
This is the **published version** of the master thesis:

Ludeña Zumbach, Julia; Moore de Luca, Emilee , dir. Reglas mnemotécnicas con un enfoque plurilingüe: el uso de la mnemotecnia de la palabra clave para aprender vocabulario en el aprendizaje de chino como lengua extranjera. 2023. 101 pag. (Màster Universitari en Didàctica del Xinès per a Hispanoparlants)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/281859>

under the terms of the  license

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Máster en Didáctica del Chino para Hispanohablantes 2022-2023

**Reglas mnemotécnicas con un enfoque plurilingüe:
el uso de la mnemotecnia de la palabra clave para
aprender vocabulario en el aprendizaje del chino como
lengua extranjera**

以多语言为重点的记忆法：在对外汉语学习中使用关键词
法来学习词汇

Autora: Julia Ludeña Zumbach

Tutora: Emilee Moore

Coordinadora: Helena Casas Tost

Fecha: 24.06.2023

Resumen

Aprender vocabulario puede ser una tarea desalentadora, más aún en las primeras etapas del aprendizaje de la lengua china. Muchos alumnos afrontan este reto sin ninguna estrategia específica. Este trabajo investiga una estrategia de aprendizaje de vocabulario que puede ser adecuada para el contexto plurilingüe en el que se encuentran hoy en día muchos estudiantes, especialmente los de lenguas extranjeras. La investigación se centra en una regla mnemotécnica plurilingüe, específicamente la mnemotecnia de la palabra clave. Se investiga si esta mnemotecnia es beneficiosa para el aprendizaje del vocabulario chino, y si los propios estudiantes la consideran beneficiosa, teniendo en cuenta el proceso plurilingüe detrás.

Para ello, se utiliza un enfoque mixto cuantitativo y cualitativo que incluía dos experimentos en dos contextos diferentes. En el primer experimento se recogieron datos en 1º y 2º de la ESO en una escuela española. En cada curso, se presentaron 8 palabras chinas a los estudiantes y, a continuación, en diferentes grupos, 1) recibieron palabras clave facilitadas por la investigadora, 2) tuvieron que generar sus propias palabras clave, o 3) formaron parte de un grupo de control. Al final de la clase, se les hizo un test de recuerdo del vocabulario para comprobar los resultados de su aprendizaje. Aparte de eso se analizaron las palabras clave creadas para ver el proceso plurilingüe de los participantes. El segundo experimento consiste en una entrevista y la aplicación de la mnemotecnia con una estudiante argentina y se le pidió que creara sus propias palabras clave. Este proceso de la creación y aplicación de palabras clave también se analizó.

Los resultados muestran que la mnemotecnia de la palabra clave tuvo un efecto positivo en el aprendizaje del vocabulario chino. Además, los estudiantes también consideraron que la estrategia fue útil. No se encontró ninguna diferencia en cuanto a una diferencia en el aprendizaje entre las palabras clave autoelaboradas y facilitadas por la docente. En cuanto al enfoque plurilingüe se encontró que los alumnos escolares podrían activar más su repertorio lingüístico, mientras que los aprendices experimentados utilizan de manera fluido su plurilingüismo. Estos resultados están en consonancia con otros trabajos que han investigado la eficacia de las palabras claves en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Aparte de eso, los resultados de este estudio son valiosos ya que es el primer estudio que investiga esta

regla mnemotécnica en un aula real de CLE, y también con estudiantes hispanohablantes. Además, un aspecto importante de este estudio es su enfoque en el plurilingüismo, un enfoque importante en la enseñanza hoy en día, y algo que es la realidad de muchos estudiantes de lenguas extranjeras. A pesar de ciertas limitaciones que se encontraron durante la recogida de datos, esta investigación ofrece una aportación valiosa para las comunidades de estudiantes, educadores e investigadores.

Palabras clave: mnemotecnia de la palabra clave, plurilingüismo, chino como lengua extranjera, vocabulario

Keywords: keyword mnemonic, multi/plurilingualism, Chinese as a foreign language, vocabulary

摘要

学习词汇可能是一项艰巨的任务，尤其是在中文学习的早期阶段。许多学习者在面对这一挑战时没有任何具体的策略。本文研究了一种词汇学习策略，这种策略可能适合今天许多学习者，特别是外语学习者所处的多语言环境。研究的重点是一个多语言记忆法则，具体来说，是关键词法。研究对象是这种记忆法是否有利于汉语词汇的学习，以及考虑到其背后的多语言过程，学习者自己是否认为其有益。

为此，我们采用了定量和定性的混合方法，涉及两个不同背景下的两个实验。在第一个实验中，数据被收集在一所西班牙学高中第一和第二年纪。在每个年级中，学生们被介绍了8个中文单词，然后在不同的小组中，他们或者1) 接受研究者提供的关键词，2) 必须生成自己的关键词，或者3) 属于对照组。在课堂结束时，他们做了一个词汇回忆测试，以检查他们的学习结果。除此之外，还对创造的关键词进行了分析，以了解参与者的多语言过程。第二个实验包括对一名阿根廷学生的采访和记忆法的应用，她被要求创建自己的关键词。这个创造和应用关键词的过程也被分析了。

结果显示，关键词记忆法对中文词汇的学习有积极作用。此外，学生们也认为这个策略是有用的。在自编和教师提供的关键词之间，没有发现学习上的差异。关于多语方法，研究发现学校学习者能更多地激活他们的语言资源，而有经验的学习者则能流利地使用他们的多语能力。这些结果与其他研究关键词在外语学习中的有效性的工作是一致的。除此之外，这项研究的结果是有价值的，因为它是第一个在真实的对外汉语课堂上研究这种记忆法则的研究，而且还是针对讲西班牙语的学习者。此外，本研究的一个重要方面是它对多语言的关注，这是当今教学的一个重要焦点，也是许多外语学习者的现实问题。尽管在数据收集过程中遇到了某些限制，但这项研究为学习者、教育者和研究界提供了宝贵的意见。

关键词： 关键词法，多言制，对外汉语，词汇

Índice

1. Introducción	7
2. Marco teórico	13
2.1 La mnemotecnia de la palabra clave para el aprendizaje de lenguas extranjeras	14
2.1.1. La investigación en un contexto de habla inglesa	17
2.1.2 La investigación en un contexto de habla española	18
2.1.3. La investigación en un contexto de habla china	20
2.2 Autoelaboración frente a palabras clave proporcionadas por experimentadores	23
2.3. El uso de reglas mnemotécnicas en la enseñanza de caracteres chinos	25
2.4. Enseñanza plurilingüe	27
2.5. Conclusiones	30
3. Metodología	31
3.1. Experimento 1: Intervención y test de recuerdo	31
3.1.1. Participantes	31
3.1.2. Palabras experimentales	32
3.1.3. Palabras clave	33
3.1.4. Procedimiento	36
3.1.5. Evaluación	39
3.1.6. Análisis	41
3.2. Experimento 2: Entrevista	43
3.2.1. Participante	44
3.2.2. Procedimiento	44
3.2.3. Evaluación	45
4. Resultados	46
4.1 Resultados: Experimento 1	46
4.1.1 Puntaje del test de recuerdo	46
4.1.2. Actitudes hacia la mnemotecnia	50
4.1.3. Plurilingüismo en palabras clave autoelaboradas	53
4.1.4. Estrategias en el grupo control	55
4.2. Resultados: Experimento 2	56
4.2.1. Palabras clave	56
4.2.2. Proceso de creación y aplicación	57
4.2.3. Actitud hacia la mnemotecnia	59
4.3. Triangulación de resultados	60

5. Discusión	63
5.1. Implicaciones pedagógicas.....	67
5.2. Limitaciones.....	69
5.3. Futuras investigaciones.....	71
6. Conclusiones	73
7. Bibliografía	75
8. Apéndice	79

1. Introducción

El aprendizaje de idiomas siempre ha sido una puerta de acceso a la comunicación, la comprensión cultural, el crecimiento personal y el aumento de oportunidades. En un mundo cada vez más interconectado, la capacidad de comunicarse en varios idiomas no sólo es una habilidad valiosa, sino también un recurso esencial para el éxito académico, profesional y personal. El aprendizaje de una lengua extranjera consiste en la adquisición de diversos elementos lingüísticos, como la gramática, el vocabulario, la pronunciación, el sistema de escritura (si se aplica) y el contexto cultural. Entre estos componentes, el vocabulario desempeña un papel fundamental, ya que es la base sobre la que se construye una comunicación eficaz. García lo describe bien:

[...] podemos decir que el vocabulario es una pieza clave dentro del aprendizaje de una lengua extranjera, ya que supone que el *cuore*¹ de la comunicación en sí: no sólo pensamos con palabras, sino que a través de ellas nos comunicamos y expresamos nuestros razonamientos, deseos y sentimientos. (García 2009: 1)

Un vocabulario extenso permite a los estudiantes expresar sus ideas con fluidez, comprender textos auténticos, participar en conversaciones significativas y, por último, desarrollar una comprensión matizada de la lengua meta. Sin un vocabulario amplio, los estudiantes pueden tener dificultades para expresarse, lo que podría llevar a problemas de comunicación y a la frustración. Especialmente en las primeras etapas de la adquisición de una lengua extranjera, los estudiantes deben tratar de adquirir un amplio repertorio léxico lo más rápido posible (Nation 2013: 25).

Sin embargo, adquirir dicho vocabulario a menudo puede convertirse en una tarea desalentadora. El aprendizaje de idiomas conlleva una serie de retos, especialmente cuando se trata de la adquisición de una lengua extranjera con características lingüísticas distintas a la lengua materna o a otras lenguas aprendidas. Los hispanohablantes que se lanzan a aprender chino se encuentran con una serie de dificultades únicas, sobre todo en el ámbito de la adquisición de vocabulario. La disimilitud entre el español y el chino a nivel lingüístico supone un

¹ Énfasis en el texto original.

reto considerable para los hispanohablantes a la hora de adquirir vocabulario chino. Especialmente los caracteres chinos y la pronunciación tonal plantean dificultades únicas en la adquisición de vocabulario. Además, la ausencia de cognados puede hacer que el aprendizaje del chino parezca una tarea intimidatoria. Los cognados, palabras que comparten formas y significados similares en distintos idiomas, ofrecen un punto de entrada familiar para la adquisición de vocabulario. Sin embargo, los hispanohablantes que aprenden chino se encuentran con una escasez de cognados debido a la distancia lingüística entre las dos lenguas. A diferencia del español, donde existe un número considerable de cognados dentro de la lengua inglesa u otras lenguas romance, el chino presenta una desviación significativa, dejando a los estudiantes de español con puentes lingüísticos limitados para facilitar la adquisición de vocabulario. Estos aspectos obligan a los estudiantes a adoptar nuevas estrategias de aprendizaje y técnicas de memorización para construir una base sólida de vocabulario chino. Al comprender y abordar estos retos, se pueden utilizar estrategias eficaces para mejorar la adquisición de vocabulario y facilitar el aprendizaje de la lengua china.

En España hay cada vez más escuelas donde los alumnos tienen la oportunidad de aprender chino. Estos alumnos suelen ser plurilingües y viven en un entorno plurilingüe. Especialmente en la región de Cataluña, donde se realizó la mayor parte de este estudio, los alumnos deben aprender español y catalán desde una edad temprana, y el inglés también se suele introducir bastante temprano – a partir de los 3 o 4 años - en el currículo escolar. Las identidades plurilingües de los alumnos pueden serles beneficiosas, ya que conocer otras lenguas puede aportar ventajas a la hora de empezar a aprender una nueva lengua extranjera (Moore y Nussbaum 2016; Festman 2021), en este caso el chino mandarín. Existe el reto de explorar cómo se pueden utilizar sus recursos plurilingües para facilitar el aprendizaje del chino. Este trabajo analiza una estrategia de aprendizaje de vocabulario que activa estos recursos, en concreto un tipo de estrategia mnemotécnica

Mnemónica significa ayudar a la memoria (Higbee 1979: 611), por lo que las reglas mnemotécnicas son técnicas que refuerzan la memoria y ayudan a retener y recordar información. En el contexto del aprendizaje de idiomas, la mnemotecnia puede ser una poderosa herramienta para memorizar vocabulario, reglas

gramaticales y otros conceptos relacionados con la lengua. La mnemotecnia utiliza imágenes vívidas, asociaciones y patrones para crear ganchos mentales que faciliten la recuperación de la información. Al vincular el nuevo material lingüístico a estímulos familiares y memorizables, los alumnos pueden reforzar su memoria y mejorar el recuerdo de elementos lingüísticos. La mnemotecnia puede utilizarse de varias formas, por ejemplo, creando frases mnemotécnicas, acrónimos, imágenes visuales y rimas para recordar palabras de vocabulario o reglas gramaticales. Además, la mnemotecnia proporciona un enfoque personalizado y creativo del aprendizaje de idiomas, lo que permite a los alumnos utilizar su imaginación y hacer que el proceso de aprendizaje sea más divertido y eficaz. Hay que señalar que el uso de estrategias mnemotécnicas no disminuye la cantidad de información que hay que procesar, sino que las estrategias mnemotécnicas organizan el almacenamiento de la información y la integran con los conocimientos previos.

Este trabajo se centra específicamente en una regla mnemotécnica conocida como el método de la palabra clave. El método de las palabras clave es una regla mnemotécnica ampliamente utilizada en el aprendizaje de idiomas y en la investigación de la memoria para mejorar la retención y el recuerdo del vocabulario. Los estudios de investigación demuestran que el método de la palabra clave mejora la adquisición de vocabulario a través de un procesamiento más profundo en comparación con los métodos tradicionales de aprendizaje (Sagarra y Alba 2006). Esta técnica consta de dos pasos, tal y como explican Atkinson y Raugh (1975). En primer lugar, debe establecerse una asociación entre la nueva palabra de la lengua extranjera y una palabra del idioma materno, u otra palabra que el alumno ya conozca (aquí existe la posibilidad de utilizar cualquier lengua familiar para el alumno); este mediador se conoce como la palabra clave. A pesar de su nombre, la palabra clave puede ser tanto una palabra como una frase corta. El segundo paso consiste en crear un vínculo entre la palabra clave y el nuevo vocabulario. El vínculo puede ser visual o verbal (Ecke 2004: 214). Es esta conexión semántica la que ayuda a la recuperación de la memoria cuando el alumno se encuentra con la nueva palabra de vocabulario o se le pide que la produzca.

Hay algunos criterios que deben tenerse en cuenta a la hora de elegir una palabra clave, según Atkinson y Raugh (1975). En primer lugar, la palabra clave debe ser lo más parecida posible fonológicamente a una parte de la palabra meta -

no tiene que parecerse necesariamente a la palabra entera. En segundo lugar, es fácil formar una imagen o frase memorable que vincule la palabra meta y la palabra clave. Finalmente, una palabra clave debe ser diferente de otras palabras clave que se utilizan para el vocabulario meta que se quiere aprender. Especialmente el primer criterio, crear un vínculo acústico eficaz, puede resultar difícil entre el chino y el español. Aunque no se ha encontrado ningún estudio sobre la creación de palabras clave para estudiantes hispanohablantes de chino, se ha observado que encontrar palabras clave entre el inglés y el chino es más difícil debido a la falta de solapamientos fonológicos entre las dos lenguas (Wei 2015). Esto pone en duda si el método de palabras clave también puede mostrar los mismos resultados positivos para los aprendices de chino, en este caso de habla hispana. Es necesario aclarar que sí existen investigaciones que han estudiado la eficacia de reglas mnemotécnicas en el aprendizaje de caracteres (Kuo y Hooper 2004; Tsai et al. 2021; Chang et al. 2022); sin embargo, el enfoque de estos estudios no es en el pinyin y la pronunciación de la palabra.

En general, los estudios sobre ECLE (Enseñanza del Chino como Lengua Extranjera) en un contexto hispanohablante son bastante novedosos. Las estrategias y enfoques de aprendizaje que se han estudiado en un contexto anglófono, por ejemplo, aún no se han investigado en un contexto hispanohablante. Especialmente, la mnemotecnia de la palabra clave se ha utilizado a menudo, pero no exclusivamente, entre lenguas en las que la lengua meta comparte cognados y similitudes fonológicas obvias con la lengua nativa. Este trabajo intenta cerrar esta brecha en la investigación sobre la eficacia de la mnemotecnia de la palabra clave como estrategia de aprendizaje en un contexto CLE. Más concretamente, se hace énfasis en el perfil hispanohablante de los alumnos y en sus identidades plurilingües, que pueden constituir una ventaja para la adquisición de la lengua china. Para esclarecer esta área de investigación, los objetivos de este trabajo son los siguientes:

- 1) Investigar la eficacia de la mnemotecnia de la palabra clave para hispanohablantes a la hora de aprender vocabulario chino, concretamente el pinyin.
- 2) Comparar la eficacia de las palabras clave proporcionadas por la docente con las generadas por el alumno.

- 3) Conocer la opinión de los alumnos sobre la mnemotecnia de la palabra clave como estrategia de aprendizaje.
- 4) Estudiar el proceso plurilingüe de la generación de palabras clave por parte de los alumnos.

Las hipótesis para estos objetivos son las siguientes. En primer lugar, se espera que la mnemotecnia de la palabra clave tendrá un efectivo positivo a la hora de aprender vocabulario chino. Esto se debe a que ofrece un puente hacia una lengua que comparte pocas similitudes fonológicas con el español y así facilita el recuerdo. En segundo lugar, se parte de la hipótesis de que los estudiantes que generan sus propias palabras clave tendrán un mejor resultado de aprendizaje que aquellos estudiantes que utilizan palabras clave proporcionadas por la docente. Las palabras clave elaboradas por uno mismo implican un compromiso más activo con el vocabulario meta, por lo que parece probable que el alumnado que cree sus propias palabras clave obtenga mejores resultados. En tercer lugar, se espera que los alumnos estarán a favor de utilizar el método de palabras clave como estrategia de aprendizaje. Es probable que los alumnos no dispongan de muchas estrategias de aprendizaje y, como tales, recurran habitualmente al aprendizaje mecánico cuando se trata de aprender vocabulario. El uso de una mnemotecnia puede ser una forma atractiva de aprender vocabulario nuevo. Por último, se espera que los estudiantes utilizarán varias lenguas de su repertorio para crear sus propias palabras clave; no obstante, el español será la lengua principal. Las palabras clave tienen que ser fácilmente recuperables y, para la mayoría de los estudiantes en España, el español es su lengua materna y, por tanto, la que mejor dominan. En este caso, como parte del estudio se realizó en Barcelona, una gran mayoría de los estudiantes son también hablantes nativos de catalán. Por eso, se espera que aparte del castellano los estudiantes también generen algunas palabras clave en otros idiomas, especialmente en los casos en los que sea difícil crear palabras clave adecuadas (según los tres criterios) en castellano.

La estructura de este trabajo es la siguiente. Tras esta introducción, la segunda sección consiste en una revisión de estudios anteriores. Esta revisión trata varios apartados para establecer una base para esta investigación. A continuación, en el apartado 3, se expone la metodología de la investigación. Tras una explicación exhaustiva de la metodología y de sus aspectos, se presentarán los resultados

(apartado 4), que posteriormente se debatirán teniendo en cuenta las investigaciones que se han realizado anteriormente. La siguiente sección (5) se centrará en las implicaciones y aplicaciones de los resultados. Por último, en la sección 6, se extraerá una conclusión sobre la presente investigación. Al final del documento se puede encontrar la bibliografía y el apéndice.

2. Marco teórico

Este marco teórico ofrece una visión general de los conceptos importantes para este trabajo, así como una revisión exhaustiva del estado de la cuestión para situar esta investigación en su contexto. Esta parte se divide en cuatro secciones: 2.1) investigaciones sobre el uso del método de las palabras clave como estrategia de aprendizaje en la enseñanza de idiomas extranjeros; 2.2) el uso de palabras clave proporcionadas por la docente/investigadora en comparación con palabras clave generadas por el alumno; 2.3) estudios sobre el uso de imágenes clave para el aprendizaje de caracteres chinos; 2.4) investigaciones sobre el plurilingüismo y la adquisición de idiomas extranjeros. La revisión de estas áreas proporciona una base teórica sólida para el presente estudio, además de situarlo en su contexto.

Las categorías del uso de la estrategia de palabras clave para el aprendizaje de lenguas extranjeras y el uso de la estrategia de imágenes clave para el aprendizaje de caracteres chinos se han separado en esta sección por la siguiente razón. Ambos son reglas mnemotécnicas: estrategias de aprendizaje que consisten en la recodificación del material, en la que una palabra, frase o imagen visual actúa como mediador, con el fin de crear un vínculo cognitivo entre una palabra desconocida y su traducción mediante el mediador cognitivo (Cohen 1987: 44). Ambas mnemotecnias pueden utilizarse para aprender vocabulario chino. Sin embargo, la palabra clave actúa como enlace fonético (Atkinson y Raugh 1975). Este vínculo fonético puede concebirse más fácilmente entre lenguas de base alfabética, ya que existe una correspondencia obvia entre sonido y escritura, puesto que las letras representan sonidos. Dado que los caracteres chinos constan de sonido, forma y significado, no existe una correspondencia obvia entre sonido y escritura (Jiang y Cohen 2012: 13). La mnemotecnia de la palabra clave ofrece un puente fonético para la ortografía y el significado cuando existe una correspondencia obvia entre sonido y escritura. Sin embargo, no ofrece un puente tridimensional para la pronunciación, el significado y la escritura de caracteres. Por ello, los estudios que se han realizado utilizando la mnemotecnia para el aprendizaje de caracteres chinos lo hacen centrándose en el aspecto de la forma y el significado, pero no en el aspecto fonético, como suele ocurrir con la mnemotecnia de la palabra clave. En cambio, en el campo de la enseñanza de caracteres (tanto para hablantes nativos como en ECLE), esta mnemotecnia se conoce más bien

como la mnemotecnia de la imagen clave. Debido a esta divergencia, en la revisión de la investigación de este trabajo se diferencia entre la mnemotecnia de la palabra clave y la mnemotecnia de la imagen clave (que no tiene en cuenta el aspecto fonético).

2.1 La mnemotecnia de la palabra clave para el aprendizaje de lenguas extranjeras

Desde su formalización como estrategia de aprendizaje de vocabulario por Atkinson y Raugh en 1975, la mnemotecnia de la palabra clave ha sido ampliamente probada y utilizada como estrategia de enseñanza y aprendizaje. La investigación sobre esta regla mnemotécnica no se limita a su uso en EFL, o para los angloparlantes que aprenden otro idioma. En esta sección se ofrece una visión general de la mnemotecnia de la palabra clave en los contextos inglés, español y chino. Se decidió dividir estas secciones por idiomas, ya que el estado de la investigación no es el mismo para las literaturas en distintos idiomas, y puesto que el efecto de la mnemotecnia de la palabra clave podría diferir potencialmente entre idiomas. No obstante, en aras de la claridad, se dará primero un ejemplo práctico de una palabra clave y cómo funciona.

Debido a la importancia de este método para el estudio, ya se ha dado en la introducción una explicación de la mnemotecnia de la palabra clave y sus fundamentos importantes. Este ejemplo de Cohen (1987: 45) se refiere a hispanohablantes que aprenden vocabulario en inglés. El vocabulario objetivo es “chalk” y se genera la palabra clave española fonéticamente similar “choca”. Para crear un vínculo semántico entre “chalk” y “choca” se crea la frase de enlace semántico “La tiza se choca con la pizarra”. En este caso, cuando se pide al alumno que haga un recuerdo productivo o receptivo, la palabra clave sirve de mediador. El uso de esta regla mnemotécnica requiere que el alumno realice un análisis cognitivo más profundo del vocabulario meta para comprender o incluso crear el vínculo fonético y semántico a través de la palabra clave.

Antes de presentar todo el estado de la cuestión, se expondrán dos estudios de Yu Naifen. Se trata de los dos únicos estudios que se han encontrado que hayan estudiado el efecto de las palabras clave para aprender vocabulario chino como lengua extranjera. Aparte de investigar el uso de la mnemotecnia de la palabra clave

para el aspecto fonético, también se aplicó el uso de imágenes clave para el aprendizaje de caracteres chinos (Yu 1987; Yu 2010). Ambos estudios probaron las palabras clave para el aprendizaje de vocabulario en estudiantes angloparlantes de chino como lengua extranjera. Dado que estos son los únicos estudios que se han encontrado sobre la mnemotecnica de la palabra clave para el aprendizaje de vocabulario chino en un contexto CLE, se ofrecerá un resumen más detallado.

En la investigación de 1987, Yu comprobó la eficacia de la mnemotecnica de pictogramas/imágenes clave y de la mnemotecnica de la palabra clave para estudiantes universitarios estadounidenses encargados de aprender vocabulario chino. Los participantes no tenían conocimientos previos de chino y el experimento se realizó en condiciones de laboratorio y no en el contexto de un aula. Una parte del estudio se centró en las ventajas de la imagen clave para el reconocimiento y el recuerdo del significado de los caracteres chinos. A los participantes se les proporcionaba el carácter, la traducción al inglés y una imagen que creaba una conexión semántica con el carácter superpuesto. Por ejemplo, para el carácter “囚” (*qiú*) que significa “prisionero”, se proporcionaba una imagen de un hombre entre rejas, con la forma del carácter superpuesta (Yu 1987: 51). Sin embargo, la parte de este estudio más relevante para este artículo es el uso de la mnemotecnica de la palabra clave para ayudar a recordar lo que Yu denomina el *Chinese phonetic sign*. En este caso, en lugar de utilizar el pinyin, se empleó un signo fonético alterado para poder corresponder mejor a las palabras clave en inglés. La aplicación de este método al ejemplo anterior “囚” (*qiú*) era la siguiente: *qiú* se cambió por “chyo” para que coincidiera mejor con la palabra clave “chewing gum”. La conexión semántica entre “chewing gum” y “prisionero” se proporcionó en forma de una imagen en la que un funcionario de prisiones mascaba chicle junto a un preso (Yu 1987: 49). A diferencia de un vínculo verbal, la conexión semántica en este estudio se estableció a través de un vínculo visual. Además, se alteró el pinyin y no se tuvieron en cuenta los tonos para adaptarse mejor a la palabra clave. En la prueba de recuerdo, los alumnos debían dar el significado de los signos fonéticos alterados, es decir, se puso a prueba el recuerdo receptivo. Los resultados de este estudio mostraron que: 1) no hubo diferencias estadísticas en el reconocimiento de caracteres entre el grupo experimental que utilizó la estrategia de imágenes clave y palabras clave, el grupo que sólo utilizó la estrategia de palabras clave, y el grupo de control; 2)

tampoco hubo diferencias estadísticas en el recuerdo del significado de los caracteres entre los tres grupos; 3) en el recuerdo del significado de los signos fonéticos, tanto el grupo de imágenes clave más palabras clave como el grupo de solo palabras clave obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que el grupo de control. En conclusión, el estudio concluyó que no había diferencias significativas cuando se utilizaba la mnemotecnia de imágenes clave; sin embargo, había una diferencia estadísticamente significativa cuando se utilizaba la mnemotecnia de la palabra clave. Hay que señalar que en este estudio las condiciones de aprendizaje no reflejaban necesariamente una situación realista de aprendizaje de vocabulario chino. No se exigió a los participantes que aprendieran el pinyin correcto, sino que se les proporcionaron signos fonéticos modificados para que se ajustaran a la palabra clave, en lugar de seleccionar una palabra clave que se ajustara al pinyin. Además, tampoco se les exigió que aprendieran los tonos. Aunque este estudio es muy pertinente y apoya la hipótesis planteada en este trabajo que el método de palabras clave tiene un efecto positivo en el aprendizaje del vocabulario chino, hay algunos aspectos que afectan a la aplicabilidad del estudio de Yu en una situación real de enseñanza.

Yu (2010) también realizó otro estudio sobre el mismo tema. Una vez más se comprobó la eficacia del método combinado de pictogramas y palabras clave para aprender vocabulario chino. Se utilizaron como participantes estudiantes nativos de educación secundaria de habla inglesa sin conocimientos previos de chino. En este estudio, a diferencia del anterior, sólo había un grupo experimental que empleaba la combinación de pictogramas y palabras clave, y un grupo de control. En la prueba de recuerdo, el grupo de estrategia combinada obtuvo una puntuación significativamente superior a la del grupo de control. En el documento no se incluyó un detalle del puntaje de las partes individualmente, es decir, reconocimiento de caracteres, significado de caracteres y significado de signos fonéticos. Por lo tanto, es difícil determinar el impacto exacto de las palabras clave por sí misma en el aprendizaje del aspecto fonético. No obstante, los resultados de este estudio apoyan la idea de que la mnemotecnia de la palabra clave tiene un efecto positivo en el aprendizaje del vocabulario chino. Dado que este experimento también se llevó a cabo en un contexto de laboratorio, no sólo sería interesante, sino también importante, aplicarlo en un contexto de aula. Esto es exactamente lo que hace este

trabajo para cerrar la brecha entre la investigación en condiciones de laboratorio y la aplicación real en una clase de chino como lengua extranjera.

2.1.1. La investigación en un contexto de habla inglesa

La mayoría de las investigaciones sobre la mnemotecnia de la palabra clave se han realizado en un contexto anglófono. En la literatura de lengua inglesa, esta estrategia de aprendizaje de vocabulario se ha investigado durante varias décadas. Por ello, esta sección sólo ofrecerá una visión general de los resultados, a diferencia de las secciones de español y chino. Especialmente en la literatura en lengua inglesa, las combinaciones de lenguas en las que se han utilizado palabras clave como estrategia de aprendizaje son muy diversas.

Los resultados de muchos estudios respaldan la idea de que la mnemotecnia de la palabra clave es beneficiosa para el aprendizaje del vocabulario de lenguas extranjeras. (Atkinson y Rough 1975; Pressley, Levin y Delaney 1982; Sagarra y Alba 2006; Fritz et al. 2007; Siriganjanavong 2013). Estos resultados apuntan al beneficio potencial del uso de esta regla mnemotécnica en una situación real de clase, sin embargo, parece que esta estrategia no se utiliza ampliamente en un contexto educativo real.

Sin embargo, también hay algunos estudios en los que los resultados se contradicen con las anteriores investigaciones. Por ejemplo, en un estudio de Wang, Thomas y Oulette (1992) se encargó a estudiantes universitarios estadounidenses que aprendieran vocabulario francés en un experimento y vocabulario tagalo en un segundo experimento. Los resultados mostraron que, mientras que en ambos casos el grupo de palabras clave superaba al grupo de control en la prueba de recuerdo inmediato, en la prueba de recuerdo retrasado la tasa de olvido del grupo de palabras clave era mucho mayor que la del grupo de control. En algunos casos, el grupo de control superó al grupo experimental en la prueba de recuerdo retrasado.

En otro estudio de van Hell y Mahn (1997) se realizaron dos experimentos con estudiantes adultos de idiomas que utilizaban la mnemotecnia de la palabra clave para aprender vocabulario de lenguas extranjeras. En el primer experimento, estudiantes holandeses con experiencia en el aprendizaje de idiomas tuvieron que aprender español y, en el segundo, estudiantes estadounidenses sin experiencia en el aprendizaje de idiomas fueron expuestos al holandés. El primer experimento

demostró que los estudiantes con experiencia obtenían mejores resultados con el aprendizaje por repetición que con las palabras clave. Así ocurrió en la prueba de recuerdo inmediato y en dos pruebas de recuerdo retrasado. En el segundo experimento, los alumnos inexpertos recordaron la misma proporción de palabras tanto en el grupo de palabras clave como en el de memorización. Esta proporción se mantuvo a lo largo de la prueba de recuerdo inmediato y de las dos pruebas de recuerdo retrasado.

Es interesante tener en cuenta estas conclusiones para la discusión de los resultados de este estudio. Aunque se considera que la mnemotecnia de la palabra clave es beneficiosa para el aprendizaje de vocabulario en lenguas extranjeras, esto no es exclusivamente así, como se ha visto en los párrafos anteriores. Además, hay que tener en cuenta que los estudios encontrados utilizaban lenguas que tenían una correspondencia sistemática entre sonido y grafía.

2.1.2 La investigación en un contexto de habla española

En la literatura hispanohablante existen varios estudios que avalan la eficacia de la mnemotecnia de la palabra clave para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Varios de estos estudios han probado su aplicación con alumnos más jóvenes en un aula real. Además, los estudios no se limitan únicamente a estudiantes hispanohablantes que aprenden inglés, sino que hay una gran variedad de lenguas extranjeras que han sido investigadas.

Campos, Rodríguez-Pinal y Pérez-Fabello (2013) realizaron un estudio con estudiantes españoles de ESO que aprendían gallego. A los estudiantes se les proporcionó el vocabulario gallego, la traducción al español, las palabras clave y frases de enlace. Se comprobó que, en comparación con el grupo de control, el grupo que había aprendido el vocabulario utilizando la mnemotecnia obtuvo mejores resultados tanto en el recuerdo receptivo como en el productivo.

Rodríguez et al. (2014) estudiaron la eficacia de la mnemotecnia de la palabra clave en niños españoles de educación primaria que aprendían inglés. A los alumnos se les proporcionaron las palabras del vocabulario en inglés, su traducción al español y las palabras clave. Tanto en la prueba de recuerdo inmediato como en la de recuerdo retrasado encontraron un efecto positivo del uso de las palabras clave para aprender vocabulario en inglés.

En un estudio realizado por Ameijide y Campos (2015) se utilizó el método de palabras clave con estudiantes españoles de ESO a los que se les encargó aprender una lista corta de palabras latinas. A los estudiantes se les proporcionaron las palabras latinas, sus traducciones, las palabras clave, un enlace verbal y una imagen que representaba el enlace verbal. Se comprobó que los estudiantes que utilizaron la mnemotecnica superaron a los que utilizaron el aprendizaje por repetición.

A pesar del reconocido efecto positivo del método de palabras clave en el aprendizaje de lenguas extranjeras en hispanohablantes, también hay estudios en los que los resultados son contradictorios con las conclusiones anteriores.

Por ejemplo, Campos, González y Amor (2003) probaron el método de las palabras clave en estudiantes españoles de ESO y en estudiantes universitarios adultos a los que se les encargó aprender una lista con vocabulario latino. En los experimentos en los que se proporcionó a los participantes las palabras latinas, sus traducciones y las palabras clave, se comprobó que, tanto en los experimentos con adolescentes como con adultos, el grupo de aprendizaje por repetición obtuvo mejores resultados que el grupo experimental. En una segunda ronda de experimentos, se proporcionó a los grupos de participantes adolescentes y adultos los elementos anteriores, así como un enlace semántico en forma de un dibujo para conectar la palabra clave con la palabra del vocabulario. Los resultados mostraron que el grupo de aprendizaje por repetición superó al grupo experimental. Como posible explicación del rendimiento superior del grupo de aprendizaje por repetición, los autores señalan la falta de entrenamiento del grupo experimental en la regla mnemotécnica (Campos, González y Amor 2003: 409).

Las investigaciones realizadas en un contexto hispanohablante apoyan la idea de que la mnemotecnica de la palabra clave es una estrategia efectiva de aprendizaje de vocabulario en lenguas extranjeras. Estos resultados son pertinentes para la presente investigación, ya que en varios de los estudios los participantes eran estudiantes españoles de ESO, que es el mismo perfil que el de los participantes de este estudio. Un aspecto importante para tener en cuenta es la importancia potencial de entrenar a los participantes en el uso del método de palabras clave. Especialmente los alumnos más jóvenes pueden beneficiarse de un

entrenamiento para asegurar que la estrategia de aprendizaje se aplica correctamente durante el experimento.

2.1.3. La investigación en un contexto de habla china

En un contexto chino, el método de palabras clave se denomina 关键词法 (*guānjiàncí fǎ*). Algunas investigaciones también se refieren a esta regla mnemotécnica como 谐音法 (*xiéyīn fǎ*) “método homofónico” o 拟音法 (*nǐyīn fǎ*) “método fonético” (Xu 2007: 141). Las únicas investigaciones que se han encontrado sobre la mnemotecnia de la palabra clave para el aprendizaje de lenguas extranjeras se refieren a hablantes chinos que aprenden inglés. En general, la mayoría de las investigaciones sobre el método de palabras clave realizadas hasta ahora se han referido a dos lenguas indoeuropeas. Dado que el chino es una lengua sinotibetana, se ha observado que esto dificulta la aplicación de esta mnemotecnia (Lin, Li y Li 2004; Zhu, Li y Cui 2019). No obstante, hay varios estudios chinos que apoyan el efecto positivo del uso de palabras clave en el aprendizaje de vocabulario de lenguas extranjeras.

Xu (2007) comprobó la eficacia de este método en alumnos chinos de sexto grado que aprendían inglés. Los resultados mostraron que, sobre todo en la prueba de recuerdo retrasado, el uso de palabras clave tenía un efecto positivo significativo en el aprendizaje de vocabulario. En este estudio, la mnemotecnia de la palabra clave se utilizó de la siguiente manera: para la palabra inglesa “paint” se utilizó la palabra clave china “喷的” (*pēnde*) que significa “spray” en inglés. Se eligió debido a la similitud fonética. El vínculo verbal era “喷油漆” (*pēn yóuqī*) que significa “spray paint” (Xu 2007: 142). Como puede verse en este ejemplo, las palabras clave utilizadas en este estudio eran todas chinas y se utilizó una frase de enlace china para crear una conexión semántica.

En un estudio de Zhu, Yang y Xu (2019) se probó la mnemotecnia de la palabra clave en estudiantes universitarios chinos de primer año que aprendían inglés. Descubrieron que tanto en las pruebas receptivas como en las productivas el grupo experimental que utilizó las palabras clave superó al grupo de control. En este estudio, primero se entrenó a los estudiantes en el método de palabras clave, que funcionaba de la siguiente manera: para la palabra inglesa “battery” se elegía una palabra clave en inglés, en este caso “bat”. Se proporcionaba una imagen mental

descrita en chino; para este ejemplo, la asociación mental era que Batman puede invocar murciélagos que se reúnen para emitir ondas sonoras que generan electricidad para recargar las baterías (Zhu, Yang y Xu 2019: 113). Como puede verse, en este estudio los investigadores decidieron aplicar el método de las palabras clave con palabras clave inglesas, en lugar de chinas.

En otro estudio, Zhu, Li y Cui (2019) investigaron el uso de palabras clave cuando se aplicaba en estudiantes chinos del segundo grado de secundaria que aprendían inglés. Se encontró que tanto en las pruebas de ortografía como en las de comprensión lectora el grupo experimental que había utilizado la estrategia de palabras clave superó al grupo de control. En este estudio, las palabras clave funcionaban de la misma manera que en el estudio anterior: se daba la palabra de vocabulario en inglés seguida de su traducción al chino. La palabra clave estaba en inglés y la imagen mental de enlace se describía en chino. Para que la palabra clave estuviera en la lengua meta, y no en la L1 como suele ser el caso, los alumnos debían tener suficientes conocimientos fonológicos y vocabulario de la lengua meta (Zhu, Li y Cui: 96). Lo más probable es que los alumnos principiantes no sean capaces de crear palabras clave adecuadas ni de utilizarlas en la lengua meta.

Aparte del método de las palabras clave, hay varios trabajos chinos que han investigado otra estrategia similar de aprendizaje mnemotécnico de vocabulario. Se trata del método de las letras clave, en chino 关键字母法 (*guānjiàn zìmǔ fǎ*). Este método se deriva del método de palabras clave, pero toma determinadas letras de la palabra del vocabulario de la lengua meta para crear “letras clave” que facilitan la codificación y el recuerdo. Se ha descrito como una regla mnemotécnica para hablantes nativos de chino (Lin, Li, y Li 2004: 488). En la literatura que ha estudiado este método, todos los alumnos eran hablantes nativos de chino que aprendían inglés.

En un estudio de Li, Xin y Lin (1999) se probó la aplicación del método de las letras clave en estudiantes universitarios chinos del primer grado de inglés. El método de las letras clave se aplicó de la siguiente manera: 1) las letras clave inglesas se extraen del vocabulario inglés, por ejemplo, de “ostentatious” se extraen las letras clave “tent”; 2) a continuación, se sintetiza una palabra inglesa a partir de las letras clave y se da la traducción al chino - 帐篷 (*zhàngpeng*) 3) se crea una

conexión semántica entre el significado chino de las letras clave y la traducción china de la palabra del vocabulario, 浮华 (*fúhuá*), por ejemplo, la frase de enlace: 浮华的帐篷 (*fúhuá de zhàngpeng*) - “ostentatious tent”; 4) con la conexión semántica, se extrae el significado chino de la palabra del vocabulario a través del significado chino de las letras clave (Li, Xin y Lin 1999: 37).² En este estudio se observó que el grupo que utilizó el método de las letras clave obtuvo mejores resultados que el grupo de control en la prueba de recuerdo inmediato y resultados significativamente mejores en la prueba de recuerdo retrasado.

Lin, Li y Li (2004) estudiaron el uso del método de las letras clave con niños chinos “en riesgo” de padecer dificultades de aprendizaje del quinto grado que aprendían inglés. Estos niños formaban parte del grupo experimental que utilizó el método de las letras clave para aprender el vocabulario inglés (Lin, Li y Li 2004: 484). En este estudio, el método de las letras clave tenía dos aspectos: en primer lugar, se podía utilizar de la misma forma que en el estudio mencionado anteriormente. El otro aspecto era la aplicación del llamado ECIID - English-Chinese Information Interchange Device en inglés o 英汉消息交换装置 (*Yīng-Hàn xiāoxī jiāohuàn zhuāngzhì*) en chino. Según los autores, cuando se utiliza este enfoque, cada letra inglesa tiene un carácter chino fijo correspondiente. En primer lugar, los alumnos tendrían que aprender los equivalentes de las letras y los caracteres correspondientes del ECIID y, a continuación, se aplicaría para aprender palabras inglesas de 2 y 3 letras (Lin, Li y Li 2004: 483). En el documento no se da ningún ejemplo de la aplicación del ECIID. Los resultados de este estudio mostraron que, antes de la intervención, el grupo experimental obtuvo puntuaciones significativamente más bajas que el grupo de control, formado por estudiantes de secundaria. Sin embargo, en la prueba posterior, en la que el grupo experimental había empleado el método de las letras clave, con una puntuación menos estricta, fue capaz de superar al grupo de control.

En otro estudio, Li et al. (2009) estudiaron la aplicación del método de las letras clave en alumnos chinos del primer grado de secundaria que aprendían inglés. Además de comprobar la eficacia del método de las letras clave, los autores probaron el efecto de proporcionar a los estudiantes diferentes estadios del método

² El ejemplo fue creado por la autora de este trabajo con fines aclaratorios.

de las letras clave. En el estudio se ofrece el siguiente ejemplo de aplicación del método de las letras clave: 1) para la palabra inglesa “sabotage” se eligen las letras clave “abot”; 2) se crea el anagrama “boat”; 3) se da la traducción china del anagrama “小船” (*xiǎochuán*); se describe un vínculo semántico en chino entre la palabra del vocabulario y las letras clave, en este caso “小船被破坏” (*xiǎochuán bèi pòhuài*) “el barco fue sabotado” (Li et al. 2009: 83). A un grupo experimental sólo se le proporcionaron las palabras en inglés y las letras clave; al segundo grupo, las palabras en inglés, las letras clave y los anagramas; y al tercer grupo experimental, todo lo anterior y el significado del anagrama. En la prueba de recuerdo, se comprobó que todos los grupos experimentales que utilizaban en cierta medida el método de las letras clave superaban al grupo de control; sin embargo, sólo el tercer grupo mostraba una diferencia significativa.

La literatura en chino sobre la mnemotecnia de la palabra clave es especialmente pertinente para este estudio, ya que utiliza la mnemotecnia en un contexto chino y tiene en cuenta las dificultades que surgen al aplicar este método entre las lenguas indoeuropeas y sinotibetanas. Como se puede observar en los estudios, para facilitar la aplicación del método de la palabra clave, también se encontró un enfoque sinofónico a través del método de las letras clave. Sin embargo, en todas las investigaciones que se encontraron sobre hablantes nativos chinos que aprenden inglés, no se encontró ninguna en la que el método de palabras clave fuera utilizado por aprendices de chino como lengua extranjera. También está claro que la aplicación de la regla mnemotécnica tendría que ser diferente a la de algunos de los estudios. Por ejemplo, en algunos casos la palabra clave que se proporcionó a los estudiantes estaba en la lengua meta (Zhu, Li y Cui 2019), esto sería poco realista para los aprendices principiantes. En cuanto al método de las letras clave, extraer anagramas únicos del vocabulario chino sería difícil debido al número limitado de sílabas posibles en chino. No obstante, en la literatura china se ha demostrado que el método de palabras clave o su versión adaptada tienen un efecto positivo en el aprendizaje de vocabulario de lenguas extranjeras.

2.2 Autoelaboración frente a palabras clave proporcionadas por experimentadores

Una de las cuestiones que han surgido en los estudios que investigan la eficacia del método de las palabras clave es en relación con el factor de la fuente de las

palabras clave. Se ha investigado si las palabras clave proporcionadas por los investigadores o las autogeneradas por los propios alumnos son más eficaces para el recuerdo. Hay estudios que no han encontrado ninguna diferencia entre las palabras clave generadas por el alumno y las proporcionadas por el investigador (Thomas y Wang 1996; Goñi-Artola, Ángeles y Campos 2020). Sin embargo, a menudo se considera que las palabras clave generadas por los alumnos implican un mayor compromiso que puede mejorar el recuerdo (Kuo y Hooper 2004). Un posible inconveniente es que los alumnos que carezcan de la formación o la experiencia en la creación de palabras clave podrían centrarse más en el proceso de creación de la palabra clave que en el aprendizaje real del vocabulario meta.

También hay estudios que sugieren que las palabras clave proporcionadas por el investigador son más eficaces (Cohen 1987). Crear palabras clave eficaces requiere esfuerzo y creatividad, por lo que, especialmente en el caso de los alumnos más jóvenes, proporcionar las palabras clave será más útil (Kuo y Hooper 2004: 25). Las palabras clave proporcionadas por el investigador o el profesor permiten a los alumnos centrarse más en el aprendizaje del vocabulario meta en lugar de tener que inventar simultáneamente una palabra clave. Especialmente cuando hay limitaciones de tiempo o no hay tiempo suficiente para instruir a los alumnos en el método, las palabras clave facilitadas por el profesor pueden conducir a un mayor éxito en el aprendizaje. Sin embargo, un posible problema es que los alumnos no consideren eficaz la palabra clave facilitada, es decir, que no consigan crear una conexión entre la palabra clave y el vocabulario objetivo.

Una tercera opción interesante para la creación de palabras clave es dejar que los compañeros las generen. Esto significa que los compañeros de los aprendices o personas con perfiles similares generarán palabras clave que podrían resonar más con los alumnos debido a los intereses e ideas compartidos. Hay estudios que han demostrado la eficacia de este tercer enfoque. Goñi-Artola, Ángeles y Campos (2020) estudiaron la eficacia de palabras clave con estudiantes españoles de ESO que aprendían euskera. Se compararon cuatro estrategias de aprendizaje diferentes: la mnemotecnia de la palabra clave con 1) palabras clave proporcionadas por los compañeros de clase; 2) palabras clave proporcionadas por los experimentadores; 3) palabras clave autoelaboradas y 4) el grupo de control. En esta investigación se comprobó que las palabras clave generadas por los

compañeros de clase tenían un efecto positivo significativo. Sin embargo, los alumnos que utilizaron palabras clave proporcionadas por los experimentadores y los que concibieron sus propias palabras clave no mostraron un efecto significativo en comparación con el grupo de control. Esto va en contra de otros hallazgos mencionados anteriormente; sin embargo, es interesante tenerlo en cuenta, ya que no hay muchos estudios que hayan investigado la diferencia entre estos tres enfoques del método de palabras clave. En este trabajo no se intenta utilizar el tercer enfoque para la generación de palabras clave. No obstante, es algo que se puede investigar más en el futuro.

2.3. El uso de reglas mnemotécnicas en la enseñanza de caracteres chinos

Como ya se ha mencionado, en un contexto ECLE, la mnemotecnia de la palabra clave no parece tener la misma popularidad que en otras clases de lenguas extranjeras. Esto puede atribuirse a las características tridimensionales en chino de los caracteres, el significado y la pronunciación, lo que plantea a los alumnos la falta de una correspondencia obvia entre sonido y escritura. Además, debido al limitado repertorio silábico, podría resultar difícil encontrar palabras clave adecuadas para el pinyin y la pronunciación. Sin embargo, existe una estrategia estrechamente relacionada con la estrategia de palabras clave que se utiliza de hecho en las clases de chino, concretamente la mnemotecnia de la imagen clave. Esta estrategia también se utilizó en los estudios de Yu (1987, 2010). A diferencia de la estrategia de la palabra clave, que se utiliza como puente entre el sonido y el significado, la imagen clave pretende establecer un puente entre la forma del carácter y el significado. A diferencia de una palabra o frase que ayuda a recordar el vocabulario de la lengua meta, la imagen clave utiliza una imagen para vincular el carácter y su significado. Puede tratarse de una conexión sencilla, por ejemplo, establecer la conexión entre la imagen de un fuego y el carácter pictográfico 火 (*huǒ*) que significa fuego, o de imágenes más complejas para caracteres picto-fonéticos. Esta mnemotecnia se centra puramente en el vínculo forma-significado. Hay varios estudios que han investigado el efecto de las imágenes clave para el aprendizaje de caracteres.

Un estudio de Kuo y Hooper (2004) probó el método de las imágenes clave y el de la codificación dual en estudiantes de secundaria estadounidenses sin

conocimientos previos de chino. El método de codificación dual consistía en mostrar a los alumnos una imagen clave y, al mismo tiempo, establecer una conexión verbal entre la imagen clave y el carácter. Además de estos dos grupos experimentales, también hubo un grupo al que sólo se le proporcionó la codificación verbal y otro al que se le encargó que creara su propia conexión usando reglas mnemotécnicas. Los resultados mostraron que el grupo que creó su propia conexión visual obtuvo la puntuación más alta en la prueba de recuerdo. El grupo que utilizó la estrategia de codificación dual también obtuvo una puntuación significativamente más alta que el grupo de control. Estos resultados son interesantes, ya que apuntan a la superioridad de las mnemotecnias generadas por los alumnos, lo que apoyaría la hipótesis de este trabajo.

Tsai et al. (2021) estudiaron el efecto de las imágenes clave en el aprendizaje de caracteres en alumnos taiwaneses de primer grado, es decir, los participantes eran hablantes nativos. Los resultados mostraron que la mnemotecnica de la imagen clave mejoró los logros de aprendizaje del grupo experimental, así como aumentó su interés por aprender. Estos resultados son interesantes, ya que apuntan a un mayor interés y motivación en el aprendizaje mediante el uso de la mnemotecnica. Además, a diferencia de los estudios que constataron que el efecto del método de palabras clave perdía su eficacia con el tiempo (por ejemplo, Wang, Thomas y Oulette 1992), los autores de este estudio constataron que las ventajas de las imágenes clave en el aprendizaje de caracteres tenían un efecto a largo plazo.

En un estudio de Chang et al. (2022) se probó el método de imágenes clave para el aprendizaje de pares de caracteres visualmente similares en estudiantes no principiantes del chino en Taiwán. Los resultados mostraron que los grupos experimentales con la mnemotecnica de la imagen clave (uno que utilizaba sólo codificación visual y el otro que utilizaba codificación visual y verbal) obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que el grupo de control en el reconocimiento de caracteres. Además, el grupo de codificación dual de imágenes clave obtuvo mejores resultados en la prueba de recuerdo que el grupo de codificación única de imágenes clave.

Estos estudios demuestran que el método de las imágenes clave tiene un efecto positivo en el aprendizaje de caracteres chinos. Además, esta estrategia no es exclusiva para el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino que, como puede verse en el estudio de Tsai et al., los hablantes nativos que aprendían caracteres también se benefician del uso de esta mnemotecnia. Sería interesante desarrollar un enfoque holístico del aprendizaje del chino como lengua extranjera con el uso de ambos métodos. Como se hace en el estudio de Yu (1987, 2010), las reglas mnemotécnicas de la imagen clave y la palabra clave podrían combinarse para centrarse tanto en el aprendizaje de forma-significado como en el de sonido-significado. Otro aspecto importante fue el efecto que puede tener la instrucción con mnemotecnia. Los participantes en el estudio de Tsai et al. mostraron más interés en el aprendizaje de caracteres cuando utilizaron imágenes clave que el grupo de control. Esto demuestra el potencial factor motivacional que puede tener la aplicación de reglas mnemotécnicas en el aula de idiomas.

2.4. Enseñanza plurilingüe

Como se ha mencionado en la introducción, hoy en día las aulas de lengua extranjera son plurilingües por definición, ya que siempre hay como mínimo dos lenguas presentes, y los profesores deben ser capaces tanto de tratar como de aprovechar este tipo de situaciones. En primer lugar, es importante establecer qué es exactamente el plurilingüismo, para saber cómo se puede utilizar en una clase de lengua extranjera:

[E]l enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, [...] el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

(Consejo de Europa 2001: 4)

Es decir, el alumno plurilingüe utiliza su variado repertorio lingüístico -y la comprensión cultural, cuando corresponde- para desarrollar su competencia comunicativa a través de un proceso en el que las lenguas interactúan y el repertorio lingüístico sigue desarrollándose.

Especialmente en las clases de lenguas extranjeras de nivel principiante, la presencia de las lenguas maternas, o de otras lenguas que no sea la lengua meta, suele ser necesaria para garantizar la comprensión y el éxito de la comunicación entre profesor y alumnado. La presencia de otras lenguas aparte de la lengua meta puede resultar muy beneficiosa. En contraposición al modelo del hablante nativo ideal, una clase de lengua extranjera que adopte el enfoque plurilingüe valora y utiliza los repertorios lingüísticos de los alumnos a la hora de aprender la lengua extranjera (Marchiaro y Pérez 2016; Moore y Nussbaum 2016). De hecho, es importante crear conexiones y referencias entre las distintas lenguas del repertorio lingüístico del alumno (sin limitarse únicamente a las lenguas que el alumno maneja con fluidez) para que éste obtenga y siga desarrollando competencias lingüísticas y comunicativas (Sánchez 2010; Moore y Nussbaum 2016).

Ya hay varios estudios que apuntan al beneficio de la enseñanza plurilingüe de lenguas extranjeras. Busse et al. (2020) estudiaron el efecto de la enseñanza plurilingüe en niños alemanes de tercer grado que aprendían inglés. Demostró que los alumnos del grupo experimental en el que se utilizó un enfoque de enseñanza plurilingüe realizaron un proceso de aprendizaje mucho mayor y superaron al grupo de control tanto en las pruebas de vocabulario receptivo como en las de vocabulario productivo. Los participantes del grupo experimental también mostraron más interés por aprender otras lenguas al final del experimento.

En un estudio de Galante et al. (2020) se puso a prueba la aplicación de la enseñanza plurilingüe con siete profesores de un curso de “Academic Listening and Speaking” en una universidad canadiense. Los datos se recopilaron mediante entrevistas con los profesores y observaciones en el aula por parte de los autores. Los resultados mostraron que todos los profesores se sentían muy cómodos aplicando tareas plurilingües (incluso un profesor que se identificaba como monolingüe). Además, todos los profesores preferían la enseñanza plurilingüe a la enseñanza exclusivamente en inglés. En cuanto a los beneficios de la enseñanza plurilingüe para los alumnos, también se observó que las tareas plurilingües fomentaban el debate genuino y la participación inclusiva de los alumnos.

Hopp y Thoma (2021) estudiaron el efecto de la enseñanza plurilingüe en el desarrollo gramatical de alumnos alemanes de cuarto de primaria que aprendían

inglés. En el primer estudio, el fenómeno objetivo eran las preguntas wh, y en el segundo, las oraciones pasivas. En el primer estudio, el grupo experimental mostró considerables ganancias de aprendizaje en el post-test mientras que el grupo de control no mejoró significativamente su rendimiento respecto al post-test. En el segundo estudio, el grupo experimental y el de control mostraron ganancias de aprendizaje comparables. Los autores señalan la similitud entre la pasivización alemana y la inglesa como posible explicación (Hopp y Thoma 2021: 479).

En un estudio realizado por Payant y Maatouk (2022) se observó a estudiantes adultos de inglés de nivel intermedio en Canadá con diferentes L1 para ver cómo utilizaban su competencia plurilingüe al completar una tarea de escritura colaborativa. Se comprobó que todos los participantes recurrían a su L1 para realizar observaciones metalingüísticas, así como para la yuxtaposición y las similitudes sintácticas. Además, en algunos casos los estudiantes también emplearon su L3. Los resultados demuestran que los estudiantes plurilingües utilizan fácilmente su repertorio lingüístico en un contexto de aprendizaje de una lengua extranjera.

Los estudios antes descritos demuestran las ventajas de la enseñanza plurilingüe tanto para el aprendizaje de los alumnos como para los profesores. Además, demuestran su eficacia para la enseñanza de fenómenos lingüísticos de la lengua meta, como la gramática y el vocabulario. Aparte de sus beneficios para el aprendizaje, los estudios también revelaron que los alumnos utilizaban fácilmente su repertorio lingüístico y disfrutaban participando en tareas plurilingües en el aula. Todas estas conclusiones hablan en favor de la aplicación de un enfoque pedagógico plurilingüe en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Este trabajo no estudia una intervención plurilingüe holística, ni pretende hacerlo. Sin embargo, la actividad en el aula de usar la mnemotecnia de la palabra clave para aprender vocabulario es intrínsecamente plurilingüe. Este método activa el repertorio lingüístico de los alumnos y fomenta la conciencia metalingüística (especialmente en cuanto a la conciencia fonológica). Además, aparte de la lengua meta y la lengua mayoritaria, en este caso el español, esta tarea plurilingüe también anima a los alumnos a activar posibles lenguas minoritarias en su repertorio lingüístico.

2.5. Conclusiones

Este marco teórico explica la teoría y las investigaciones previas en las que se basa este estudio. Se puede ver que la mnemotecnia de la palabra clave ha sido ampliamente investigada, especialmente en un contexto de lenguas indoeuropeas. Incluso en un contexto científico chino se han realizado estudios sobre el uso de las palabras claves en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, sólo se ha encontrado a una autora que haya investigado la eficacia de esta mnemotecnia para el aprendizaje del chino, y no se ha encontrado ningún estudio que haya investigado la eficacia para estudiantes hispanohablantes del chino. Este estudio tiene como objetivo colmar esta brecha en la investigación. Además, este estudio también investiga el uso de palabras clave autogeneradas frente a las proporcionadas por el profesor. En la bibliografía, los resultados son contradictorios en cuanto a la procedencia de las palabras clave y su efecto, por lo que es importante seguir investigando este tema.

En cuanto al enfoque plurilingüe, se observa que el método de las palabras clave promueve intrínsecamente que el alumno utilice su repertorio lingüístico para contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera. Por ello, puede considerarse como una tarea plurilingüe en el aula. Los estudios demuestran que la enseñanza plurilingüe tiene efectos positivos. Sin embargo, también es interesante ver hasta qué punto los alumnos activan su competencia plurilingüe al utilizar y crear sus propias palabras clave.

3. Metodología

Este estudio utiliza un enfoque de investigación mixto: cualitativo y cuantitativo; y consta de dos tipos de recogida de datos. Un enfoque metodológico mixto permite no sólo obtener resultados numéricos de los que extraer conclusiones, sino también comprender lo que hay detrás de los números, teniendo en cuenta el punto de vista de los alumnos. El objetivo principal de este estudio fue la aplicación del método de palabras clave como estrategia de aprendizaje del vocabulario en una clase española de CLE. Los alumnos realizaron un test después de haber estudiado vocabulario nuevo con el uso de palabras clave generadas por ellos mismos o proporcionadas por el profesor. Posteriormente, se realizó una encuesta para conocer las actitudes de los alumnos hacia esta estrategia de aprendizaje. Cabe señalar que en la clase de chino en la que se realizó la investigación, los alumnos recurren en gran medida al pinyin cuando se les pide que escriban en chino. Debido a la falta de conocimiento de los caracteres, la producción que se evaluó en la prueba de vocabulario fue utilizando pinyin. No se pidió a los alumnos que escribieran los caracteres y tampoco lo hicieron.

La segunda parte de esta investigación consiste en una entrevista para observar la creación y aplicación instantánea de palabras clave en el aprendizaje de vocabulario chino por parte de una estudiante plurilingüe argentina. Se le pidió al estudiante que creara palabras clave en voz alta e inmediatamente después se le interrogó sobre el vocabulario para comprender cómo aplicaba las palabras claves y con qué eficacia. Esto también permite ver qué ventajas o errores pueden producirse en las palabras clave autogeneradas.

3.1. Experimento 1: Intervención y test de recuerdo

Este experimento consistió en una intervención en el aula en la que los alumnos utilizaron la mnemotecnia de la palabra clave para aprender vocabulario nuevo. Esta intervención se realizó en dos clases diferentes.

3.1.1. Participantes

El grupo de participantes de la parte principal de este estudio estaba formado por 53 alumnos de ESO de un colegio privado en Barcelona, España. La clase de chino que reciben estos alumnos es semanal y es obligatoria en este colegio a partir de primero de primaria. Los alumnos que participaron eran de 1º ESO (n=25) y 2º ESO

(n=28). Para estos dos cursos el libro de texto que se utiliza en clase es la versión española de la primera edición de 快乐汉语 (*Kuàilè Hànyǔ*). El contenido lingüístico que se enseña en la clase se basa en la gramática y el vocabulario que presenta el libro. Para estas dos clases, la investigación y la recopilación de datos se realizaron en forma de actividad de clase. Se obtuvo permiso de la escuela para recopilar los datos y todos los alumnos fueron informados de antemano del uso anónimo de sus resultados y participaron voluntariamente.

La edad de los estudiantes se situaba entre los 12 y los 15 años y su nivel de chino puede considerarse de principiante. Casi todos los alumnos eran hispanohablantes nativos y la mayoría también eran hablantes nativos de catalán. En la clase había mayormente alumnos españoles y latinoamericanos. Los alumnos cuya lengua materna no era el español hablaban español con la misma fluidez. Por lo tanto, todos los alumnos se consideraban aprendices de chino hispanohablantes. Además, la gran mayoría de los estudiantes también hablaban catalán con fluidez y tenían conocimientos básicos de inglés.

3.1.2. Palabras experimentales

Tanto a ESO1 como a ESO2 se les asignaron 8 palabras experimentales diferentes según su unidad del libro de texto. Dado que esta investigación se realizó en forma de intervención didáctica holística, fue necesario utilizar el vocabulario de la novena y vigésima³ lección del libro de texto respectivamente. Por ello, no fue posible realizar la investigación con la misma lista de vocabulario para ambas clases. Sin embargo, el punto de partida es el mismo para todos los alumnos: 8 palabras nuevas de vocabulario con las que los alumnos no estaban familiarizados. Las palabras experimentales consisten en su mayoría en palabras disilábicas y monosilábicas, excepto una de las palabras de vocabulario de ESO 2 que es trisilábica. En el caso de ESO 1, las palabras procedían de una lección de temática alimentaria, y en el caso de ESO 2, de una lección de temática deportiva. Las palabras experimentales y su traducción al español pueden verse en las tablas siguientes:

³ Se incluyeron dos palabras de vocabulario adicionales 踢 y 足球 como parte del vocabulario de la lección.

Tabla 1.1. y Tabla 1.2. Lista de vocabulario ESO 1 y Lista de vocabulario ESO 2

Palabra china	Traducción al español
喜欢 xǐhuan	gustar
海鲜 hǎixiān	mariscos
也 yě	también/tampoco
菜 cài	vegetales
牛肉 niúròu	ternera
鱼 yú	pescado
米饭 mǐfàn	arroz
面条 miàntiáo	fideos

Palabra china	Traducción al español
会 huì	saber
篮球 lánqiú	baloncesto
打 dǎ	jugar/pegar
网球 wǎngqiú	tenis
游泳 yóuyǒng	nadar
运动员 yùndòngyuán	deportista
踢 tī	jugar/patear
足球 zúqiú	fútbol

Se proporcionó a los alumnos los caracteres y el pinyin, así como la traducción al español. Debido al método de enseñanza empleado en la escuela, en gran medida comunicativo, los alumnos se basaban casi exclusivamente en el pinyin. Por consiguiente, sólo se les pedía que produjeran correctamente el pinyin durante la prueba de recuerdo.

3.1.3. Palabras clave

A uno de los grupos del experimento se le asignó utilizar palabras clave proporcionadas por la investigadora para aprender el nuevo vocabulario. La autora creó estas palabras clave de antemano, teniendo en cuenta los perfiles de los alumnos. Aparte de las palabras clave que proporcionaban un enlace acústico, también se crearon frases de enlace. Las tablas siguientes muestran las palabras clave y las frases de enlace que se eligieron para el vocabulario de 1º de ESO y 2º de ESO, respectivamente.

Tabla 2.1. Palabras clave y frases de enlace ESO 1

Palabra china	Palabra clave	Frase de enlace
喜欢 xǐhuan	Xi y Juan	Xi y Juan son pareja, a Xi le gusta Juan.
海鲜 hǎixiān	hay cien	Hay cien mariscos en la playa.
也 yě	yeah	Yeah, a mí también/tampoco me gusta.
菜 cài	¡ay!	¡Ay!, qué ricos están los vegetales.
牛肉 niúròu	new raw	This beef is new and raw.
鱼 yú	ü	Pescado viene del agüita.
米饭 mǐfàn	mi fàn (饭)	Ese no es tu arroz, es mi fàn.
面条 miàntiáo	mental	Me gusta comer fideos cuando estoy sentimental.

Tabla 2.2. Palabras clave y frases de enlace ESO 2

Palabra china	Palabra clave	Frase de enlace
会 huì	wey	Ese wey sabe pintar.
篮球 lánqiú	lanzar	Cuando juegas basket lanzas la pelota.
打 dǎ	dale	Cuando juegas baloncesto o tenis, tienes que darle a la pelota.
网球 wǎngqiú	one show	There is one tennis show.
游泳 yóuyǒng	yoyo	Nadar es tan fácil como jugar al yoyo.
运动员 yùndòngyuán	un don	Ese deportista tiene un don cuando juega.
踢 tī	ti	Te pateo la pelota a ti.
足球 zúqiú	zoo	There is a football tournament at the zoo.

Como se puede observar, hay palabras clave tanto en español como en inglés. Se hizo un esfuerzo por crear palabras clave lo más parecidas posible acústicamente a la palabra meta. Esto se debió especialmente a las dificultades que se habían

observado anteriormente con respecto a la pronunciación de ciertos sonidos como /ts^h/ en 菜 (*cái*); /tɕ^h/ en 求 (*qiú*); [y] en 鱼 (*yú*); y la semivocal [wei] en 会 (*hui*). En todos estos sonidos, los alumnos suelen leer y pronunciarlo erróneamente utilizando la pronunciación española.

En algunos casos, las palabras o frases inglesas coincidían mejor acústicamente con la palabra china. Por ello, en ambos grados se utilizaron dos palabras clave en inglés. Se intentó que el uso del inglés fuera lo más básico posible, ya que memorizar tanto una palabra clave como una frase en una lengua extranjera podría exigir más esfuerzo a los alumnos que si utilizaran su lengua materna. No obstante, la autora considera que estas palabras y frases son adecuadas al nivel de inglés de los alumnos. La gran mayoría de los alumnos son también hablantes nativos de catalán. Sin embargo, esta lengua no se utilizó para la creación de palabras clave debido a que ni la autora ni algunos de los alumnos que recién habían llegado al colegio hablaban bien catalán. La palabra clave para “arroz” en ESO1 también contiene cambio de códigos en un intento de crear un vínculo lo más eficaz posible.

Se tuvieron en cuenta, dentro de lo posible, los tres criterios expuestos por Atkinson (1975): similitud fonológica entre la palabra mediadora y la palabra meta; una frase memorable que enlazara las dos palabras; y que las palabras clave no fueran similares entre sí. Especialmente para el segundo criterio, como puede verse en las tablas anteriores, la frase de enlace se concibió de manera que hiciera referencia al contenido semántico de la palabra meta. De este modo, la frase de enlace contiene tanto la palabra clave como la traducción.

Hay que mencionar que, durante el proceso de creación, a veces era difícil pensar en palabras clave que fueran eficaces para los alumnos. Esta es una razón por la que tener un repertorio plurilingüe facilita la concepción de palabras clave fonéticamente similares, ya que el estudiante no está limitado a un único sistema fonológico con el que puede trabajar. A menudo, las palabras clave eran en realidad frases cortas. La razón de ello era el intento de proporcionar un mediador que coincidiera con la mayor parte posible de la palabra meta.

3.1.4. Procedimiento

Todos los datos se recogieron en el aula habitual de los participantes durante las horas de clase normales. Esta investigación se llevó a cabo en forma de una actividad de clase normal.

3.1.4.1 Fase de introducción

Primero se presentó el nuevo vocabulario a los alumnos para iniciar la nueva lección temática. Las palabras se mostraban en una pantalla delante de la clase en una presentación con los caracteres, el pinyin y una imagen. Los alumnos tenían que deducir el significado de la palabra china con ayuda de la imagen (PowerPoint Vocabulario ESO1 en el apéndice). Para garantizar el conocimiento de la pronunciación correcta, se pronunciaban todas las palabras para los alumnos, a quienes se les pedía que las repitieran en voz alta. Esta fase introductoria garantizaba que los alumnos conocieran los caracteres, el pinyin, el significado y la pronunciación correcta de las palabras experimentales. Durante esta fase introductoria, los alumnos se sentaban en el aula y participaban proporcionando las respuestas y/o escuchando. Antes de comenzar la fase de aprendizaje, los alumnos fueron informados de que al final se realizaría un test de recuerdo. También se les informó de que el test de recuerdo no influiría en modo alguno en su nota de clase.

3.1.4.2. Fase de aprendizaje

Tras la fase introductoria, en la que se presentaron a los alumnos los caracteres, el significado, el pinyin y la pronunciación de las ocho nuevas palabras chinas, se dividió a los participantes en tres grupos para la fase de aprendizaje. De forma aleatoria, contando 1, 2, 3 por cabeza, se asignó a los alumnos a formar parte del grupo 1) utilizando palabras clave proporcionadas por la investigadora para aprender el nuevo vocabulario; del grupo 2) creando sus propias palabras clave para aprender el nuevo vocabulario; o del grupo 3) el grupo de control. El número de alumnos por grupo era el siguiente:

Tabla 3.1. Alumnos por grupo ESO 1

ESO 1	Número de alumnos
Total	25
Grupo 1	9
Grupo 2	8
Grupo 3	8

Tabla 3.2. Alumnos por grupo ESO 2

ESO 2	Número de alumnos
Total	28
Grupo 1	9
Grupo 2	10
Grupo 3	9

En la misma aula se indicó a los alumnos que se dividieran en sus respectivos grupos. A cada grupo se le entregó una hoja personalizada con instrucciones para estudiar el nuevo vocabulario. Esta fase de aprendizaje tuvo una duración de 12 minutos. A los alumnos del grupo 1 se les dio una sencilla descripción escrita de lo que es una palabra clave y, con la ayuda de un ejemplo, se les pidió que aprendieran el nuevo vocabulario con las palabras clave que se les habían proporcionado (véanse las tablas 3.1 y 3.2). Además de la palabra clave acústicamente similar, los alumnos recibieron una frase de enlace para crear una conexión verbal entre el vocabulario meta y la palabra clave (Hojas de trabajo ESO 1 grupo 1 y ESO 2 grupo 1 en el apéndice). Al final de los 12 minutos, los alumnos entregaron su hoja de trabajo.

A los alumnos del grupo 2 se les asignó el ejercicio de crear sus propias palabras clave y usarlas para aprender el nuevo vocabulario. En su hoja de trabajo se les dio la misma descripción simplificada de lo que es la estrategia de palabras clave y con la ayuda de un ejemplo se les pidió que crearan sus propias palabras clave y frases de enlace para cada una de las palabras experimentales (Hojas de trabajo ESO 1 grupo 2 y ESO 2 grupo 2 en el apéndice). Las creaciones de los alumnos se analizaron más adelante en este trabajo. Al final de los 12 minutos, los alumnos entregaron su hoja de trabajo.

Los alumnos del grupo 3 eran el grupo de control. A estos alumnos se les entregó una hoja de trabajo sin ningún tipo de información sobre la mnemotecnia de la palabra clave (Hojas de trabajo ESO 1 grupo 3 y ESO 2 grupo 3 en el apéndice). Sólo se les asignó el ejercicio de memorizar el nuevo vocabulario. Al final de la hoja, se pedía a los alumnos que indicaran qué estrategia de aprendizaje habían utilizado, si es que habían utilizado alguna. Al final de los 12 minutos, los alumnos entregaron su hoja de trabajo.

Entre la fase de aprendizaje y la prueba de recuerdo se realizó una actividad de 10 minutos como parte de la clase normal. La actividad consistía en traducir frases del libro de texto. Ambas clases realizaron la misma actividad a partir de la lección correspondiente del libro de texto. Se planificó una pausa entre la fase de adquisición y la de producción para comprobar la eficacia del método de palabras clave para el recuerdo a corto plazo.

3.1.4.3. Test de recuerdo

Tras el tiempo de retención, se entregó a todos los alumnos la misma hoja de test de recuerdo (Test de recuerdo ESO 1 y ESO 2 en el apéndice). La duración de esta fase fue de 10 minutos. En el papel, los alumnos recibían la traducción al español y debían escribir la palabra china correcta, es decir era un test de recuerdo productivo. No se pidió a los alumnos que contestaran en caracteres, sino que sólo debían escribir el pinyin correcto según el método de enseñanza habitual de la escuela. Antes y durante la prueba se recordó a los alumnos que sus respuestas no se calificarían y que esta actividad no influiría en su nota. Este recordatorio se hizo para reducir el posible estrés y fomentar las respuestas sinceras y originales de los alumnos. En la parte inferior de la hoja se pedía a los alumnos que respondieran a algunas preguntas. Debían contestarlas en el plazo de 10 minutos asignado a la fase del test de recuerdo. Las dos primeras preguntas tenían originalmente una finalidad de identificación del grupo. Se crearon como forma de identificar en qué grupo de aprendizaje había estado el alumno. Inicialmente se decidió hacerlo así debido a la naturaleza anónima de la prueba y al hecho de que todos los alumnos se encontraban en la misma aula durante la actividad.

1. ¿Has usado algún truco para recordar el vocabulario?
2. ¿Cuál?

Se esperaba que los alumnos escribieran si habían utilizado la estrategia de palabras clave y, en caso afirmativo, si la habían utilizado con palabras proporcionadas por la investigadora o con sus propias palabras. Sin embargo, debido a una formulación poco clara y a la confusión de los alumnos, se utilizó una forma alternativa de identificar las pruebas (el número de grupo se anotaba en la parte superior del papel). Debido a esta confusión, ninguna de las respuestas a estas preguntas se tuvo en cuenta para la identificación de los tests.

Las cuatro preguntas siguientes se dirigían a los grupos 1 y 2 con el fin de investigar la actitud de los alumnos hacia el uso de la mnemotecnia de la palabra clave como estrategia de aprendizaje de vocabulario. Estas preguntas debían completarse en el plazo de 10 minutos asignado a la fase del test de recuerdo. Tanto ESO 1 como ESO 2 recibieron las mismas preguntas. En total, esta parte constaba de cuatro preguntas:

3. ¿En qué palabras has usado el truco de palabras clave?
4. ¿Te parece útil usar palabras clave para memorizar el nuevo vocabulario?
5. ¿Usarías este truco de nuevo para otro vocabulario?
6. ¿Si sí, prefieres crear tus propias palabras clave o que el/la docente te dé?

El objetivo de estas preguntas era investigar el tercer tema central de esta investigación: la opinión de los alumnos sobre la mnemotecnia de la palabra clave como estrategia de aprendizaje de vocabulario. Además, también ofrece información sobre si se prefieren las palabras clave generadas por el alumno o las proporcionadas por la investigadora, que en esta ocasión también era la profesora.

3.1.5. Evaluación

En un principio, los tests de recuerdo se puntuaron utilizando un protocolo que tenía en cuenta el conocimiento de los alumnos tanto de las formas completas como parciales de las palabras. Es decir, los alumnos recibían una puntuación de 1 si la ortografía y los tonos eran correctos; una puntuación de 0.5 si la ortografía era correcta pero los tonos eran incorrectos (ausentes o erróneos); y una puntuación de 0 a las demás respuestas. Se consideró que, debido al número limitado de palabras experimentales, los alumnos serían capaces de producir correctamente la ortografía y los tonos de la mayoría del vocabulario. Originalmente se decidió evaluar únicamente el conocimiento mediante este protocolo debido a la importancia de las formas y los tonos en pinyin, ya que un error puede hacer que la palabra resulte incomprendible para los hablantes nativos (por ejemplo, 雨 (yǔ) "lluvia" en vez de 鱼 (yú) "pescado"). Sin embargo, tras la evaluación se hizo evidente que la gran mayoría de los alumnos tenía dificultades con los tonos, ya que no los tenían en cuenta o los colocaban erróneamente. Esta brecha en el conocimiento sería un enfoque de interés para futuras investigaciones que estén interesadas en estudiar la enseñanza del pinyin y los tonos en las clases de CLE de las escuelas españolas.

Además, este hallazgo ya señala un problema con la implementación de la técnica de palabras clave para el vocabulario chino: ni las palabras clave ni las frases de enlace ofrecen ninguna indicación sobre los tonos de la palabra meta. Para seguir investigando esta cuestión, se decidió que se realizaría una segunda evaluación para ver hasta qué punto los tonos afectaban a la puntuación de los alumnos. Se decidió que las pruebas de recuerdo se evaluarían además de la siguiente manera: una respuesta se consideraba correcta si el pinyin se escribía correctamente, sin tener en cuenta los tonos.

La puntuación máxima era 8 de 8 palabras correctas. Todas las puntuaciones se realizaron a ciegas. Las tablas siguientes muestran una comparación de la puntuación media con el método de evaluación original (evaluación 1; teniendo en cuenta la precisión de los tonos) en comparación con el método de evaluación adicional (evaluación 2; sin tener en cuenta la precisión de los tonos).

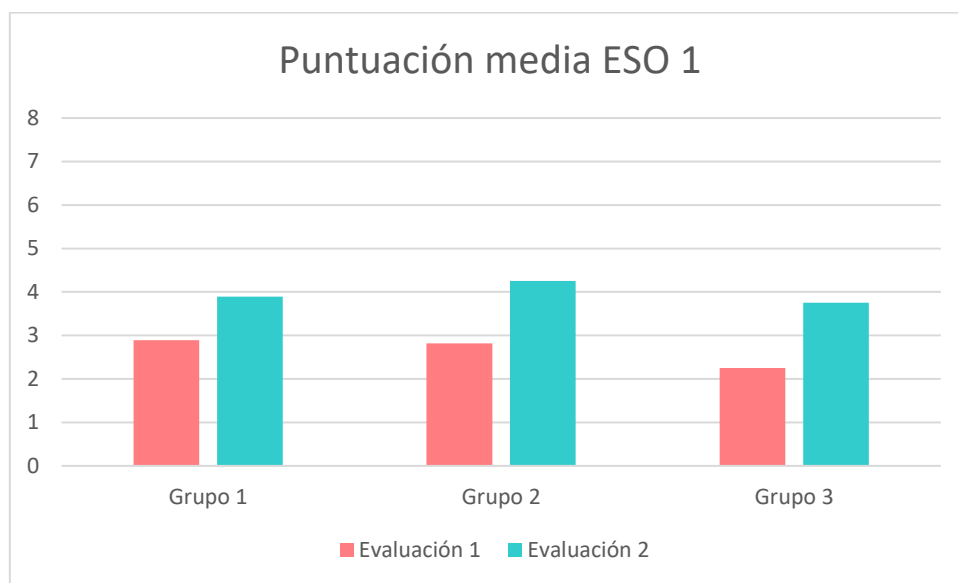


Figura 1.1. Puntuación media test de recuerdo ESO 1

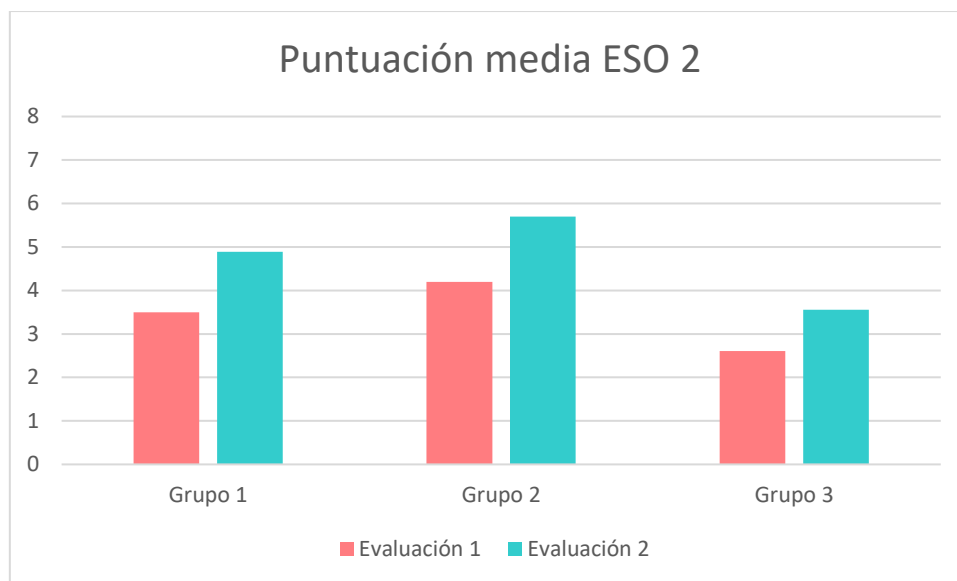


Figura 1.2. Puntuación media test de recuerdo ESO 2

Como puede verse en figuras 1.1 z 1.2, existe una diferencia entre los resultados cuando se utiliza el método de evaluación 1 o el método de evaluación 2 para evaluar los tests de recuerdo. En ambas clases, todos los grupos mostraron una divergencia de al menos 1 punto en sus puntuaciones medias. Esto puede atribuirse al factor de escala, por lo que la autora ha decidido no seguir investigando esta divergencia. Los datos que se analizarán y que constituyen la base de esta investigación son los que se obtuvieron utilizando el método de evaluación 1 (se dio 1 punto por la ortografía y los tonos correctos; 0,5 puntos por la ortografía correcta pero los tonos erróneos; 0 puntos por las demás respuestas). Este método de evaluación parece ser más preciso y, por lo tanto, más representativo de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

3.1.6. Análisis

Se realizaron varios tipos de análisis con los datos recompilados. En primer lugar, se generaron resultados descriptivos de frecuencia para las puntuaciones de los tests de todos los participantes (n=53).

Para investigar si el método de aprendizaje influye en el éxito del aprendizaje del vocabulario, tras comprobar la homogeneidad de las varianzas mediante la prueba de Levene y la distribución normal de los residuos (visualmente mediante el gráfico QQ en figuras 2.1 y 2.2), se llevó a cabo un análisis de varianza con los dos factores clase y método de enseñanza. La diferencia en las palabras experimentales

se tuvo en cuenta en el factor “clase” (ESO 1 o ESO 2), que a su vez tenía en cuenta cualquier diferencia en el nivel de chino entre las dos clases. Al probar diferentes modelos (modelos con interacción, diferenciación entre grupos con método de aprendizaje) quedó claro que el número limitado de sujetos por grupo era limitante para el análisis. Con el fin de permitir la relevancia estadística para probar la hipótesis principal, es decir, si la estrategia de aprendizaje tiene un efecto sobre el éxito del aprendizaje, los dos grupos que usaron la mnemotecnia de la palabra clave (facilitadas por la investigadora y concebidas por los propios alumnos) se combinaron como un solo grupo y se compararon con el grupo de control (sin estrategia de aprendizaje). El número de participantes por grupo se puede consultar en la tabla 4. La interacción entre la clase y el método de enseñanza no resultó significativa, por lo que no se tuvo en cuenta en el modelo de evaluación.

Tabla 4. Número de estudiantes en los grupos de palabras clave y de control

	Grupo 'palabras clave'	Grupo 'sin estrategia'
ESO 1	17	8
ESO 2	19	9

El análisis de la varianza se llevó a cabo con el programa R, con la función lm y Anova, tipo 3 (datos no equilibrados). Inicialmente se probó el siguiente modelo de ANOVA fijo:

$$(1) y_{ijk} = C_i + G_j + e_{ijk}$$

donde

y_{ijk} = puntuación media

C_i = clase ($i = 1; 2$)

G_j = grupo ($j = 1; 2; 3$)

e_{ijk} = error residual

En la segunda ejecución, el factor “grupo” se cambió a $G_j =$ grupo ($j = 1;2$). La estrategia de aprendizaje, representada por el factor “grupo”, se trató como variable independiente entre sujetos. El factor “clase” también se trató como variable

independiente entre sujetos para tener en cuenta las diferencias en las palabras experimentales y el nivel de chino. La puntuación fue la variable dependiente.

Además del análisis de la varianza, se realizó la codificación de las estrategias de aprendizaje del grupo de control. Se pidió a los alumnos del grupo 3 que escribieran si habían utilizado alguna estrategia de aprendizaje durante la fase de aprendizaje. Sus respuestas se codificaron en función de las respuestas escritas de los participantes. La codificación se realizó de la siguiente manera. Los alumnos que respondieron que no utilizaban ninguna estrategia se clasificaron como *sin estrategia*. Respuestas como “lo leo muchas veces y luego lo digo sin mirar”, “lo escribo muchas veces” y “lo leo muchas veces para memorizarlo” se codificaron como *repetición*. “Conectar el vocabulario en español” se codificó como *asociación TL-L1*. “Aprendérmelo en la mano con símbolos” se codificó como *estrategia de mano*. En la sección de resultados, estas respuestas se clasificaron por frecuencia de uso. En total hubo 5 respuestas en ESO 1 grupo 3 (n=8) y 8 respuestas en ESO 2 grupo 3 (n=9).

Las respuestas de los alumnos a las preguntas de la encuesta se clasificaron y analizaron en función de su frecuencia. La pregunta planteada a los alumnos de los grupos de palabras clave sobre en qué casos habían aplicado palabras clave no se incluyó en el análisis por falta de respuestas válidas, quizá debido a una redacción poco clara. En total, se recompilaron tres series de datos a partir de las preguntas de la encuesta: 1) Las respuestas del grupo 3 sobre su estrategia de aprendizaje; 2) Las actitudes del grupo 1 hacia la mnemotecnia de la palabra clave; 3) Las actitudes del grupo 2 hacia la mnemotecnia de la palabra clave. Las actitudes de los grupos con la regla mnemotécnica se presentan juntas.

3.2. Experimento 2: Entrevista

Además de la intervención en las clases de CLE en la escuela española, también se realizó otra recogida de datos en forma de una entrevista. Esta entrevista fue realizada por la autora de este trabajo con una estudiante argentina de chino. El objetivo de la entrevista era comprender el proceso de creación e implementación de palabras clave para el vocabulario chino. Más concretamente, se centró en cómo los estudiantes plurilingües utilizan su repertorio lingüístico cuando aplican la mnemotecnia de la palabra clave.

3.2.1. Participante

La entrevista se realizó en un ambiente informal en Alemania. El perfil de la participante era el siguiente: tenía 25 años, hispanohablante nativa, había vivido en Alemania de niña y en la actualidad estudiaba en una universidad alemana; su alemán es fluido. Su inglés también es fluido y tiene conocimientos muy básicos de indonesio tras haber vivido allí unos meses. En cuanto a su nivel de chino, ha realizado un curso de chino A1 en la universidad y su nivel se considera de principiante. Su nivel de chino es comparable al de los estudiantes españoles. Se decidió realizar la entrevista a esta estudiante debido a su nivel de chino principiante, así como a su perfil plurilingüe.

3.2.2. Procedimiento

La participante fue informada del procedimiento y dio su consentimiento informado verbalmente al principio de la entrevista. Durante esta entrevista se utilizaron un total de 16 palabras experimentales, que eran las 8 palabras de vocabulario de 1º de ESO y las 8 palabras de vocabulario de 2º de ESO. Antes de comenzar la entrevista, se dio una breve explicación de lo que es la mnemotecnia de la palabra clave con la ayuda de un ejemplo, los dos ejemplos que se dieron son los mismos ejemplos que se pueden encontrar en las hojas de trabajo para los grupos 1 y 2 de ESO 1 y ESO 2 (Ver apéndice).

El procedimiento de la entrevista fue el siguiente: En primer lugar, se entregó al alumno la hoja de trabajo del grupo 2 de ESO. Esta hoja de ejercicios proporciona los caracteres, el pinyin y la traducción al español de las palabras chinas. Empezando por la primera palabra experimental, la entrevistadora pronunciaba la palabra para la participante y leía la definición. A continuación, se pedía a la alumna que pensara en una palabra clave y en una frase o imagen de enlace; se le pedía que pensara en voz alta mientras lo hacía. Tras terminar con una de las palabras del vocabulario, la entrevistadora pronunciaba y daba la traducción de la palabra siguiente. La estudiante repetía el proceso de crear una palabra clave y una frase o imagen de enlace. Este proceso se repitió para toda la lista de vocabulario de 1º de ESO. Inmediatamente después de completar la hoja de ejercicios, se realizó un test de recuerdo oral para la participante. En un orden aleatorio, la entrevistadora daba la traducción al español de las palabras experimentales, y se pedía a la estudiante que diera una respuesta oral con la palabra china. Mientras respondía, la alumna

compartía en voz alta su proceso de pensamiento al recordar el vocabulario. El mismo proceso se repitió con el vocabulario de ESO 2. Tanto para el vocabulario de 1º de ESO como para el de 2º de ESO, la duración total de la fase de aprendizaje y de la fase de recuerdo fue de 7 minutos. Aparte de esto, se formularon algunas preguntas a la alumna sobre su actitud hacia la mnemotecnia de la palabra clave como estrategia de aprendizaje de vocabulario. Debido al estilo semiestructurado de la entrevista, no hubo una formulación clara de las preguntas de antemano, sino que los puntos principales fueron los siguientes:

- Si la participante considera útil el método de las palabras clave
- Idiomas que utilizaría para crear palabras clave
- Si la participante ha utilizado esta estrategia anteriormente
- Otras estrategias de aprendizaje de vocabulario que utiliza

Esta entrevista se realizó como parte de un enfoque cualitativo para investigar los objetivos centrales de este trabajo.

3.2.3. Evaluación

Debido a la naturaleza cualitativa de esta entrevista y de la recogida de datos, no se evaluarán de forma cuantitativa las respuestas de la participante en las pruebas de recuerdo cómo se hizo en el primer experimento. En su lugar, las respuestas de la entrevista se utilizaron para lograr una comprensión holística del proceso de creación de palabras clave y de cómo utiliza exactamente la participante su plurilingüismo. Se realizó una transcripción de la entrevista completa (Transcripción Entrevista en el apéndice). A partir de esta transcripción se tomaron las palabras clave y la frase/imagen de enlace que creó la participante, así como el proceso de pensamiento durante la creación, para realizar un análisis cualitativo. También se analizaron las respuestas de la estudiante a las preguntas de la encuesta.

4. Resultados

En esta sección se presentarán los resultados de ambos experimentos. Primero se presentarán de forma independiente y después se hará una triangulación, comparando y contrastando los resultados entre sí para obtener una comprensión más matizada de los hallazgos.

4.1 Resultados: Experimento 1

En esta sección se presentarán los resultados del experimento 1. Esto incluye los datos recibidos del test de recuerdo, las actitudes de los participantes hacia el uso del método de las palabras clave, las palabras clave que se crearon en el grupo de autoelaboración y, por último, las estrategias de aprendizaje que anotaron los alumnos del grupo de control. En esta sección se presentarán y explicarán los datos; en la sección de discusión se hará un análisis más profundo con los resultados puestos en contexto.

4.1.1 Puntaje del test de recuerdo

Los datos recogidos en el test de recuerdo constan de 53 ítems. La puntuación máxima alcanzable era de 8 puntos, por producir correctamente las 8 palabras chinas.

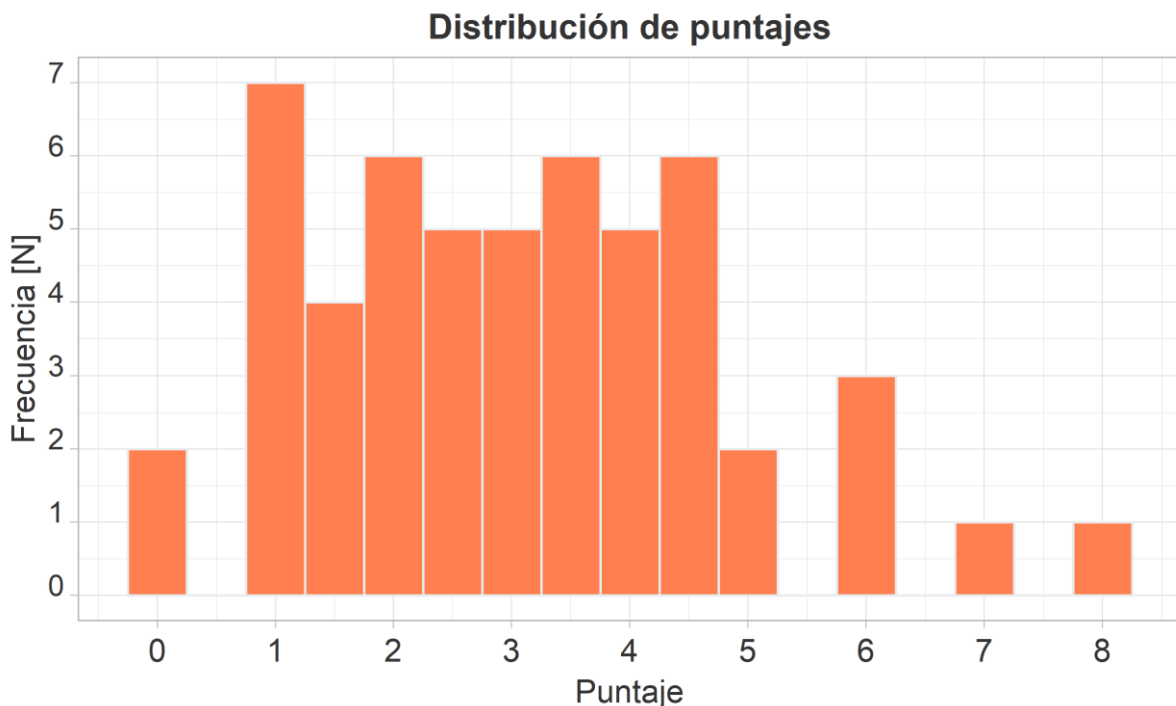


Figura 2. Distribución general de puntajes

El histograma en la Figura 3 muestra la distribución de frecuencia de los puntajes de las pruebas de ambas clases y todos los grupos (n=53). El número de puntos obtenidos varió entre 0 y 8 puntos, pudiendo alcanzarse un máximo de 8 puntos. Los puntajes más bajos y más altos fueron logrados por solo unos pocos estudiantes, los puntos de 1 a 4.5 se distribuyeron de manera más o menos uniforme.

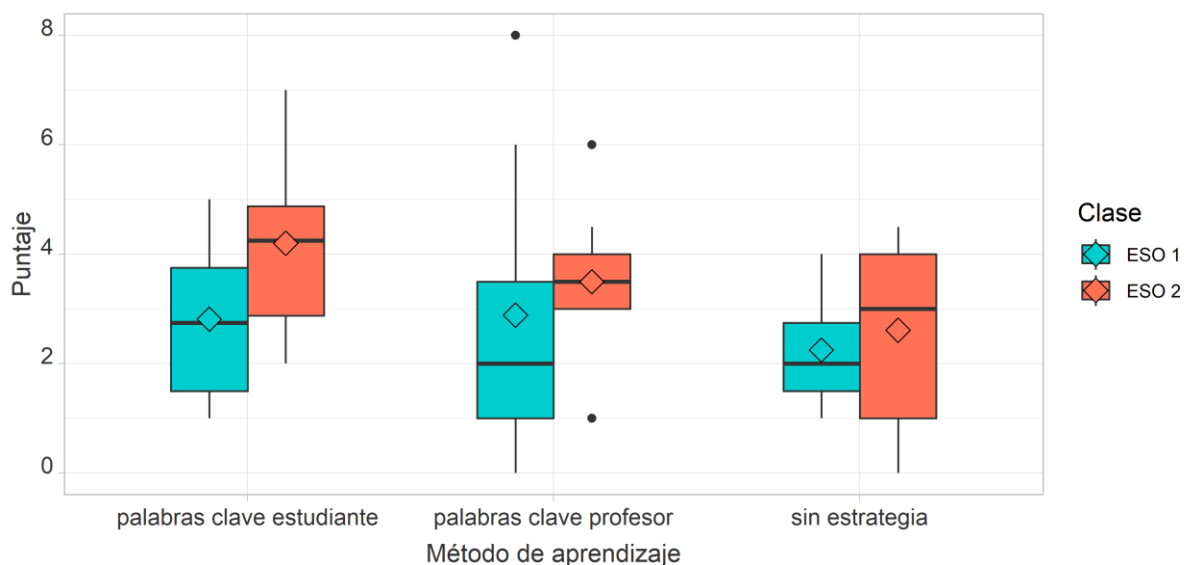


Figura 3. Boxplots de la puntuación para los diferentes métodos de aprendizaje en ESO 1 y ESO 2. Los recuadros representan los rangos intercuartílicos, las barras en los recuadros muestran la mediana y los rombos la media.

La figura 3 muestra los boxplots por estrategia de aprendizaje y clase. En ESO 1 la puntuación media conseguida con las palabras clave autoelaboradas o dadas por el profesor fue similar y superior a la puntuación que se conseguía en el grupo control (sin estrategia). Sin embargo, la mediana del grupo con las palabras clave proporcionadas por el profesor estaba al mismo nivel que la del grupo sin palabras clave. La gran diferencia entre la mediana y la media en el grupo de palabras clave dadas por el profesor se debe a la puntuación extremadamente alta de un sólo estudiante. En ESO 2 la puntuación media y la mediana fueron mayores en el grupo de palabras clave de elaboración propia, más bajas en el grupo en el que las palabras clave las proporcionó el profesor y más bajas en el grupo de control. El nivel de puntuación de ESO 2 fue superior en todo momento al de ESO 1. Las puntuaciones medias más altas en el uso de palabras clave indican que pueden contribuir a mejorar el aprendizaje.

En los resultados siguientes, como se ha mencionado anteriormente, se combinaron ambas clases y grupos experimentales para comprobar la significancia estadística del efecto de la mnemotecnia de la palabra clave de forma general en el aprendizaje del vocabulario. Los resultados del ANOVA de dos vías pueden visualizarse en la tabla 5, donde los dos factores independientes son la clase y la estrategia de aprendizaje, es decir, el uso de la mnemotecnia de la palabra clave o sin estrategia. El factor relevante para este estudio es la estrategia.

Tabla 5. Resumen ANOVA

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Promedio de los cuadrados	F	p
Clase	8.57	1	8.57	3.09	0.085
Estrategia	10.4	1	10.4	3.74	0.059

Los resultados indicaron que no había un efecto principal significativo para la clase, $F(1.54) = 3.09$, $p = 0.085$; y un efecto prácticamente significativo para la estrategia de aprendizaje, $F(1.54) = 3.74$, $p = 0.059$. El efecto “clase” representa tanto los diferentes niveles de las dos clases en las que se realizó el estudio como las diferentes palabras de vocabulario que se evaluaron. Sin embargo, debido al tamaño de la muestra, el factor “estrategia de aprendizaje” puede considerarse significativo con una probabilidad de error $<.06$.

El análisis de las medias de los mínimos cuadrados se llevó a cabo para averiguar el efecto del factor estrategia en el resultado del aprendizaje. El gráfico siguiente permite observar diferencias significativas entre los grupos.

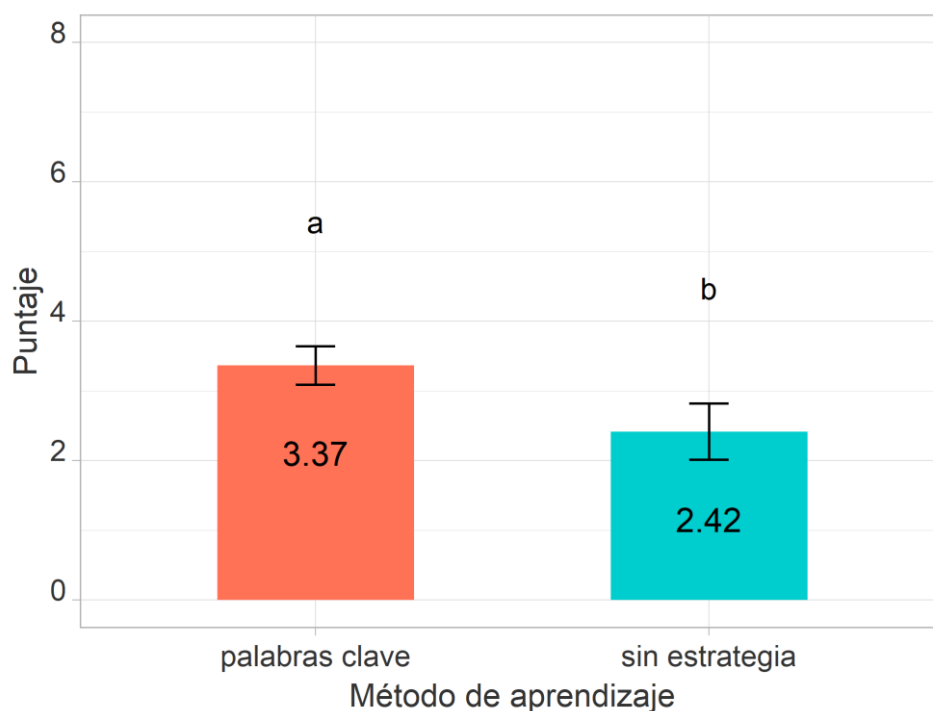


Figura 4. Medias de mínimos cuadrados y errores estándar (flechas) de los distintos métodos sobre el éxito en el aprendizaje. Letras diferentes indican diferencia significativa entre las medias ($p < 0.06$).

Los LSMEANS para las estrategias de aprendizaje con y sin palabras clave se muestran en la figura 4. Estos son corregidos por el efecto de la clase. Estas medias de mínimos cuadrados muestran que los estudiantes con la estrategia de palabras clave tuvieron un resultado de aprendizaje significativamente mejor que los estudiantes sin la estrategia de palabras clave ($p < 0,06$). La diferencia fue de aproximadamente 1 punto (0,95). La segunda hipótesis, es decir, hay diferencia entre los estudiantes que reciben palabras clave del maestro y los estudiantes que desarrollan sus propias palabras clave, no pudo verificarse. El modelo estadístico no fue significativo al distinguir entre estos dos modelos de aprendizaje. Esto podría deberse principalmente al tamaño limitado del grupo de participantes.

Las medias simples de la puntuación de los tests de recuerdo fueron 3,39 puntos (grupo de palabras clave) y 2,44 puntos (grupo de control), respectivamente. Es notable que las puntuaciones medias son menos de la mitad de la puntuación máxima, tanto para el grupo experimental como para el grupo de control.

4.1.2. Actitudes hacia la mnemotecnia

Esta sección muestra los resultados de las respuestas a las preguntas de la encuesta que se proporcionó a los participantes de los grupos de palabras clave (grupo 1 y grupo 2) al final de los tests de recuerdo. El grupo 3 no fue encuestado, ya que no recibió ninguna instrucción o entrenamiento sobre la mnemotécnica.

La primera pregunta sobre la opinión de los alumnos fue la siguiente: ¿Te parece útil usar palabras clave para memorizar el nuevo vocabulario? Las respuestas pueden visualizarse en el siguiente gráfico. No todos los alumnos respondieron a las preguntas de la encuesta. En ESO 1 grupo 2 (n=8), un alumno no contestó a las preguntas de la encuesta. En ESO 2 grupo 1 (n=9), dos alumnos no contestaron a las preguntas de la encuesta.

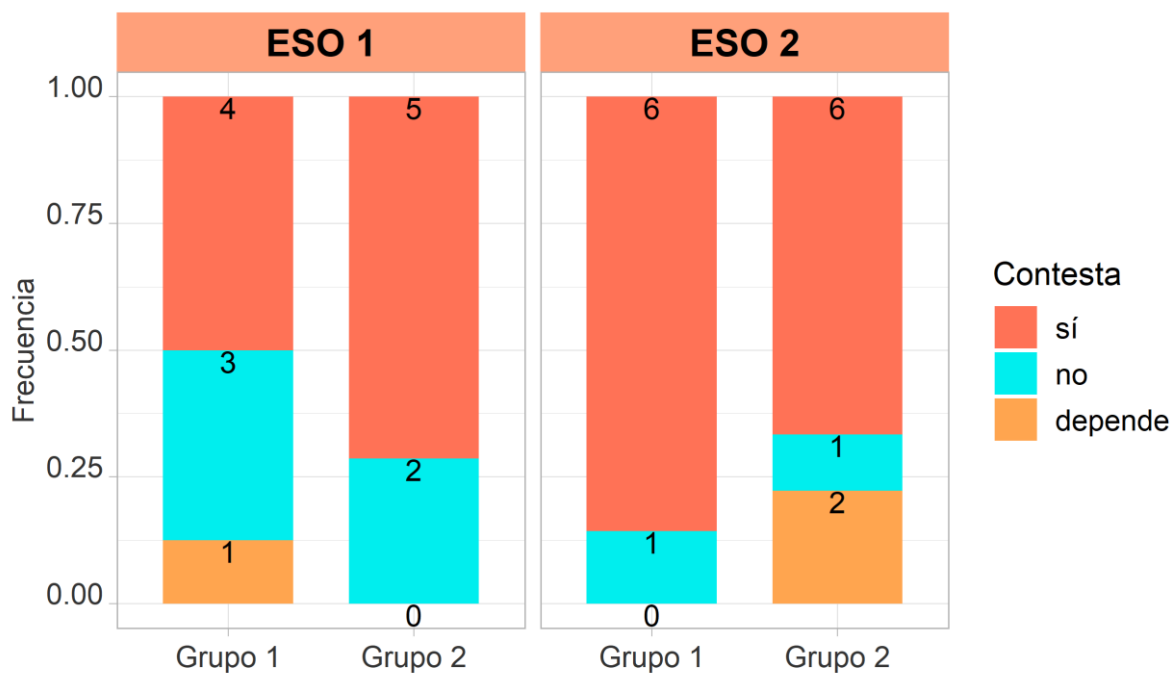


Figura 5. Impresión sobre la utilidad de las palabras clave

En la figura 5 se pueden visualizar las respuestas de los alumnos sobre la utilidad percibida de la mnemotecnia de la palabra clave. El eje de frecuencias representa el porcentaje de respuestas de los alumnos, donde 1.00 es 100%. Se puede observar que en ambas clases y en ambos grupos experimentales la mayoría de los alumnos considera que esta mnemotecnia ha sido una estrategia útil para aprender vocabulario. Uno de los alumnos que contestó afirmativamente señaló que con el uso de las palabras clave “es más fácil”, y otro especificó que “aprendemos a

pronunciar bien”. Entre los estudiantes que lo consideraron útil, un estudiante también mencionó que preferiría disponer de más tiempo la próxima vez. Algunos de los alumnos que respondieron “depende” especificaron que dependía del ítem de vocabulario y de si la palabra era corta o larga.

La siguiente pregunta que se hizo a los alumnos fue: ¿Usarías este truco de nuevo para otro vocabulario? Al igual que en las preguntas anteriores, un total de 3 alumnos de ambas clases y grupos no contestaron a la pregunta. El resto de las respuestas se visualizan en el siguiente gráfico.

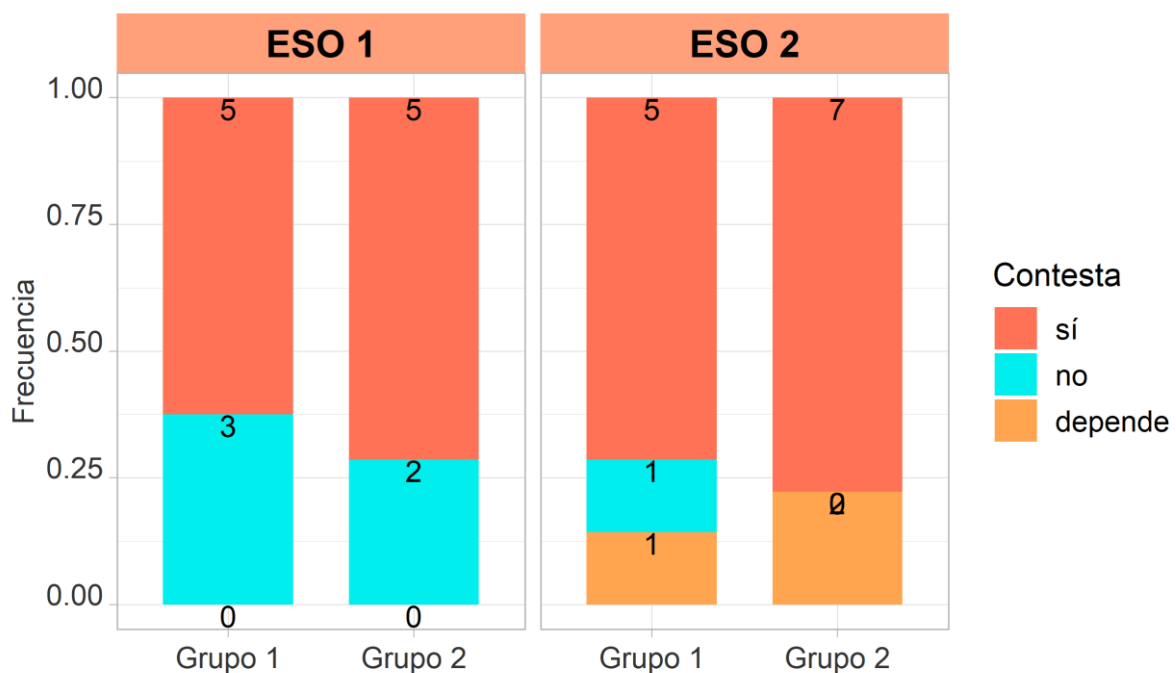


Figura 6. Si los alumnos volverán a utilizar esta estrategia en el futuro

En la figura 6 se puede observar que la mayoría de los alumnos de los grupos experimentales volverían a utilizar esta mnemotecnia en el futuro para aprender vocabulario. Un alumno que respondió “sí” indicó que preferiría utilizar la estrategia con más tiempo la próxima vez. Los alumnos que respondieron “depende” especificaron que “depende de que difícil sea el vocabulario” y que “si el vocabulario es difícil sí, pero si es fácil no hace falta”.

La última pregunta de la encuesta se refería a la fuente de las palabras clave. Esta pregunta iba dirigida únicamente a los alumnos que habían respondido que volverían a utilizar la mnemotecnia de la palabra clave: ¿Si sí, prefieres crear tus propias palabras clave o que el/la docente te dé? A los alumnos que no volverían a

utilizar la estrategia no se les pidió que contestaran a esta pregunta, ya que se consideró que su respuesta podría incluir un posible sesgo. Sin embargo, en futuros estudios esta pregunta debería cambiarse para incluir la opinión de todos los alumnos del grupo experimental, independientemente de si volverían a utilizar la estrategia o no. En este caso, las palabras clave proporcionadas por la docente se refiere a las palabras claves proporcionadas por la investigadora, ya que la autora de este artículo también fue la docente durante el experimento. El gráfico siguiente muestra las respuestas de los alumnos.

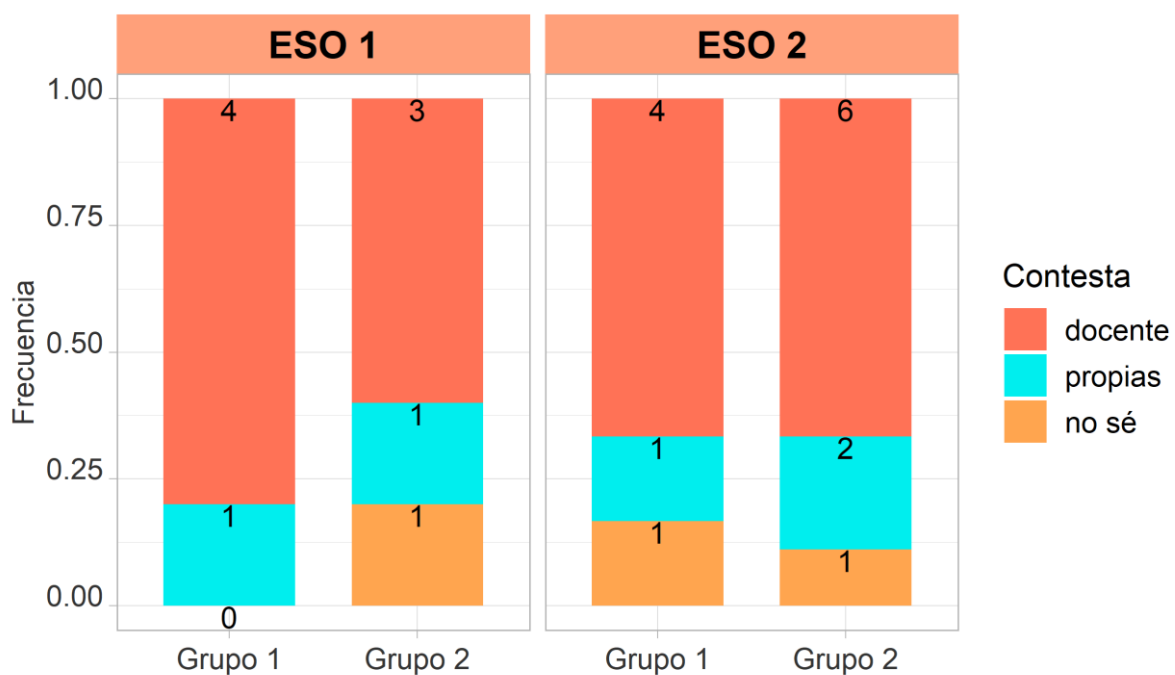


Figura 7. Preferencia por palabras clave proporcionadas por la profesora o autoelaboradas

Como se puede observar en el gráfico (figura 7), la mayoría de los alumnos prefiere utilizar palabras clave proporcionadas por su profesora. Un alumno que optó por las palabras clave facilitadas por la profesora explicó que las prefiere así, ya que “da pereza” autoelaborar palabras clave. Los alumnos que dijeron que preferirían crear sus propias palabras clave al utilizar de nuevo la estrategia afirmaron que es “más eficiente” y que “son palabras que yo invento y eso me ayuda”.

En este experimento, las actitudes se recogieron mediante una encuesta y no mediante una entrevista, como en el segundo experimento, por falta de tiempo. Sin embargo, es interesante comparar los resultados con los de la entrevista, ya que aparecen algunos temas similares. Esto se hará en la sección 4.3.

4.1.3. Plurilingüismo en palabras clave autoelaboradas

Esta sección presenta las palabras clave que fueron creadas por el grupo de autogeneración (grupo 2) en ESO 1 y ESO 2. También se pidió a los alumnos que crearan una frase de enlace; sin embargo, sólo los alumnos de ESO 2 lo hicieron. De las palabras clave creadas en ambas clases se puede apreciar hasta qué punto los alumnos han aplicado su repertorio lingüístico, así como la adecuación de las palabras clave.

Tabla 6.1. Palabras clave generadas por alumnos y su frecuencia en ESO 1

Palabra china	Palabras clave generadas	
喜欢 xǐhuan	Chiuaua (2) Juan (1) Xihuahua (1)	Xiwawa (1) sí, Juan (1)
海鲜 hǎixiān	bailan (2) chinchán (3) ay, chillan (1)	seguir (1)
也 yě	sé (3) sí (1) pe (1)	p (1) yes (1)
菜 cài	caí (3) Cali (2) caer (1)	calamares (1)
牛肉 niúròu	euro (2) Auron (2) Ni un euro (1)	
鱼 yú	tú (4) Youtube (2) you (1)	
米饭 mǐfàn	afán (2) Milan (2) mis fans (1)	pasta (1)
面条 miàntiáo	mientes (2) Thiago (2) metalico (1)	mira, tío (1) puzzle (1)

En el grupo 2 se crearon un total de 52 palabras clave. Como puede verse, muchas de las palabras clave se repiten entre los alumnos, y para algunos de los ítems de vocabulario no todos los alumnos crearon una palabra clave. De las 52 palabras clave, el 96,2% eran palabras clave en castellano (esto incluye nombres propios como Youtube y Chihuahua). Sólo el 3,8% de las palabras clave estaban en otro idioma, en este caso el inglés. Es importante señalar que, especialmente en el caso de la palabra *cài*, ninguna de las palabras clave representa correctamente la pronunciación de /tsh/. También hay incongruencias en el vínculo fonético entre *yú* y

las palabras clave creadas por los alumnos. Debido a la falta de frases de enlace, también es difícil comprender la función de algunas de las palabras clave, como “puzzle” para *miàntiáo* o “seguir” para *hǎixiān*.

Tabla 6.2. ESO 2 Palabras clave generadas por alumnos y frecuencia

Palabra china	Palabras clave generadas
会 huì	huye (6) uy (2)
篮球 lánqiú	lanzo (4) una pelota (3) la canasta (1)
打 dǎ	da (8) un puñetazo (2)
网球 wǎngqiú	
游泳 yóuyǒng	yo lloro (7)
运动员 yùndòngyuán	Gundogan (4) un don (3)
踢 tī	tirar (5) tiempo (4) tiró (1)
足球 zúqiú	chutar (1)

En ESO 2, los alumnos del grupo 2 crearon un total de 51 palabras clave. Como se puede observar, hay varias palabras clave que se repiten entre los alumnos. Por otra parte, para algunas palabras los alumnos no consiguieron crear palabras clave en el tiempo dado, esto es especialmente notable en el caso de la palabra *wǎngqiú*. Además, todas las 51 palabras clave fueron concebidas en español (esto incluye nombres propios como Gundogan). En el apéndice se incluye una tabla con las frases de enlace para las palabras clave de la ESO 2 (véase Palabras clave de la ESO 2 y frases de enlace en el apéndice). La mayoría de las palabras clave creadas tienen el vínculo fonético necesario; sin embargo, esto no es cierto para todas. En algunos casos, las palabras clave sólo tienen un vínculo semántico, como “un puñetazo” para *dǎ* o “una pelota” para *lánqiú*. Es muy probable que este error en la creación de palabras clave se deba a una falta de entrenamiento en el método. Especialmente en el caso de “Gundogan”, el nombre de un famoso jugador de

fútbol, es evidente cómo los estudiantes se inspiran en sus propios intereses durante el proceso de creación de palabras clave.

4.1.4. Estrategias en el grupo control

Además de comprobar el método de las palabras clave, también se consideró interesante conocer la forma en que el grupo de control/“sin estrategia” aprendía el vocabulario. A los alumnos del grupo de control 3 se les pidió que aprendieran el vocabulario sin más indicaciones. Al final de la fase de aprendizaje se pidió a los alumnos que dijeran si habían utilizado alguna estrategia específica, suponiendo que la mayoría recurriría al aprendizaje de repetición. Sin embargo, son datos interesantes para ver el posible repertorio que ya poseen los alumnos de estrategias de aprendizaje. Las tablas siguientes muestran las respuestas dadas por los alumnos del grupo de control. Como se puede ver a continuación, no todos los alumnos respondieron a la pregunta.

Tabla 7.1. Estrategias de aprendizaje usadas por grupo 3 en ESO 1

Estrategia de aprendizaje	Frecuencia
repetición	2
asociación TL - L1	2
estrategia de mano	1
sin respuesta	3

Tabla 7.2. Estrategias de aprendizaje usadas por grupo 3 en ESO 2

Estrategia de aprendizaje	Frecuencia
repetición	6
sin estrategia	2
sin respuesta	1

Como se puede ver, la mayoría de los estudiantes afirmaron haber utilizado la repetición para aprender el vocabulario. Sin embargo, es interesante señalar que en ESO 1 hubo dos alumnos del grupo de control que utilizaron asociaciones entre la lengua meta y el castellano, de forma similar al proceso utilizado en la mnemotecnia de la palabra clave.

4.2. Resultados: Experimento 2

La sección de resultados de este experimento presentará los siguientes hallazgos. En primer lugar, se mostrarán las palabras clave creadas por la participante. A continuación, se ofrecerá una visión general de su proceso de elaboración de las palabras clave. Por último, se presentará la opinión de la participante sobre el uso de esta mnemotecnia.

4.2.1. Palabras clave

De la transcripción de la entrevista se extrajeron las palabras clave creadas por la participante, las cuales se pueden visualizar en las tablas siguientes.

Tablas 8.1 y 8.2. Palabras claves creadas por la participante⁴

Palabra china	Palabras clave generadas	Palabra china	Palabras clave generadas
喜欢 xǐhuan	¿Y Juan?	会 huì	¡huihuihui!
海鲜 hǎixiān		篮球 lánqiú	Land
也 yě	yeah	打 dǎ	dar
菜 cài	caí	网球 wǎngqiú	Wang (nombre propio)
牛肉 niúròu		游泳 yóuyǒng	yoyo
鱼 yú	you	运动员 yùndòngyuán	indo(mie), Juan
米饭 mǐfàn	mi Pfanne	踢 tī	tirar
面条 miàntiáo	fideos de Tiao	足球 zúqiú	Schuh

Durante la entrevista se crearon un total de 14 palabras clave. En dos casos, la estudiante ya conocía la palabra o ya tenía una asociación previa. Para todas las palabras clave se creó también una frase o imagen de enlace que puede encontrarse en la transcripción de la entrevista en el apéndice. De las 14 palabras clave, el 57% estaban sólo en castellano (incluidos los nombres propios) y el 43%

⁴ Traducción del alemán: Pfanne significa sartén; Land significa campo/país; Schuh significa zapato.

estaban en otras lenguas o incluían cambios de código. Entre las lenguas utilizadas por la participante se encuentran el castellano, el inglés, el alemán y, en un caso, utilizó el indonesio como referencia. El cambio de código puede observarse en la palabra clave/frase clave “mi Pfanne”, donde Pfanne significa sartén en alemán. Aquí se puede ver que, mediante el cambio de código, la participante consiguió que la palabra clave fuera fonéticamente muy parecida al vocabulario meta. La mayoría de las palabras clave cumplen el requisito de esa similitud fonética; sin embargo, las palabras clave “caí” y “you” pueden inducir a error, ya que no representan con exactitud la pronunciación en chino.

4.2.2. Proceso de creación y aplicación

La transcripción de la entrevista se analizó a fin de detectar temas notables o recurrentes con relación a la creación y la aplicación de la regla mnemotécnica. En el apartado anterior que visualizaba las palabras clave, es obvio que la participante activa ampliamente su competencia plurilingüe, mostrando conciencia fonética entre el chino y varias lenguas de su repertorio lingüístico. También es evidente que utiliza su identidad plurilingüe con frecuencia, algo que confirmó durante el proceso de elaboración de las palabras clave: “Qué mi cerebro también funciona un poco así que mezclo el español con el alemán...” Además, la participante no sólo demuestra competencia plurilingüe aplicando sus conocimientos lingüísticos, sino que también utiliza aspectos culturales al completar la tarea. Por ejemplo, en el caso de la creación de una palabra clave para el elemento de vocabulario *miàntiáo* (fideos) tuvo el siguiente proceso:

Es que miàn también lo relaciono con fideos, porque me recuerdo también, also [entonces], porque miàn yo ya sé que en chino es fideos. O sea, tiáo, pero lo relaciono con miàn en realidad. Y en indonesio es indomie, tipo una marca de pasta también en el tiempo que estuve ahí, entonces, miàn tiáo. Eh, no sé los fideos de Tiao o qué sé yo. Miàntiáo.

Se puede observar que, en su línea de pensamiento, la participante recurrió a los conocimientos culturales que adquirió durante su estancia en Indonesia, en este caso el nombre de una marca de fideos, para crear una asociación con el vocabulario meta. Además, en este fragmento se observa que la participante combina estos conocimientos culturales con sus conocimientos ya existentes de chino para ampliar sus conocimientos lingüísticos. Por último, cabe destacar que, en

su proceso de pensamiento, la participante también realiza cambios de código, en este caso con la conjunción alemana “also”, que significa “entonces”. Esto ocurrió varias veces a lo largo de la entrevista.

Durante el proceso de creación de palabras clave se pidió a la estudiante que creara un vínculo semántico, a ser posible, en forma de frase. Sin embargo, durante la generación de algunas de las palabras clave se hizo evidente que el enlace semántico también era muy visual. Por ejemplo, para el ítem de vocabulario *wǎngqiú* (tenis) la palabra clave era Wang, un nombre propio, y el vínculo semántico era muy visual:

A ver, es como me lo imaginé ya vestido como con un traje de tenis deportivo, algo por ese estilo...El Wang está con traje de tenis y la pelota, con el qiú en la mano...De hecho estoy pensando todo en verde...Tipo el flaco está vestido de blanco y verde...Tengo mi imagen. Tipo con la pelota y tiene las medias esas con dos líneas verdes.

Aunque la palabra clave es utilizada por la participante como nombre propio, en realidad sigue estando en la lengua meta, lo que podría haber causado problemas durante el proceso de recuperación. Sin embargo, parece que la imagen creada por la participante constituyó un fuerte vínculo semántico, porque durante el test de recuerdo, cuando se le pidió que recordara el vocabulario meta fue capaz de hacerlo a pesar de una confusión inicial:

Autora: ¿Tenis?

Participante: Indo. No, este era el señor Wang. Wǎngqiú.

Aunque en la mayoría de los casos el proceso de recuperación fue exitoso, hubo algunos problemas relacionados con la pronunciación correcta. Como se mencionó en la sección anterior sobre las palabras clave de la participante, algunas de ellas no reflejaban la correcta pronunciación en chino. Esto generó problemas durante el test de recuerdo, cuando la alumna produjo el sonido inicial /k/ en lugar de /ts^h/ para la palabra *cài*. La participante mostró conocimiento de la grafía, pero después dijo que no estaba segura de la pronunciación: “...[S]e escribe con c. No me acuerdo cómo se pronuncia...” En este caso hay una evidente interferencia de la L1, que podría haberse visto reforzada por la utilización de la palabra clave “cái”, que, aunque es casi

idéntica en ortografía, tiene una pronunciación diferente. El mismo error se observa cuando se pide a la participante que recuerde el ítem de vocabulario *yú* (pescado). En lugar del sonido [y] la participante produjo el sonido [u] como en la palabra inglesa “you”, que en efecto también era la palabra clave. Cuando se le pidió que produjera la palabra *hùi* (saber), la participante recordó la palabra meta a través del uso de la palabra clave, pero con una pronunciación incorrecta. En lugar de producir correctamente la semivocal [wei] la participante produjo el diptongo /ui/ desde la palabra clave. Estos tres sonidos en concreto ya se han mencionado anteriormente en este trabajo como posibles dificultades para los hispanohablantes aprendiendo chino como lengua extranjera.

4.2.3. Actitud hacia la mnemotecnia

Al final de la entrevista también se le hicieron algunas preguntas a la participante sobre su actitud hacia el uso de la mnemotecnia de la palabra clave y el enfoque plurilingüe. La primera pregunta se refería a la utilidad percibida de la regla mnemotécnica. La participante consideró que era efectivo; sin embargo, más en algunos casos que en otros: “Yo creo que sí, de hecho, sí. O sea, algunas de ellas, auf jeden Fall [sin duda]. Otras, otras no sé si tanto. Pero, pero en algunas funcionó bastante bien me parece”. Parece que para algunos de los ítems del vocabulario la palabra clave no era necesaria para recordarlos correctamente.

Durante el proceso de creación de palabras clave, la participante activó varias de las lenguas de su repertorio lingüístico, las cuales interactuaron entre sí. A este respecto, se le preguntó a la participante sobre su uso lingüístico para realizar esta actividad. Como era de esperar dado que su L1 es el español, la participante consideró que utilizaría principalmente el español, sin embargo, también incluye otras lenguas: “Yo creo que principalmente mezclaría con español, pero seguido bastante a la par de alemán...Pero el inglés, así como poquito. Tal vez en alguna que otra cosa, pero poquito”. Esta respuesta está a la par con las palabras clave que ella creó.

Dada el estatus de estudiante universitaria de la participante y su experiencia en el aprendizaje de idiomas, se consideró interesante saber si la estudiante había utilizado esta estrategia u otra similar en ocasiones anteriores. Antes del

experimento, la participante no estaba familiarizada con el término de la mnemotecnia de la palabra clave; sin embargo, resultó que ya había utilizado asociaciones entre la lengua meta y la L1 anteriormente: “Sí, lo he hecho activamente cuando estaba aprendiendo alemán. Y cuando estaba aprendiendo indonesio, ahí lo he usado un poco”.

Por último, se preguntó a la participante por otras estrategias de aprendizaje que utilizaba y cómo se comparaban con la estrategia mnemotécnica. Dio otros ejemplos, como una estrategia de aprendizaje con las manos, que también se observó como estrategia de aprendizaje en el experimento 1. La participante también destacó la eficacia esta mnemotecnia en comparación; sin embargo, señaló que requiere más tiempo:

Es que yo creo que esto, por ejemplo, es que esto es muy efectivo, pero toma mucho tiempo. Entonces me da mucha vagancia. Entonces lo que muchas veces hago es tratar de repetirme la palabra varias veces...como memorización. Pero yo sé que no es tan efectivo. Lo noto, pues se me vuelve a olvidar... Lo que hago muchas veces es, si no tengo apuro aprender muchas palabras de una, hay épocas donde me escribo una palabra en cada muñeca. Tal vez un verbo y un sustantivo o algo así, y trato usarlas durante el día.

Se puede observar que la participante posee un repertorio de estrategias de aprendizaje; sin embargo, en la mayoría de los casos recurre a la repetición. Sin embargo, de su respuesta se desprende que al utilizar palabras clave se establece un vínculo cognitivo más profundo que facilita el almacenamiento y la recuperación del vocabulario extranjero.

4.3. Triangulación de resultados

En esta sección se hizo una triangulación de algunos de los resultados obtenidos en los experimentos con el fin de proporcionar una comprensión mejor y más matizada de la aplicación de la mnemotecnia de la palabra clave y del uso del plurilingüismo.

En primer lugar, uno de los puntos en común fue que, si bien en ambos experimentos el uso de esta mnemotecnia se consideró en su mayoría como una estrategia efectiva, hubo casos en los que los estudiantes consideraron que no necesitaban una palabra clave. En el experimento 1, algunos estudiantes

mencionaron que, al volver a utilizar este método, dependería de la dificultad de la palabra clave. Lo mismo se señaló en el experimento 2.

Un aspecto importante que se observó en la aplicación fue el riesgo de pronunciación errónea, en algunos casos posiblemente reforzado por la palabra clave. En el experimento 1, se pudo observar que algunas de las palabras clave no representaban con exactitud la pronunciación en chino. Sin embargo, en el experimento 1 no se pudo comprobar la exactitud de la pronunciación, ya que el test de recuerdo era escrito. Sin embargo, al referirnos al experimento 2, se puede observar que la participante eligió algunas de las mismas palabras clave, como “caí” y “you”, y pronunció el vocabulario objetivo de forma incorrecta. Este es un aspecto importante para tener en cuenta, ya que los alumnos podrían tomar erróneamente la pronunciación española de la palabra clave y aplicarla al producir el vocabulario meta. Para evitarlo, es importante elegir palabras clave adecuadas y asegúrese de que los alumnos entienden cómo elegir y utilizar las palabras clave.

En cuanto a la creación de frases u oraciones de enlace, en el experimento 1 los participantes del grupo 2 de ESO 1 no escribieron ninguna frase de enlace, quizá debido a una mala comprensión de las instrucciones. Sin embargo, en algunos casos también pudo deberse a que los alumnos crearon en su lugar un enlace visual, como ocurrió durante el proceso de creación del participante del experimento 2. No se puede confirmar, pero los resultados del experimento 2 muestran que la participante también utilizó varios enlaces visuales, creando imágenes vívidas en su cabeza para vincular las palabras clave con la palabra meta. Esto implica que algunos elementos del vocabulario, o algunas palabras clave, son más fáciles de codificar mediante el uso de un enlace visual en lugar de un enlace verbal.

Por último, en esta sección se comparará y contrastará el enfoque plurilingüe de esta actividad entre los dos experimentos. Se puede observar que en ambos experimentos los participantes preferían utilizar el español, su L1 en la mayoría de los casos, y también la lengua de instrucción en el caso de los estudiantes del experimento 1. Sin embargo, se puede observar que, especialmente en el segundo experimento, la participante activa su repertorio lingüístico y recurre a distintas lenguas, la que primero se le ocurra, mientras intenta encontrar una palabra clave adecuada. Esto difiere de los alumnos del experimento 1, en el que sólo en ESO 1

se observaron algunas palabras clave en inglés. Todos los participantes utilizaron su competencia plurilingüe en el proceso de búsqueda de palabras clave adecuadas; sin embargo, la participante en el experimento 2 aparentemente activó más sus conocimientos plurilingües que los alumnos del experimento 1. Esto puede atribuirse a las diferencias de edad, y también a las diferencias de contexto. Incluso por la forma en que la participante respondió en la entrevista, es obvio que está acostumbrada a alternar entre lenguas y a activar su competencia plurilingüe para satisfacer sus necesidades comunicativas. Los alumnos del experimento 1, sin embargo, quizá no activen tanto su competencia plurilingüe, algo que, en cambio, podría fomentarse en las clases de lengua extranjera.

5. Discusión

En esta sección se discutirán los hallazgos de la investigación en relación con los objetivos y las hipótesis que se propusieron al principio de este trabajo. También se analizarán las implicaciones de estos resultados y su concordancia con la literatura existente. A partir de los resultados también se presentarán las implicaciones pedagógicas. Por último, se explicarán las posibles limitaciones de este estudio y se propondrán orientaciones para futuras investigaciones en este campo.

El primer objetivo de este trabajo era investigar la eficacia de la mnemotecnia de la palabra clave para estudiantes hispanohablantes de chino como lengua extranjera. Se planteó la hipótesis de que este método tendría un efecto positivo en el aprendizaje. Los resultados apoyan esta hipótesis, ya que, en el test de recuerdo inmediato, al juntar ambos grupos experimentales, los participantes que utilizaron palabras clave obtuvieron una puntuación significativamente más alta. Estos resultados están en consonancia con la gran mayoría de los estudios que se han realizado sobre la mnemotecnia de la palabra clave para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Es importante destacar que estos resultados muestran que el método de palabras clave también puede ser eficaz para el aprendizaje del chino, a pesar de la falta de cognados y de las diferencias en la pronunciación, un posible problema que se ha plantado en investigaciones anteriores (Jiang y Cohen 2012; Wei 2015). Sin embargo, hay que mencionar que la falta de una correspondencia obvia entre sonido y escritura no fue un obstáculo en este caso, ya que a los estudiantes sólo se les pidió que produjeran pinyin. Este es también el primer estudio que demuestra la eficacia de la mnemotecnia de la palabra clave cuando la L1 de los participantes es el español y la lengua meta es el chino.

Un dato que también debe mencionarse es que, en general, los resultados del test de recuerdo en el experimento 1 fueron bastante bajos. De una puntuación máxima de 8 puntos, el grupo combinado de palabras clave obtuvo una media de 3,39 puntos y el grupo de control obtuvo 2,44 puntos. Hay algunos factores que podrían explicar estas bajas puntuaciones. En primer lugar, el tiempo del experimento fue muy limitado tanto durante la fase de introducción como durante la fase de aprendizaje y el test de recuerdo. Es posible que, si los alumnos hubieran tenido más tiempo para aprender y producir el vocabulario, las puntuaciones hubieran sido

más altas. En segundo lugar, el test de recuerdo fue productivo y no receptivo. Es decir, los alumnos tenían que producir la lengua meta, a diferencia de un enfoque receptivo donde los alumnos sólo tienen que proporcionar la traducción al español. Otro posible factor presenta una desventaja del uso de las palabras clave para aprender chino, concretamente, el hecho de que no da indicaciones sobre los tonos. En la sección de metodología se demostró que con una puntuación poco estricta (en la que no se tenían en cuenta los tonos) en todos los grupos en las dos clases había una diferencia media de aproximadamente 1 punto. En la bibliografía anterior, esta mnemotecnia se ha aplicado normalmente cuando la lengua meta no es tonal o, en el caso de los estudios de Yu (1987, 2010), la transcripción fonética no representaba el pinyin y tampoco incluía los tonos. Por lo tanto, sería interesante ver si este método puede modificarse de algún modo para que también dé indicaciones sobre el tono del vocabulario meta. Inspirándose en la mnemotecnia sinoficada de las letras clave, podría desarrollarse una forma adaptada de utilizar las palabras clave para las lenguas tonales, o específicamente el chino, con el fin de aumentar su eficacia.

El segundo objetivo de este trabajo era investigar la diferencia de eficacia entre las palabras clave autoelaboradas por los participantes y las proporcionadas por la experimentadora. La hipótesis era que los alumnos que generaban sus propias palabras clave obtendrían mejores resultados de aprendizaje. Sin embargo, el estudio no pudo confirmar esta hipótesis, por lo que se descarta. En los resultados no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de palabras clave. Esto puede atribuirse a un tamaño de muestra demasiado pequeño. Esto va en contra de los estudios que encontraron que las palabras clave proporcionadas por los profesores eran más eficaces (Cohen 1987) y los que encontraron que las palabras clave generadas por los alumnos eran más eficaces (Kuo y Hooper 2004). En cambio, coincide, con estudios en los cuales no se encontraron diferencias significativas entre estos dos planteamientos (Thomas y Wang 1996; Goñi-Artola, Ángeles y Campos 2020). Sin embargo, ambos grupos de palabras clave superaron al grupo de control, lo que significa que la diferencia en el origen de las palabras clave no tiene un efecto negativo en el aprendizaje. Aparte de estos dos enfoques, también sería interesante probar un tercer enfoque que ha

demostrado ser eficaz en estudios anteriores, en concreto cuando los compañeros de clase proporcionan las palabras clave (Goñi-Artola, Ángeles y Campos 2020).

Un problema que se observó en el grupo de autoelaboración fue que no todas las palabras clave eran adecuadas en cuanto al vínculo fonético. En los resultados se pudo observar que, en ambos experimentos, algunas de las palabras clave, aunque ortográficamente eran muy similares, fonéticamente promovían la interferencia de la L1. Especialmente en el caso de alumnos de nivel inicial que todavía están adaptándose a las diferencias de pronunciación, es importante que, si utilizan palabras clave, éstas no sean fonéticamente engañosas y reflejen la pronunciación exacta de la lengua meta. De lo contrario, es posible que se fomente la fosilización de la pronunciación errónea. Para evitar este problema, debería dedicarse más tiempo a formar a los alumnos en esta mnemotecnia si deciden crear sus propias palabras clave. Aparte de esto, si se realiza esta actividad en el aula, el docente puede asegurarse de la adecuación de las palabras clave.

En otros estudios, los resultados suelen basarse únicamente en pruebas de recuerdo, o técnicas similares, por lo que este trabajo, además de la prueba de recuerdo, pretendía añadir otro enfoque, en concreto, investigar las opiniones de los propios estudiantes sobre el uso de la mnemotecnia de la palabra clave. La hipótesis era que los estudiantes estarían a favor de utilizar este método de aprendizaje de vocabulario. Los resultados de las preguntas de la encuesta del experimento 1 respaldan esta hipótesis, ya que la mayoría de los estudiantes consideraron útil este método y volverían a utilizarlo. En ambos experimentos, sin embargo, se mencionó que también dependía de la dificultad del vocabulario meta. Es comprensible que no se necesite un mediador cognitivo para recuperar palabras “fáciles”. Además, los estudiantes también mencionaron que volverían a utilizar este método, pero con más tiempo. Esto es combinable con la necesidad mencionada anteriormente de más tiempo para mejorar el éxito del aprendizaje. Las implicaciones de estas observaciones para el uso futuro de la mnemotecnia de la palabra clave en el aula de lenguas extranjeras son que, en primer lugar, el profesor, o los estudiantes, pueden seleccionar los ítems de vocabulario para los que quieren crear palabras clave. En segundo lugar, esta actividad debe realizarse con tiempo suficiente, para garantizar su comprensión y correcta aplicación.

Mientras que los resultados del objetivo de investigación anterior mostraban que no había diferencias significativas entre el uso de palabras clave autogeneradas y las proporcionadas por la experimentadora/profesora, en la pregunta de la encuesta, la gran mayoría de los estudiantes del experimento 1 preferían utilizar en el futuro palabras clave proporcionadas por la profesora. Aunque se considera que las palabras clave autogeneradas proporcionan una codificación más profunda (Kuo y Hooper 2004), los estudiantes consideraban que el proceso requería mucho tiempo, sentimiento compartido por la participante del experimento 2. No obstante, los alumnos que prefirieron crear sus propias palabras clave afirmaron que les permitía crear una conexión con sus propias vidas e intereses; esto puede observarse en algunas de las palabras clave creadas por los alumnos, como “Gundogan”, el nombre de un famoso jugador de fútbol. Dar a los alumnos la oportunidad de incluir sus intereses dentro del proceso de aprendizaje en una clase de lengua extranjera también puede fomentar el interés y la motivación.

El último objetivo de este trabajo era estudiar el proceso plurilingüe de los participantes durante la creación de las palabras clave. Se partió de la hipótesis de que los estudiantes utilizarían algunas de las lenguas de su repertorio lingüístico (que incluye el castellano, el catalán y algo de inglés), pero se basarían en gran medida en el castellano, ya que es la L1 de la mayoría de los estudiantes, así como la lengua de instrucción. Esta hipótesis se confirmó en el experimento 1, en el que casi todas las palabras clave se concibieron en español. El experimento 2 también muestra una mayoría de palabras clave en español, pero la participante también creó casi la mitad de las palabras clave utilizando otras lenguas. En lo que concierne el primer experimento, estos resultados podrían explicarse por el hecho de que los estudiantes pueden no estar acostumbrados a la enseñanza plurilingüe o a tareas plurilingües como ésta. Sin embargo, como demuestran varios estudios (Busse et al. 2020; Galante et al. 2020; Hopp y Thoma 2021), dar a los alumnos la oportunidad de utilizar sus conocimientos plurilingües en el aula de lenguas extranjeras puede fomentar la conciencia metalingüística, así como el aprendizaje. Aunque puede que los alumnos no fueran conscientes de ello, mostraron y desarrollaron su competencia plurilingüe a través de la conciencia fonética que mostraron entre el chino y el español mientras creaban palabras clave. Además, la creación de referencias y conexiones entre lenguas puede ayudar a los alumnos a

adquirir y seguir desarrollando competencias lingüísticas, especialmente para la lengua meta. Para futuras ocasiones, y para promover que exploren y usen más idiomas en su repertorio, los alumnos podrían beneficiarse de instrucciones más específicas que les animen a utilizar la totalidad de su repertorio lingüístico. En cuanto a la participante del experimento 2, tanto durante la creación de las palabras claves, como durante la entrevista en sí, es obvio que no separa sus conocimientos lingüísticos y culturales almacenándolos en compartimentos diferentes, sino que, según la definición de plurilingüismo (Consejo de Europa 2001), sus conocimientos son fluidos y conducen a una competencia en la que sus lenguas y experiencias lingüísticas interactúan y siguen desarrollándose.

5.1. Implicaciones pedagógicas

Como se estableció en la introducción de este trabajo, al aprender una lengua extranjera, en las etapas iniciales es importante construir un amplio repertorio léxico lo más pronto posible. Para ello, es importante contar con una estrategia eficaz a la hora de aprender vocabulario. En consonancia con investigaciones anteriores, este estudio ha demostrado que la mnemotecnica de la palabra clave es realmente beneficiosa para aprender vocabulario y los alumnos también lo consideran así. En consecuencia, se debería animar a los profesores a emplear esta estrategia de aprendizaje de vocabulario o, al menos, a entrenar a sus alumnos en ella, sobre todo teniendo en cuenta que los estudiantes más jóvenes no disponen de un amplio repertorio de estrategias de aprendizaje. Como puede verse en la tabla de estrategias utilizadas por el grupo de control, la mayoría de los alumnos confía en la repetición tradicional para aprender vocabulario de lenguas extranjeras.

Otro aspecto específico esta regla mnemotécnica es que también ayuda a los alumnos a desarrollar habilidades de pronunciación correcta si se eligen las palabras clave adecuadas. Mediante el uso de un mediador cognitivo, los alumnos pueden establecer conexiones fonéticas entre lenguas que en sí no comparten muchos cognados. Esto es especialmente valioso en contextos en los que los alumnos tienen dificultades para producir la pronunciación correcta del chino, como era el caso en los grados en los que se realizó el experimento 1, así como con la participante de la entrevista. Además, la estrategia de palabras clave aumenta la

conciencia de los alumnos sobre las similitudes fonéticas entre el chino y el español u otras lenguas con las que puedan estar familiarizados.

Además, dada la creciente importancia de la educación plurilingüe, los profesores deberían incluir más actividades plurilingües como ésta, pero sobre todo promover una enseñanza más plurilingüe en general. Los resultados mostraron que los alumnos no activaban todas las lenguas de su repertorio, quizá porque no están acostumbrados a hacerlo. Una actividad como el uso de la mnemotecnia de la palabra clave para aprender vocabulario no sólo promueve el uso de la competencia plurilingüe de los estudiantes, sino que también aumenta la eficacia del aprendizaje de vocabulario, como se ha demostrado en éste y en otros estudios. A medida que los alumnos se sumergen en el proceso mnemotécnico, cultivan estrategias cognitivas para establecer conexiones y asociaciones interlingüísticas, así como organizan la información de forma eficaz. Este enfoque plurilingüe mejora las capacidades generales de aprendizaje de idiomas de los alumnos, facilitando la transferencia de conocimientos, habilidades y estrategias entre contextos lingüísticos.

En lo que respecta en el enfoque por tareas, la mnemotecnia de la palabra clave también puede desempeñar un papel útil. La tarea de crear palabras clave no tiene por qué ser una actividad aislada, sino que puede incorporarse a un contexto significativo. Por ejemplo, si los alumnos tienen que hacer un role-play que modele una situación de la vida real, el paso inicial puede ser aprender vocabulario mediante el uso de esta mnemotecnia. Si es posible, las palabras clave también podrían estar relacionadas con el tema de la situación comunicativa. De todos modos, en estos casos el uso de la mnemotecnia se produciría en las fases iniciales de un enfoque por tareas. Se trata de una ayuda que facilita una comprensión sólida del vocabulario necesario para completar las tareas comunicativas.

En conclusión, los resultados de este estudio muestran que la aplicación de la mnemotecnia de la palabra clave para aprender vocabulario chino tiene varias implicaciones pedagógicas positivas. Aumenta la retención de vocabulario y ofrece a los estudiantes una estrategia de aprendizaje atractiva que pueden utilizar en futuras ocasiones; mejora la precisión de la pronunciación y promueve la conciencia fonética entre lenguas; fomenta la competencia plurilingüe de los estudiantes. Hay

que animar a los profesores a que prueben y apliquen esta mnemotecnia en el aula de CLE.

5.2. Limitaciones

Este trabajo tenía como objetivo investigar el efecto de la mnemotecnia de la palabra clave para el aprendizaje de vocabulario chino, empleando un análisis exhaustivo de la literatura existente, una metodología rigurosa y discusiones perspicaces. Sin embargo, es importante reconocer y abordar ciertas limitaciones que pueden haber influido en los resultados y conclusiones de esta investigación.

Una limitación significativa de esta investigación es el tamaño relativamente pequeño de la muestra utilizada en la recogida de datos. Debido a limitaciones de acceso y tiempo, no fue posible obtener una muestra más grande, lo que potencialmente limita la generalizabilidad de los resultados. Además, ya se vio que debido al pequeño tamaño de la muestra no era posible extraer más conclusiones sobre si las palabras clave autogeneradas o las facilitadas eran más beneficiosas para el proceso de aprendizaje. Por otra parte, debido al acceso limitado a los diferentes grados, así como al tiempo de clase, fue necesario completar la investigación en el plazo de 1 hora y con dos grados diferentes. Como se menciona en la sección de metodología, por este motivo los dos cursos tenían distintos ítems de vocabulario, lo que también podría influir en los resultados. No obstante, en el análisis también se evaluaron las puntuaciones de test de recuerdo corregidas en función del factor clase.

Otra limitación importante para tener en cuenta concierne a la validez de las respuestas. Se pidió a los participantes que respondieran a una serie de preguntas sobre sus actitudes hacia el uso de palabras clave para aprender vocabulario. Es importante reconocer que en la sección de la encuesta algunos participantes pueden no haber sido del todo sinceros en sus respuestas debido a diversas razones, como el deseo de dar una respuesta favorable o la falta de comprensión de la tarea o la estrategia de aprendizaje. Aparte de eso, a los alumnos del grupo 2 también se les encargó que crearan sus propias palabras clave. Sin embargo, como puede verse en la tabla de palabras clave creadas, muchos estudiantes utilizaron las mismas palabras clave, lo que lleva a la posible conclusión de que copiaron de un compañero de clase. Especialmente en este estudio, en el que el experimento 1

se realizó en un aula y en grupos, fue difícil controlar la posibilidad de que los alumnos copiaran. Aunque se hicieron esfuerzos por mantener la integridad de la investigación y se dejó clara la importancia de las respuestas honestas e independientes, la influencia de la presión de los compañeros y de la dinámica social no puede eliminarse por completo.

Además, en este estudio se exigió a los participantes de los grupos experimentales que aplicaran la mnemotecnia de la palabra clave. La eficacia de este tipo de método suele depender del dominio y la familiaridad del usuario, sobre todo cuando se trata de crear sus propias palabras clave. En este estudio, sin embargo, debido a las limitaciones de tiempo, el periodo de entrenamiento para que los participantes comprendieran bien esta técnica mnemotécnica fue muy breve. El tiempo de entrenamiento insuficiente puede haber impedido la capacidad de los participantes para interiorizar y aplicar correctamente las palabras clave, lo que podría dar lugar a un uso incorrecto y a resultados subóptimos. Las investigaciones señalan la importancia de un tiempo de entrenamiento, y el efecto negativo que una falta de tiempo de entrenamiento podría tener en los resultados (Cohen 1987; Campos, González y Amor 2003; Ecke 2004).

Por último, una de las limitaciones más relevantes, sobre todo teniendo en cuenta que este estudio se centró en el aprendizaje de vocabulario chino, fue el enfoque exclusivo en el uso de las palabras clave para aprender pinyin sin incorporar los caracteres chinos. Como se ha explicado anteriormente en este trabajo, la situación de las clases de chino en la escuela era que los estudiantes se basaban casi exclusivamente en el pinyin tanto para leer como para escribir, y que cuando aprendían vocabulario se centraban más en el pinyin correcto que en los caracteres. Por ello, se decidió que el aprendizaje de vocabulario con la mnemotecnia de la palabra clave incluiría únicamente el pinyin, sobre todo teniendo en cuenta que la prueba de recuerdo requería la producción del vocabulario chino, en lugar de una mera comprensión receptiva. Sin embargo, aunque el pinyin es, en efecto, un componente esencial del aprendizaje del chino, resulta incompleto sin una comprensión paralela de los caracteres. Por tanto, la exclusión de los caracteres puede limitar la adquisición y el dominio generales de la lengua por parte de los participantes. En consecuencia, puede dificultar la aplicación de lo aprendido a situaciones de la vida real, como la lectura o la escritura de cualquier tipo de texto

en chino. En futuros estudios sería interesante estudiar el uso de mnemotecnia para aprender pinyin y los caracteres, lo que fomentaría un proceso de adquisición lingüística más holístico.

5.3. Futuras investigaciones

Aunque el presente estudio ofrece una valiosa perspectiva sobre los efectos de la mnemotecnia de la palabra clave en el aprendizaje de vocabulario chino, y es el primero que lo hace en un contexto de lengua española, existen varias vías para futuras investigaciones que pueden mejorar la comprensión de este tema, especialmente en un contexto de habla española. En esta sección se esbozarán posibles direcciones.

En primer lugar, se puede investigar más sobre el uso de la mnemotecnia en ECLE. Por ejemplo, sería interesante probar el uso de palabras clave junto con imágenes clave para el aprendizaje de caracteres en un contexto auténtico de aula. Este enfoque holístico integra las distintas dimensiones de la lengua china, algo que el método de las palabras clave o el de las imágenes clave no consiguen por sí solos. Además, sería interesante ver si estos dos enfoques pueden combinarse en una estrategia que permita al alumno aprender tanto el vínculo grafía-significado como el vínculo fonético-significado. En futuras investigaciones se podría intentar diseñar y aplicar este tipo de técnica novedosa para facilitar el aprendizaje de vocabulario en un contexto de CLE.

Además, sería pertinente investigar más sobre la tercera forma de crear palabras clave, es decir, a través de los compañeros de clase. Sobre todo, porque algunos estudiantes señalaron que preferían palabras clave que tuvieran relación con sus vidas e intereses, pero al mismo tiempo otros estudiantes consideraban que la autoelaboración era un proceso laborioso. Aparte de la eficacia, sería interesante conocer la percepción de los alumnos sobre este tercer enfoque de la creación de palabras clave. De hecho, futuras investigaciones podrían estudiar un posible aspecto colaborativo en la aplicación de esta mnemotecnia como una auténtica actividad de clase.

Por último, es crucial promover más tareas plurilingües en el aula de CLE, para animar a los alumnos a que ayuden a los estudiantes a aprovechar sus conocimientos lingüísticos existentes y a establecer conexiones entre lenguas.

Debería investigarse más sobre las tareas plurilingües en el aula de CLE que promueven esta mentalidad plurilingüe, así como estudiar su eficacia en los resultados del aprendizaje. Se trata de un área de investigación prometedora, dada la creciente importancia de la educación plurilingüe; sin embargo, es algo que no se ha estudiado de forma intensiva en el caso de ECLE.

6. Conclusiones

Este estudio constituye una contribución al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras por ser el primero que investiga la eficacia de la mnemotecnia de la palabra clave como estrategia de aprendizaje para estudiantes hispanohablantes de chino, y lo que es más importante, lo hace en un aula auténtica. Además, es el primer estudio que investiga la aplicación de esta mnemotecnia en un aula de CLE auténtica en general. Las investigaciones previas sobre esta regla mnemotécnica se han centrado predominantemente en aprendices con otras lenguas nativas y meta, por lo que este estudio viene a llenar un vacío importante en la literatura existente.

En consonancia con investigaciones anteriores, los resultados de este estudio muestran que el método de palabras clave tiene un efecto positivo en el aprendizaje de vocabulario chino. Además, esto no sólo se ve confirmado por las puntuaciones obtenidas en el test de recuerdo inmediato, sino que la mayoría de los propios estudiantes también consideran que la mnemotecnia de la palabra clave ha sido una técnica útil para el aprendizaje de vocabulario. Esta opinión no es necesariamente sorprendente, dado que los estudiantes del experimento 1 no poseían un gran repertorio de estrategias de aprendizaje, basándose en las estrategias que fueron nombradas por el grupo de control. Sin embargo, incluso estudiantes de idiomas más experimentados, como la participante del experimento 2, consideraron que esta estrategia era eficaz. Estos resultados animan a aplicar esta mnemotecnia en un contexto de ECLE.

Frente a los resultados esperados de que las palabras clave autogeneradas producirían un mejor recuerdo que las palabras clave proporcionadas por la investigadora, este estudio no encontró diferencias significativas entre los dos grupos. Esto puede atribuirse al pequeño tamaño de la muestra. Valdría la pena explorar el tercer enfoque en futuras investigaciones, en el que los compañeros de clase proporcionan las palabras clave, ya que ha demostrado ser eficaz en estudios anteriores. Sin embargo, es importante señalar que en las palabras clave generadas por alumnos existe el riesgo de interferencia de la L1 con palabras clave inadecuadas, como se vio en los resultados de ambos experimentos. Por lo tanto, otro factor importante es ofrecer a los estudiantes un entrenamiento completo en la técnica.

Por último, este estudio también investigó un enfoque plurilingüe del aprendizaje de idiomas extranjeros, más concretamente el proceso plurilingüe de creación de palabras clave por parte de los participantes. El experimento 1 confirmó que los estudiantes recurrían mayoritariamente al español, haciéndolo de forma casi exclusiva. Por otro lado, el experimento 2 demostró además el uso de otras lenguas junto con el español. Esto demuestra que, aunque los alumnos son capaces de activar con fluidez su competencia plurilingüe para completar esta tarea, podrían beneficiarse de tareas o instrucciones plurilingües más regulares, que les permitan activar aún más su repertorio lingüístico y sus conocimientos. Al reconocer y aceptar la naturaleza fluida del plurilingüismo, en el que las lenguas y las experiencias lingüísticas interactúan y evolucionan, los profesores pueden crear un entorno que fomente el aprendizaje de lenguas extranjeras. Especialmente entre lenguas que parecen muy diferentes, como el chino y el español, la enseñanza plurilingüe puede crear conexiones que fomenten el aprendizaje.

A pesar de las limitaciones de este estudio, la autora considera que proporciona una contribución al pequeño pero creciente campo de la literatura sobre CLE en un contexto hispanohablante y que los resultados pueden ser puntos de inspiración para investigadores, educadores y estudiantes por igual.

7. Bibliografía

Ameijide, L., y Campos, A. (2015). Confianza en la mnemotecnia de la palabra clave para aprender lenguas. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 1, 156-159.

Atkinson, R., y Raugh, M. (1975). An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of Russian vocabulary. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 104(2), 126-133.

Busse, V., Cenoz, J., Dalmann, N., y Rogge, F. (2020). Addressing linguistic diversity in the language classroom in a resource-oriented way: an intervention study with primary school children. *Language Learning*, 70(2), 382-419.

Campos, A., González, M., y Amor, A. (2003). Limitations of the mnemonic-keyword method. *The Journal of General Psychology*, 130(4), 399-413.

Campos, A., Rodríguez-Pinal, M., y Pérez-Fabello, M. (2013). Aprendizaje del idioma gallego mediante la mnemotecnia de la palabra clave, en personas bilingües, altas y bajas en control de imagen. *Revista de investigación en educación*, 2(11), 50-59.

Chang, L., Tang, Y., Lee, C., y Chen, H. (2022). The effect of visual mnemonics and the presentation of character pairs on learning visually similar characters for Chinese-as-second-language learners. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-15.

Cohen, A. (1987). The use of verbal and imagery mnemonics in second-language vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 9(1), 43-61.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

Ecke, P. (2004). Die Schlüsselwort-Mnemonik für den fremdsprachigen Wortschatzerwerb: Zum Stand der Forschung [La mnemotécnica de palabras clave para la adquisición de vocabulario en lenguas extranjeras: estado de la cuestión]. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, 213-230.

Festman, J. (2021). Learning and processing multiple languages: the more the easier? *Language Learning*, 71(S1), 121-162.

Fritz, C., Morris, P., Acton, M., Voelkel, A., y Etkind, R. (2007). Comparing and combining retrieval practice and the keyword mnemonic for foreign vocabulary learning. *Applied Cognitive Psychology*, 21(4), 499-526.

Galante, A., Okubo, K., Cole, C., Elkader, N., Carozza, N., Wilkinson, C., Wotton, C., y Vasic, J. (2020). "English-only is not the way to go": teachers' perceptions of plurilingual instruction in an English program at a Canadian university. *TESCOL Quarterly*, 54(4), 980-1009.

García, S. (2009). Adquisición de vocabulario en inglés. *Innovación y experiencias educativas*, 18, 1-13.

- Goñi-Artola, A., González, M., y Campos, A. (2020). Aprendizaje de palabras en euskera, altas y bajas en imagen, mediante la mnemotecnia de la palabra clave. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(1), 37-47.
- Higbee, K. (1974). Recent research on visual mnemonics: historical roots and educational fruits. *Review of Educational Research*, 49(4), 611-629.
- Hopp, H., y Thomas, D. (2021). Effects of plurilingual teaching on grammatical development in early foreign-language learning. *The Modern Language Journal*, 105(2), 464-483.
- Jiang, X., y Cohen, A. (2012). A critical review of research on strategies in learning Chinese as both a second and foreign Language. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(1), 9-43.
- Kuo, M., y Hooper, S. (2004). The effects of visual and verbal coding mnemonics on learning Chinese characters in computer-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 23-38.
- Li, Q. (李庆安), Wang, Y. (王艳华), Huang, K. (黄葵), y Guo, J. (郭静). (2009). Yingyu cihui jiyi zhong guanjian zimu fa xiaoying de tiaojian yanjiu – jiyu chu yi xuesheng de ganyu yanjiu (英语词汇记忆中关键字母法效应的条件研究——基于初一学生的干预研究) [Investigación sobre las condiciones para la eficacia de la mnemotecnia de letras clave en la memorización de vocabulario en inglés – un estudio de intervención basado en estudiantes de primer grado de secundaria]. *Xinli fazhan yu jiaoyu* (心理发展与教育), 25(3), 83-88.
- Li, Q. (李沁安), Xin, T. (辛涛), y Lin, C. (林崇德). (1999). Biaoxiang guanjian zimu fa yu yingwen danci jiyi de shiyan yanjiu (表象关键字母法与英文单词记忆的实验研究) [Un estudio empírico de la mnemotècnià representacional de letras claves y la memòria de palabras en inglés]. *Xinli fazhan yu jiaoyu* (心理发展与教育), 15(1), 34-38.
- Lin, C. (林崇德), Li, Q. (李庆安), y Li, H. (李洪玉). (2004). Guanjian zimu fa dui Zhongguo xuexi buliang ertong yingyu cihui jiyi de zuoyong (关键字母法对中国学习不良儿童英语词汇记忆的作用) [El efecto de la mnemotecnia de letras clave en la memorización de vocabulario inglés en niños chinos con dificultades de aprendizaje]. *Xinli xuebao* (心理学报), 36(4), 482-490.
- Marchiaro, S., y Pérez, A. (2016). Plurilingüismo en la escuela: aportes para la formación del profesore de lenguas. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 8, 146-159.
- Moore, E., y Nussbaum, L. (2016). Plurilingüismo en la formación del alumnado de la ESO. En D. Masats y L. Nussbaum (eds.), *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en educación secundaria obligatoria* (pp. 15-33). Síntesis.

- Nation, I. (2013). *Learning vocabulary in another language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Payant, C., y Maatouk, Z. (2022). Collaborative writing in a third language: how writers use and view their plurilingual repertoire during collaborative writing tasks. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 25(1), 127-151.
- Pressley, M., Levin, J. R., & Delaney, H. D. (1982). The mnemonic keyword method. *Review of Educational Research*, 52(1), 61–91.
- Rodríguez, S., Barahona, M., Urchaga, J., y Sánchez, A. (2014). Memoria y enseñanza de una segunda lengua: mnemotecnia de la palabra clave. *Revista de psicología*, 16(2), 200-209.
- Sagarra, N., y Alba, M. (2006). The key is in the keyword: L2 vocabulary learning methods with beginning learners of Spanish. *The Modern Language Journal*, 90(2), 228–243.
- Sánchez, M. (2010). La Multi Language Learning Awareness y la importancia de su potenciación didáctica en clase de ELE. *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 18, 1-11.
- Siriganjanavong, V. (2013). The mnemonic keyword method: effects on the vocabulary acquisition and retention. *English Language Teaching*, 6(10), 1-10.
- Thomas, M., y Wang, A. (1996). Learning by the keyword mnemonic: looking for long-term benefits. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 2(4), 330-342.
- Tsai, M., Chang, L., Chen, H., y Lin, C. (2021). Effects of key-image mnemonics on Chinese instruction for first-grade students' achievement and interest toward Chinese learning. *International Journal of Educational Research*, 109, 1-13.
- van Hell, J., y Mahn, A. (1997). Keyword mnemonics versus rote rehearsal: learning concrete and abstract foreign words by experienced and inexperienced learners. *Language Learning*, 47(3), 507-546.
- Wang, A., Thomas, M., y Ouellette, J. (1992). Keyword mnemonic and retention of second-language vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 520-528.
- Wei, Z. (2015). Does teaching mnemonics for vocabulary learning make a difference? Putting the keyword method and the word part technique to the test. *Language Teaching Research*, 19(1), 43-69.
- Xu, H. (许洪). (2007). Guanjian ci fa de xinlixue jiazhi yu cihui xuexi de shiyan yanjiu (关键词法的心理学价值与词汇学习的实验研究) [Un estudio empírico sobre el valor psicológico de la mnemotecnia de la palabra clave y el aprendizaje de vocabulario]. *Chongqing daxue xuebao* (重庆大学学报), 13(3), 140-144.

Yu, N. (1987). *Mnemonic strategies in learning Chinese as a second language* [Tesis de doctorado, Universidad de Indiana].

Yu, N. (2010). Mnemonic strategies in learning Chinese as a foreign language through computer-assisted learning process. *HRD Journal*, 1(2), 25-31.

Zhu, J. (朱珺), Li, X. (李旋), y Cui, J. (崔佳媛). (2019). Guanjian ci fa zai gaozhong yingyu cihui xuexi zhong xiaoguo de shizheng yanjiu – yi pinxie he yuedu lijie ceshi weili (关键词法在高中英语词汇学习中效果的实证研究——以拼写和阅读理解测试为例) [Un estudio empírico sobre la eficacia de la mnemotecnia de la palabra clave en el aprendizaje de vocabulario de inglés en la escuela secundaria – un caso de pruebas de ortografía y comprensión lectora]. *Lüliang jiaoyu xueyuan xuebao* (吕梁教育学院学报), 36(3), 93-97.

Zhu, J. (朱珺), Yang, J. (杨继林), y Xu, F. (徐方雯). (2019). Guanjian ci fa zai daxue yingyu cihui xuexi zhong yingyong xiaoguo de shizheng yanjiu – yi jieshouxing he chanchuxing ceshi weili (关键词法在大学英语词汇学习中应用效果的实证研究——以接受性和产出性测试为例) [Un estudio empírico sobre la eficacia de la mnemotecnia de la palabra clave en el aprendizaje de vocabulario en inglés en la universidad – un caso de pruebas receptivas y productivas]. *Shangrao shifan xueyuan xuebao* (上饶师范学院学报), 39(2), 112-118.

8. Apéndice

Apéndice 1: Powerpoint vocabulario ESO 1 - Fase de introducción

Vocabulario pt.1



2. xǐhuan



3. miàntiáo



1. niúròu

También/tampoco

4. yě

1.牛肉 2.喜欢 3.面条 4.也

Vocabulario pt.2



3. cài



4. hǎixiān



1. mǐfàn



2. yú

1.米饭 2.鱼 3.菜 4.海鲜

Apéndice 2: Hojas de trabajo – fase de aprendizaje

ESO 1 grupo 1

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO

Grupo 1

Estas palabras clave son “trucos” para ayudarte a memorizar el vocabulario. NO corresponden al significado de la palabra y NO son idénticas en su pronunciación. Las palabras clave son palabras o frases que suenan SIMILARES al vocabulario chino, y deberían ayudarte a MEMORIZAR mejor las nuevas palabras y sus significados.

喜欢 - xǐhuan - gustar

Palabras clave: XI Y JUAN. XI y JUAN son pareja, a XI le gusta JUAN - como **xǐhuān**

海鲜 - hǎixiān - mariscos

Palabras clave: HAY CIEN. HAY CIEN mariscos en la playa - como **hǎixiān**

也 - yě - también/tampoco

Palabra clave: YEAH. A ti también/tampoco te gusta? YEAH a mi también/tampoco - como **yě**

菜 - cài - vegetales

Palabra clave: AY. ¡AY, que ricos están los vegetales! - como **cài**

牛肉 - niúròu - ternera

Palabra clave: NEW RAW. This beef is NEW and RAW - como **niúròu**

鱼 - yú - pescado

Sonido clave: Ü. Pescado viene del agüita - como **yú**

米饭 - mǐfàn - arroz

Palabras clave: MI FÀN (饭 también significa arroz). Ese no es tu arroz, es MI FÀN (arroz) - como **mǐfàn**

面条 - miàntiáo - fideos

Palabra clave: MENTAL. Me gusta comer fideos cuando estoy sentimental - como **miàntiáo**

ESO 1 grupo 2

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO

Grupo 2

Crea palabras clave para memorizar mejor el nuevo vocabulario. Las palabras clave son palabras (o pueden ser frases) que suenan similar a la palabra china y que te ayudan a recordar la pronunciación y el significado. Utiliza cualquier idioma cuando pienses en palabras clave.

Ejemplo:

苹果 - píngguǒ - manzana

Palabra clave: BINGO. Es una tarjeta de BINGO con manzanas - como **píngguǒ**

Ahora es tu turno, sé creativo:

喜欢 - xǐhuan - gustar

Palabra clave:

海鲜 - hǎixiān - mariscos

Palabra clave:

也 - yě - también/tampoco

Palabra clave:

菜 - cài - vegetales

Palabra clave:

牛肉 - niúròu - ternera

Palabra clave:

鱼 - yú - pescado

Palabra clave:

米饭 - mǐfàn - arroz

Palabra clave:

面条 - miàntiáo - fideos

Palabra clave:

ESO 1 grupo 3

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO

Grupo 3

Ya has conocido el nuevo vocabulario, ahora intenta memorizarlo.

喜欢 - xǐhuan - gustar

海鲜 - hǎixiān - mariscos

也 - yě - también/tampoco

菜 - cài - vegetales

牛肉 - niúròu - ternera

鱼 - yú - pescado

米饭 - mǐfàn - arroz

面条 - miàntiáo - fideos

¿Utilizas algún truco o técnica especial para memorizar? ¿Cuál?

ESO 2 grupo 1

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO

Grupo 1

Estas palabras clave son “trucos” para ayudarte a memorizar el vocabulario. NO corresponden al significado de la palabra y NO son idénticas en su pronunciación. Las palabras clave son palabras o frases que suenan SIMILARES al vocabulario chino, y deberían ayudarte a MEMORIZAR mejor las nuevas palabras y sus significados.

会 - huì - saber

Palabra clave: WEY (tío) - Ese WEY sabe pintar - como **huì**

篮球 - lánqiú - baloncesto/basket

Palabra clave: LANZAR. Cuando juegas basket LANZAS la pelota - como **lánqiú**

打 - dǎ - jugar/pegar

Palabra clave: DALE. Cuando juegas baloncesto o tenis tienes que DARLE a la pelota - como **dǎ**

网球 - wǎngqiú - tenis

Palabras clave: ONE SHOW. There is ONE tennis SHOW - como **wǎngqiú**

游泳 - yóuyǒng - nadar

Palabra clave: YOYO. Nadar es tan fácil como jugar al YOYO - como **yóuyǒng**

运动员 - yùndòngyuán - deportista

Palabras clave: UN DON. Ese deportista tiene UN DON cuando juega - como **yùndòngyuán**

踢 - tī - jugar/patear

Palabra clave: TI. Te pateo la pelota a TI - como **tī**

足球 - zúqiú - fútbol

Palabra clave: ZOO - There is a football tournament at the ZOO - como **zúqiú**

ESO 2 grupo 2

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO

Grupo 2

Crea palabras clave para memorizar mejor el nuevo vocabulario. Las palabras clave son palabras (o pueden ser frases) que suenan similar a la palabra china y que te ayudan a recordar la pronunciación y el significado. Utiliza cualquier idioma cuando pienses en palabras clave

Ejemplo:

海鲜 - hǎixiān - mariscos

Palabras clave: HAY CIEN. HAY CIEN mariscos en la playa - como **hǎixiān**

Ahora es tu turno, sé creativo:

会 - huì - saber

Palabra clave:

篮球 - lánqiú - baloncesto/basket

Palabra clave:

打 - dǎ - jugar/pegar

Palabra clave:

网球 - wǎngqiú - tenis

Palabra clave:

游泳 - yóuyǒng - nadar

Palabra clave:

运动员 - yùndòngyuán - deportista

Palabra clave:

踢 - tī - jugar/patear

Palabra clave:

足球 - zúqiú - fútbol

Palabra clave:

ESO 2 grupo 3

ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO

Grupo 3

Ya has conocido el nuevo vocabulario, ahora intenta memorizarlo.

会 - huì - saber

篮球 - lánqiú - baloncesto/basket

打 - dǎ - jugar/pegar

网球 - wǎngqiú - tenis

游泳 - yóuyǒng - nadar

运动员 - yùndòngyuán - deportista

踢 - tī - jugar/patear

足球 - zúqiú - fútbol

¿Utilizas algún truco o técnica especial para memorizar? ¿Cuál?

Apéndice 3: Test de recuerdo

ESO 1

CONTROL DE APRENDIZAJE

Traduce las siguientes palabras al chino usando pinyin:

Vegetales:

Mariscos:

Arroz:

Gustar:

Pescado:

Tallarines:

Tenera:

También/Tampoco:

Contesta las siguientes preguntas:

¿Has usado algún truco para recordar el vocabulario?

¿Cuál?

¿En qué palabras has usado el truco de palabras claves?

¿Te parece útil usar palabras claves para memorizar el nuevo vocabulario?

¿Usarías este truco de nuevo para otro vocabulario?

¿Si sí, prefieres crear tus propias palabras claves o que el/la docente te dé?

ESO 2

CONTROL DE APRENDIZAJE

Traduce las siguientes palabras al chino usando pinyin:

Nadar:

Jugar/pegar:

Fútbol:

Tenis:

Deportista:

Baloncesto:

Jugar/patear:

Saber:

Contesta las siguientes preguntas:

¿Has usado algún truco para recordar el vocabulario?

¿Cuál?

¿En qué palabras has usado el truco de palabras claves?

¿Te parece útil usar palabras claves para memorizar el nuevo vocabulario?

¿Usarías este truco de nuevo para otro vocabulario?

¿Si sí, prefieres crear tus propias palabras claves o que el/la docente te dé?

Apéndice 4: Tabla 9. Palabras clave y frases de enlace ESO 2

Palabra china	Palabras clave	Frases de enlace
会 huì	huye (6)	“Huye de la sabiduría” (4) “Huye del mono” (1) sin frase (1)
	uy (2)	“Uy, y yo qué sé” (2)
篮球 lánqiú	lanzo (4)	“Yo lanzo la pelota de basket” (3) “Yo lanzo una pelota de basket” (1)
	una pelota (3)	“Lanqiu una pelota” (1) sin frase (2)
	la canasta (1)	“La canasta está rota” (1)
打 dǎ	da (8)	“Ella da pelotas para jugar” (3) “Ella da juguetes para jugar” (1) “Ella da para jugar” (1) “Ella le da en la cara un golpe” (1) “Le da un golpe” (1) “Da un puno” (1)
	un puñetazo (2)	sin frase (2)
网球 wǎngqiú		
游泳 yóuyǒng	yo lloro (7)	“Yo lloro porque no sé nadar” (5) sin frase (2)
运动员 yùndòngyuán	Gundogan (4)	“Gundogan = futbolista = deportista” (1) sin frase (3)
	un don (3)	“Juan tiene un don” “Quiero desear un don para Juan”
踢 tī	tirar (5)	“Voy a tirar un chute” (1) “Tirar la pelota” (1) sin frase (3)
	tiempo (4)	“Tiempo para jugar” (3) “El tiempo para jugar no ha empezado” (1)
	tiró (1)	“El tiró la pelota fuera” (1)
足球 zúqiú	chutar (1)	“Chutar pelota” (1)

Apéndice 5: Transcripción de la entrevista

Parte 1

A: Vamos a empezar. Solo para asegurar tú estás de acuerdo que te grabe, ¿no?

H: Sí sí sí.

A: Okay, perfecto. Entonces la primera palabra es xǐhuan.

H: Xǐhuan. Y Juan.

A: Y Juan?

H: Y Juan. Sí, pienso solamente en como eso. Xǐhuan. ¿Tengo que hacer como una frase ahora o alcanza?

A: Sí, si quieres.

H: No es que no pienso en una frase. Pienso en un grupo de amigos que falta alguien, y que alguien pregunta ¿y Juan? Xǐhuan. Posiblemente es el niño que le gusta o la niña que pregunta. Así que xǐhuan.

A: Y Juan.

H: Y Juan.

A: Okay, perfecto y la próxima es hǎixiān.

H: Hǎixiān.

A: Marisco.

H: Hǎixiān ahora solamente puedo pensar en hay cien.

A: Está bien.

H: Hay cien, hay cien mariscos en la playa.

A: Yě.

H: Yě, yě.

A: Que puede ser o también o tampoco.

H: También o tampoco. Yě. Me imagino alguien diciendo como en plan yeeeah! O algo por el estilo.

A: Entonces, tipo inglés?

H: Tipo inglés, tipo yeah. No sé también alguien en alguna clase de contexto, tipo, no sé están haciendo como una (¿?) de cosas random, y alguno dice bueno y también hagamos tal cosa y el (¿?) en plan yeahhh. Pero tampoco no sé cómo conectarlo.

H: Kai?

A: Càì

H: Càì

A: Càì. Vegetales.

H: Càì, pienso en caí de caer.

A: Ah ya.

H: Caí en una bolsa de vegetales podridos.

A: Está bien. Me gusta, así muy visual

H: Encima mira, es como un fueguito, acá puedes estar cocinando los vegetales. Te caes ahí en el fuego.

A: Ah, me gusta, okay.

H: Lo que también acabo de pensar es que estaban podridos, pero no necesariamente. Te caes ahí, no sé.

A: Después niúròu. Ternera.

H: Niúròu. Niú, ròu. Ròu en verdad lo había escuchado, era...

A: Ròu es carne y niú es, este, como vaca.

H: No se me ocurre nada, así de la nada, no se me ocurre nada. Además ròu, yo ya sé que es carne, entonces es como que, no estoy..

A: O sea no necesitas...

H: Ya lo conecto con carne de alguna forma

H: ¿You?

A: Yú.

H: Yú.

A: Yú. Pescado.

H: Yú. También lo pienso en inglés, en plan you.

A: Okay.

H: No sé, tipo you. Persona, persona que está apestando mucho (¿?)

A: Después tenemos mǐfàn.

H: Mǐfàn.

A: Es arroz.

H: Mǐfàn. Mi Pfanne. Tipo una mezcla de alemán y español. Tipo de Pfanne de, de...

A: Ah, como Pfanne, como sartén.

H: ¡Genau!

A: Ah okay.

H: Tipo mi Pfanne, ahí se hace el arroz.

A: Me gusta, okay.

H: Que mi cerebro también funciona un poco así que mezclo el español con el alemán, entonces...

A: Sí muy bien.

H: Sí, mi Pfanne.

H: Miàntiáo.

A: Sí, miàntiáo. Son fideos.

H: Miàn. Es que miàn también lo relaciono con fideos, porque me recuerdo también, also, porque miàn yo ya sé que en chino es fideos. O sea tiáo, pero lo relaciono con miàn en realidad. Y en indones es indomie, tipo una marca de pasta también en el tiempo que estuve ahí, entonces, miàn tiáo. Eh, no sé los fideos de Tiao o que sé yo. Miàntiáo.

A: Fideos de Tiao. Okay sí, interesante.

A: A ver, este, ahora voy a preguntarte algunas a ver si te acuerdas. Y me dices también si usas o no usas tu palabra clave. Okay, ¿cómo se decía vegetales en chino?

H: Kai. Caí, also, de caer ahí en el coso de vegetales que había hecho.

A: Casi, se pronuncia cài.

H: Càì, o sea se escribe con c. No me acuerdo como se pronuncia pero (¿?)

A: A ver, muy bien. Y por ejemplo, ¿gustar?

H: Gustar era... Xǐhuan, ¿es xǐhuan?

A: Si, xǐhuan.

H: Also, este de y Juan o algo así.

A: Lo usaste ahora que estabas...

H: Sí lo usé para pensarlo.

A: A ver qué más. ¿Ternera?

H: Ternera era ròu algo.

A: Exacto, porque te acuerdas de ròu.

H: Porque me acuerdo de ròu pero no me acuerdo cuál era la otra. Algo con t creo.

A: Niú. Niúròu.

H: Ah, niúròu.

A: A ver, este, ¿también o tampoco?

H: Yě, del yeahhh. Pero yě en realidad ya la conozco, tipo entonces...

A: Esa no es tan difícil.

A: A ver, este, ¿pescado?

H: You?

A: Yú.

H: Yew, yú. no me lo puedo pronunciar. Pero es ü y u.

A: Sí. A ver unos más. ¿Arroz?

H: Miàntiáo.

A: Arroz.

H: Miàntiáo.

A: Arroz

H: Ah arroz, arroz. Estoy pensando en fideos ahora.

A: Sí sí.

H: Arroz. Eh, mǐ fàn.

A: Sí sí.

H: Mǐ fàn. Mi Pfanne.

A: ¿Tenías alguna imagen en tu cabeza?

H: Estaba pensando en una sartén, pero no me acordaba. Tipo era como colapsó mi cerebro, además estaba pensando en fideos al principio por alguna razón.

A: Pero, a ver, que más teníamos. Ya pues, fideos entonces, ¿qué era?

H: Miàntian.

A: Miàntiáo.

H: Miàntiáo. Ah tiáo es cierto. Miàntiáo.

A: ¿Y ahí pensaste en algo?

H: No, de repente solamente que miàn ya es una palabra que ya la conozco, y tiáo yo acabo de decirte medio así como un nombre pero la verdad es que...

A: Así random.

A: Y última. ¿Mariscos?

H: Hǎixiān

A: Hǎixiān, yeah. ¿Pensaste en...?

H: Sí, obvio. Hay cien.

Parte 2

A: El huì. Saber

H: El huì pienso como en un grupo de chicas muy chismosas. En plan como una habla huihuihui, no sabes el chisme que tengo. ¿Ahora quien quiere saber?

A: Qué chévere. Es bueno, ese es bueno.

H: Tipo, o sea imagínate, huihuihui no sabes el chisme que tengo para contar.

H: Bueno, acá tenemos el hǎixiān de vuelta.

A: Sí, ese era el ejemplo.

H: Sí.

A: Después esta se pronuncia lánqiú. Lánqiú.

H: Lánqiú.

A: Y es basket.

H: Okay, lán yo estoy pensando Land. Tipo de alemán, tipo das Land.

A: Ah Land como...

H: Claro, como un campo, un descampado o algo parecido.

H: Kiu.

A: Qiú.

H: No se me ocurre algo puntual sinceramente, pero me estoy imaginando como la cosa de basquetbol. Tipo en este campo. Entonces es como, tendría que pensar también qiú... Qiú.

A: ¿Tu conoces la palabra qiú en sí? ¿Sabes que significa?

H: No.

A: Es, este. Qiú es como pelota.

H: Ah, qiú. Bueno, sí, podría tranquilamente, tipo si aprendo el qiu también me lo puedo...Pero me lo imagino con un descampado con los cosos.

A: Land.

H: Land, qiú. Como, como el mundo de la pelota. El Land de la pelota.

A: Sí sí, me gusta.

A: Dǎ es jugar. Se usa con lánqiú. Dǎ lánqiú es jugar basket.

H: Dǎ lánqiú.

A: Y también es como pegar.

H: Dǎ. Dǎ, pienso como en dar, en realidad. Y pienso en los niños pequeños cuando están jugando y no quieren compartir las cosas. Tipo que tenés que enseñarles a dar, tipo y compartir las cosas, tipo, no sé.

A: Sí, no, yo tenía algo parecido también. Dije dale, o darle a la pelota cuando juegas.

H: También.

A: También dar.

A: Y wǎngqiú es tenis.

H: Wǎngqiú. Also, qiú ahora yo pienso en una pelota porque, tipo, pero Wang. Wang, yo pienso en una persona. Pienso en un nombre propio.

A: Ah, es un nombre propio para ti.

H: O sea, pero no sé cómo relacionaría eso con el tenis. A ver, es como me lo imaginé ya vestido como con un traje de tenis deportivo, algo por ese estilo.

A: El Wang está con traje de tenis.

H: El Wang está con traje de tenis y la pelota, con el qiú en la mano.

A: Chévere. De hecho wǎng es red. Significa red en sí.

H: De hecho estoy pensado todo en verde, o sea tipo..

A: ¿En qué?

H: En verde. Tipo el flaco está vestido de blanco y verde sólo que yo me imagino...

A: Ah, ya tienes tu imagen.

H: Tengo mi imagen. Tipo con la pelota y tiene las medias esas con dos líneas verdes.

A: Claro.

H: Pienso en la palabra Midori, así en japonés por alguna razón.

A: O sea, muy visual.

H: Muy visual el asunto, y ahora que me dijiste lo de la red tipo más, porque es más verde.

A: Me encanta. A ver la próxima es yóuyǒng. Nadar.

H: Yo pienso en un yoyo.

A: ¿En yoyo?

H: En yoyo. Bueno puede ser como tipo el, tipo como nadando así tipo de haciendo unas piletas y es como un yoyo.

A: Acabas de hacer como ese movimiento de que tiras el yoyo.

H: Exacto, como en una piletta. O sea, imagínate la piscina y una persona nadando y una persona que tira así el yoyo, tipo como para adelante, y llega adelante y cuando vuelve la persona vuelve nadando como si fuera como un hilo.

A: Me encanta, sí.

H: Yóuyǒng.

A: Y después yùndòngyuán. Deportista. Yùndòngyuán.

H: Eh, yùndòng pienso en indo.

A: ¿Cómo Indonesia o...?

H: Claro, como el indomie que te había dicho antes de los... del indo. Y yuán. Pues, puede ser un Juan o algo así. O sea, me imagino como una persona de por esa zona asiática o lo que sea, tipo corriendo o alguna cosa por ese estilo.

A: Después tenemos tī, que es jugar también. Se usa con zúqiú. Tī zúqiú. Jugar fútbol. O patear, en sí, también puede significar.

H: Bueno, lo mismo como que de dă, tipo de dar. Tī de tirar o algo así. Tipo tirar una pelota o algo por el estilo. ¿Qiú era pelota?

A: Sí, acá zúqiú. Fútbol.

H: Zúqiú. Zú me hace pensar en Schuh.

A: En alemán ahora.

H: Claro, y si qiú, ya lo relaciono más o menos con pelota.

A: Sí, entonces Schuh como zapato.

H: Zapato de pelota. Algo así.

A: Okay chévere. Ahora te voy a preguntar. A ver.

H: Esta me va a costar más creo.

A: Sí creo que esta...

H: Esta es jodida.

A: Cómo?

H: Esta es jodida. No sé si porque yo no tengo ninguna clase de conocimiento de...

A: Sí cierto, en la otra ya conocías algunas. Pero vamos a ver. Okay, ¿baloncesto?

H: Lánqiú.

A: Muy bien. ¿Pensaste en algo ahora?

H: En Land. Con la cosa y con la pelota.

A: Y saber?

H: Huihuihuihuihui.

A: Huì.

H: Huì.

A: Y, pensaste en el chisme, ¿no?

H: Sí.

A: Después tenemos jugar, pegar.

H: Tī. No, dǎ.

A: Muy bien.

H: Tī era jugar solamente.

A: Era jugar, pero patear. Sí. Después, ¿nadar?

H: Yonyǒng. Yóu.. ¿Yonyǒng o algo así?

A: Casi sí. Yóuyǒng.

H: Yóuyǒng.

A: ¿Usaste algo?

H: Tipo de yoyo y la piscina.

A: ¿Tenis?

H: Indo. No, este era el señor Wang. Wǎngqiú.

A: Sí muy bien. Wǎngqiú.

H: Wǎngqiú.

A: El señor Wang.

H: El señor Wang.

A: ¿Deportista?

H: Este es... indo... Es que era un nombre también.

A: Que usaste...

H: Sí, pero no me acuerdo que nombre. Indo, algo como Juan pero no era Juan.

A: Sí.

H: Entonces uan o...

A: Yùndòngyuán.

H: Yùndòngyuán.

A: ¿Y fútbol?

H: Esta es zúqian. Zúqiú.

A: Sí, zúqiú.

H: Zúqiú.

A: Sí, muy bien. ¿Usaste algo o te acordabas?

H: Sí, Schuh.

A: ¿Entonces para todas estas palabras estabas usando tu palabra clave?

H: Sí. Yo diría que sí.

Parte 3

A: A ti, ahora, te ayudó usar estas palabras claves?

H: Yo creo que sí, de hecho sí. O sea, algunas de ellas, auf jeden Fall. Otras, otras no sé si tanto. Pero, pero en algunas funcionó bastante bien me parece. O sea, hǎixiān no me lo voy a olvidar nunca más.

A: Hǎixiān. Sí pero es la pronunciación también, ¿no? Hay cien, hǎixiān. Y para ti, si tú pensarías en esas palabras claves, usarías más que nada español, ¿no? Pero vi que también mezclas un poquito alemán. E inglés también.

H: Depende, sí. Yo creo que principalmente mezclaría con español, pero seguido bastante a la par de alemán.

A: Claro, como también lo tienes muy presente.

H: Pero el inglés, así como, poquito. Tal vez en alguna que otra cosa, pero poquito.

A: ¿Tú crees que alguna vez inconscientemente has usado una técnica así, para recordar vocabulario?

H: No, lo he hecho activamente.

A: ¿A sí, lo has hecho activamente antes?

H: Sí, lo he hecho activamente cuando estaba aprendiendo alemán. Y cuando estaba aprendiendo indonesio, ahí lo he usado un poco. Después lo dejé de hacer. Pero, creo que si puede ser que inconscientemente en algún momento algunas cosas las haya recordado de esa forma.

A: Sí sí, me imagino. ¿Y hay alguna otra técnica que usas para aprender vocabulario?

H: Es que yo soy muy vaga. Es que yo creo que esto por ejemplo, es que esto es muy efectivo, pero toma mucho tiempo. Entonces me da mucha vagancia. Entonces lo que muchas veces hago es tratar de repetirme la palabra varias veces...

A: Como memorización.

H: Como memorización.

H: Pero yo sé que no es tan efectivo. Lo noto. Pues, se me vuelve a olvidar.

A: Claro, pero eso igual...como tú dices, cuesta más tiempo.

H: Sí, cuesta más tiempo. O sea, sí que medio depende. Lo que hago muchas veces es, si no tengo apuro aprender muchas palabras de una, hay épocas donde me escribo una palabra en cada muñeca. Tal vez un verbo y un sustantivo o algo así, y trato usarlas durante el día.

A: Ah, me gusta. Okay.

H: Entonces es como que (¿?) poco, pero es tal vez una o dos palabras al día que aprendés porque las tengo presentes todo el día y las tengo anotadas. Entonces si no me acuerdo cómo se dice o cómo se escribe lo puedo volver a ver y trato de implementarlo durante el día. A veces no diciéndolo en voz alta, pero, por ejemplo, si estoy en un café o lo que sea y me anoté tipo... no sé, tipo ¿miàn ròu era?

A: Niúròu.

H: Niúròu. Tipo, y tal vez estoy pidiendo carne en un restaurant o lo que sea, en alemán o en cualquier idioma, lo pido y pienso en mi cabeza cómo lo diría, por ejemplo en este caso, en chino. Y tratar de recordarlo. Pero así anotándome como palabras seleccionadas.

A: Okay.

