque si no es como el chino queda como algo para hablar no no el chino tiene que seguir para hablar de ti de lo que haces el fin de semana, de cómo te lo pasas, de tu familia, de tu entorno, de tu día a día en la universidad de usarlo y de usar lo que estás haciendo para hablar primero de lo nuestro que es lo más cercano y luego poder hablar de cosas difíciles, acabar hablando pues haciendo una tesis o contando noticias o ir al médico, o sea que todo esto también tiene toda esa parte, o sea que el método comunicativo lo que tiene que ayudar es a que el alumno pueda comunicarse, valga la abundancia, en la lengua extranjera que está aprendiendo en todos los ámbitos, formal, informal, con los amigos, con los profesores, que pueda utilizar la lengua realmente y aplicar lo que aprende. Y la vida real, porque de hecho ya la clase tiene parte de vida real, es la vida de la clase, entonces desde empezar a que puedan hablar chino en la clase, con la lengua de la clase, con las cosas, que su entorno más cercano cuando estamos aprendiendo chino, hasta ya todo lo demás.

Entrevistadora: ¿Cómo más? ¿Pragmática?

P3: Bueno, la pragmática tiene que estar por supuesto porque nos ayuda a saber el por qué se hacen las cosas. Entonces claro, eso también es muy importante. Tú comunicas, pero bueno, como, no sé, de todo. Por ejemplo, tú puedes hablar en chino, tener amigos chinos, y bueno, pues a lo mejor tus amigos chinos que están en España si te invitan a

dar dos besos porque están aquí, en China no. Bueno, digo, de los dos besos no puedo decir muchas más cosas, ¿no? Pero bueno, yo decir que sí, que el método comunicativo es eso, Pero bueno, yo decir que sí, que el método comunicativo es eso, para que los alumnos puedan poner en práctica, puedan comunicar, puedan utilizar la lengua para expresar todo aquello que consideran oportuno y que necesiten comunicar.

Apéndice D post-entrevistas realizadas a los profesores 1, 2 y 3

Post-entrevista con P1

Entrevistadora: Hemos visto que en el aula usa *Word*, *ArchChinese* y los materiales digitales del libro, ¿me podría explicar por qué?

P1: Bueno, utilizo estos materiales como podría utilizar otros, pero en principio *Word* es un sistema, un programa que va muy bien para escribir y además tiene la posibilidad de poner el *pinyin* encima de los caracteres y eso facilita las cosas. Y después, para que el alumno entienda, muchas veces hago comparación con la lengua española o con el catalán y entonces me ayuda mucho. Yo creo que es una manera que los alumnos pueden entender bien las explicaciones. El *ArchChinese* es un programa muy completo porque te enseña cómo escribir los caracteres, paso a paso, trazo a trazo, y siempre tiene la opción de parar la reproducción y eso también ayuda mucho a los estudiantes. A veces utilizo simplemente la pizarra o a veces utilizo el *ArchChinese*.

Entrevistadora: ¿Y también otros materiales?

P1: Sí, y después otros materiales. A veces utilizo otros materiales digitales para aportar un elemento más lúdico a las clases. Por ejemplo, ahora hay el *kahoot*, hay diferentes programas que eso ayudan a que la clase, una parte de la clase, sea un poco más amena y más divertida. Y esto yo creo que los alumnos lo agradecen. Además, utilizo otros medios digitales, pero en el *Moodle*. Por ejemplo, el *Quizlet*. Siempre preparo un *Quizlet* de las palabras que tienen que estudiar, pero eso lo hago para que ellos puedan estudiar en el *Moodle*.

Entrevistadora: ¿Y qué opina sobre el uso de las herramientas digitales en el aula?

P1: Yo creo que se tienen que utilizar porque son herramientas que, algunas de ellas, funcionan muy bien. Y creo que puede ser una manera de cortar la dinámica de la clase. A veces, si solo utilizas el libro, puede ser que los alumnos pierdan la concentración. Y a veces si preparas este tipo de actividades con herramientas digitales, pues ellos lo agradecen.

Entrevistadora: Y hemos visto que en clase usa preferentemente el chino, pero a veces como otras lenguas, como catalán o castellano, ¿por qué motivos hace cambios de lengua?

P1: Bueno, en los alumnos de primer año, a veces, si quieres hacer una explicación solo en chino, necesitas mucho tiempo, entonces la traducción al catalán, al castellano en momentos determinados, pues ayuda a que el ritmo de la clase sea más bueno. También es verdad que es importante, yo creo, todas aquellas expresiones que se enseñan en clase, que son expresiones de clase, pues irlas repitiendo en chino, ¿no?, siempre, y dejar de decirlas en castellano o en catalán. Si quieres decir, abre el libro, entonces esta expresión se tiene que decir siempre en chino. Al principio puedes decir la traducción al catalán o al castellano, pero durante el curso, ya para que ellos se vayan quedando con todas estas expresiones de clase, pues ya no utilizas ni el castellano ni el catalán.

Entrevistadora: Y hemos visto que al realizar actividades en el aula, ¿el alumnado a veces trabaja en pareja, a veces trabaja con todo el grupo, como interacción con el profesor, y como también trabaja individualmente? ¿Qué busca con cada configuración de gestión de actividades?

P1: Bueno, a veces separo a los alumnos en grupos de dos, porque pienso que así todo el mundo participa, todo el mundo está concentrado, todo el mundo está practicando diálogos, a veces incluso algunas veces, si lo creo apropiado, saco a los alumnos de clase y entonces nos vamos afuera para que puedan practicar y eso también es otra manera de romper un poco con la dinámica. Hacer cosas diferentes para que ellos se sientan más cómodos o que disfruten más estudiando el chino para intentar que sea más placentero todo. Y a veces, eso un poco depende del momento, creo, pero a veces considero que es mejor que haya una, según qué actividades, creo que es mejor trabajar en grupo. Porque eso puede ser que, por ejemplo, una persona en aquel momento su nivel de chino sea muy bajo, lo pones a trabajar en pareja y no sabe qué decir. En cambio, en grupo, a lo mejor en ese momento determinado del aprendizaje de chino se siente más cómodo y puede escuchar a los otros y como mínimo está realizando alguna tarea,

en este caso sería un *listening* de otros compañeros. Eso depende, yo creo que depende del momento, no sé, no es una cosa sistemática, es tener un poco de intuición y eso te lo enseñan los años de proceso.

Entrevistadora: Y desde su punto de vista, ¿qué tipo de actividades favorecerán el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado? ¿El manual que usa contiene este tipo de ejercicios?

P1: Sí, sí, en el libro que utilizamos actualmente hay algunos ejercicios de competencia comunicativa, de comprensión auditiva. Pueden mejorar, podría haber más, pero todo lo que sea escuchar audios de diferentes contextos pues es beneficioso para mejorar su comprensión auditiva.

Entrevistadora: ¿Y cuál es su objetivo al preparar un dossier adicional? Porque vi que como tenéis muchos materiales.

P1: Sí, bueno, yo a veces pienso que algunos contenidos del libro necesitan trabajarse más para que el alumno los pueda fijar y entonces pues decido crear nuevas actividades para, ya sean ejercicios de comprensión auditiva o ejercicios de expresión oral, y todo, para que el alumno pueda fijar estos contenidos. Entonces, simplemente es aquello que se enseña en el libro, crear nuevas actividades para que, de una manera más lúdica, el estudiante lo pueda memorizar.

Entrevistadora: Hemos visto que realizó cambios en las actividades de *Discover China* 1, añadió ejercicios para practicar la escritura de caracteres, componer diálogos, o el uso de los materiales adicionales para la enseñanza de vocabulario del manual y vocabulario nuevo, ¿Por qué realizó estos cambios? En general, ¿qué cambios realiza en las actividades del manual? ¿Por qué?

P1: Bueno, hay algunos ejercicios en el libro que son un poco cortos. Entonces, a veces hacer estos ejercicios es un poco molesto. Porque empiezas ejercicios y en muy pocos minutos ya tienes que acabarlos porque no era para más. Entonces si creas contenidos o ejercicios similares, creo que es mejor para poder memorizar mejor los caracteres o

los diálogos, etc.

Entrevistadora: ¿Y además de las observaciones que ha hecho, tiene otras estrategias para fomentar el uso comunicativo de la lengua china?

P1: Bien, sí, siempre intento que los alumnos, por ejemplo, puedan realizar grabaciones en casa. Sí, a veces, algunas veces hago grabaciones. Depende del grupo, por ejemplo, ahora también he pensado en algunos grupos he utilizado herramientas como *WhatsApp*. Porque así les hago hacer una conversación. Porque al final una conversación en *WhatsApp* con una persona de habla china es posible. Entonces puede ser de decir, bueno, vamos a ver, ahora tenéis que trabajar este diálogo con alguien a través del *WhatsApp*. Y entonces ya para ellos esto es una actividad totalmente diferente a las que se realizan en el aula y eso les gusta y se implican. Si se implican y les gusta, yo creo que es una herramienta más que se puede utilizar.

Entrevistadora: ¿Con *WhatsApp*?

P1: Sí, con *WhatsApp* y después grabaciones, a veces les digo que hagan una grabación.

Entrevistadora: ¿De qué diferentes temas?

P1: Bueno, no sé, por ejemplo, les digo, a ver, ahora hemos estudiado los diferentes trabajos, *Lǎoshī* (老师) 'profesor', *yīshēng* (医生) 'doctor', lo que sea. Entonces, pues tenéis que enviarle un documento de voz a vuestro compañero, preguntándole de qué trabaja su madre, de qué toca su padre y qué hace su hermana. Y además preguntar algo sobre la familia. Y entonces el otro contesta y le hace la misma pregunta. Es una actividad así y ya está. Y después a veces o lo escuchamos en clase o me lo envían o lo que sea.

Post-entrevista con P2

采访者：现在这个时间方便吗?我尽量说得慢一点

P2：可以,没问题。

采访者：您选择使用西班牙语还是中文您觉得哪个舒服一点,我就使用哪个都可以。

P2：无所谓。

采访者：那行,那我使用中文吧。这样我可以说得慢一点，那我现在就开始了。

P2：好的。

采访者：第一个就是我注意到您在课堂上偏向使用谷歌翻译，然后在第一次采访中就是您解释说这个是为了能使学生同时听读和说，然后我还观察到您也会用它来解释一些新的词汇和新的语法点等，所以就是从您的角度来看在课堂上使用谷歌翻译具体是想达到什么样的教学目标呢?

P2：有一个,只是为了让他们能够看到拼音。

采访者：为了让他们能看到拼音对吧?

P2： 能看到拼音,对,因为我输入汉字的同时就有拼音了，因为他们如果只看字的话,他们根本都反应不过来，只有这个一个原因,并不是要翻译的那个跟翻译一点关系都没有。

采访者：好,然后您还有别的吗?

P2：我就一直用了这个这么多年了,一直用谷歌翻译。

采访者：然后第二个问题就是您怎么看待在教书中使用这种数字化的工具？就比如说像刚刚提到的谷歌翻译啊，或者别的一些数字化工具，用于提高教学效率？

P2：好。如果是板书的话，一个是慢，另外一个就是每个老师写的这个字，它的规范不规范、可辨识程度都不一样。如果要是看到的是英文，比如说是谷歌打出来的那种，同学们可能就以更快的速度能够辨识出来这些字。

采访者：对，这个是,很多课堂上都会出现这种问题。然后第三个问题就是我注意到您在课堂上使用英语、西班牙语和中文。您分别使用这些语言是出于什么目的？比如说，它们在课堂中是否有不同的作用？

P2：说在大学教学的话应该是用西班牙语教学。但如果某些词解释不清楚，或者同学觉得有点confundido的话，不够地道的话，用一个英语单词一解释，立刻全都知道了。因为有一些具体的语法点啊，或者是讲解知识的时候，用西班牙语解释可能会解释半天也未必能让学生听懂。但我就说一句英语，立刻全班都听懂了。

采访者：对，而且这样会节省一定的时间。

P2：就百分之怎么说呢,上课的话百分之九十八,九十几都是用西班语教学，英语只不过就是某一个点说用了一下，同学们就全懂了。

采访者：至于中文呢？

P2：中文基本上就是说，因为咱们讲的是中文嘛，所以说那些例子的话、句子呀、练习呀，因为每节课都在拼命地造无数的句子，对吧？要给他们造句子，这当然都得用中文了。当然如果讲到语法的时候，我不会用中文来讲，比如说助词啊、谓语啊、主语啊，这些都不会用到中文了，全都是用西班牙语，英语也不会用到。中文，只是词语让他们听到，然后让他们知道怎样造句子。这样做的目的，一个是练习听力。

采访者：不是说用汉语讲汉语。

P2：不会的。

采访者：我理解,我理解。然后还有一个就是，第四个问题：我们注意到，在做课堂活动的时候，学生总是以整个班一起参与的形式进行活动。那您为什么更喜欢这种方式？

P2：不是说我偏要喜欢这种方式。是因为如果做小组活动的话，会失去很多时间。你也知道西语系的学生上课非常自由。你要是让他们一会儿玩一会儿、换组一会儿，整个纪律就完全没了，课堂秩序也就乱了。你根本没办法控制。表面上看着好像挺好的，挺活跃的小组讨论，实际上那个时间就被大把大把地浪费掉了。我就这么拼命地讲，我都觉得讲得已经实在是……我都怕说传达不够、内容不能完全传达给学生。你更何况分小组来讲，那太难了，我都不知道其他老师是怎么能做到的。

采访者：是因为时间问题，对吗？

P2：绝对是时间的问题，绝对的。

采访者：我理解，我理解。那第五个问题是：从您的角度来看，哪些活动有助于促进并且提高学生的交际能力？您现在所使用的教材是否包含这类活动？

P2：我现在上课没有这种活动。我现在的课，仅仅讲语法点都已经讲得焦头烂额了。课堂上绝对没有时间让他们做交际类的练习。反而回到刚才说的，你要是利用课堂时间让学生自己练，那他就不是来听课的了。他应该利用下课时间去练习。如果他上课只是来“说话”的，尤其不是在说汉语的话，那更不可能做到。而且这一点，人数太多了。我们是大班课，三十个学生，你不可能让每个人都做到这种效果，太难了。所以如果要是练口语，我觉得可以练，但就得我讲得少，对吧？对，其他老师可以让学生练，你可以自由，你可以说得好听点说他们在练着，但你又能讲多少知识点呢？而我确保我每节课讲的知识点是从头到尾的。同学拼命在记，回家复习都会学到很多内容。如果你只是让学生在课堂上说说说，那他没学到什么，他可以在课下自己去练习。

采访者：我理解。那除了课堂之外，您觉得还有什么别的活动可以促进他们的交际能力？比如说除了小组活动。

P2：实际上我一直跟学生说，让他们尽量在系里找一些中国来的留学生，跟他们进行语言交换。或者私下找时间吃个饭、喝个酒、转一圈什么的都行。这个是我说的“活动”，是课外的。课内是绝对没有时间，绝对没有。

采访者：我理解，我理解。然后第六个问题是：我们注意到您对教材中的一些活动做了修改，比如把交际性的练习改成了西班牙语翻译，或者中文翻译成西班牙语的练习。您为什么做出这样的更改？

P2：这我有改吗？有一些交际性的练习，我改成了翻译练习？是课本上的内容吗？我都不记得了。可能有那么一点点吧，我基本上是比较遵循课本上的要求来讲的。可能某一次碰到我自己临时有这个意思改了一下。

采访者：那没关系，因为我当时刚好看到。我在想您是不是觉得这种形式在那个时候更适合学生。

P2：我觉得没有。我没有这个出发点。你真是太有心了，研究得非常透彻。哈哈，我倒真没有这种考虑。

采访者：第七个问题是：除了我们在课堂中观察到的内容，您觉得还有哪些策略可以促进汉语的交际和使用？

P2：策略还是得简单。学语言是什么？就是背单词、记词、练口语、读书，对不对？策略没什么特别的，全世界都知道。就是得靠学生自己去练习。老师没有办法帮他太多。 我说得直白一点，我参加过托福和dele考试，我深知学语言这种东西，最后就是得靠你自己。而绝大多数学生是根本做不到的。你全班三十个、四十个学生，能有一个两个跟中国人打交道的就已经很好了。我教了这么多年，这也无所谓。策略就是看学生有没有主观能动性，愿不愿意为了学汉语抽出时间来沟通、交流、练口语。就我有一些学生，他们愿意跟我出去吃饭喝酒，他们的汉语就会好得多得多。

采访者：就是自主能动性强的学生会更容易获得更好的交际能力，对吗？

P2：对，没错。

采访者：第八个问题，我们观察的课堂中没有看到这类活动，比如说培养学生具体交际能力的口语交流活动。您是否在其他时间安排这些活动？为什么选择这种安排？

P2：其他时间也没有。我们上课时间就那么多，我也没有时间去组织学生去怎么怎么样。这一点在国外的大学是做不到的。因为课是分配给你的，教室也是有固定时间和地点的。你怎么组织学生在课外做活动？是没有可能的。

采访者：OK，那就是说因为时间安排太紧，所以这类口语交流活动很难安排到课堂中？

P2：对，非常非常难。连刚才所说的语法讲起来都已经是很紧张了。我是尽量讲得清清楚楚，给他们尽量多的例子。其实这也是一种交流——什么意思呢？我在讲语法的过程中，让学生造句子。可能我造一个例子，他们再说几个句子上去，也算是一种练习，对不对？ 现在都不是我在造句子了，都是他们在造句子。基本上都是学生在造句，他们在造句的过程中有可能犯一些错误，有错那最好了，这样我可以更正他们，让大家印象都比较深刻，实际上这也算是一种练习，这都不是我在造句，都是他们在造句。

采访者：对对对，是是是。

P2：学生们在说。有可能会犯错误，但有错误更好，可以更正一下，让大家印象更深刻。对不对？

采访者：最后一个问题就是想问下您，我们注意到有些学生上课的时候会突然注意力不集中或者做其他事情，比如说看手机，您认为这些行为会影响他们交际能力的发展吗？

P2：当然会了，但是这个东西我管不了。因为他们都是成年人，尤其在国外，他有他的自由。在西班牙公立大学是不需要点名的，他不来上课也是他的自由，那个老师都管不了，更别说玩手机了。只要不影响其他人上课就完了，就这么简单。

Traducción de post-entrevista con P2 (chat-gpt 4o)

Entrevistadora: ¿Este momento le viene bien? Trataré de hablar despacio.

P2: Sí, no hay problema.

Entrevistadora: ¿Prefiere que hablemos en español o en chino? Estoy bien con cualquiera de los dos idiomas, el que le resulte más cómodo.

P2: Me da igual.

Entrevistadora: De acuerdo, entonces usaré el chino para poder hablar más despacio. Ahora empiezo.

P2: Está bien.

Entrevistadora: Lo primero que noté es que usted tiende a usar *Google Translate* en clase. En la primera entrevista usted explicó que lo hace para que los estudiantes puedan escuchar, leer y hablar al mismo tiempo. También observé que lo usa para explicar vocabulario nuevo y puntos gramaticales. Desde su perspectiva, ¿cuál es el objetivo didáctico de usar *Google Translate* en clase?

P2: Hay uno solo: es para que puedan ver *el pinyin*.

Entrevistadora: Para que puedan ver el *pinyin*, ¿verdad?

P2: Para que puedan ver el *pinyin*, sí. Porque al escribir los caracteres chinos, automáticamente aparece el *pinyin*. Si solo ven los caracteres, no los procesan. Solo por eso, no tiene nada que ver con la traducción.

Entrevistadora: ¿Tiene algún otro motivo?

P2: Es que lo he usado así durante muchos años, siempre he usado *Google Translate*.

Entrevistadora: La segunda pregunta es: ¿qué piensa sobre el uso de herramientas digitales, como *Google Translate* u otras, para mejorar la eficiencia en la enseñanza?

P2: Bueno. Si se trata de escribir en la pizarra, por un lado, es más lento, y, por otro, cada profesor tiene una manera distinta de escribir, y la legibilidad varía mucho. Pero si se trata de un texto en inglés, como el que genera Google, los estudiantes lo reconocen más rápido.

Entrevistadora: Sí, eso es un problema común en muchas clases. La tercera pregunta es: observé que en clase usted utiliza el inglés, el español y el chino. ¿Cuál es el propósito de usar estos tres idiomas? ¿Tienen funciones diferentes en el aula?

P2: Para la enseñanza universitaria debe usarse el español. Pero si hay palabras que no se entienden bien o si los estudiantes están confundidos, usar una palabra en inglés aclara todo. Hay ciertos puntos gramaticales o explicaciones que con el español llevan mucho tiempo y aun así no se entienden; pero con una sola palabra en inglés, todos lo entienden.

Entrevistadora: Claro, además eso ahorra tiempo.

P2: Sí. Digamos que en clase, el 98% o 99% es en español. El inglés solo se usa para aclarar un punto específico, y todos lo entienden.

Entrevistadora: ¿Y el chino?

P2: El chino, básicamente, porque estamos enseñando chino. Así que los ejemplos, las frases, los ejercicios… cada clase estamos generando muchas oraciones, ¿no? Eso, por supuesto, se hace en chino. Pero si se trata de explicar gramática, no uso el chino. Por ejemplo, partículas, extranjerismos, sujeto, etc., todo eso lo explico en español, no uso el chino. El chino solo se usa para que los estudiantes escuchen las palabras y aprendan cómo formar frases. El objetivo es, por un lado, practicar la comprensión auditiva.

Entrevistadora: No se trata de explicar el chino en chino, ¿verdad?

P2: Exactamente, no lo hago.

Entrevistadora: Lo entiendo. Cuarta pregunta: notamos que en las actividades de clase los estudiantes participan siempre como grupo completo. ¿Por qué prefiere esa forma de trabajo?

P2: No es que la prefiera. Si se hacen actividades en grupos pequeños, se pierde mucho tiempo. Sabes que los estudiantes del departamento de español son muy relajados. Si los dejas formar grupos, cambiar de grupo, etc., se pierde la disciplina. El orden del aula se descontrola. No se puede manejar. A simple vista parece que hay mucha participación, pero en realidad se pierde muchísimo tiempo. Yo ya me esfuerzo por enseñar, y aún así temo no poder transmitir todo el contenido. Si además tengo que dividir la clase en grupos, sería imposible. No sé cómo lo hacen otros profesores.

Entrevistadora: ¿Entonces es por cuestión de tiempo?

P2: Absolutamente por el tiempo. Sin duda.

Entrevistadora: Entiendo. Quinta pregunta: desde su punto de vista, ¿qué tipo de actividades ayudan a mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes? ¿El material que usa incluye este tipo de actividades?

P2: En mis clases actuales no hago ese tipo de actividades. Solo explicar los puntos gramaticales ya me lleva mucho trabajo. No hay tiempo para hacer ejercicios comunicativos. Como decía antes, si usas el tiempo de clase para que practiquen por su cuenta, entonces no están ahí para aprender, sino solo para hablar. La práctica debería hacerse fuera de clase. Si en clase solo se habla, y ni siquiera se habla en chino, entonces es peor. Además, somos demasiados. Es una clase grande, con 30 estudiantes. No se puede lograr que todos practiquen, es demasiado difícil. Si quieres practicar expresión oral, yo creo que se puede, pero entonces tengo que hablar menos. Otros profesores pueden hacer eso, dejar que los estudiantes practiquen, y suena bien, pero ¿cuánto contenido puedes enseñar así? Yo me aseguro de que en cada clase se enseñen

contenidos de principio a fin. Los estudiantes toman apuntes intensamente y luego revisan en casa. Si en clase solo hablan, no aprenden nada. Pueden practicar después por su cuenta.

Entrevistadora: Lo entiendo. ¿Y fuera del aula? ¿Qué otras actividades cree usted que pueden ayudar a mejorar la competencia comunicativa?

P2: Siempre les digo a los estudiantes que busquen a estudiantes chinos que estén en la facultad, para hacer intercambio lingüístico. O que salgan a comer, tomar algo o pasear con ellos. Eso es lo que yo llamo "actividad", pero fuera del aula. En clase, no hay tiempo. En absoluto.

Entrevistadora: Lo entiendo. Sexta pregunta: hemos observado que usted modifica algunas actividades del manual, por ejemplo, cambia ejercicios comunicativos por ejercicios de traducción (al español o del chino al español). ¿Por qué hace esos cambios?

P2: ¿De verdad lo hice? ¿Modifiqué ejercicios comunicativos por ejercicios de traducción? ¿Era contenido del libro? No lo recuerdo. Tal vez en alguna ocasión hice un pequeño cambio, pero por lo general sigo el libro. Quizás fue una modificación puntual.

Entrevistadora: No hay problema. Justamente lo vi en una clase y pensé si quizás consideraba que ese formato era más adecuado para los estudiantes en ese momento.

P2: No, la verdad es que no lo pensé así. Tú has sido muy detallista, tu análisis es muy profundo, jaja. Pero en realidad no lo hice con esa intención.

Entrevistadora: Séptima pregunta: además de lo que observamos en clase, ¿cree que hay otras estrategias que puedan fomentar el uso del chino y la competencia comunicativa?

P2: Las estrategias deben ser simples. ¿Qué es aprender un idioma? Memorizar palabras, practicar expresión oral, leer. No hay secretos, todo el mundo lo sabe. Todo

depende del estudiante. Seamos sinceros: yo he hecho los exámenes TOEFL y DELE, así que sé que aprender un idioma, al final, depende de uno mismo. La mayoría de los estudiantes no lo logran. En una clase de 30 o 40 estudiantes, si uno o dos se relacionan con chinos, ya es un éxito. Lo he visto tras muchos años. Las estrategias dependen de si el estudiante tiene iniciativa, si está dispuesto a dedicar tiempo para comunicarse y practicar. Algunos estudiantes salen conmigo a comer o tomar algo, y su chino mejora muchísimo.

Entrevistadora: Entonces, los estudiantes con más iniciativa logran una mejor competencia comunicativa, ¿verdad?

P2: Exactamente.

Entrevistadora: Octava pregunta: en las clases observadas no vimos actividades específicas para desarrollar la competencia comunicativa oral. ¿Organiza estas actividades en otros momentos? ¿Por qué esa elección?

P2: Tampoco fuera de clase. El tiempo en clase es limitado, y no tengo cómo organizar actividades fuera de ella. En universidades extranjeras eso es muy difícil. Las clases están asignadas con horarios y aulas fijas. ¿Cómo se organizan actividades fuera de clase? No es posible.

Entrevistadora: O sea, por limitaciones de tiempo, ¿es difícil incluir este tipo de actividades orales en clase?

P2: Sí, muy difícil. Incluso explicar la gramática ya es una tarea ajustada. Trato de explicarlo todo con claridad y dar muchos ejemplos. Eso también es una forma de práctica. ¿Qué quiero decir? Que durante la explicación gramatical, los estudiantes crean oraciones. A veces yo doy un ejemplo, y ellos forman varias frases. Eso también es práctico, ¿no? Ya ni siquiera soy yo quien crea frases, son ellos quienes lo hacen. Mientras forman frases pueden cometer errores, y eso es lo mejor, porque así puedo corregirlos y eso deja una impresión más duradera. Esa también es una forma de

practicar.

Entrevistadora: Sí, sí, claro.

P2: Son los estudiantes quienes hablan. Puede haber errores, pero mejor así, porque puedo corregir y todos aprenden más. ¿Verdad?

Entrevistadora: La última pregunta: notamos que algunos estudiantes a veces se distraen en clase o hacen otras cosas, como mirar el móvil. ¿Cree que eso afecta su desarrollo comunicativo?

P2: Por supuesto que sí, pero yo no puedo controlar eso. Son adultos, y más aún estando en el extranjero, tienen su libertad. En las universidades públicas de España no se pasa lista. Si no vienen a clase, es su decisión. Yo no puedo hacer nada, y menos aún si usan el móvil. Mientras no molesten a los demás, está bien. Así de simple.

Post-entrevista con P3

Entrevistadora: ¿Entonces empiezo? ¿A ti te apetece usar que uso español o chino?

P3: Podemos usar español si quieres, chino como... Si quieres hablamos un rato en español, luego en chino, vamos a ir ando según...

Entrevistadora: Vale, vale. Entonces empiezo. He visto que en el aula usa vídeos y materiales digitales, en la pre-entrevista también me lo mencionó. ¿Me podría explicar qué propósitos tiene en mente al usarlos?

P3: Vale, una cosa, si yo no recuerdo mal, cuando tú viniste a hacer las observaciones de aula, las viniste a hacer a la clase de idioma 5 del grado de estudios hispánicos y estudios chinos, ¿verdad? ¿Que sí?

Entrevistadora: Sí.

P3: Vale. Entonces estábamos utilizando aún el New Practical Chinese.

Entrevistadora: Sí, sí, sí.

P3: ¿Verdad?

Entrevistadora: Sí. Exactamente.

P3: Vale. Pues entonces, una de las... Bueno, en los vídeos tenían varios objetivos. Primero de todo, era que al hacer vídeos, los estudiantes no sólo escuchaban el audio, sino que también veían todo el ambiente, porque como esos vídeos estaban grabados en China, en lugares reales podían verlos. Después también podían fijarse en el lenguaje

corporal de las personas que hablaban. De acuerdo que eso ellos también lo pueden observar y en clase se puede tratar con ellos y por supuesto también era la parte del audio. Entonces luego la idea de dejarlos en el campus virtual para que ellos pudieran verlos más veces. Esos vídeos, según el vídeo que fuera, estos en concreto, iban a veces también subtitulados. Con lo cual, el estudiante que le costaba, pues podía poner los subtítulos o no ponerlos. Eso es uno. Y después había material extra vídeos que no tenían que ver con el libro en sí, pero sí que tenían que ver con los puntos culturales que se querían destacar. Era una manera de poder explicarles y que ellos vieran cómo funcionaba. En el caso, por ejemplo, de las caligrafías, cuando hacía el tema de las caligrafías, pues que vieran vídeos sobre caligrafía, sobre material caligráfico, cómo se ponía, dónde se compraba... Entonces, todo esto explicado, aparte de dar la explicación, los vídeos se podían escuchar en chino, en inglés, y esto daba como cerrar, ¿no? Que a veces en clase no podemos tratar tanto, pero ellos a veces pueden ver los vídeos en casa, luego hacer preguntas y hacer consultas puntuales. Entonces siempre son este material que se puede utilizar para preparar, de apoyo, o sea que tienen usos diversos según el momento que se presenten en el tema o en el desarrollo de la unidad didáctica.

Entrevistadora: Vale, vale, comprendo. Y hemos visto que en clase se usa preferentemente el chino, pero a veces también otras lenguas como el catalán o el castellano. ¿Por qué motivos hace cambios de lengua?

P3: Normalmente cuando hago cambios de lengua, la primera vez es para la gramática. Porque a veces cuando la explicas en chino, aunque tengan el PowerPoint y todo, se lían un poquito, y entonces el hecho de explicar a veces algunos apuntes en castellano ayudan. Para temas culturales también va bien, porque explicas todo y después ya puedes volver a utilizar el vocabulario en chino para reforzar eso que dijimos antes, ahora lo vamos a decir en chino, queda claro. Y en alguna ocasión, hacer alguna explicación en español, cuando necesitas un poco de velocidad porque ves que vas justo, eso sí que te ayuda a veces a ir un poco más rápido. Pero siempre recuperándolo, ya sea en clases posteriores o así, el vocabulario que se ha dicho en español, volverlo a intentar

decir en chino y que se haga la reconstrucción en chino para que lo tengan claro, ¿no? Pero suelen ser estos tres motivos por los que cambia de lengua.

Entrevistadora: Vale, vale. Y la tercera pregunta es que hemos visto en su clase hay estudiantes de diferentes orígenes, en concreto como chinos y no chinos, ¿y qué estrategias usas para gestionar la clase?

P3: Vale, a ver cuando tengo estudiantes chinos no chinos en clase que vienen regularmente porque estudiantes chinos que no vienen regularmente los que sí que vienen regularmente va bien porque se procura hacer un trabajo más en grupo, ellos pueden entonces se procuren hacer trabajos mixtos que en los que los estudiantes chinos puedan sacar provecho a veces es por el aprendizaje del vocabulario castellano, estructuras que conocían en chino pero no sabían cómo se hacían en español, entonces ellos digamos tienen un poco el idioma al revés, dales esa oportunidad, hacen también que los estudiantes españoles puedan explicarles algo a ellos en español y esto les ayuda. Después otras veces es darles tareas extras o diferentes, pero se dan en pocas ocasiones porque hay estudiantes chinos que prefieren participar de la clase, observar, ver, y entonces se integran en la clase y leen. A veces, si hay algunas cosas de gramática, hacen algún apunte, les gusta hacer apuntes culturales, se les da la oportunidad de que expliquen cosas que tengan que ver con su entorno. Entonces, se intenta que los que vienen con regularidad, porque luego hay estudiantes chinos que consideran que no es necesario venir, pero si no, los que vienen son a hacer buenos tándems, y aprenden, ayudan, y algunos, ellos mismos han manifestado que vienen a clase también para observar, porque a lo mejor más adelante si quieren dedicarse a ser profesores de chino, y es el hecho de ir a ver cómo dan clases profesores de chino. Entonces, todas estas pequeñas cosas me ayudan, hablándolo con ellos, consensuándolo con ellos, ayudan. Y siempre hacemos participar, pues que lean. Si hay momentos en que hay mucho silencio, ellos empiezan, a lo mejor ellos leen algo en castellano, los otros leen en chino, y al revés, y entonces pues se van compaginando para que todo el mundo se sienta cómodo y al final todos puedan participar y encuentren su sitio en la clase. Eso se pretende. A

veces se consigue, mejor a veces pues cuesta más.

Entrevistadora: Pero así mejor, eh. Así que se puede participar todo. Y también hemos visto que al realizar actividades en el aula, el alumnado siempre trabaja con todo el grupo. ¿Por qué prefiere esta modalidad? Como alguna vez, creo que vi que en el vídeo una vez trabajan como en grupos de cuatro personas como hay chinos y españoles, ¿porque prefieres esta modalidad?

P3: ¿El que trabajan en grupos pequeños? Bueno una de las cosas por las que me gusta que trabajen en grupos pequeños es porque hablan más. Es decir, si tienen que leer según qué textos, tienen que hacer según qué diálogos, tienen que hacer según qué ejercicios y tienen que hablar en chino, si está toda la clase, a veces no hablan tanto, pero en el momento que los pones en grupos pequeños hablan más. Y entonces eso a mí también me da la oportunidad de ir pasando por los grupos, escucharlos, corregirlos y a veces incluso, si son ejercicios escritos, poder corregir la caligrafía, poder corregir de manera más personalizada al momento, porque van trabajando. Entonces sí que es cierto que en esos ejercicios, cuando hay estudiantes chinos y estudiantes españoles, a veces lo que sucede es que, si por ejemplo, no sé, a veces hacer un texto o un resumen, a veces los estudiantes quieren expresar algo en chino, o lo quieren entrar en español o lo tienen que hacer en chino, se tienen que poner de acuerdo, ver cómo marcan las ideas. Y entonces sí que es cierto que todos participan por igual. Y sobre todo, al menos a mí yo lo veía así en esa clase. Cuando estaban en grupos pequeños trabajaban más rápido, producían más y hablaban más, y en chino. Entonces leían más y eso era una manera de también poder ver a cada uno, al tenerlos de una manera más diversificada y personalizada.

Entrevistadora: Sí, estoy de acuerdo. Como cuando hicimos el máster también así.

P3: Así, exacto, de esa manera, que es más fácil porque puedes hablar con grupos pequeños, si no es más difícil.

Entrevistadora: Y desde su punto de vista, ¿qué tipo de actividades favorecerán el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado? ¿Y el manual que usa, contiene este tipo de ejercicios?

P3: Bueno, el manual que utilizábamos entonces no tenía muchos, tenía muy poquitos. En alguna parte de horario y todo esto, sí que había alguna. Entonces, actividades que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa, ya sea en escrito o en oral, en las dos cosas. Dar tareas reales o dar algún reto o procurar que ellos tengan que producir. Dar situaciones en las que ellos se vean obligados a dar respuestas en chino. A veces pueden ser diálogos, a veces se plantean actividades, por ejemplo, el libro que estamos utilizando ahora que es Discovery China tiene más ejercicios de este tipo y después también no en esta asignatura, pero por ejemplo, en otras asignaturas que estoy dando, para favorecer por ejemplo la expresión escrita, pues ahora estamos trabajando con las infografías, que después tienen que presentar oralmente, se da el caso, se da la estructura, se les explica. Entonces, digamos que son casos reales, tienen que buscar textos reales para buscar información y hasta esos niveles de tercero o cuarto. Entonces todo esto favorece porque tiene una función real, no van a dar información real a los demás compañeros. Entonces todo aquello, escribir correos electrónicos pero que tengan que dar respuesta a problemas que ellos tienen ahora mismo. Buscar a su vida personal o a su entorno problemas que ellos puedan tener, o retos, y buscar esas soluciones en chino. Entonces, todo este tipo de actividad funciona muy bien, porque lo promueve. O sea, situaciones lo más reales posibles o dar ejemplos o dar casos prácticos y que ellos tengan que buscar la manera de dar esa devolución o expresarse en chino y darles tiempo también para que piensen y sobre todo en esta parte más comunicativa también a la hora que están preparando la actividad que piensen en el contexto en el que se tienen que encontrar, cuál va a ser la respuesta correcta según ese contexto, que también tengan en cuenta eso, que no solamente se fijen en la gramática y todo eso, sino también en el uso que tienen que hacer de la lengua. Entonces, este tipo de actividades hay muchísimas, ya digo, desde hacer diálogos, especificaciones, muchísimo, o sea,

tendríamos una vista larguísima de cosas que se pueden hacer.

Entrevistadora: Sí, sí. Y hemos visto que realizó cambios al enseñar como los fondos gramaticales, por ejemplo, como usando presentación para hacer las explicaciones de los puntos gramaticales, como en el caso del uso de reduplicación de los adjetivos y las oraciones existenciales. ¿Por qué cree que es necesario realizar este tipo de cambios?

P3: Bueno, normalmente hay puntos de gramática que aparecen en el libro que ya están muy bien explicados. Entonces, si los puntos en el libro están bien explicados y están completos, lo que hago es proyectar el libro, porque como el libro lo tenemos en PDF, entonces podemos utilizar el PDF y además muchas veces hay puntos de gramática de ese libro que vienen de volúmenes anteriores, estamos hablando del New Practical Chinese, y entonces a lo mejor a la hora de explicarlos, como yo ya considero, me parece a mí, que están bien explicados, los ejemplos están bien y todo, utilizo los PDFs, me gusta ir hacia atrás y hacia adelante, y puedo tener los tres volúmenes, primero, segundo y tercero abiertos a la vez. Pero hay temas que considero que son realmente difíciles para los estudiantes. O que por mi experiencia, por ejemplo, como el caso de la reduplicación o este tipo de opciones esenciales, que ya en otros cursos que habían dado estos puntos de gramática habían presentado más dificultades para los estudiantes. Entonces, en este caso, adapto el PowerPoint, busco otras cosas, intento incidir con colores o de maneras distintas en eso, ir a veces un poco más despacio porque ese punto tal vez necesite algo más de explicación mientras que hay otros puntos que son más sencillos que ya sabes por los ejercicios por las actividades o por la pre-evaluación que ya nos dominan entonces con la explicación que hay en el libro y los ejercicios que hay en el cuaderno de ejercicios porque siempre se trabaja con el cuaderno de ejercicios, pues ves que con eso y algún ejercicio más, ya hay bastante. Entonces, depende del punto de gramática, depende de la dificultad, depende de si se quiere estar más tiempo ahí porque eso necesita más tiempo de práctica o de explicación, por eso se cambian las maneras. Y además también los estudiantes tienen que aprender a trabajar con formatos diversos. No siempre la profesora va a poner PowerPoint para todo. A veces...

a este año no, pero el año que tú viniste no, pero por ejemplo, en años posteriores les he pedido a ellos que preparen el PowerPoint de la gramática. Entonces han sido ellos... No sé si tú... no, contigo no llegó a ser, ¿verdad?

Entrevistadora: No, no, no.

P3: Contigo no se hizo.

Entrevistadora: No, no.

P3: Pues después lo han hecho y entonces ellos se preparan en PowerPoint, ellos, y ellos lo explican a los compañeros y preparamos la gramática. Si tienen dudas, se las preparan conmigo, pero ellos hacen la presentación. Entonces eso también funciona muy bien. O se cambian diferentes maneras de enseñar la gramática según pues lo que se quiera lo que se quiera con ellos por eso es ese cambio no es por nada más.

Entrevistadora: ¿Pero este año ya hacen como presentaciones no?

P3: Este año algunos estudiantes hicieron presentaciones, ellos de prepararse yo la gramática a ver entonces se ampliaba y era diferente. Sí, sí, sí. Ya ellos funcionando, a unos les cuesta más, a otros les cuesta menos, pero... y también grupos mixtos. Y entonces todos explicaban, a veces a los estudiantes les costaba explicar su gramática. Todo, o sea, ha sido una experiencia bastante... Yo el año que viene la volveré a...

Entrevistadora: Sí, creo que es muy divertido cambiar el rol un poco. Y además de las observaciones que lo he hecho, ¿tienes otras estrategias para fomentar el uso comunicativo de la lengua china?

P3: Bueno, una de ellas es que por ejemplo hay momentos en que yo a los estudiantes les hablo en chino, de acuerdo, a veces vienen a despacho y hablamos en chino, y ellos,

aunque me contesten en castellano, yo les estoy hablando en chino, por ejemplo, y entonces tenemos estas conversaciones que a veces se tienen, que ellos entienden lo que dicen y entonces poco a poco van incorporando a su discurso cosas en chino. O sea, yo pienso que eso es importante, porque al poder hablar las dos lenguas, el hecho de hablar con ellos en chino y a veces que te contesten en castellano, eso es algo que les hace coger poco a poco confianza y que van incorporando. Esto creo que es una estrategia que puede funcionar bastante bien. Luego, intentar que sobre todo, aunque les cuesta mucho el lenguaje de la clase, yo estoy hablando en el ámbito digamos ahora de la clase, pues que haya ciertas órdenes, ciertas frases que conocen desde primero, que cada vez las tengan que ir repitiendo en chino porque ya las conocen, entonces que se vaya haciendo por ejemplo entre ellos, pues vuélvanme a decir, léemelo, por favor, dame este lápiz o déjame dar tu libro, este tipo de cosas muy sencillas, que aunque las digan en castellano, luego pedirles por favor que te lo repitan en chino, para que vean que pueden ir incorporando este tipo, o sea, lo que sería la situación comunicativa. Otras estrategias, es buscar temas que a ellos les puedan parecer interesantes o que tengan ganas de aprender y darles la oportunidad de que hablen sobre ellos, que se los preparen y que ellos puedan pues poquito a poco explicar cosas muy breves. Otra manera que a mí me ha funcionado con algunos alumnos que eran muy, muy tímidos, es que te querían hablar o hacer presentaciones o explicarte cosas, y se graban y te mandan la grabación explicándote las cosas. Eso funciona también bastante bien, porque les va ayudando a coger confianza. A la primera vez no les sabe bien, entonces lo hacen dos, tres veces, cuatro, y al final lo dicen y luego vienen a clase y también te lo dicen. Entonces, y sobre todo plantear esto, actividades que les permitan, hay diversas, ¿no? Pero estas y más en el entorno de clase, y con las pocas horas de clase que tenemos, pues poco a poco va funcionando. Seguro que hay más, ¿eh? Que ahora hablando contigo no se me ocurren, pero... pero...

Entrevistadora: Comprendo. Y en las clases que he observado no hemos visto como muchas actividades prácticas y situacionales para como desarrollar como habilidades comunicativas específicas del alumnado. Pero esto siempre pasa. Como la interacción

oral, y nos gustaría saber por qué no hay este tipo de actividades y si las usa en otro momento del curso, como en caso afirmativo y por qué.

P3: Claro, yo no recuerdo en qué momento, yo no sé si viniste a ver una unidad entera, no sé si lo te puedo hacer a veces, bueno en general, cuando acabo una unidad, aparte del examen y todas estas cosas, es hacer como una tarea final, entonces en esa tarea, claro, es como una tarea final que lo recoge todo, entonces es en esa tarea final, entonces en esa tarea, claro, es como una tarea final que lo recoge todo, entonces es en esa tarea final en la que sí que se pide, por ejemplo, se trabaja todo, pues la lectura en voz alta de los diálogos, hacer un diálogo similar pero cambiando un poco la situación, pero que tengan que utilizar estructuras, darles, claro, por ejemplo en el libro de ejercicios y en el libro del estudiante, allí sí que tenían unas partes dedicadas al oral. Entonces yo muchas veces, para que ellos tengan tiempo de asimilar la gramática, porque con el temario íbamos muy justos, era...

Entrevistadora: Sí, sí, sí, sí, sí, sí, sí, sí eso.

P3: Entonces es un problema, bueno es un reto, es todo un reto hacerlo todo, no siempre es un reto. Entonces era explicar toda la gramática, hacían los ejercicios escritos, se corregían y cuando ellos ya sentían que todo estaba bien, entonces como tarea final, venía toda la parte del oral. En algunas ocasiones.

Entrevistadora: Entonces, como cuando tienen más tiempo para practicar, porque antes hay más contenidos como escritos y todo.

P3: Claro, entonces una vez que ya se ha hecho la... Por ejemplo, hay un texto que es el texto de Yuèdú que primero se lee, se explica, se traduce, se pedía que se hiciera un resumen en escrito, pero luego hay un trabajo que se tiene que hacer, el resumen oral, por ejemplo, una vez que ya lo han hecho, asimilarlo, pueden hablar del tema, hacemos preguntas, a partir de ahí se habla de... Entonces, claro, sí que a veces ya te preparas,

preguntas, entonces esa parte se suele hacer o al final de la unidad o al final, digamos, antes del examen. Entonces muchas veces, actividades orales iban muy bien para repasar puntos de gramática del examen y entonces se utilizaban en las clases de repaso.

Entrevistadora: Vale, vale, comprendo.

P3: Y entonces esto sí que se iban haciendo. haciendo y por ejemplo con este grupo fue con uno de los grupos con los que empecé a grabar pequeñas cositas intervenciones los escuchaba y les daba *feedback* y les iba bien porque en clase muchos no hablaban, pero luego sí que mandaban su grabación y podías corregir un poquito la pronunciación y eso fue bien. Entonces sí que recuerdo esto, claro primero tienes que hacer todo el temario, la gramática, o al menos yo lo planteé así, gramática, los ejercicios, todo, ellos van trabajando de manera escrita, lo van viendo y después pasamos cuando ya se sienten cómodos con el vocabulario, ya se ha repasado el vocabulario, ya se lo saben, entonces pues con este grupo en concreto parecía que era más fácil que después hicieran producción oral porque se sentían más seguras. Si lo hacía al revés, costaba un poco más. Por eso, depende del grupo que tengas. Hay grupos que por la parte oral se sienten mejor y entonces es más fácil y otros que van al revés. Entonces por esto es que es una decisión que se toma con cada, o al menos yo la tomo con cada grupo o con el tema.

Entrevistadora: Y hemos observado que a veces algunos estudiantes no prestan mucha atención y parece estar haciendo otras cosas, por ejemplo, mirando el móvil. Cree que esto afecta el desarrollo de sus habilidades cognitivas, pero este fenómeno es común, es como con todos los profesores que observé antes, siempre más. En mi clase también.

P3: Bueno, hay que decir que yo considero que el uso del móvil, en este caso, no afecta su desarrollo de sus habilidades comunicativas. Bueno, si están escribiendo en chino y están escribiendo en chino con el móvil, bueno, al menos la habilidad comunicativa escrita la están desarrollando. Este es el caso. Lo que pasa es que el uso del móvil en clase, ese es otro debate que no tiene que ver con las habilidades comunicativas, les

impide estudiar y estar atentos. O sea, para tú poder seguir una clase adecuadamente, es bueno no tener distracciones. Entonces, bueno, pues hay quien está pendiente del trabajo, hay quien está pendiente de no sé qué, hay quien no puede estar más de 20 minutos atento y necesita mirar porque está preocupado. Esos son otros temas, ¿no? Y yo creo que el uso del móvil es otra cuestión. Ahí entraríamos en otro debate que me parece que no es. Pero es esto, ¿no? Es esta manera que se ha habito nuevo, que parece que con el móvil, o si no estás mirando el correo electrónico, o lo que sea. Entonces, bueno, se tienen que trabajar otras habilidades, que no son las comunicativas justamente, sino trabajar más la atención, la atención.

Entrevistadora: Concentrados. Tiene que estar más concentrados.

P3: Sí, entonces, yo creo que con las habilidades comunicativas, ya digo, el móvil, si estás en clase y lo puedes utilizar como una herramienta para desarrollar habilidades comunicativas, que se manden mensajes o incluso de una forma controlada, puede ayudar, ¿eh? O sea, no es un problema para nada. Pero en el caso que tú dices, no, no era el caso. Lo que sí que en muchas clases, por ejemplo, hay veces que los estudiantes chinos que vienen a clase, llega un momento que si algo muy facilito y ya tal, que si alguna pues se utilizan aquí, y los de aquí llega un momento que es esto, o están tachados o están pendientes, porque sí que la clase que tú viniste a ver había alguna estudiante creo que trabajaba y estaba pendiente del móvil por trabajo y luego están los que lo usan y ya está pero que sí que no solamente afecta a las habilidades comunicativas sino que afecta a muchas cosas más a su desarrollo digamos de las clases y todo. Son cosas que hay que gestionar de la mejor manera posible.

Entrevistadora: Comprendo, porque también mi clase también pasa eso. Es normal.

P3: Por eso, a ver. ¿Qué queréis decirles? Oye, dejad tus móviles, estamos en clase. Creo que es una cosa ya bastante, ahora en los congresos y todo, las personas están escuchando al ponente, mirando el móvil, o escribiendo correos. o sea que yo creo que

se están desarrollando otras costumbres que no sé si son... bueno, es otro debate, ese es otro debate. es otro debate, ese es otro debate.

Entrevistadora: Sí, sí, sí. Y esas son todas las preguntas.

Apéndice E Cuestionario online

Cuestionario P1 online

1. ¿Cuánto tiempo lleva enseñando chino?

- Más de 15 años.

2. ¿En qué tipo de centros? (marque tantas opciones como sea necesario)

- Universidad; centros de formación de adultos.

3. Edad de los alumnos (marque tantas opciones como sea necesario)

- Entre 12 y 18 años; 18 a 24 años; 25 a 34 años; 35 a 44 años; 45 a 54 años.

4. ¿Qué niveles de chino ha impartido según el MCER? (marque tantas opciones como sea necesario)

- A1; A2; B1; B2.

5. ¿Qué estudió y en qué lugar? (especialidad y lugar)

- Traducción, Barcelona.

6. ¿Tiene formación en didáctica de lenguas extranjeras?

- Sí.

7. En caso afirmativo, ¿cuál y dónde la realizó?

- Beijing.

8. ¿Tiene formación en didáctica de chino?

- Sí.

9. En caso afirmativo, ¿qué tipo de formación? ¿Dónde la ha recibido?

- Beijing, Shanghai.

Cuestionario P2 online

1. ¿Cuánto tiempo lleva enseñando chino?

- Entre 10 y 15 años.

2. ¿En qué tipo de centros? (marque tantas opciones como sea necesario)

- Escuela primaria, escuela secundaria (ESO), escuela secundaria (Bachillerato), Universidad, escuelas de chino para personas de origen chino

3. Edad de los alumnos (marque tantas opciones como sea necesario)

- Menos de 12 años, Entre 12 y 18 años, 18 años a 24 años

4. ¿Qué niveles de chino ha impartido según el MCER? (marque tantas opciones como sea necesario)

- A1, A2, B1, B2, C1, C2

5. ¿Qué estudió y en qué lugar? (especialidad y lugar)

- Traducción e interpretación en UAB

6. ¿Tiene formación en didáctica de lenguas extranjeras?

- Sí.

7. En caso afirmativo, ¿cuál y dónde la realizó?

- En cuatro universidades de China, Beiwai, Huazhong shifan daxue, Jinan daxue, Xiamen daxue.

8. ¿Tiene formación en didáctica de chino?

- Sí.

9. En caso afirmativo, ¿qué tipo de formación? ¿Dónde la ha recibido?

- En 4 universidades de China, Beiwai, Huazhong shifan daxue, Jinan daxue, Xiamen daxue.

Cuestionario P3 online

1. ¿Cuánto tiempo lleva enseñando chino?

- Entre 10 y 15 años.

2. ¿En qué tipo de centros? (marque tantas opciones como sea necesario)

- Universidad.

3. Edad de los alumnos (marque tantas opciones como sea necesario)

- 18 años a 24 años, 25 años a 34 años

4. ¿Qué niveles de chino ha impartido según el MCER? (marque tantas opciones como sea necesario)

- A1, A2, B1, B2

5. ¿Qué estudió y en qué lugar? (especialidad y lugar)

- Grado de Traducción e Interpretación (España y Perú)

6. ¿Tiene formación en didáctica de lenguas extranjeras?

- Sí.

7. En caso afirmativo, ¿cuál y dónde la realizó?

- Cursos de formación continua para profesores de secundaria, en China y en Barcelona

8. ¿Tiene formación en didáctica de chino?

- Sí.

9. En caso afirmativo, ¿qué tipo de formación? ¿Dónde la ha recibido?

- Cursos de formación en China. Investigación del doctorado.