

China en español

Sala virtual FORLINGUA 8

ForLingua

10 y 11 -octubre - 2025

FORO SOBRE EL ESPAÑOL: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

Sala virtual FORLINGUA 8



Universidad
de Alcalá

ALCALINGUA



Revista digital

China en español

Año 2025, número 8

ALCALINGUA - UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

ForLingua 8

REVISTA DIGITAL
Número 8. Año 2025

CHINA EN ESPAÑOL

DIRECTORAS
M.^a Teresa del Val y
M.^a Ángeles Álvarez

EDICIÓN AL CUIDADO DE
María Salud Álvarez Martínez

DIGITALIZACIÓN Y MAQUETACIÓN
María Salud Álvarez Martínez

© 2025, de los textos, los autores
© 2025, de la edición, Alcalingua de la Universidad de Alcalá

ISSN: 2660-7026

C/ Escritorios, nº 4 • 28801 Alcalá de Henares
Tfno./fax: 918812378 • e-mail: info@alcalingua.com • Sitio web: www.alcalingua.com



China en español

Año 2025, número 8

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
------------------------	---

ENTREVISTAS

Entrevista con el Dr. Jingsheng LU, catedrático en Estudios Hispánicos de Shanghai International Studies University (SISU).	11
---	----

PONENCIAS INVITADAS

Peng LIU: La adquisición del léxico español bajo dos perspectivas: modalidad y medio auxiliar docente	27
Tao LI: Un estudio comparativo de la legibilidad de los manuales de español de negocios en China y España	47

PONENCIAS

Yuqing DENG Y Pengfei ZHAI: El modelo de aceptación de la tecnología (TAM) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas: una revisión de la literatura	63
Mengning GAO Y Tingting WAN: Análisis emocional y ELE de las expresiones figurativas de los verbos pseudocopulativos de cambio en el periodismo tecnocientífico	81
Sergio F. GONZÁLEZ GUITART: Entre caracteres y conjugaciones: retos y perspectivas en la enseñanza y aprendizaje del chino y del español	97
Chao LI: Hacia una vía de aprendizaje experiencial de literatura: el <i>Cantar de Mio Cid</i> y la enseñanza dramática para el desarrollo de la competencia intercultural.	105
Junhui LIU: La enseñanza diferenciada en el aula de ELE en China: una propuesta en la clase de lectura y expresión oral para desarrollar las competencias clave en educación secundaria	129
María MESEGUER MUNUERA: Comunicación intercultural en contextos de negocios: español y chino en perspectiva comparada.	143
Fátima María SIERRA RAYA: El uso de las listas de vocabulario en la enseñanza de español en China	159
Xin TONG: Efecto de la tarea de continuación en la adquisición léxica de estudiantes sinohablantes universitarios de ELE de los niveles inicial e intermedio.	177



PRESENTACIÓN

Desde Alcalingua de la Universidad de Alcalá, queremos presentar la nueva revista digital que dará cabida a los trabajos e investigaciones de los alumnos de Posgrado y de Grado, vinculados a la Universidad de Alcalá, así como a todos los profesionales dedicados a la enseñanza de una lengua (extranjera o materna), que quieran participar en estas Jornadas, que se celebran una vez al año.

Las primeras Jornadas, octubre de 2019, presenciales, acogieron a más de una veintena de participantes que desde diferentes ámbitos (alumnos de Grado y Posgrado, profesores, ámbito editorial y representantes institucionales de la UAH) debatieron sobre la importancia de *la figura del profesor de una lengua extranjera y las posibles salidas profesionales*. El resultado de algunas ponencias, mesas redondas y conferencias se publicó en el n.º 1 de esta revista digital para que su difusión fuera mayor.

En mayo de 2021, se celebraron de forma virtual las segundas Jornadas, donde participaron profesores y estudiantes de Guinea Ecuatorial, Italia o Reino Unido, además de españoles y de las editoriales del Grupo Anaya. Su tema central fue *La importancia de la figura del profesor de una lengua extranjera: investigación y docencia*.

Las terceras Jornadas, febrero de 2022, fueron virtuales para dar cabida a los profesores y doctorandos que en Europa, América y África querían participar. En esa ocasión, el tema central de debate y estudio era *El proceso de enseñanza/aprendizaje del alumno de una LM/LE*. Como siempre en este foro, el tema central se plantea desde la perspectiva de la investigación y la docencia.

En las cuartas Jornadas, celebradas en abril de 2023, se debatió sobre la tesis doctoral y cómo este trabajo podía moldear la figura del investigador y

su futuro. En efecto, su tema central fue *Investigación y docencia en la Tesis Doctoral*.

Las quintas Jornadas, celebradas en octubre de 2023, estuvieron dedicadas a *El español en La India*, donde se contó con profesores que imparten su docencia en ese gran país y también a los libros e investigaciones que tenían un perfil concreto: estudiantes indios que aprenden español en su país.

Las sextas Jornadas se celebraron en mayo de 2024. En ellas se abordó el impacto de la inteligencia artificial y las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas maternas y extranjeras, cuyo tema fue *Inteligencia Artificial, TIC y enseñanza de una lengua materna o extranjera: viejos retos, nuevos caminos*.

Las séptimas Jornadas, marzo de 2025, se dedicaron a *La Investigación, ¿qué es y en qué consiste?* Dado el interés despertado, el volumen de *ForLingua 7* se editó en dos partes: la primera contiene las entrevistas, las ponencias invitadas y el conjunto de trabajos de los participantes, mientras que la segunda parte recoge dos investigaciones realizadas en la Universidad de Alcalá y que muestran la culminación de una trayectoria investigadora –la tesis doctoral– y el inicio de otra trayectoria investigadora, un Trabajo de Fin de Grado.

Ahora ven la luz, las octavas jornadas, celebradas en octubre de 2025 y dedicadas íntegramente a China. *China en español* recoge los trabajos de un conjunto de profesores, cuyo interés favorece el avance del español y su cultura en ese maravilloso e inmenso país.

Confiamos en que esta iniciativa siga recibiendo el apoyo y el interés de nuestros nuevos, o futuros, egresados, para que se despierten vocaciones sobre una profesión atractiva y muy sugerente, que permite conocer el mundo, otras lenguas y otras culturas.

Alcalá de Henares, 1 de febrero de 2026

M.^a Teresa del Val
Directora General

M.^a Ángeles Álvarez
Directora de *Estrategia e Innovación*

Alcalingua-Universidad de Alcalá

ENTREVISTAS

Entrevista con el Dr. Lu Jingsheng

MODERADORA: Como en todos los *ForLingua*, entrevistamos a una persona de reconocido prestigio del ámbito del español, para que nos dé su visión sobre la profesión de profesor, investigador y creador de materiales de la lengua española. En esta ocasión, contamos con el profesor Lu, una institución en su país y de reconocido prestigio en todo el mundo. Cuando se piensa en China, y en el español, automáticamente surge el nombre del profesor Lu. De hecho, viaja a invitación del Instituto Cervantes y de la Real Academia Española el día 12 de octubre a Perú para participar en el X Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE), que tendrá lugar los días 14 a 17 en Arequipa. Estará en el panel *Hibridaciones lingüísticas y culturales en las fronteras de español* en el que hablará del caso de China, lo que demuestra su importancia y reconocimiento de su prestigio internacional. Muchas gracias, profesor, por haber aceptado participar en este encuentro. Sirvan estas palabras como modesto homenaje a su brillante trayectoria profesional y como agradecimiento a tantos años de colaboración con Alcalingua. Ya la Universidad de Alcalá le ha otorgado el máximo galardón por su trabajo. Ahora Maite del Val y yo queremos unirnos en ese homenaje desde este Foro internacional.

El profesor Lu es Catedrático en Estudios Hispánicos de Shanghai International Studies University (SISU), miembro correspondiente extranjero de la Real Academia Española (RAE), director general de la Serie de

materiales didácticos para el Grado en Estudios Hispánicos a nivel nacional en colaboración con Shanghai Foreign Languages Education Press con cerca de 30 títulos publicados. Ser Académico correspondiente de la Real Academia Española ya supone el mayor reconocimiento que se le puede otorgar a quien ha dedicado toda su vida a una lengua y una cultura que no es la suya.

También, como en todos los *ForLingua*, intentamos definir a la persona entrevistada mediante tres palabras. En este caso, los tres adjetivos que primero vienen a la mente cuando se conoce al profesor Lu son *brillante, inteligente y generoso*.

Brillante, porque sus logros van más allá de lo que cualquier profesor alcanza con su trayectoria profesional.

Inteligente, porque nada más intercambiar unas palabras con él, se advierte su profundo conocimiento, su pragmatismo y su extraordinaria capacidad intelectual.

Generoso, porque siempre está dispuesto a ayudar, a aconsejar, a compartir sus amplios saberes y su valioso tiempo, con los que se acercan a él.

Profesor Lu, usted ha dedicado toda su vida profesional a la defensa del español y su cultura en un país tan alejado como China. **¿Cómo nace su interés por una lengua y una cultura tan diferentes de la suya?**

DR. LU JINGSHENG: A mediados de 1973, cuando vivía y trabajaba en una granja rural en el Nordeste del país, se me presentaron tres opciones de estudio universitario: chino, inglés y español. Algunos compañeros de trabajo mayores que yo me recomendaron la carrera de español, porque se estudiaba muy poco en ese momento en China. En esa época había muy pocos conocimientos de esta lengua y su país, pero justamente hacía pocos meses, en marzo del mismo año, que se habían establecido relaciones diplomáticas entre China y España. La noticia fue un incentivo para mi elección, que junto con la creencia de que lo poco significa desafío y oportunidad de desarrollo profesional a la vez, esas circunstancias me empujaron a elegir la Filología Española como mi especialidad universitaria. Así, en septiembre de 1973, ingresé en el entonces Instituto de Lenguas Extranjeras de Shanghái, hoy Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, para

empezar mi vida profesional vinculada durante un poco más de medio siglo con el Departamento de Español de SISU y dedicada a la promoción de esta lengua y los estudios hispánicos en general en mi país, efectivamente, alejado del país de origen del idioma objeto del presente encuentro.

La elección de esta carrera fue algo casual, pero después de cincuenta años, ahora pienso que tal vez fue cosa del destino, pues en marzo de 1953 se creó el primer curso universitario de español en toda China y pocos meses después en junio me mandaron a este mundo. Y a principios de los años 70 hubo una oleada de establecimiento de relaciones diplomáticas de China con países hispanohablantes: Chile en 1970, Perú en 1971, México y Argentina en 1972, España en 1973, Venezuela en 1974..., lo que demandaba buen número de recursos humanos bien formados en estudios hispánicos y me admitieron en el aula de español. Por tanto, pienso que tal vez nació para el español y el mundo hispánico, que debía ser el destino de mi vida profesional.

MODERADORA: ¿Cuál considera que ha sido el mayor logro conseguido en su trayectoria profesional?

DR. LU JINGSHENG: Personalmente, llevo más de medio siglo aprendiendo, enseñando, investigando y difundiendo la lengua española y la cultura en español en China. Si tuviera logros profesionales, diría que serían los de contribuir al crecimiento de la enseñanza e investigación de la lengua española en China durante los últimos 30 años.

Como hispanista docente que ha actuado durante los últimos 50 años, mi trayectoria profesional está estrechamente relacionada con la suerte de ELE en China, que a su vez depende de la situación del país en la evolución social y en las relaciones exteriores. La enseñanza de español en China empezó su génesis en 1953. Los pioneros y las generaciones de mis profesores tuvieron que trabajar muy duro, en condiciones muy difíciles, partiendo de casi una total carencia académica, pero lograron sentar una base de apoyo para el futuro desarrollo. China experimentó dos pequeños auges debido al establecimiento de relaciones diplomáticas con el primer país hispanohablante –Cuba– en 1960 y con un grupo de países de habla hispana al entrar en la década de los 70.

En 1995 la Universidad me nombró Decano de la Facultad de Filologías Occidentales con el Departamento de Español incluido. En 1997 el Ministerio de Educación del país me nombró Director de Español del Consejo Nacional para Especialidades Universitarias de Lenguas Extranjeras. Los dos cargos que desempeñé durante unos 20 años, respectivamente, me ofrecieron dos plataformas para promover como protagonista el crecimiento de ELE en China sobre los hombros de mis antecesores, a quienes tuve la fortuna de asistir como ayudante novato desde el I Foro Nacional de Español que convocó el Ministerio de Educación en 1982 en nuestra Universidad y después en casi todos los eventos académicos nacionales de español. Reanudé la organización anual del Encuentro Nacional de ELE desde 1998, que ya se ha hecho una tradición seguida hasta hoy día. Aprovechando este mecanismo, investigué consecutivamente la situación de ELE en China mediante encuestas anuales, lo que permitió conocer con precisión los avances y desafíos en el desarrollo de español y a mí me sirvió para presentar informes y propuestas sobre la estrategia de desarrollo de español a petición del Ministerio y para referencias de las diversas autoridades educativas en su decisión de crear nuevos departamentos de español. Cuando asumí la dirección nacional de español, en toda China solo había unos siete departamentos universitarios de español, con unos centenares de estudiantes matriculados. En 2000 se creó el curso de grado en Filología Hispánica en la Universidad de Jilin, lo que significa el despegue y el inicio del crecimiento de ELE en China. En 2007 me invitaron a participar en el IV Congreso Internacional de la Lengua Española e hice la ponencia «La lengua de Cervantes en tierra de Confucio» en el panel *Crecimiento de español fuera del mundo hispánico*, mostrando las cifras de 40 departamentos de español con unas 4000 matrículas en la carrera de español. Desde entonces empecé a hablar de la perspectiva brillante de ELE en China en conferencias y encuentros nacionales e internacionales del hispanismo.

Dirigí la confección de documentos orientativos y normativos para la enseñanza de ELE, tales como el Plan Curricular de Español para el grado de Filología Hispánica, publicado entre 1998 y 2000 en dos niveles, básico y avanzado, y la Normativa Nacional para evaluar la calidad del Grado de Español, publicada en 2018. Promoví la implantación de un sistema propio

de evaluación de la enseñanza y aprendizaje de español con los exámenes de niveles de español –EEE4 desde 1999 y EEE8 desde 2005–. EEE4 quiere decir examen de español como especialidad, nivel 4 (se realiza al terminar el cuarto semestre) y EEE8 quiere decir examen al término del octavo semestre, cuando se acaban los estudios del Grado.

En 2005 empecé a promover como editor general la elaboración de la serie de materiales didácticos para las asignaturas del grado de español, con unos 30 volúmenes publicados hasta el año en curso. Como muchos de estos materiales se ven ya anticuados, estamos trabajando para actualizarlos o crear nuevos libros. Promoví –y sigo haciéndolo– la cooperación internacional de ELE en China con las universidades españolas e hispano-americanas en la formación de talentos con buen dominio de español, como por ejemplo con la casa matriz de Alcalíngua, uno de los proyectos en ejecución es el programa de Español + Ciencias Empresariales, que es el primero en conseguir la autorización del Ministerio de Educación entre varios de la misma índole en toda China, y con instituciones de gran prestigio tales como el Instituto Cervantes y la Real Academia Española, contamos con la participación de sus directores en el VIII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas que me compitió organizar en SISU en 2013, y me han invitado a participar en varios Congresos Internacionales de la Lengua Española, como el que se va a llevar a cabo en estos días en Arequipa, Perú.

En la investigación académica personal, trabajo más en la lingüística contrastiva orientada a la comparación interlingüística e intercultural entre chino y español para reflexionar sobre la teoría y la metodología y estrategia de desarrollo de ELE a sinohablantes. En esta línea publiqué el primer artículo «Estudio contrastivo entre sistemas fonológicos chino y español» en Colombia en 1989 y el primer libro sobre la enseñanza e investigación de español en China, publicado en 2000 en España. Estudiamos la distancia lingüística entre español y chino y su implicación para la enseñanza y aprendizaje de ELE a sinohablantes y llegamos a la conclusión de que, si bien se han realizado muchos esfuerzos por encontrar la metodología más adecuada en la enseñanza de lenguas de un estrecho parentesco, tales como español para hablantes de inglés, francés, italiano, hasta portugués,

es de importancia singular la búsqueda de una metodología adecuada en la enseñanza del español a los hablantes chinos.

Partiendo del análisis contrastivo, lancé desde 2008 el eslogan (consigna) de «Brillante perspectiva y ardua tarea» para ELE en China y planteé la necesidad de establecer una infraestructura sistemática para promover ELE en China, concretada en 10 puntos, a saber:

1. Concepción de la enseñanza-aprendizaje de ELE basada en la distancia lingüística,
2. confección del plan curricular por niveles,
3. diseño de asignaturas operables y eficaces,
4. formación del profesorado cualificado,
5. elaboración de materiales didácticos propios para todas las asignaturas,
6. implantación del sistema propio de evaluación,
7. promoción de la investigación teórica y aplicada y organización de encuentros académicos tanto nacionales como internacionales,
8. compilación de diccionarios bilingües chino-español,
9. traducción de obras literarias y culturales e
10. internacionalización de actividades docentes e investigativas, etre otros.

MODERADORA: Mientras se desarrolla la profesión, estamos tan enfrascados en nuestro trabajo, en cumplir con nuestras obligaciones, que pocas veces advertimos cuánto hemos avanzado. **¿Ha alcanzado todas las metas que se propuso de joven?**

DR. LU JINGSHENG: Esa es una pregunta interesante. Creo que en esta vida todos tenemos metas y las metas de la época del joven me parecen sueños, que con el tiempo se han hechos realidad algunos y quedan otros en «una almohada de mijo amarillo» (dicho chino que alude a sueños no realizados) o como castillos en el aire. Yo también tenía metas o sueños. De joven soñaba con cursar un estudio universitario para ser científico y realicé el sueño de estudiar en la universidad pero no me tocó la especialidad de ciencias naturales. Aprendiendo español, soñé con ser diplomático para poder recorrer el mundo, es que en esa época en China había muy poca posibilidad de viajar fuera del país y, en efecto, varios compañeros de estudios dedicados a la diplomacia llegaron a ser embajadores en los países his-

panohablantes. No logré realizar ese sueño, pero sí fui elegido para trabajar en la Universidad como docente de español, cumpliendo con el sueño de tener una vida profesional relacionada con una inmensa parte del mundo: los países de habla hispana, lo que con la apertura de China me ha permitido conocer el mundo también. En resumen, he logrado formarme en un alto nivel en Estudios Hispánicos, he hecho investigación, he tenido logros académicos, he logrado promover el desarrollo de la disciplina de Filología Hispánica en China... En España me tratan muy bien con varios honores. No me he propuesto más ambiciones, así que me siento contento con mi vida profesional. Sin embargo, si en algo me sintiera insatisfecho, sería no haber logrado todavía la posición de la lengua mayoritaria para español en el huerto de lenguas extranjeras de China, y para mí personalmente no tener un haber académico bien lleno, quiero decir, aun queda mucho que hacer para que el peso de español en China corresponda con su posición en el mundo. Con el tiempo se logrará.

MODERADORA: Usted, profesor, ha recibido numerosas distinciones y premios internacionales a lo largo de su vida, como la Llave de la Ciudad de Cartagena (Colombia), en el IV Congreso Internacional de Español en 2007; la Medalla Honorífica de Plata de la Universidad de Alcalá en 2013; también la Encomienda del Orden de Mérito Civil por Juan Carlos I, Rey de España, en 2013; el Premio de Honor de China Club en España en 2017; o el Honor de Traductor Ilustre de la Asociación China de Traducción en 2022, entre otros.

Con la mirada en el pasado, **¿qué habría hecho de forma distinta en ese repaso de su vida tan extenso que nos ha contado? ¿Se arrepiente de algo que no haya hecho?**

DR. LU JINGSHENG: Con el estudio de mi carrera de lengua extranjera tuve la oportunidad de viajar por el mundo, conocer ese mundo en el que vivimos. Hasta ahora, por lo menos, con el español he recorrido muchos países hispanohablantes, no todos, pero sí los principales tales como España, México, Argentina, Chile, Colombia, Perú...

En los primeros años de mi vida profesional se me ofreció una oportunidad de ser periodista para trabajar en países hispanohablantes. Pero una vez bien colocado como profesor, ya no acepté otras ofertas. Efectivamente,

tengo compañeros de estudios que luego fueron periodistas y lograron conocer muchos otros países. Por eso, siento algo de envidia de su profesión. Pero no me arrepiento de mi elección, ya que, con el español, con la profesión de docente universitario, también he podido conocer muchas partes del mundo y me gusta mucho el mundo hispano. Ahora en momentos de meditación tranquila sobre la vida, pienso que quizá para otra vida seguiría siendo hispanista, o tal vez sería mejor diversificar la vida e insertar en ella alguna experiencia profesional diferente como diplomático o periodista, eso solo para poder conocer más.

MODERADORA: ¿Cree que el español tiene futuro en China, en el mundo actual globalizado y altamente tecnológico?

DR. LU JINGSHENG: Rotundamente sí. Tiene buen futuro en China el español. Y no solo eso, sino que está llamado a consolidarse como pilar estratégico en las relaciones entre China y el mundo hispano. Permítanme explicar por qué nuestra disciplina se mantiene sólida y con potencial de crecimiento.

Primero, la magnitud del mundo hispánico es una realidad geográfica, geopolítica y cultural. No hablamos de una lengua minoritaria, sino del idioma del triángulo hispánico, que abarca la Península Ibérica, América Latina y parte de África, que cubre casi el Atlántico Sur. Si vemos un mapa mundial, en la costa oriental está la Península Ibérica y Guinea Ecuatorial y en la orilla occidental toda América Latina. Eso constituye un triángulo iberoamericano. Sin contar Portugal y Brasil, podemos hablar entonces de un triángulo hispánico. Es un territorio inmenso, rico en recursos y con mercados con enorme capacidad y una diversidad cultural extraordinaria, desde manifestaciones ancestrales hasta el arte contemporáneo, pasando por una literatura, arte, deporte de talla universal. Podemos hablar de Borges, la literatura es importante para un hispanohablante. Acabo de leer un texto sobre Mario Vargas Llosa, mencionando el término de una época brillante en la literatura universal, el boom de la literatura hispanoamericana. Todas las obras del boom fueron escritas con la lengua representada por la letra Ñ. El español es una lengua en ascenso que se representa tanto como una herramienta de comunicación intercultural, como una puerta de acceso a un universo de oportunidades. Es, sin duda, un yacimiento de oro para los

estudios regionales y la cooperación internacional, un espacio que nuestra comunidad académica tiene la misión de explorar y cultivar.

Segundo, un desarrollo impulsado por resultados tangibles. Entre las relaciones bilaterales los datos y las cifras no mienten. El crecimiento del español en China en el siglo XXI está intrínsecamente ligado al dinamismo de nuestras relaciones económicas con el mundo hispánico. Las cifras son elocuentes: en 2001, el comercio de China con España y América Latina fue de 16 976 millones de US dólares y hubo apenas 14 departamentos de grado en español con 1 107 alumnos matriculados. En 2018, este comercio superó los 340 000 millones de dólares americanos con 91 departamentos. En 2023, el comercio bilateral ascendió a 550 000 millones de dólares americanos y se registraron 106 departamentos de español con cerca de 20 000 matrículas en el grado de Estudios Hispánicos. Por tanto, antes de responder a la pregunta de si tiene futuro el español en la China actual, cabe reflexionar si ya llegamos al tope en las cifras de intercambio bilateral en diversos aspectos económico, cultural y personal. Ante esta trayectoria imparable, la pregunta no es si necesitamos más profesionales del español, sino qué dimensión debe alcanzar nuestra enseñanza para responder a esta demanda real.

Tercero, la oferta de profesionales en español en China aún es insuficiente para satisfacer la demanda y su reconocimiento social sigue siendo modesto, a menudo etiquetado como *lengua minoritaria* desgraciadamente. Sin embargo, cuando se analiza el estatus internacional del español, las necesidades estratégicas de China y se compara con otras lenguas más enseñadas en China, la magnitud de la enseñanza del español es menor aún que el francés, el alemán, incluso el coreano, lo que es increíble, sin hablar del inglés, el japonés y el ruso. La conclusión es clara, un futuro de calidad y cantidad. La enseñanza de español en China tiene aún un enorme margen para crecer en cantidad y calidad. Nuestro desafío es transformar esta *lengua minoritaria* en una competencia estratégica mayor, formando a la nueva generación de puentes que conectarán a China con ese pilar fundamental de la globalización. El futuro no solo es prometedor, es necesario.

La profesora que acaba de terminar su ponencia nos ha dicho que el español avanza con gran rapidez en las escuelas secundarias. Es un terreno

aún no bien cultivado para el que faltan materiales y hace falta promover estudios teóricos y metodológicos. Por eso, aprecio el trabajo de la joven colega. Y en abril pasado se celebró el I Congreso Nacional de Enseñanza de Español en las Escuelas Secundarias, a diferencia de los congresos que hacen referencia a los estudios superiores, ya que llevamos más de treinta años organizando estos encuentros nacionales.

MODERADORA: ¿Cree que el futuro del español está más en América que en España?

DR. LU JINGSHENG: Para la enseñanza del español, yo creo que existen posibilidades de desarrollo en ambos lados del Atlántico. Si observamos el mapa, podemos ver que China posee una identidad única como *potencia dual terrestre y marítima*. Tiene fronteras terrestres hacia el oeste y la larga costa hacia el este por el Pacífico. Hacia el oeste sus vastos territorios interiores constituyen una puerta de acceso al corazón de Europa. Hacia el este, sus desarrolladas provincias costeras como Shanghái, Ningbo, Cantón, entre otras, aprovechan las rutas marítimas para conectarse con los extensos mercados globales. Y con Hispanoamérica, con países como México, Colombia, Perú, Chile, etc., somos vecinos separados tan solo por el Pacífico. Por eso, en el mapa mundial los intercambios sino-hispano y sino-latinoamericano coinciden precisamente con los dos extremos, oriental y occidental, de la iniciativa *Franja y Ruta*, creando una correspondencia geográfica perfecta.

Respecto a las relaciones hispano-chinas, los últimos meses han generado un salto cualitativo. China se consolida como primer socio comercial de España fuera de la Unión Europea, mientras que España ocupa el quinto puesto entre los socios comerciales chinos dentro de la Unión Europea. Según datos oficiales del gobierno español, en 2024 el intercambio comercial bilateral alcanzó los 50 000 millones de US dólares, superando los flujos comerciales de España con el Reino Unido, Bélgica y Países Bajos. Cerca de 650 000 ciudadanos chinos visitaron España, lo que representa un crecimiento de aproximadamente un 66 % con respecto a 2023 aunque aún inferior al 1 % del total de casi 90 millones de turistas extranjeros en España, siendo mínima la presencia de turistas chinos. Se inauguró el año pasado el

segundo Instituto Cervantes en Shanghái y está prevista la apertura de un segundo Centro Cultural Chino en Barcelona, puesto que en Madrid ya hay uno. Los tres viajes a China del Presidente Sánchez en los últimos dos años, sumados a la próxima visita de Estado del rey Felipe VI dentro de este año, reflejan con elocuencia la intensidad del diálogo bilateral. Los intercambios entre China y América Latina han experimentado un desarrollo «exponencial» en este siglo, según un proverbio chino «con un salto de rana», que quiere decir un gran salto. En noviembre de 2024 se inauguró oficialmente el puerto de Chancay, situado al norte de Lima, Perú. La ruta marítima «De Chancay a Shanghái», enlazada con el ferrocarril China-Europa, que conecta Yiwu, una ciudad en la costa este de China, con Madrid en el extremo, forma un corredor comercial que prácticamente atraviesa el globo.

Ahora para la enseñanza del español, la cooperación internacional actual se concentra predominantemente en los intercambios entre China y España: existen numerosos programas de colaboración con instituciones como el Instituto Cervantes (IC), la AECID y diversas universidades; se impulsan frecuentes formaciones en metodología de ELE y el número de estudiantes chinos en España alcanza los 13 000, como se ve en el *ForLingua*, que se desarrolla ahora mismo. En cambio, América Latina, con la multiplicidad de países, su gran población, abundantes recursos y amplia capacidad de mercado, representa un horizonte vasto para la proyección exterior de China. Es muy probable que los futuros profesionales de español encuentren allí su principal espacio de desarrollo profesional.

MODERADORA: Dedicado desde 1978 a la docencia, investigación y difusión en estudios hispánicos, ha venido promoviendo activamente el crecimiento de la enseñanza de ELE en China y las relaciones de cooperación entre el hispanismo chino y muchas universidades e instituciones académicas y culturales de España e Hispanoamérica. Ha participado como ponente en importantes encuentros internacionales del hispanismo y ha publicado libros y artículos en chino y español sobre la lengua española y la cultura en español y la metodología de ELE a sinohablantes, tales como el primer informe sobre el hispanismo en China (Bogotá, 1989) y primer libro sobre ELE en China (Madrid, 2000), y recientemente capítulos de *La Historia de materiales didácticos de español en China* (Shanghai, 2023) y de «Diccionarios

bilingües chino-español» (*Lexicografía hispánica*. Routledge, 2023), entre otras publicaciones. Por consiguiente, usted es investigador, ha sido profesor y se ha dedicado al mundo editorial. **¿Cuál de estas tres facetas le parece más atractiva y/o interesante?**

DR. LU JINGSHENG: Las tres facetas me parecen interesantes. Como investigador, editor y profesor, he recorrido tres caminos profesionales llenos de *rewards* (recompensa), pero si tuviera que elegir uno, me quedaría sin duda con la docencia. Les explico por qué, especialmente desde mi perspectiva actual.

Ser docente tiene sus ventajas. Primero, mantener juventud duradera. Un profesor vive siempre en simbiosis con la energía de los jóvenes. Esa proximidad constante es ante todo un antídoto contra el agotamiento. Como dice un refrán nuestro: «acercarse al bermellón te tiñe de rojo», de ello digo que acercarse a la juventud te mantiene joven. Es un privilegio que ninguna otra profesión ofrece de forma tan natural. Por eso, me gusta mucho tratar con jóvenes y siendo profesor se me ofrece esta alternativa. Segundo, la semilla del legado. Un investigador aporta conocimiento, un editor lo difunde, pero un profesor siempre siembra un futuro que trasciende las propias limitaciones. La verdadera magnitud de un académico no se mide por lo que sabe, sino por lo que logra inspirar en sus discípulos. Ver cómo ellos toman mis ideas, las superan y las llevan a terrenos que yo ni siquiera vislumbraba, es la mayor de las satisfacciones. Es la materialización de aquel proverbio chino: «el azul surge del índigo, pero lo supera». Es decir, los discípulos aprenden del maestro, pero superan los logros del maestro. Tengo muchos ex alumnos excelentes, que tienen más éxitos académicos que yo. Tercero, el éxito ajeno lo consideramos como propia recompensa. Entre mis antiguos alumnos hay embajadores, ejecutivos de alto rango, catedráticos y traductores de renombre. Que su carrera haya volado más alto que la mía no es motivo de envidia, sino que constituye un orgullo profundo para mí. Su triunfo es mi triunfo. Es la prueba de que mi trabajo ha tenido un sentido verdadero. Cuatro y último, «tener discípulos por todo el mundo», viene de un proverbio chino, los docentes aspiramos a «cultivar melocotones y ciruelas por todo el mundo». Esta es la esencia. Un profesor no construye un currículum, sino un ecosistema humano. Esa red

de talento y valores dispersa por el globo, contribuyendo al mundo desde sus respectivos lugares. Es el legado más perdurable y más gratificante que alguien pueda anhelar.

En resumen, la investigación edifica el presente del saber, la edición lo pone en circulación, pero la docencia es la que garantiza que ese saber tendrá futuro. Es la profesión que siembra con la certeza de que la cosecha en manos de las nuevas generaciones siempre será más abundante de lo que nunca habíamos imaginado.

MODERADORA: Decano de la Facultad de Filologías Occidentales de SISU (1995-2014); Coordinador Nacional de Español del Ministerio de Educación de China (1997-2018), cargo por el que dirigió la elaboración de los primeros planes curriculares nacionales de ELE en China y de los materiales didácticos de español, la creación del sistema de exámenes nacionales de niveles de español para cursos universitarios de China (EEE4 y EEE8) y la organización anual del Encuentro Nacional sobre la Enseñanza de ELE. **¿Qué mensaje les querría transmitir a los jóvenes chinos que inician ahora sus estudios universitarios de español?**

DR. LU JINGSHENG: Queridos estudiantes y jóvenes colegas: me dirijo a ustedes en un momento crucial. Haber elegido el español no es solo una opción académica, es más abrazar una herramienta de proyección global con un futuro prometedor, aunque exigente.

La carrera de Español, Filología Hispánica o Estudios hispánicos, presenta un horizonte lleno de oportunidades. La proyección internacional de China, a través de iniciativas como *Franja y Ruta* cuyos extremos geográficos son precisamente España y América Latina, consolida al mundo hispanohablante como un socio estratégico. Esta vasta región, con su diversidad de recursos y mercados, demanda un flujo constante de profesionales que no solo dominen el idioma, sino que comprendan sus realidades socioculturales. Les espera un «futuro profesional prometedor, pero acompañado de un aprendizaje arduo». El español, con su riqueza gramatical y variedad dialectal, exige grandes esfuerzos. Sin embargo, esta dificultad es la que forja competencias únicas y eleva su valor profesional. La recompensa será proporcional al esfuerzo.

Mi mensaje para todos podría ser que no se limiten a ser traductores o profesores, sino que aspiren a ser puentes, mediadores interculturales, negociadores estratégicos, académicos innovadores e investigadores interdisciplinarios que lleven los estudios del español en China a cotas más altas, más amplias y más profundas. El futuro de esta disciplina depende de su capacidad para darle nueva vida. Aprovechen esta oportunidad con valentía, pasión y la determinación de superar lo que encontrarán. Les deseo mucho éxito.

MODERADORA: Muchas gracias, profesor Lu, por su tiempo y por sus sabios consejos. La Universidad de Alcalá le concedió la Medalla Honorífica de Plata de la Universidad de Alcalá en 2013, en un sentido homenaje a toda su labor durante décadas con los Cursos de español como Lengua Extranjera, con los estudios de Economía, con el Máster de Traducción y un largo etcétera. Ahora desde este Foro internacional, Maite del Val y yo queremos reconocer esa trayectoria brillante e intensa, con este modesto homenaje, que está lleno de cariño y gratitud hacia su persona.

PONENCIA INVITADA

La adquisición del léxico español bajo dos perspectivas: modalidad y medio auxiliar docente*

Peng LIU

Profesor de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing

Resumen: Bajo las pruebas entre cuatro grupos de estudiantes universitarios chinos de ELE, este estudio investiga la efectividad del aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles (MALL), el aprendizaje de idiomas asistido por ordenador (CALL) y su combinación con la multimodalidad en la adquisición de léxico en español. Los hallazgos son: (1) En la prueba instantánea de la retentiva de los *inputs* léxicos, MALL resulta más efectivo en la adquisición de vocabulario; (2) No existen diferencias significativas en la mejora de la adquisición léxica entre el uso de un canal multimodal de imágenes y textos y un monomodal puramente verbal; (3) En la prueba retardada de la retentiva de léxico, MALL resulta aún más efectivo en la adquisición de vocabulario. Las características de generalidad y autonomía de MALL se hallan más en línea con el mecanismo cognitivo de aprendizaje multimodal que CALL, resultando más efectivas para mejorar la retención léxica.

Abstract: Through tests among four groups of college students of spanish major, this study investigates respectively the effects of Mobile Assisted Language Learning (MALL), Computer Assisted Language Learning (CALL) with Online Games and their combination with multimodality on EFL learners' spanish vocabulary acquisition. The results are as follows: (1)Based on the immediate test, MALL is more effective on vocabulary acquisition; (2) There is no significant difference in improving vocabulary acquisition with varied multimodal presentations; (3) Based on the delayed test, MALL is still more effective on vocabulary acquisition. Compared with CALL, MALL's characteristics of generality and autonomy are more in line with the multimodal learning cognitive mechanism, being more effective to improve the lexical retention.

* Esta investigación ha sido financiada por el Proyecto de Investigación y Enseñanza de la Educación de licenciatura de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing en 2025, «Proyecto de Construcción de Cursos de Español Intermedio empoderado con Inteligencia Artificial» (Código: 1111129141).

Palabras clave: Aprendizaje de idiomas extranjeros con asistencia; Multi-modalidad; Adquisición de vocabulario.

Curriculum: Profesor Asociado de la Facultad de Español de la Escuela de Estudios Europeos y director del Centro de Estudios Peruanos de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing, centrando principalmente sus estudios en la enseñanza de español y la economía de los países latinoamericanos. Ha escrito y publicado dos libros sobre la enseñanza de la traducción e interpretación chino-española: *Manual Práctico de Español para la Economía y el Comercio Internacionales* y *Curso de Interpretación del Español para la Economía y el Comercio Internacionales*.

1. INTRODUCCIÓN

En 1963, Estados Unidos estaba desarrollando uno de los primeros sistemas de Enseñanza de Lenguas Asistida por Computadora (CALL) en el mundo, PLATO, que influenció la enseñanza del lenguaje con un enfoque conductual para reforzar el estudio de recursos computacionales (Qin Feng et al., 120-121). En los años 70 y 80, la teoría cognitiva influenció la enseñanza asistida por computadora, argumentando que estas podrían facilitar el uso creativo y espontáneo del lenguaje. A principios de los años 90, con la popularización de la tecnología multimedia, se integró en todos los aspectos del aprendizaje del lenguaje, confirmando el importante papel de la instrucción asistida por computadora en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En años recientes, el desarrollo de aplicaciones educativas ha dado lugar a nuevos métodos de enseñanza asistida por computadora, como la plataforma KAHOOT, que combina interacción, entretenimiento y desarrollo gratuito, y puede considerarse una ayuda interactiva de enseñanza en línea multi-terminal (KAHOOT). Este método, que utiliza principalmente la computadora del profesor y se complementa con el móvil del estudiante, sigue dentro de la categoría de CALL.

Paralelamente a esto, el desarrollo de la tecnología de comunicaciones inalámbricas ha ampliado el aprendizaje de lenguas asistido por dispositivos móviles (MALL), caracterizado por su portabilidad, interacción social, sensibilidad al contexto, conectividad y personalización, haciéndolo adecuado para el aprendizaje de conocimientos culturales, teóricos y lingüísticos, especialmente en áreas relacionadas con la comprensión auditiva (Tian Jianqiu, 149-151). En comparación con CALL, MALL presenta ventajas únicas en la construcción e

internalización del conocimiento estudiantil, como la ubicuidad, la interacción y la autonomía.

Este estudio adopta un diseño «2×2» (MALL y CALL/verbal monolítico y verbal bilingüe e icónica) para comparar y analizar el rendimiento de los estudiantes en diferentes etapas de prueba (prueba inmediata de retención léxica, a partir de ahora denominada instantánea, y prueba de retención léxica retrasada, a partir de ahora denominada retrasada) bajo los dos auxiliares de enseñanza de CALL y MALL, así como bajo diferentes modalidades de presentación de vocabulario (verbal monolítico, verbal bilingüe e icónica), abordando los siguientes temas principales:

1. ¿Es MALL más adecuado que CALL para activar el mecanismo de aprendizaje multimodal en la prueba instantánea, lo que resulta en una mejor retención léxica?
2. ¿La memorización bilingüe es preferida sobre el modo monolítico en la prueba instantánea?
3. ¿La memorización léxica a través de MALL es mejor que la que ocurre a través de CALL en la prueba retrasada?

2. REVISIÓN DE LITERATURA

En cuanto a la aplicación práctica de estas teorías, se ha demostrado que la tecnología móvil, como los mensajes de texto (Kukulska-Hulme A y Shield L., 271-289) y aplicaciones multipropósito como WeChat (Bai Hao y Hao Jingjing, 78-80), puede apoyar eficazmente la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje. Por ejemplo, se ha propuesto el uso de WeChat para la enseñanza del inglés en el entorno universitario, y se ha explorado la viabilidad de un modelo de aula invertida basado en WeChat para clases de expresión oral e interacción (Wang Wenxin, 145). Además, se ha investigado la combinación de la Teoría de Continuación con el aprendizaje móvil para mejorar la habilidad de expresión oral de los estudiantes (Xu Qi et al., 125).

El diseño modal en la enseñanza es un factor importante que afecta a los resultados de aprendizaje. La modalidad se refiere a la interacción humana con el entorno a través de los sentidos y, en la enseñanza del lenguaje, se refiere

al formato educativo que media entre los estudiantes y los objetos de conocimiento. La teoría del aprendizaje cognitivo multimodal se especializa en la relación entre el aprendizaje modal y la cognición, formulando hipótesis como la codificación dual, el procesamiento activo y la capacidad limitada (Mayer R. E. y Moreno R., 43-52).

El aprendizaje de vocabulario es un contenido clave para los estudiantes de lenguas extranjeras, y se ha utilizado la informática multimedia en la enseñanza del vocabulario. Yoshii (Yoshii M., 85) y Liu Ling et al. (67-75) encontraron diferencias significativas en la cognición de palabras bajo diferentes modalidades. Jiang Wenjing (147) y otros investigadores han demostrado la efectividad del aprendizaje léxico a través de software y terminales móviles, así como la combinación de la tecnología móvil y la multimodalidad en la retención de la memoria léxica (Li Siying et al., 73). Estudios como el de Mark Feng Teng (2022) han explorado la capacidad de la entrada multimedia para mejorar la adquisición y retención del vocabulario en el contexto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL). Los hallazgos sugieren que la combinación de definiciones, información de palabras y videos mejora significativamente la adquisición y retención del vocabulario en comparación con otras modalidades de entrada.

La teoría de la hipótesis de codificación dual sostiene que el cerebro tiene sistemas separados para procesar la información verbal y no verbal, y codificar información a través de ambos canales puede mejorar la construcción de significado y, por tanto, la efectividad del aprendizaje (Paivio A., 16). La hipótesis del procesamiento cognitivo activo enfatiza la participación activa del cerebro en el procesamiento de la información, lo que facilita la transferencia de representaciones de información externas al aprendiz (Wittrock M. C., 345-376). Por otro lado, la hipótesis de la capacidad limitada, o Teoría de Carga Cognitiva (TCC), sugiere que una gran cantidad de información a través de un solo canal puede generar una carga cognitiva alta, resultando en una eficiencia de aprendizaje inadecuada (Chandler P y Sweller J., 293-332).

Hoy en día, la investigación en el campo del Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computadora (CALL) y el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Móvil (MALL) se ha enriquecido con la incorporación de la multimodalidad y la inte-

racción social en entornos educativos en línea. Estudios como el de Omer Ozer y Figen Kılıç (2018) han demostrado el impacto positivo de las herramientas de aprendizaje móvil en la mejora del rendimiento académico, la aceptación de herramientas de aprendizaje móvil y la carga cognitiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Hernández y Rayón (2021) han obtenido una comprensión contextualizada de la praxis en el uso del teléfono móvil, identificando niveles de uso y comportamiento con los teléfonos móviles con fin de marcar una hoja de ruta en el diseño de propuestas educativas mediadas por tecnologías móviles.

En el campo de la formación docente, Safiye İpek Kuru Gönen y Gülin Zeybek (2022) han presentado un modelo de capacitación para profesores de inglés como lengua extranjera (EFL) en la integración del aprendizaje asistido por tecnología móvil multimodal (M-MALL). Este modelo de capacitación, que incluye la selección de herramientas M-MALL apropiadas y la adaptación de materiales didácticos para entornos de aprendizaje multimodal, ha demostrado mejorar las habilidades docentes y ampliar las perspectivas sobre la integración efectiva de la tecnología móvil en el aula. Bautista (2009) contempla la innovación tecnológica como el cambio de papeles y significados que mejora los ambientes de formación del profesorado e indica que la preparación y el tipo de saberes, de naturaleza técnica, didáctica y curricular son los conocimientos didácticos que debe tener el profesorado para poder realizar esas innovaciones.

En general, la inmensa mayoría de los estudios anteriores se han centrado en el análisis comparativo de la efectividad de la adquisición de vocabulario de lenguas extranjeras, por un lado, mediante métodos tradicionales de enseñanza de lenguas asistidos por computadora y, por otro lado, mediante métodos asistidos por tecnología móvil, sin aún incluir investigaciones sobre la aplicación de nuevos medios asistidos por computadora, por ejemplo, herramientas de enseñanza interactiva multi-terminal en línea aplicadas al aprendizaje del vocabulario. También vale la pena señalar que la mayoría de los estudios empíricos se centran en comparar las diferencias en la efectividad de la memorización del vocabulario de diferentes métodos, lo que resulta en un soporte teórico relevante relativamente insuficiente que explica y guía la práctica, por lo que en este artículo intentamos explorar el grado de efectividad de diferentes auxiliares de enseñanza combinados con la perspectiva multimodal del

aprendizaje del vocabulario en español de los estudiantes universitarios bajo la guía de la teoría del aprendizaje cognitivo multimodal, con el objetivo final de proporcionar referencias útiles y probadas para el diseño de actividades de enseñanza del vocabulario en la enseñanza práctica de segundas lenguas.

3. METODOLOGÍA

3.1 Objetos de investigación

Los sujetos de este estudio forman un grupo esencialmente homogéneo, ya que están compuestos por 56 estudiantes de primer año que cursan el idioma español como lengua extranjera en una universidad del norte de China especializada en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los participantes se dividieron aleatoriamente en 4 grupos de 14 miembros cada uno y se sometió a sesiones de enseñanza centrada en el aprendizaje del vocabulario, apoyada por diferentes auxiliares de enseñanza y a través de diversas modalidades de presentación léxica. Dado que los estudiantes de primer año solo han estado expuestos al idioma español por un semestre y se encuentran en las etapas iniciales del aprendizaje del español, asumimos que no debería haber diferencias significativas en el flujo léxico previamente poseído por estos participantes.

3.2 Selección de Palabras meta

Las palabras objetivo para el aprendizaje, para evitar la interferencia de la categoría gramatical, son todas sustantivos. Para determinar razonablemente la dificultad de las palabras nuevas, se extrajeron 78 palabras nuevas de los libros de texto que no se habían estudiado en el primer semestre del primer año de la carrera. Además, se invitó a un grupo de estudiantes de primer año de español de otra universidad para que realizara previamente una prueba de traducción de estas nuevas palabras del español al chino, de la cual se eliminaron las palabras con una tasa de error del 70 % o más, y finalmente se obtuvieron 40 muestras de palabras nuevas.

3.3 Glosas e ilustraciones

Las glosas en chino para las nuevas palabras de español se toman del *Nuevo Diccionario Español-Chino* (publicado por la Editorial de Comercio, 1982),

mientras que las glosas en español provienen del *Diccionario de la Lengua Española*. En cuanto a las imágenes adjuntas, son imágenes de alta frecuencia del motor de búsqueda chino Baidu, con la selección basada en el principio de proximidad o proximidad semántica al vocabulario objetivo.

3.4 Método de enseñanza del vocabulario y procedimientos experimentales

Los primeros y segundos grupos de los cuatro participantes constituyen lo que llamaremos el «grupo CALL». El enfoque educativo empleado con este grupo fue el aprendizaje interactivo y gamificado en la plataforma Kahoot. El profesor formuló una serie de preguntas que incluían el vocabulario objetivo en español, que se proyectaron en la pantalla de la computadora, estableciendo simultáneamente dos opciones: cada opción cubre una interpretación en chino y otra en español para que los estudiantes luego participen en el juego respondiendo en línea a esta serie de formulaciones. El tiempo de respuesta para cada pregunta se establece en un máximo de 20 segundos, y el resultado –correcto/incorrecto– de la respuesta se anuncia inmediatamente después de que el estudiante la proporcione; posteriormente, aparece una nueva pantalla explicativa donde se muestra la ortografía y la interpretación correcta en chino y español del término léxico, además de ser brevemente explicado por el profesor. Diez minutos después de la finalización de las respuestas y explicaciones de todas las palabras nuevas, se les pidió a los estudiantes que escribieran la interpretación en chino del vocabulario español que acababan de aprender a través de la plataforma en línea de encuestas china Wenjuanxing, llenando los espacios en blanco.

En el primer grupo de enseñanza y prueba, el nuevo vocabulario está acompañado exclusivamente por glosas textuales, mientras que en el segundo grupo, está acompañado de dobles glosas: icónicas y verbales. Los grupos tercero y cuarto son grupos MALL, por lo que el profesor requiere que los estudiantes añadan la cuenta pública de WeChat creada para el experimento, escaneando el código QR proporcionado. El contenido de enseñanza se envía a través de la plataforma WeChat, y el profesor pide a los estudiantes que completen el proceso de aprendizaje a través de sus respectivos dispositivos móviles. El tiempo permitido para que los participantes memoricen el material

de aprendizaje es el mismo que el tiempo de demostración de enseñanza del grupo CALL, y la forma de responder las preguntas, después de un descanso de diez minutos, es idéntica, a través de la plataforma Wenjuanxing. Los grupos 3 y 4 presentan el material de la misma manera que los grupos 1 y 2, respectivamente.

El experimento duró un total de tres semanas. La primera prueba se realizó en la primera semana y otra prueba se realizó posteriormente en la tercera semana. Todos los grupos que participaron en el experimento fueron informados con anticipación de la segunda prueba, pero sin comunicar que las puntuaciones obtenidas en la memorización de las palabras léxicas nuevas estaría vinculada a las calificaciones del curso, lo que eliminó la presión sobre ellos, lo que implica que, para nuestro experimento, es poco probable que se haya realizado una revisión o estudio específico del contenido de aprendizaje.

4. RESULTADOS

La Tabla 1 muestra los resultados de las pruebas de cada grupo. Los de la prueba instantánea de retención léxica muestran que la puntuación promedio del grupo MALL es mayor que la del grupo CALL bajo la misma modalidad que presenta el vocabulario. Bajo las mismas condiciones auxiliares, la puntuación promedio del grupo bimodal es ligeramente superior o ligeramente inferior a la del grupo monomodal. Los resultados de la prueba retardada de la retentiva del léxico muestran que la puntuación promedio del grupo MALL sigue siendo superior a la del grupo CALL, bajo el mismo modo de presentación del vocabulario. En las mismas condiciones auxiliares, la puntuación del grupo bimodal es mayor que la del grupo monomodal.

Medios auxiliares	Modalidades presentadas	Inmediato		Retardado	
		M	SD	M	SD
CALL	Monocanal	16.00	7.55	7.85	4.69
	Bicanal	22.93	9.13	14.92	7.91
MALL	Monocanal	28.21	9.06	19.77	12.24
	Bicanal	27.71	7.95	20.08	11.30

Tabla 1. Estadística descriptiva de los resultados de las pruebas de cada grupo

4.1 El impacto de la tecnología móvil y de la enseñanza multimodal interactiva por ordenador en los resultados de las pruebas instantáneas de la retentiva del *input* léxico

En la prueba instantánea, los resultados de la prueba t de muestra independiente en la Tabla 2 muestran que los resultados de la prueba bajo medios auxiliares de tecnología móvil (MALL) son significativamente mejores que los de la realizada con soporte de medios auxiliares informáticos (CALL) ($t=-3,438$, $p=0,001<0,05$), no evidenciándose diferencias significativas entre los resultados de la prueba en modo bicanal y de monocanal ($t=1,193$, $p=0,238>0,05$). La Tabla 3 muestra que el principal efecto de los medios auxiliares es significativo ($F=12,277$, $p=0,001<0,05$). El principal efecto del modo y el efecto de interacción entre los medios auxiliares y el modo no aparecen como significativos o reseñables ($F=1,756$, $p=0,191>0,05$; $F=2,344$, $p=0,132>0,05$).

Comparación de grupos	MD	t	df	p
Grupo CALL vs. Grupo MALL	-8.5	-3.438	54	0.001
Grupo bicanal vs. Grupo monocanal	3.214	1.193	54	0.238

Tabla 2. Resultados de la prueba T de muestra independiente de la prueba instantánea de la retentiva de los *inputs* léxicos

Argumento	F	p
Medios auxiliares	12.277	0.001
Modal	1.756	0.191
Medios auxiliares * Modal	2.344	0.132

Tabla 3. Resultados del ANOVA en las pruebas instantáneas

4.2 El impacto de la tecnología móvil y la enseñanza multimodal interactiva por ordenador en los resultados de las pruebas de comprobación a posteriori de la retentiva de *inputs* léxicos

Las conclusiones de la prueba retardada, con mediación de un lapso de tiempo entre la presentación del nuevo vocabulario y la prueba de su retentiva, son básicamente las mismas que las de la prueba simultánea. Sin embargo, los resultados de la prueba t de muestra independiente en la Tabla 4 muestran que los resultados de la prueba bajo medios auxiliares de tecnología móvil (MALL) son significativamente mejores que los de la prueba apoyada con medios auxiliares informáticos (CALL) ($t=-2,964$, $p=0,005<0,05$), no evidenciándose diferencias reseñables entre los resultados de la prueba en el modo bicanal y el monocanal ($t=1,199$, $p=0,236>0,05$). La Tabla 5 muestra que el principal efecto de los medios auxiliares fue significativo ($F=8,977$, $p=0,004<0,05$). El principal efecto del modo y el efecto de interacción entre los medios auxiliares y el modo, no obstante, no resultan significativos ($F=1,679$, $p=0,201>0,05$; $F=1,411$, $p=0,241>0,05$).

Comparación de grupos	MD	t	df	p
Grupo CALL vs. Grupo MALL	-8.538	-2.964	50	0.005
Grupo bicanal vs. Grupo monocanal	3.692	1.199	50	0.236

Tabla 4. Resultados de la prueba T de muestra independiente de la prueba retardada de la memorización de léxico

Argumento	F	p
Medios auxiliares	8.977	0.004
Modal	1.679	0.201
Medios auxiliares * Modal	1.411	0.241

Tabla 5. Resultados del ANOVA de las pruebas retardadas de la memorización de léxico

5. DISCUSIÓN

5.1 La influencia de diferentes materiales didácticos en la eficacia de la retentiva simultánea al estímulo del *input* léxico

En las pruebas instantáneas, el principal efecto de los medios auxiliares resulta significativo. El valor promedio de los puntajes de dichas pruebas instantáneas del grupo de aprendizaje asistido por ordenador (CALL) y del grupo del aprendizaje asistido por dispositivos móviles usando Wechat (MALL) resultó notoriamente diferente: el grupo MALL presenta una desviación estándar superior a la puntuación promedio del grupo CALL y, la efectividad en cuanto a retención memorística del vocabulario del grupo MALL, resulta significativamente mejor que la del grupo CALL, lo que puede deberse a:

1. La ubicuidad del aprendizaje en MALL reduce la carga a la que se ve sometida la capacidad memorística de los estudiantes, pues la entrada y recepción de información se puede llevar a cabo en lotes, lo que puede romper efectivamente las limitaciones de la capacidad retentiva limitada bajo una sola entrada. En el contexto del envío de materiales de aprendizaje a través de WeChat, los estudiantes pueden superar el problema de las limitaciones de la memoria a corto plazo viendo y revisando repetidamente dichos materiales. La ventaja que proporciona la ubicuidad de los medios auxiliares de la tecnología móvil permite a los aprendientes repetir y recordar repetidas veces ciertos vocablos difíciles en un corto período de tiempo, mejorando así el aprendizaje general y la efectividad de la retención memorística.
2. Las características de autonomía de aprendizaje de MALL se hallan más en línea con la hipótesis del procesamiento activo bajo el mecanismo cognitivo del aprendizaje multimodal, que mejora efectivamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De la mano de los medios de la tecnología móvil, los discentes no solo pueden memorizar materiales de aprendizaje de manera específica, sino también hacer un uso completo de otros programas y funciones conectados a los teléfonos móviles (mensajería a través de WeChat, diccionarios en línea, enciclopedia colaborativa Baidu...), a fin de permitir que el cerebro participe

plenamente en el procesamiento cognitivo activo del contenido de aprendizaje, profundice en la comprensión y la cognición integral de las palabras y, por tanto, mejore la efectividad del aprendizaje. En una situación de aprendizaje electrónico interactivo con ludificación, como la que posibilita la plataforma Kahoot, aunque la sensación de entretenimiento y emoción que se brinda a los estudiantes puede mejorar su atención a las tareas del juego (preguntas y opciones), no ayuda sustancialmente a los estudiantes a mejorar su grado de atención a las definiciones de los vocablos, puesto que, tras haberse producido la respuesta por parte del alumno, el docente anuncia inmediatamente las respuestas correctas y explica brevemente la interpretación de esos términos *target* tanto en chino como en español.

En términos objetivos, los alumnos carecen de tiempo para reconocer activamente el contenido de aprendizaje, situándose o permaneciendo todavía anclado en un estado de aceptación pasiva. Además, cabe señalar que la interactividad de la plataforma Kahoot se refleja en la interacción entre múltiples terminales, específicamente en que los estudiantes envían las respuestas a través de sus terminales móviles, mientras los profesores publican las respuestas e interpretaciones de los *inputs* léxicos en terminales informáticos. En esta interacción, los docentes son responsables de la salida del contenido y los estudiantes, limitados o restringidos a la aceptación del contenido objeto de aprendizaje, se tornan pasivos, dándose, en consecuencia, menos interacción efectiva entre profesorado y estudiantado. Por tanto, las interacciones de esta naturaleza y en este sentido ven limitada la potencial ayuda que podrían ofrecer en pro de mejorar sustancialmente los resultados del aprendizaje.

En términos de diversidad modal, se observa escasa diferencia entre el grupo CALL y el grupo MALL. Por una parte, los estudiantes que utilizaron la plataforma de aprendizaje de juegos KAHOOT para la memorización de vocablos se vieron estimulados por elementos no verbales como colores, imágenes, música y la operativa de los teléfonos móviles, mientras recibían simultáneamente información verbal como textos. Los estudiantes que, por otra parte, usaron la tecnología móvil para memorizar palabras también se vieron estimulados por la información verbal tradicional, pero pudiendo iniciar discusiones e

interacciones en torno a las preguntas de aprendizaje. Mientras las discusiones grupales son susceptibles de apelar a los múltiples sentidos del estudiantado para que este trabaje colaborativa y simultáneamente, la comunicación entre maestros y estudiantes se puede realizar a través de diversos programas asociados a la telefonía móvil en forma de textos, expresiones, imágenes, voz e incluso vídeos. Estas expresiones multimodales se pueden reproducir y digerir repetidamente, lo que movilizará en gran medida la interacción multimodal de los aprendientes al recibir información (Sun Yanli 97).

Si varía el grado de integración entre las diferentes ayudas didácticas y los mecanismos cognitivos de aprendizaje multimodal, el grado de incidencia en la efectividad del aprendizaje resultará también diferente. En comparación con CALL, MALL ostenta las características de ubicuidad y autonomía, situándose más en línea con el mecanismo cognitivo del aprendizaje multimodal y pudiendo mejorar fácticamente la efectividad del proceso de aprendizaje.

En primer lugar, la ubicuidad de la enseñanza móvil puede resolver el problema de la sobrecarga cognitiva que implica una gran cantidad de información procesada por un solo canal del cerebro, dado que la portabilidad de los teléfonos móviles posibilita que el desarrollo del procesamiento de la información no necesite completarse de una sola vez y que el ritmo de aprendizaje y el tiempo requerido para el conocimiento sea captado y regulado de forma independiente por los estudiantes, lo que resulta propicio para que estos aprendientes dominen y consoliden el conocimiento aprendido. Sin embargo, bajo el contexto de la enseñanza asistida por ordenador, el ritmo de enseñanza del conocimiento a adquirir se halla controlado por el docente, y el desarrollo de procesamiento de información de los estudiantes se presenta, a menudo, como único y lineal, resultando la carga cognitiva de dicho estudiantado relativamente grande, lo que no se evidencia como propicio para la efectividad de aprendizaje general de todos los conocimientos.

En segundo lugar, la autonomía de la enseñanza móvil puede promover que los alumnos reconozcan activamente la información relevante externa. Además de recibir los materiales de aprendizaje, otras funciones y software asociados a la propia telefonía móvil también se erigen en herramientas útiles para que los estudiantes busquen conocimientos relevantes, verifiquen sus

propias ideas e intercambien experiencias de aprendizaje con sus compañeros de clase, promoviéndose de este modo su autoaprendizaje. Mientras que en el aula de enseñanza asistida por computador los docentes demuestran y explican los conocimientos objeto de adquisición a través de materiales didácticos multimedia y los estudiantes se convierten en meros receptores pasivos de ese conocimiento, al mismo tiempo se pone de manifiesto que estos aprendientes carecen de las condiciones y los recursos para llevar a cabo un procesamiento cognitivo activo de la información, resultándoles sumamente arduo el poder llevar a cabo un aprendizaje independiente. Así pues, cabe concluir que la enseñanza asistida por tecnología móvil se encuentra más estrechamente integrada con los mecanismos cognitivos de aprendizaje multimodal que la enseñanza asistida por ordenador, pudiendo en consecuencia desempeñar un papel más eficaz en la promoción del aprendizaje efectivo.

5.2 La influencia de los diferentes métodos de presentación modal en la eficacia de la retentiva simultánea al estímulo del *input* léxico

En la prueba de retentiva instantánea del léxico, el principal efecto de la modalidad de enseñanza no ha resultado significativo. En general, el valor p de la prueba t de muestra independiente para los resultados de la prueba instantánea del grupo modal monocanal y del grupo modal bicanal fue de $0,238 > 0,05$ (véase la Tabla 2), no presentándose diferencias significativas e indicando, pues, que el grado de eficacia de la retentiva memorística del léxico en los dos grupos no alberga diferencias reseñables. Esto también significa que cuando los participantes memorizaban las palabras, el aumentar el número de imágenes asociadas a dichos vocablos no mejoraba significativamente la eficiencia memorística. Es posible que los estudiantes universitarios, como adultos que ya son, tiendan a adquirir las nuevas entradas léxicas de un idioma extranjero comprendiendo las definiciones literales de dichos términos objeto de adquisición, mecanismo diferente al de los niños, ya que estos todavía no entienden completamente el significado específico de las palabras y, a menudo, dependen más de otros medios de adquisición (sonidos, vídeos, imágenes) para el aprendizaje y la interpretación correcta de un nuevo *input* léxico. Otra posible razón es que el método de puntuación es relativamente único. Cuando el método de puntuación se limita estrictamente a la escritura de la definición

correcta, la multimodalidad del canal de entrada (tanto los textos como las imágenes) no juega un papel importante para mejorar la puntuación. De agregarse un método adicional de puntuación, como, por ejemplo, seleccionar la imagen correcta correspondiente a la definición del término español de entre varias imágenes, los resultados de la prueba podrían ser diferentes.

5.3 El efecto de diferentes ayudas didácticas sobre la efectividad de la retentiva posterior al estímulo del *input* léxico

Tras comparar y analizar los resultados de las pruebas realizadas instantáneamente y las retardadas, observamos que, partiendo de la premisa de que los estudiantes participantes en ella no llevaron a cabo una revisión deliberada y concienzuda de lo presentado, y puesto que la actividad carecía de impacto en sus calificaciones o evaluación, y teniendo en cuenta el natural debilitamiento de la retentiva memorística con el paso del tiempo, la puntuación promedio de las pruebas retardadas es significativamente más baja que el de las pruebas instantáneas. No obstante, vale la pena señalar que, en las pruebas retardadas, que se efectuaron tres semanas después de las pruebas instantáneas, los resultados de la prueba efectuada con soporte de la tecnología móvil son significativamente mejores que los de la efectuada con la asistencia de ordenador, lo que indica que la eficacia en cuanto a retención memorística del vocabulario presentada por el grupo MALL ha sido significativamente mejor que la del grupo CALL. Esto bien podría deberse a que:

1. Las palabras memorizadas a través de la aplicación de WeChat presentan los rasgos de retrospección y repetitividad, lo que es propicio para consolidar el proceso de memorización de los vocablos, mientras que para los estudiantes que tienen que recordar las nuevas palabras a través de la presentación en el modo juego, el proceso presenta rasgos de temporalidad y no retrospección, lo cual, a todas luces, no resulta propicio para la memorización a largo plazo de los nuevos vocablos.
2. A través de la app de WeChat, los estudiantes memorizan palabras con un alto grado de atención y realizan tareas de objetivos claros, lo que ayuda a mejorar el impacto efectivo en la memoria, mientras que el proceso de memorización de las palabras presentadas en el modo de juego se logra indirectamente a través de la forma interactiva del juego

y para esos estudiantes, inmersos en el entretenimiento y la tensión del juego, puede resultar fácil ignorar el objetivo de la tarea y difícil discernir conscientemente entre la parte de entretenimiento y la de aprendizaje que encierra la actividad de enseñanza, lo que también, lógicamente, redundaría negativamente en la efectividad del proceso de memorización de los nuevos vocablos. En conclusión, aun teniendo en cuenta la influencia del natural proceso de atenuación retentiva que el paso del tiempo ejerce sobre lo memorizado, el grupo MALL en la prueba retardada aun así obtendrá puntuaciones significativamente más altas que el grupo CALL.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio experimental concluye que:

1. De acuerdo con los resultados de la prueba de la retentiva léxica inmediata, el medio auxiliar MALL se evidencia como más efectivo en la adquisición de vocabulario en comparación con CALL.
2. No se detectan diferencias significativas en la mejora de la adquisición léxica entre el empleo de un canal multimodal verbal e icónico y un canal monomodal puramente verbal.
3. De acuerdo con los resultados de la prueba de la retentiva léxica retardada, MALL se posiciona como más efectivo en la adquisición de vocabulario.

Estos hallazgos albergan implicaciones importantes para el diseño instruccional de cursos centrados en la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma:

1. La necesidad de implementar un diseño científico en la confección de los métodos y de los escenarios de aplicación específicos de la Teoría Multimodal en la enseñanza de lenguas extranjeras, otorgándole un papel de mayor importancia en la promoción de un aprendizaje afectivo. En este experimento de retentiva léxica dirigido a estudiantes universitarios, tal y como ya señalamos, no se detectaron diferencias significativas en términos de efectividad memorística del vocabulario entre el modo bicanal y el monocanal, implicando esto que la efecti-

vidad memorística no experimenta mejoría porque la cantidad de los canales que suministren información sea mayor, sino que parece que dicha perseguida efectividad en el proceso retentivo del léxico dependiera más de si el diseño modal se adecua concienzudamente al perfil del grupo de aprendientes. Efectivamente, tal y como cabría esperar, los estudiantes universitarios poseen una capacidad cognitiva y de aprendizaje más fuerte, un sistema de razonamiento lógico más consolidado, una mayor sensibilidad y capacidad de procesamiento de la información textual que los estudiantes de primaria y secundaria, por lo que el diseño del modo de enseñanza adecuado y conforme a las características cognitivas y al nivel de los estudiantes, deberá convertirse en una de las consideraciones prioritarias para la aplicación de la Teoría Multimodal a la enseñanza de idiomas extranjeros.

2. La necesidad de utilizar racionalmente las características y funciones de los diferentes medios auxiliares didácticos a fin de un mejor servicio a la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras. La esencia nuclear de la funcionalidad de medios auxiliares didácticos no es sino el de apoyo técnico, que se encuentre en condiciones de proporcionar asistencia y apoyo a la enseñanza tradicional, no pudiendo reemplazar completamente a dichos métodos tradicionales de enseñanza. Bajo el sistema de enseñanza asistida por ordenador con base en el aula, los estudiantes aprenden a través de la interacción humano-computadora y la presencia y guía de los docentes y, aunque resulte detectable cierta efectividad en términos de aprendizaje a corto plazo, lo cierto es que este modelo encierra debilidades en cuanto al mantenimiento de la eficacia memorística a largo plazo, así como en cuanto a la mejora de la autonomía de los estudiantes.

Los medios auxiliares de enseñanza multiterminal interactiva de ludificación en línea, representados por la plataforma KAHOOT, ostentan las tres características de interactividad, entretenimiento y desarrollo libre, que pueden ciertamente mejorar en gran medida el interés e involucración de los alumnos en el proceso de aprendizaje, además de estimular su voluntad de participación y habilidad cooperativa, pero cómo transformar dicho alto interés de

aprendizaje en mejores efectos de aprendizaje aún requiere de una cuidadosa orientación y diseño por parte del profesorado. Los medios auxiliares que representa la tecnología móvil permiten a los estudiantes ajustar de forma independiente la cantidad y el progreso del aprendizaje, lo que es propicio para reducir la carga cognitiva y mejorar la efectividad de los procesos de aprendizaje y del ejercicio memorístico; sin embargo, este método requiere una alta conciencia de aprendizaje por parte de los aprendientes y obviamente no es ideal para todos los estudiantes, además de que semejante expectativa peca de poco realista. Por tanto, la selección de medios auxiliares didácticos debe imperativamente tener en cuenta las necesidades y circunstancias reales de la enseñanza.

El diseño experimental de este estudio que nos ocupa también adolece de algunas deficiencias. Por ejemplo, por consideración a la objetividad de la puntuación, solo en el diseño se contempla a los sustantivos como objetos léxicos de memorización, descartando otras categorías. Además, se podría tomar en consideración el agregado de opciones de imagen en pro del sistema de puntuación, de modo que la efectividad en la retención léxica por parte de los estudiantes en modo bicanal pueda ser examinada con mayor precisión.

Hay que añadir, además, que todavía restan algunas otras cuestiones por estudiar en cuanto a la asistencia de la tecnología móvil en la enseñanza de lenguas extranjeras, cuestiones tales como: ¿Cuál es el impacto de la combinación de otras modalidades y tecnología móvil en la eficacia del proceso docente-discente?, ¿cuál es el impacto de las diferentes tipologías de tareas en la eficacia del aprendizaje a través de la enseñanza móvil?, entre otras. La resolución de estos problemas y otros similares atesora cierto valor a fin de construir un nuevo paradigma de enseñanza de lenguas extranjeras en la era de la información y de promover así una reforma estructural de la enseñanza de lenguas extranjeras que tenga la evaluación científica de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje como epicentro de todas las consideraciones.

Referencias bibliográficas

- BAI, H., & HAO, J. (2013). «Investigation on the Application of the WeChat Public Platform in the Field of University Education». *China Education Informatization*, (4), 78-80.
- BAUTISTA GARCÍA-VERA, A. (2009). «Innovaciones en la Formación Inicial y Permanente del profesorado en TIC». *Educación, movilidad virtual y sociedad del conocimiento*, pp. 329-341), Granada: Nativola.
- CHANDLER, P., & SWELLER, J. (1991). «Cognitive load theory and the format of instruction». *Cognition and Instruction*, 8(4), 293-332.
- DONG, X., & XU, Q. (2018). «Research on the Audiovisual Continuation Teaching Method in College English Based on the WeChat Platform». *Journal of Guangdong University of Foreign Studies*, 29, 125.
- GAO, Y., & LI, S. (2016). «An empirical study on the effectiveness of mobile-assisted foreign language teaching in English vocabulary acquisition». *Foreign Language Circle*, (4), 73.
- HAO, J., & BAI, H. (2013). «Investigation on the Application of the WeChat Public Platform in the Field of University Education». *China Education Informatization*, (4), 78-80.
- HERNÁNDEZ-ORTEGA, J., & RAYÓN-RUMAYOR, L. (2021). «Teléfonos móviles, redes sociales y praxis en adolescentes». *Educatio Siglo XXI*. 1699-2105. doi:10.6018/educatio.427011
- JIANG, W. (2018). «Comparative Experiment on Learning Effect of Micro Mobile Terminal and Traditional Method: College English Vocabulary Learning as Research Object». *Overseas English*, (24), 147.
- KUKULSKA-HULME, A., & SHIELD, L. (2008). «An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction». *RECALL*, 20(3), 271-289. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>
- LAN, M., QIN, X., & TONG, W. (2019). «A review of the research process of foreign language teaching informatics—From auxiliary integration to deep». *Journal of Xidian University (Social Science Edition)*, 29, 120-121.
- LI, L., & QIN, X. (2014). «An empirical study on the influence of vocabulary presentation in English vocabulary learning». *Foreign Language Circle*, (2), 67-75.
- MAYER, R. E., & MORENO, R. (2003). «Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning». *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6

- OMER OZER, F., & KILIÇ, G. (2018). «The Effect of Mobile-Assisted Language Learning Environment on EFL Students' Academic Achievement, Cognitive Load and Acceptance of Mobile Learning Tools». *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(7), 2915-2928. <https://doi.org/10.29333/ejmste/90992>
- PAIVIO, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford University Press.
- QIN, F., LAN, M., & TONG, W. (2019). «A review of the research process of foreign language teaching informatics—From auxiliary integration to deep». *Journal of Xidian University (Social Science Edition)*, 29, 120-121
- SHIELD, L., & KUKULSKA-HULME, A. (2008). «An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction». *ReCALL*, 20(3), 271-289. <https://doi.org/10.1017/S0958344008000335>
- TENG, M. F. (2022). «The effectiveness of multimedia input on vocabulary learning and retention». *Innovation in Language Learning and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2131791>
- TIAN, J. (2009). «The state of development and trend of mobile language learning». *Electronic Teaching of Foreign Languages*, 3, 149-151.
- WANG, W. (2019). «Research on the Inverted Oral English Classroom Model Based on WeChat». *Journal of Heilongjiang Institute of Education*, 38, 145.
- WITTRICK, M. C. (1989). «Generative processes of comprehension». *Educational Psychologist*, 24(4), 345-376. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2404_2
- XU, Q., & DONG, X. (2018). «Research on the Audiovisual Continuation Teaching Method in College English Based on the WeChat Platform». *Journal of Guangdong University of Foreign Studies*, 29, 125.
- YOSHII, M. (2006). «L1 and L2 glosses: Their effects on incidental vocabulary learning». *Language Learning & Technology*, 10(1), 85.

Un estudio comparativo de la legibilidad de los manuales de español de negocios en China y España

Tao Li

Profesora de Lengua Española
en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai

Resumen: El presente estudio examina la legibilidad de manuales de Español de los Negocios publicados en China y en España desde una perspectiva cuantitativa y comparativa, enmarcada en la investigación del Español con Fines Específicos (EFE). A partir del índice de legibilidad de Fernández Huerta, se analizan textos representativos de ambos grupos de manuales atendiendo a la complejidad sintáctica y léxica, con el fin de identificar patrones de dificultad y tendencias editoriales. Los resultados permiten establecer un umbral de referencia para la evaluación de materiales de Español de los Negocios. El estudio subraya la utilidad de incorporar criterios de legibilidad como herramienta objetiva para el diseño, la selección y la evaluación de materiales didácticos especializados.

Abstract: The present study examines the readability of Business Spanish textbooks published in China and Spain from a quantitative and comparative perspective, within the framework of research on Spanish for Specific Purposes (SSP). Based on the Fernández Huerta readability index, representative texts from both groups of textbooks are analyzed with regard to syntactic and lexical complexity, with the aim of identifying difficulty patterns and editorial tendencies. The findings make it possible to establish a reference threshold for the evaluation of Business Spanish teaching materials. The study highlights the value of incorporating readability criteria as an objective tool for the design, selection, and evaluation of specialized instructional materials.

Palabras clave: Español de los Negocios, EFE, legibilidad textual, índice de FH.

Curriculum: Profesora de español en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai. Es doctora por la Universidad de Alcalá. Sus principales líneas de investigación incluyen la enseñanza del español de los negocios, la enseñanza del español con fines específicos y los estudios contrastivos entre el chino y el español.

1. OBJETIVOS Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

En los últimos años, las relaciones económicas y comerciales entre China y España han mostrado un alto grado de interconexión, configurando un patrón de dependencia bilateral significativo. España se mantiene de forma estable como el quinto mayor socio comercial de China dentro de la Unión Europea, mientras que China ha consolidado su posición como el primer socio comercial de España fuera de la UE. Según los datos de la Administración General de Aduanas de China (2025), el volumen del comercio bilateral alcanzó en 2024 los 50 100 millones de dólares estadounidenses, con un crecimiento interanual del 3,2 %. Paralelamente, la cooperación entre China y América Latina y el Caribe avanza hacia una expansión a gran escala y en profundidad. China se ha convertido en el segundo mayor socio comercial de la región. En 2024, el volumen total de importaciones y exportaciones de mercancías entre ambas partes superó los 518 467 millones de dólares, con una tasa de crecimiento interanual del 6 %, notablemente superior a la media mundial.

En este contexto, se hace cada vez más evidente el valor estratégico de formar profesionales que integren competencia en lengua española, conocimientos especializados en economía y comercio, y habilidades de comunicación intercultural. Gracias a la integración de estas capacidades multidimensionales, este tipo de talento se está convirtiendo en un recurso estratégico fundamental para el desarrollo sostenible de las relaciones entre China y el mundo hispanohablante.

En este escenario de creciente interdependencia económica y profundización de los intercambios comerciales, la enseñanza del Español con Fines Específicos (EFE), y en particular del Español de los Negocios, ha adquirido una relevancia cada vez mayor en el sistema de educación superior chino. Desde comienzos del siglo XXI, numerosas universidades chinas han incorporado programas orientados a la formación de profesionales capaces de utilizar el español como herramienta de trabajo en contextos económicos, comerciales y corporativos, respondiendo así a las nuevas demandas del mercado laboral y a la internacionalización de las empresas chinas.

A diferencia de la enseñanza general de lenguas extranjeras, el EFE en China se caracteriza por su fuerte orientación instrumental y aplicada, así como por su estrecha vinculación con disciplinas como la economía, el comercio internacional y la gestión empresarial. En este marco, los manuales y materiales didácticos desempeñan un papel central como mediadores entre el conocimiento especializado y el aprendizaje lingüístico. No obstante, el rápido desarrollo de los programas de EFE también ha puesto de manifiesto una serie de desafíos, entre ellos la adecuación cognitiva y lingüística de los textos didácticos a los perfiles reales de los estudiantes chinos.

2. EVOLUCIÓN TEÓRICA DEL ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS (EFE)

La investigación en lenguas con fines específicos tiene sus fundamentos teóricos lingüísticos en la semántica estructural. En el caso del Español con Fines Específicos, su marco teórico se remonta a la década de 1960, con la publicación de la obra fundamental *Principios de semántica estructural* de Eugenio Coseriu. Posteriormente, el estudio del EFE adquirió una relevancia creciente a partir de 1986, año en que España se incorporó a la entonces Comunidad Económica Europea (posteriormente Unión Europea). En 1987, el tema central del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, celebrado en España, fue precisamente la enseñanza de las lenguas para fines específicos, lo que marcó el inicio del EFE como una rama emergente y de gran importancia dentro de la didáctica de lenguas extranjeras.

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español con fines específicos, han surgido diferentes denominaciones terminológicas. Según lo que define Josefa Gómez de Enterría:

la denominación genérica «Español con fines o propósitos específicos» (EFE) ha sido la más empleada desde comienzos de los años 1990 para referirse a los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen por objetivo la adquisición de la lengua que es propia de la comunicación especializada¹.

¹ GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006): «Últimos enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español con fines profesionales», Ana M.^a Cestero Mancera (ed.) *Lingüística aplicada a la enseñanza de español como lengua extranjera: desarrollos recientes*. Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, p. 49.

La autora la divide en las siguientes áreas:

1. Áreas socioeconómicas (español comercial, español de los negocios, español empresarial o de la empresa, español financiero, español de las transacciones bancarias, español de las relaciones con empresas aseguradoras, etc.).
2. Área de la gestión sanitaria (español de la medicina, español de la enfermería, español de las ciencias de la salud, español de la atención sanitaria primaria, español de la atención sanitaria secundaria, etc.).
3. Área de la gestión cultural (español del turismo, español de la gestión del patrimonio cultural, español de la hostelería, español de la restauración, español del turismo artístico, del turismo del ocio, del turismo de aventura, del turismo del silencio, etc.).
4. Área del derecho (español jurídico, español de las transacciones mercantiles, etc.).
5. Área de las relaciones internacionales (español de la diplomacia, español de la política internacional, etc.).
6. Área de la ciencia y de las tecnologías (español científico o español tecnológico, específico para cada una de las áreas temáticas o de los sectores de especialidad).

Entre todas las áreas temáticas, la misma autora advierte que destaca el ámbito relacionado con la gestión empresarial y comercial. Durante las dos últimas décadas, la principal demanda de la enseñanza-aprendizaje del español de especialidad para extranjeros se focaliza en español de los negocios.

Tras unas décadas de evolución, la investigación en EFE no solo se centra en la mera enumeración de términos y la comprensión lectora de textos especializados, sino también en los aspectos pragmáticos y sociocognitivos, es decir, cómo equilibrar la profundidad del conocimiento especializado con la accesibilidad lingüística. El Español de los Negocios, considerado una modalidad del «español semitécnico», debe, por un lado, transmitir conceptos económicos y lógicas comerciales (especialización) y, por otro, adaptarse a la carga cognitiva de aprendientes no nativos (legibilidad). En este sentido, los manuales didácticos, como principales soportes de transmisión del conocimiento, des-

empeñan un papel decisivo, ya que la calidad de su diseño incide directamente en la consecución del objetivo formativo de integrar competencias lingüísticas generales y especializadas en la formación de profesionales.

3. INVESTIGACIÓN SOBRE LOS ÍNDICES DE LEGIBILIDAD

3.1 Definición de la legibilidad y factores clave

La legibilidad de texto se refiere al grado de facilidad con que un texto puede ser comprendido por sus lectores y constituye un indicador central para medir la accesibilidad cognitiva de los materiales lingüísticos. En esencia, la legibilidad representa la eficiencia de la interacción entre el texto y el sistema cognitivo del lector (Dubay, 2004). No se trata de una propiedad estática del texto, sino de un índice compuesto y dinámico que evalúa la rapidez y fluidez con las que un material lingüístico es decodificado, comprendido e interiorizado por un grupo específico de lectores.

En su obra clásica *The Principles of Readability*, Dubay subraya que el núcleo del concepto de legibilidad reside en la realización de la accesibilidad cognitiva, es decir, en el grado de adecuación entre las características textuales (léxicas, sintácticas y discursivas) y las competencias lingüísticas y los conocimientos previos del lector. Desde esta perspectiva, los factores que influyen en la legibilidad pueden clasificarse en dos grandes categorías:

A. Factores textuales:

- Complejidad sintáctica: longitud media de las oraciones y densidad de incrustación de subordinadas (como ocurre con frecuencia en las estructuras complejas del español);
- características léxicas: longitud de las palabras (número de sílabas), frecuencia léxica (proporción de palabras de alta frecuencia) y densidad terminológica (por ejemplo, la presencia de conceptos especializados en textos de negocios);
- dimensión semántica y estructural: grado de abstracción conceptual (en especial, en la comprensión de términos especializados), mecanismos de cohesión textual (lógica de los conectores discursivos) y densidad informativa (cantidad de información especializada por unidad textual).

B. Factores del lector: nivel de competencia lingüística, conocimientos previos, carga cognitiva (capacidad de la memoria de trabajo) y motivación lectora (Hutchinson y Waters, 1987), entre otros.

3.2 Índice de legibilidad de Fernández Huerta

En 1959, el pedagogo español José Fernández Huerta, tomando como referencia la fórmula de Flesch para el inglés, desarrolló el primer instrumento cuantitativo de legibilidad específicamente diseñado para el español, con el objetivo de proporcionar criterios científicos de graduación para los materiales educativos en español, especialmente en el ámbito de la educación básica. Aprovechando la claridad de los límites silábicos en las palabras del español, el autor sustituyó la variable inglesa «número de letras por palabra» por un indicador más acorde con la estructura silábica del español: el «número de sílabas por cada 100 palabras». La fórmula central del índice de legibilidad de Fernández Huerta es la siguiente:

$$L = 206,84 - 0,60 \times P - 1,02 \times F$$

L representa el índice de la lecturabilidad del texto, P corresponde al promedio de sílabas por palabra y F indica el nivel de complejidad sintáctica, medido como la media de palabras por frase.

Parámetro	Método de cálculo	Definición
F	Número total de palabras / número total de oraciones	Palabras por oración (PPO).
P	Número total de sílabas / número total de palabras × 100	Sílabas por 100 palabras (SPP).

Tabla 1. Parámetros y métodos de cálculo del índice de legibilidad de FH

Como resultado de la investigación cuantitativa sobre la legibilidad en español, el índice de Fernández Huerta presenta una ventaja tipológica insusti-

tuible en el análisis de textos en el español. Al descomponer de manera precisa la densidad silábica (valor P) y la complejidad sintáctica (valor F), la fórmula logra un equilibrio optimizado que tiene en cuenta la regularidad fonética del español, la complejidad de la flexión verbal y su elevada libertad sintáctica. En el ámbito del análisis de textos de fines específicos, el término constante 206,84 demuestra una notable capacidad de adaptación: frente a la abundancia de palabras polisilábicas y a la alta proporción de oraciones extensas con múltiples subordinadas en textos médicos, jurídicos o empresariales, el mecanismo de compensación basado en la longitud oracional permite mantener la validez evaluativa del índice.

A partir de esta formulación, la interpretación de los resultados cuantitativos requiere un sistema de categorización que permita vincular las puntuaciones numéricas con niveles concretos de dificultad lectora. Con este objetivo, el índice de Fernández Huerta establece una escala jerarquizada de legibilidad, mediante intervalos de puntuación claramente delimitados, que facilitan tanto la comparación entre textos como la evaluación pedagógica de materiales didácticos. En la siguiente tabla se presentan los niveles de dificultad del índice de legibilidad de FH y sus correspondientes rangos de puntuación, utilizados como referencia analítica en el presente estudio.

Intervalo de puntuación	Nivel de legibilidad
> 90	Muy fácil
80-90	Fácil
70-79	Algo fácil
60-69	Normal, adecuado para adultos
50-59	Algo difícil
30-49	Difícil
< 30	Muy difícil

Tabla 2. Niveles de dificultad del índice de legibilidad de FH

4. ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS MANUALES DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS EN CHINA Y ESPAÑA

4.1 Criterios de selección de los manuales

En la actualidad, los manuales utilizados en la enseñanza del Español de los Negocios en China pueden agruparse, de manera general, en dos categorías: manuales elaborados a nivel nacional y manuales originales publicados en España. En la práctica docente del ENE, los estudiantes se enfrentan a diversos desafíos, tales como la insuficiente autenticidad de los contextos comunicativos, la elevada complejidad sintáctica de los contenidos especializados y un bajo grado de integración entre los módulos lingüísticos y los contenidos profesionales.

La investigación existente en el ámbito del EFE se ha centrado mayoritariamente en la terminología o en el análisis pragmático, mientras que los estudios comparativos interculturales sobre la legibilidad cuantitativa de los textos de los manuales siguen siendo prácticamente inexistentes. En particular, se observa una carencia de análisis sistemáticos que comparen manuales chinos y españoles desde dimensiones medibles como la complejidad sintáctica (por ejemplo, la longitud media de las oraciones) y la complejidad léxica (como la densidad silábica).

Desde un enfoque de comparación interlingüística y con el fin de garantizar la validez y fiabilidad de los resultados, el presente estudio establece los siguientes cuatro criterios para la selección de los manuales:

1. Nivel lingüístico: se limita el nivel objetivo de los manuales a los niveles intermedios y avanzados (B1–C1) del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), con el propósito de excluir textos de nivel inicial (A1–A2).
2. Fecha de publicación: se seleccionan manuales publicados a partir de 2010, con el fin de asegurar que los textos reflejen las prácticas empresariales contemporáneas y evitar el uso de terminología obsoleta.
3. Autoridad y representatividad del manual: se incluyen manuales de Español de los Negocios ampliamente utilizados en universidades chinas, así como obras clave publicadas por editoriales españolas de

referencia, con el objetivo de garantizar que las muestras textuales representen escenarios reales de enseñanza y cubran los contextos predominantes de la educación superior en ambos países.

- 4. Cobertura de contenidos especializados: los textos seleccionados abarcan temas empresariales nucleares, como comercio internacional, marketing, gestión empresarial, finanzas, recursos humanos y comunicación intercultural, para asegurar la comparabilidad funcional y la profundidad profesional de los textos.

Con base en estos criterios, se seleccionan tres manuales de Español de los Negocios publicados en China (en adelante, grupo chino) y tres manuales publicados en España (en adelante, grupo español), tal como se presentan en la Tabla 3.

Título del manual	Autor(es)	Editorial	Año publicación
Español aplicado a la empresa	Zhou Yarong	Peking University Press	2012
Curso de comercio y economía internacional	Li Ziyang y Wang Zigang	Foreign Language Teaching and Research Press	2021
Manual de español para el comercio internacional	Dong Yang y Zhang Xiaohan	Beijing International Studies University Press	2023
Empresa Siglo XXI	Emilio Iriarte y Emilia Núñez	Editorial Edinumen	2010
Temas de empresa	María José Pareja	Editorial Edinumen	2019
Entorno empresarial	Marisa de Prada, Pilar Marcé y Montse Bovet	Editorial Edelsa	2022

Tabla 3. Manuales de Español de los Negocios analizados (China y España)

4.2 Criterios de selección de las muestras de análisis

En este trabajo, los textos extraídos de los seis manuales se agrupan en tres tipos fundamentales:

1. Textos principales: corresponden a las secciones teóricas de cada unidad, donde se presentan conceptos, explicaciones y definiciones terminológicas. Estos textos se caracterizan por una alta densidad informativa y terminológica, por el uso de párrafos continuos y por una elevada complejidad sintáctica.
2. Casos prácticos: se trata de textos orientados a la aplicación contextualizada del conocimiento, que combinan rasgos narrativos y expositivos, incorporan datos y presentan una complejidad sintáctica media.
3. Ejercicios: se analizan únicamente los textos de las consignas de las actividades, excluyendo listas de opciones, tablas u otros elementos no discursivos. Estos textos presentan un léxico relativamente simplificado, oraciones más breves y una menor complejidad sintáctica.

Durante el proceso de selección y depuración de las muestras, se excluyeron los siguientes tipos de contenido: a) textos dialogados, ya que la alternancia frecuente de turnos reduce la validez del cálculo de la longitud oracional; b) textos no continuos, como gráficos, tablas, títulos, listas aisladas de términos o glosarios; c) contenidos de carácter cultural o explicativo complementario que no forman parte del núcleo del contenido didáctico.

4.3 Resultados del análisis comparativo del índice de legibilidad de FH en los manuales chinos y españoles

De acuerdo con los criterios de muestreo establecidos, se extraen 30 fragmentos textuales de cada manual, fijando una longitud mínima de 120 palabras por fragmento. Para evitar sesgos derivados de dificultades locales, el muestreo cubre unidades situadas al inicio, en la parte media y al final de cada manual. En total, se analizan 180 fragmentos (6 manuales \times 30 fragmentos), con un corpus global de 41 528 palabras, de las cuales 19 592 corresponden al grupo chino y 21 936 al grupo español.

Los resultados del análisis del índice de legibilidad de Fernández Huerta (FH) para los seis manuales de Español de los Negocios se presentan en la Tabla 4.

Manual	FH	Media FH	SPP	Media SPP	PPO	Media PPO
Español aplicado a la empresa	67,26	62,24	2,15	216,0	10,37	14,70
Curso de comercio y economía internacional	58,84		2,18		16,86	
Manual de español para el comercio internacional	60,62		2,15		16,88	
Empresa Siglo XXI	66,52	69,51	2,13	211,2	12,27	10,52
Temas de empresa	71,35		2,10		9,30	
Entorno empresarial	70,66		2,10		9,98	

Tabla 4. Resultados del índice FH en los manuales de Español de los Negocios (China y España)

4.4 Discusión de los resultados

A partir del análisis comparativo de los índices de legibilidad de los manuales de ENE del grupo chino y del grupo español, se obtienen las siguientes conclusiones principales:

Diferencias en los niveles de legibilidad: las medias del índice FH de ambos grupos se sitúan en el intervalo 60-70, lo que indica que la dificultad de los manuales de Español de los Negocios se corresponde, en términos generales,

con un nivel de carga cognitiva media (normal). En los países hispanohablantes, este rango equivale aproximadamente a una dificultad de lectura propia de la educación secundaria superior o de los primeros cursos universitarios. Cabe destacar que ninguno de los manuales analizados alcanza los rangos de alta dificultad ($FH < 60$), lo que pone en cuestión la percepción tradicional de que los textos de Español con Fines Específicos son necesariamente más difíciles que los de español general.

Inversión del nivel de dificultad percibido: la media del índice FH del grupo español (69,51) es significativamente superior a la del grupo chino (62,24). Asimismo, la complejidad sintáctica media del grupo chino ($PPO = 14,70$) supera en aproximadamente un 40 % a la del grupo español ($PPO = 10,52$), y la complejidad léxica media mediante SPP (216,0 frente a 211,2) también resulta más elevada en los manuales chinos. Estos resultados invierten el estereotipo de que los manuales originales españoles son necesariamente más difíciles y muestran que, en términos de legibilidad, los manuales del grupo español presentan un mayor grado de accesibilidad.

El análisis cualitativo comparativo permite identificar dos enfoques didácticos diferenciados:

- a) Los manuales del grupo español incorporan abundantemente imágenes, gráficos, simulaciones, diálogos y actividades interactivas, y presentan el conocimiento especializado siguiendo un recorrido de lo concreto a lo abstracto. Este enfoque favorece la visualización, contextualización e interacción, lo que contribuye a reducir la carga cognitiva del aprendizaje y a facilitar la iniciación del alumnado, aunque puede requerir una mayor dependencia de la mediación docente y presentar una menor sistematicidad.
- b) Los manuales del grupo chino se centran en textos extensos y conceptualmente profundos, con ejercicios orientados principalmente a la comprensión lectora y al análisis textual. La escasez de elementos visuales y el enfoque de lo abstracto a lo especializado elevan la carga cognitiva, lo que puede incrementar la dificultad inicial y afectar a la motivación, pero al mismo tiempo favorece la construcción de un conocimiento sistemático y el desarrollo de la capacidad para procesar textos complejos.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio realiza un análisis cuantitativo de la legibilidad de textos procedentes de manuales de Español de los Negocios publicados en China y en España, con el fin de aportar evidencia empírica al estudio comparado de materiales didácticos en el ámbito del Español con Fines Específicos. A partir del índice de legibilidad de Fernández Huerta, se establece de manera empírica un umbral de legibilidad $FH \leq 70$ como referencia adecuada para este tipo de manuales en el contexto universitario. Dicho umbral permite mantener un equilibrio entre la accesibilidad lingüística y la densidad conceptual inherente a los textos especializados, y constituye un criterio cuantitativo operativo para el diseño, la evaluación y la selección de materiales de Español de los Negocios.

Los resultados del análisis desmontan la creencia ampliamente extendida de que los manuales originales elaborados en España son necesariamente más difíciles que los manuales producidos en China. Por el contrario, los datos muestran que los manuales españoles presentan, en promedio, niveles de legibilidad más altos y menores índices de complejidad sintáctica y léxica, lo que confirma su adecuación a los patrones cognitivos y a la capacidad de procesamiento lingüístico de aprendientes de nivel intermedio. Este descubrimiento pone de relieve que la dificultad percibida de los textos de fines específicos no siempre corresponde con su dificultad real desde una perspectiva cuantitativa.

Asimismo, el estudio revela una relación de complementariedad paradigmática entre los manuales españoles y los manuales chinos de Español de los Negocios. Mientras que los primeros destacan por una mayor contextualización, visualización del contenido y orientación comunicativa, los segundos tienden a centrarse en textos de mayor densidad informativa, con un énfasis en el análisis detallado y la sistematización del conocimiento especializado. Esta diferencia no debe interpretarse en términos de superioridad o deficiencia, sino como expresiones de enfoques pedagógicos distintos que pueden integrarse de manera flexible en la práctica docente, en función de los objetivos formativos, el nivel educativo y las características específicas de la asignatura.

Finalmente, de cara al futuro diseño y revisión de manuales de Español de los Negocios, este estudio propone incorporar de forma sistemática la legibili-

dad textual, y en particular el índice FH, como un indicador clave para evaluar la carga cognitiva, la complejidad terminológica y la profundidad del contenido especializado. La adopción de criterios cuantitativos de legibilidad contribuiría a avanzar hacia un modelo de elaboración de materiales didácticos más basado en evidencias empíricas, favoreciendo una mejor adecuación entre los textos y las necesidades reales de los aprendientes en contextos de enseñanza del Español con Fines Específicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABRÉ, M. T. y GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid, Editorial Gredos
- COSERIU, E. (1991). *Principios de semántica estructural* (Versión Española de Marcos Martínez Hernández). Madrid, Gredos.
- DUBAY, W. H. (2004). *The principles of readability*. Costa Mesa, CA, Impact Information.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1959). «Medidas sencillas de lecturabilidad». *Consigna*, 214, 29-32.
- GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2007). «La enseñanza del español con fines específicos», en M. Lacorte (coord.), *Lingüística aplicada del español*. Madrid, Arco/Libros.
- IRIARTE, E. y NÚÑEZ, E. (2010). *Empresa Siglo XXI*. Madrid, Editorial Edinumen.
- HUTCHINSON, T., y WATERS, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PAREJA, M. J. (2019). *Temas de empresa*. Madrid, Editorial Edinumen.
- PRADA, M. de, MARCÉ, P. y BOVET, M. (2022). *Entorno empresarial*. Madrid, Ed. Edelsa.
- 董杨, 张笑寒, (2023). 经贸西班牙语教程, 北京: 北京第二外国语学院旅游教育出版社.
- 李子莹, 王子刚, (2021). 国际经贸教程, 北京: 外语教学与研究出版社.
- 周亚榕, (2012). 企业应用西班牙语, 北京: 北京大学出版社.

PONENCIAS

El modelo de aceptación de la tecnología (TAM) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas: una revisión de la literatura*

Yuqing DENG

Universidad de Estudios Internacionales de Beijing

Pengfei ZHAI

Universidad de Estudios Internacionales de Beijing

Resumen: El presente trabajo revisa la aplicación del modelo de aceptación de la tecnología (TAM) de Davis (1986, 1989) en el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Según este modelo, la utilidad percibida (PU) y la facilidad de uso percibida (PEoU) determinan la actitud hacia el uso de la tecnología (A). Esta, junto con la PU, influye en la intención conductual (BI) y, finalmente, el uso real de la tecnología. En el siglo XXI, el modelo TAM se ha aplicado ampliamente para analizar la integración de herramientas digitales –plataformas en línea, aplicaciones móviles, recursos de inteligencia artificial, etc.– en contextos educativos, así como las percepciones de los docentes y de los estudiantes hacia ellas. Las conclusiones destacan que, si bien el TAM demuestra un sólido poder explicativo y predictivo en este dominio, persisten limitaciones metodológicas como la homogeneidad muestral y el predominio del autoinforme. Se identifican tendencias emergentes hacia estudios longitudinales, transculturales y centrados en la IA generativa. Finalmente, se subraya la necesidad de diseñar integraciones pedagógicas efectivas que, más allá de medir la aceptación, promuevan el desarrollo de la competencia digital de los aprendientes, delineándose así una agenda para futuras investigaciones.

Abstract: This paper reviews the application of Davis's (1986, 1989) Technology Acceptance Model (TAM) in the educational field, particularly in language teaching and learning. According to this model, perceived usefulness (PU) and perceived ease of use (PEoU) determine the attitude toward using technology (A). This attitude, together with PU, influences behavioral intention (BI)

* Este trabajo forma parte del proyecto de investigación titulado «技术赋能外语学习与数字素养提升——以高校西班牙语专业为例» (Potenciación tecnológica para el aprendizaje de lenguas y el desarrollo de la competencia digital: el caso de la carrera de español en las universidades chinas), n.º XJQN25A034, financiado por «Fundamental Research Funds for Beijing Municipal Universities» (Fondos de Investigación Fundamental para las Universidades Municipales de Beijing).

and, ultimately, the actual use of technology. In the 21st century, the TAM has been widely applied to analyze the integration of digital tools—online platforms, mobile applications, artificial intelligence resources, etc.—into educational contexts, as well as teachers' and students' perceptions of them. The conclusions highlight that, while TAM demonstrates solid explanatory and predictive power in this domain, methodological limitations such as sample homogeneity and the predominance of self-reporting persist. Emerging trends toward longitudinal, cross-cultural, and generative AI-focused studies are identified. Finally, the need to design effective pedagogical integrations is emphasized, which, beyond measuring acceptance, should promote the development of learners' digital competence, thus outlining an agenda for future research.

Palabras clave: modelo de aceptación de la tecnología (TAM), tecnología educativa, educación superior, enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Currículum: Yuqing Deng es profesora lectora de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing a partir del año 2022, donde imparte asignaturas como Español Elemental, Español Avanzado, Español como Lengua Extranjera, Lectura Extensiva en Español, Traducción Español-Chino, entre otras. Es doctora en Filología Española con calificación de Excel.lent cum Laude y máster en Lengua Extranjera, Literatura Hispánica y Español como Lengua Extranjera por la Universitat Autònoma de Barcelona, y máster en Filología Hispánica y licenciada en Literatura Hispánica por la Universidad de Lengua y Cultura de Beijing. Entre sus líneas de investigación se encuentran la lexicografía hispánica, el español como lengua extranjera y la traducción chino-español, con ponencias y publicaciones en las áreas pertinentes.

Pengfei Zhai se graduó en Estudios Hispánicos de la Universidad de Xiangtan. Cursó estudios de Máster en Lengua Extranjera, Literatura Hispánica y Español como Lengua Extranjera en la Universitat Autònoma de Barcelona, y se doctoró en la misma universidad en Filología Española con calificación de Excel.lent cum Laude. Es profesor lector del Departamento de Español de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing a partir del año 2023, e imparte asignaturas como Español Elemental, Español Segunda Lengua, Traducción Español-Chino Asistida por IA, Introducción a la Lingüística, entre otras. Entre sus líneas de investigación se encuentran fonética y fonología españolas, español como lengua extranjera, estudio sobre países y regiones de habla hispana, así como traducción chino-español. Ha publicado varios trabajos de investigación, y es miembro experto de la Asociación China de Traductores. Es colaborador externo del Instituto Cervantes y examinador del examen DELE de nivel C1 y nivel C2.

1. INTRODUCCIÓN

En la era digital actual, la integración de la tecnología en el ámbito educativo no solo ha promovido la renovación de métodos y teorías pedagógicas, sino que también ha generado numerosas investigaciones sobre la adopción de herramientas tecnológicas para la docencia y el aprendizaje. Entre las propuestas teóricas para dichas investigaciones, el *modelo de aceptación de la*

tecnología (en inglés, *Technology Acceptance Model* o TAM), diseñado originalmente por Davis (1986, 1989) para predecir el uso de sistemas de información, se ha consolidado como uno de los marcos teóricos más influyentes y ampliamente validados en diferentes contextos (Álvarez Rodríguez, 2021; Cataldo, 2012; Lee *et al.*, 2019).

Dado lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo principal revisar el desarrollo del TAM y su aplicación en la educación, con un foco especial en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos: indagar el poder explicativo y predictivo del modelo en este dominio; analizar las líneas de investigación seguidas y examinar las metodologías empleadas; y, finalmente, señalar las limitaciones de los estudios previos y explorar futuras aplicaciones del modelo.

Para llevar a cabo la revisión, se realizó una búsqueda bibliográfica en bases de datos académicas empleando los términos «TAM», «enseñanza», «aprendizaje» y/o «lenguas». Una vez identificados y seleccionados los artículos pertinentes, el trabajo se estructuró en tres partes. En la primera, se sintetizaron la formulación y el desarrollo del TAM. En la segunda, se organizaron los estudios empíricos en el ámbito educativo aplicando tres criterios de clasificación: 1) el tipo de tecnología educativa analizada, 2) la perspectiva o el agente principal estudiado, y 3) las líneas de investigación específicas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En la tercera parte, se procedió a realizar un análisis comparativo y una síntesis crítica de los estudios empíricos, prestando atención particular a sus enfoques metodológicos. Este proceso analítico permitió extraer una serie de conclusiones en torno a la aplicación del TAM en el ámbito estudiado.

2. REVISIÓN TEÓRICA DEL TAM

El *modelo de aceptación de la tecnología* (TAM) fue propuesto por Davis (1986), quien, partiendo de la *teoría de la acción razonada* (en inglés, *Theory of Reasoned Actions* o TRA), lo formuló para explicar el uso de tecnología por los usuarios en sistemas de información. Los dos constructos centrales del modelo son la utilidad percibida (en inglés, *Perceived Usefulness* o PU) y la facilidad percibida de uso (en inglés, *Perceived Ease of Use* o PEOU). Davis (1986: 82) definió

la primera como «el grado en que un individuo cree que el uso de un sistema particular mejoraría su desempeño laboral», y la segunda, como «el grado en que un individuo cree que el uso de un sistema particular estaría libre del esfuerzo físico y mental». En la Figura 1, se esquematizan las correlaciones entre las variables del TAM inicial y, en la Figura 2, se presenta la versión reformulada por Davis *et al.* en 1989:

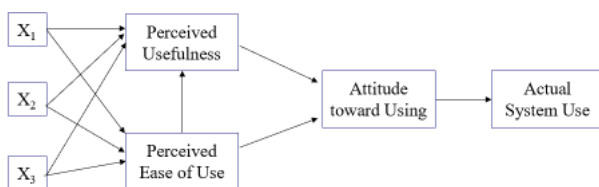


Figura 1. Diagrama del TAM (Davis, 1986)

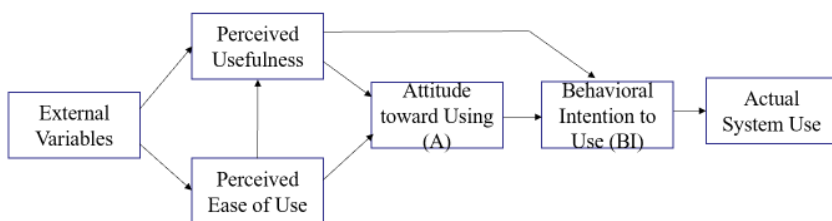


Figura 2. Diagrama del TAM reformulado (Davis *et al.*, 1989)

Se observa que, en la versión modificada, generalmente concebida como la versión clásica del TAM original, se añade la *intención conductual* (BI) como una variable mediadora entre la actitud hacia el uso (A) y el uso real del sistema (U). Los postulados centrales del modelo TAM pueden resumirse como sigue (Davis, 1986, 1989; Davis *et al.*, 1989):

1. El uso real (U) de una tecnología puede predecirse a partir de la intención conductual (BI), la cual, a su vez, depende de la actitud hacia su uso (A);
2. La utilidad percibida (PU) constituye el determinante principal de la intención conductual (BI) y ejerce tanto un efecto directo significativo sobre el uso (U), como uno indirecto a través de la actitud (A);

3. La facilidad de uso percibida (PEoU) actúa como un determinante secundario significativo de la intención (BI), influenciándola de modo indirecto mediante la actitud (A);
4. Asimismo, la facilidad de uso percibida (PEoU) tiene un efecto directo significativo sobre la utilidad percibida (PU);
5. Por último, las variables externas (EV) solo impactan de manera indirecta en la intención (BI), mediante la función de las variables anteriormente mencionadas.

Posteriormente, el TAM ha dado lugar a importantes extensiones teóricas que enriquecen el modelo original. Un ejemplo destacado es el TAM2, presentado por Venkatesh y Davis (2000), que explicita los factores sociales (*i. e.*, la norma subjetiva, la voluntariedad, la imagen y la experiencia) y los factores cognitivos e instrumentales (*i. e.*, la relevancia del trabajo, la calidad del resultado y la demostrabilidad del resultado). Una integración más amplia la constituye la *teoría unificada de la aceptación y uso de tecnología* (en inglés, *Unified Theory of Acceptance and Use of Technology* o UTAUT), de Venkatesh *et al.* (2003), teoría que, según Cataldo (2012), sintetiza ocho modelos rivales, incluyendo el TAM. Esta teoría postula que la intención de uso está determinada por cuatro factores –la expectativa de rendimiento, la expectativa de esfuerzo, la influencia social y las condiciones de facilitación–, cuya influencia es, en gran medida, moderada por variables demográficas y sociales, como el género, la edad, la experiencia y la voluntariedad. La continua derivación de modelos a partir del TAM original revela el potencial teórico del modelo y su capacidad para fundamentar nuevas investigaciones.

3. TAM EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

En el contexto educativo del siglo XXI, el TAM se ha aplicado ampliamente para estudiar la aceptación de una amplia gama de tecnologías educativas, es decir, herramientas y recursos destinados a facilitar y mejorar la enseñanza, el aprendizaje y otros procesos educativos. Los investigadores han empleado este modelo para analizar la aceptación de sistemas muy diversos, entre los que destacan: 1) los sistemas de gestión del aprendizaje (en inglés, *Learning Management System* o LMS), como Moodle (Cabero Almenara *et al.*, 2018;

Roig-Vila *et al.*, 2022), BlackBoard (Zhan y Zhang, 2015), y otros sistemas no especificados (Tan *et al.*, 2020); 2) los cursos en línea, incluidos los MOOCs (Song *et al.*, 2023; Wu y Shang, 2019) y los SPOCs (Kuang *et al.*, 2019; Jing *et al.*, 2021); 3) el aprendizaje asistido por computadora (Peng *et al.*, 2020); 4) el aprendizaje asistido por dispositivos móviles (León-Garrido *et al.*, 2025; Miao *et al.*, 2014; Zhang *et al.*, 2023).

En cuanto a los agentes investigados, la literatura se puede clasificar según adopten la perspectiva de los docentes (p. ej., Wu *et al.*, 2020), de los alumnos (p. ej., Kuang *et al.*, 2019; León-Garrido *et al.*, 2025), o una mirada combinada que integra a ambos (p. ej., Hidalgo-Cajo, *et al.*, 2023; Tan *et al.*, 2021).

Respecto al ámbito de aplicación en la didáctica de lenguas, las investigaciones con el TAM se agrupan en cinco líneas principales:

1. la aceptación de los LMS, como Moodle (Permana *et al.*, 2025);
2. la del aprendizaje asistido por computadora (en inglés, *computer-assisted language learning* o CALL) (Peng *et al.*, 2020);
3. la del aprendizaje asistido por dispositivos móviles (en inglés, *mobile-assisted language learning* o MALL) (Riaz Cheema *et al.*, 2025);
4. la de traductores automáticos (Almusharraf y Bailey, 2023; Jiménez-Crespo, 2018); y
5. la adopción de la inteligencia artificial, sobre todo, la IA generativa (Liu y Ma, 2023; Yang *et al.*, 2024).

En conjunto, los estudios corroboran en gran medida las relaciones causales del modelo TAM –aunque con distinto grado de significancia–, demostrando así su solvencia explicativa y predictiva. Un hallazgo relevante en la producción más reciente es la mayor atención prestada a variables sociales en detrimento de un enfoque exclusivamente psicológico.

4. REVISIÓN METODOLÓGICA DE LOS ESTUDIOS EMPÍRICOS

Desde la formulación del TAM por Davis (1986), este marco teórico se ha consolidado como uno de los más utilizados para analizar la aceptación del uso de tecnologías digitales en el ámbito educativo. Su estructura original, basada

en los constructos de utilidad percibida y facilidad de uso percibida como predictores de la intención de uso, ha demostrado una notable capacidad explicativa y ha servido como punto de partida para numerosos estudios empíricos en distintos ámbitos formativos (Davis *et al.*, 1989). En el campo de la enseñanza y el aprendizaje L2/LE, han sido numerosas las investigaciones posteriores que han aplicado el TAM y sus extensiones al análisis de la aceptación del aprendizaje asistido por ordenador y dispositivos móviles, especialmente en el marco del *computer-assisted language learning* (CALL) y el *mobile-assisted language learning* (MALL) (Hoi y Mu, 2021). En el siglo XXI, en este ámbito se ha observado una clara tendencia hacia la ampliación del modelo original mediante la incorporación de variables intrínsecas del aprendiz, como la autoeficacia, la ansiedad tecnológica, así como variables concernientes al entorno de aprendizaje, como el apoyo docente o las condiciones facilitadoras, con el fin de mejorar su poder explicativo en contextos educativos cada día más complejos (Hsu y Lin, 2022; Venkatesh y Bala, 2008). Más recientemente, la irrupción de tecnologías de inteligencia artificial ha abierto nuevas líneas de investigación centradas en la aceptación de herramientas de IA en el aprendizaje de L2/LE, como los modelos de lenguaje de gran escala. Estudios recientes han recurrido al modelo TAM o sus extensiones para analizar los factores que influyen en la intención de uso de estas tecnologías por parte de estudiantes de lenguas extranjeras, confirmando la relevancia de los constructos clásicos del modelo junto con variables afectivas y cognitivas específicas del contexto educativo (Xu y Deng, 2024).

En conjunto, estos trabajos respaldan la pertinencia del uso del TAM para el análisis de la aceptación de tecnologías digitales avanzadas en contextos de aprendizaje de lenguas. El presente apartado ofrece un balance de la metodología de investigación utilizada en 21 estudios empíricos publicados en los últimos años en revistas indexadas, con especial atención al perfil de los participantes y al contexto de investigación, al diseño metodológico adoptado y a los modelos estadísticos aplicados. En términos generales, la literatura revisada presenta una notable homogeneidad metodológica, tanto en lo relativo al perfil de los participantes como en los diseños de investigación y los modelos estadísticos empleados, tal y como puede observarse en la siguiente tabla:

Autor(es)	Año	Participantes	Tecnología incorporada	Número participantes	Diseño	Modelo estadístico
Cabero-Almenara <i>et al.</i>	2018	estudiantes universitarios	Moodle	546	cuantitativo transversal	SEM
Hoi y Mu	2021	estudiantes universitarios	MALL	329	cuantitativo transversal	SEM
Fan	2023	estudiantes universitarios	redes sociales para EFL	834	cuantitativo transversal	SEM
He y Li	2023	estudiantes universitarios	MALL / SLA	170	cuantitativo transversal	SEM
Lin y Yu	2023	estudiantes universitarios	herramientas digitales de lectura académica	903	cuantitativo transversal	SEM
An <i>et al.</i>	2023	estudiantes de secundaria	IA en aprendizaje de lenguas	524	cuantitativo transversal	SEM
Navarro <i>et al.</i>	2023	estudiantes universitarios	educación virtual	297	cuantitativo transversal	SEM
Compagnoni	2023	docentes de lenguas	formación docente	27	cualitativo longitudinal	análisis cualitativo descriptivo
Hidalgo-Cajo <i>et al.</i>	2023	estudiantes y docentes	LMS (Moodle)	10913	cuantitativo transversal	análisis correlacional
Almusharraf y Bailey	2023	estudiantes universitarios	traducción automática	470	cuantitativo transversal	SEM
Liang y Li	2023	estudiantes del idioma chino	recursos digitales	616	cuantitativo transversal	SEM
Zambrano Vera <i>et al.</i>	2024	docentes universitarios	IA generativa	253	cuantitativo transversal	PLS-SEM
Wang y Wang	2024	estudiantes universitarios	IA en aprendizaje de lenguas	537	cuantitativo transversal	SEM
Xu y Deng	2024	estudiantes universitarios	plataformas de enseñanza en vivo	800	cuantitativo transversal	análisis correlacional
León-Garrido <i>et al.</i>	2025	estudiantes universitarios	Apps móviles	205	cuantitativo transversal	SEM
Kılıç y Çelik	2025	docentes de inglés	ChatGPT-4o	480	cuantitativo transversal	PLS-SEM
Ren y Tan	2025	estudiantes universitarios	Apps de aprendizaje de lenguas	728	cuantitativo transversal	SEM
Xiong y Luo	2025	docentes en formación	ChatGPT	187	cuantitativo transversal	PLS-SEM
Pham	2025	estudiantes universitarios	traducción automática	535	cuantitativo transversal	análisis correlacional
Al Alif <i>et al.</i>	2022	docentes de inglés	herramientas TIC	303	cuantitativo transversal	PLS-SEM
Sha <i>et al.</i>	2025	estudiantes universitarios	traducción automática	313	cuantitativo transversal	PLS-SEM

Tabla 1: resumen metodológico de los 21 estudios empíricos revisados

4.1 Perfil de participantes

En lo relativo a los participantes, al resumir los análisis publicados se observa que la evidencia empírica procede mayoritariamente de estudiantes universitarios, gracias a su accesibilidad y al papel central de la universidad como espacio privilegiado para la introducción y experimentación de innovaciones tecnológicas. Esta tendencia se observa de forma consistente en investigaciones centradas en plataformas digitales, aplicaciones móviles y herramientas basadas en IA. A modo de ejemplo, Fan (2023) recurrió a un más amplio colectivo de 834 universitarios chinos para examinar la intención de usar redes sociales chinas con el propósito de aprender el inglés. Lin y Yu (2023) estudiaron la aceptación de herramientas digitales de lectura académica en una muestra particularmente grande de 903 estudiantes universitarios, lo que permitió contrastar con mayor robustez estadística las relaciones propuestas por el modelo TAM. De modo similar, en los estudios que analizan plataformas institucionales o sistemas de uso generalizado, se observa una tendencia de ampliación progresiva de los tamaños muestrales. Un ejemplo destacado es el trabajo de Xu y Deng (2024), quienes investigaron la relación entre la autoeficacia y la aceptación de plataformas de enseñanza en vivo a partir de una muestra de 800 estudiantes universitarios. De forma aún más significativa, Hidalgo-Cajo *et al.* (2023) compararon el uso de la plataforma Moodle entre dos colectivos claramente diferenciados, con 10304 estudiantes y 612 docentes universitarios, lo que permitió realizar análisis comparativos entre grupos y explorar diferencias en los factores asociados a la aceptación tecnológica.

Junto a estos estudios de tamaño medio y grande, también se identifican investigaciones con muestras más acotadas, como los trabajos de He y Li (2023), que analizaron el uso del aprendizaje móvil en un contexto de adquisición de segundas lenguas con 170 estudiantes universitarios, y de León-Garrido *et al.* (2025), quienes analizaron la aceptación de aplicaciones móviles en la formación de futuros docentes con una muestra de 205 estudiantes universitarios. A modo de síntesis, los trabajos resumidos revelan una preferencia metodológica por encuestas aplicadas a colectivos universitarios, con tamaños muestrales que oscilan habitualmente entre 150 y 900 participantes, tal y como se expone en la Tabla 1. Empíricamente, este tamaño muestral garantiza una potencia estadística suficiente para la aplicación de modelos de ecuaciones estructurales,

aunque la homogeneidad de la procedencia de los participantes restringe en cierta medida la generalización de los resultados a otros niveles educativos.

En cuanto al contexto de investigación, el modelo TAM se ha aplicado mayoritariamente al ámbito del aula universitaria y a entornos de aprendizaje formal, con un peso considerable de estudios realizados en países asiáticos. En este marco, Liang y Li (2023) emplearon el TAM para analizar la aceptación de recursos digitales en 616 aprendientes de chino como lengua extranjera, concluyendo que la facilidad de uso percibida constituía el predictor más sólido de la intención de uso. En el contexto vietnamita, Pham (2025) aplicó el modelo a 535 estudiantes universitarios usuarios de herramientas de traducción automática, utilizando análisis correlacionales para identificar diferencias significativas en la intención de uso en función del género. Por su parte, Almusharraf y Bailey (2023) realizaron un estudio comparativo transcultural con 470 estudiantes universitarios de Arabia Saudita y Corea del Sur, para evidenciar variaciones sistemáticas en la percepción de la facilidad de uso y en la intención de adopción según el contexto nacional.

Paralelamente, se observa un interés creciente por el análisis de la aceptación tecnológica desde la perspectiva de los docentes y docentes en formación, especialmente en relación con tecnologías emergentes como la inteligencia artificial generativa. Por ejemplo, en el estudio de Zambrano Vera *et al.* (2024) donde participaron 253 profesores universitarios, se concluye que la facilidad de uso percibida ejercía un efecto sustancialmente mayor que la utilidad percibida sobre la intención de adopción de la inteligencia artificial generativa. En una línea complementaria, Kılıç y Çelik (2025) analizaron la aceptación de ChatGPT-4o por parte de 480 docentes de inglés, mientras que el trabajo de Xiong y Luo (2025) se centró en 187 estudiantes de universidades pedagógicas que son futuros docentes, cuya conclusión pone de relieve la relevancia metodológica de considerar perfiles profesionales diversos.

En lo referente al diseño de investigación, se observa que la aproximación cuantitativa transversal domina claramente el panorama metodológico, mientras que se identifican algunas excepciones relevantes. Compagnoni (2023), con una muestra reducida de 27 docentes de lenguas, adoptó un diseño cualitativo longitudinal basado en análisis descriptivo, lo que constituye una apro-

ximación minoritaria pero metodológicamente valiosa. Este tipo de estudios, junto con aquellos que combinan muestras heterogéneas de estudiantes y docentes, subraya la necesidad de diversificar los diseños de investigación y de avanzar hacia enfoques que permitan capturar de manera más dinámica y contextualizada los procesos de aceptación tecnológica.

4.2 Método estadístico

En lo que concierne a los métodos estadísticos, el análisis de los estudios revisados muestra que la técnica predominante es la modelización de ecuaciones estructurales (abreviada como SEM en inglés), que se ha utilizado de manera mayoritaria en investigaciones basadas en el modelo TAM y sus extensiones. Este enfoque se ha consolidado como una herramienta fundamental en las ciencias sociales cuando el objetivo es analizar relaciones complejas entre constructos latentes y los indicadores empíricos que los operacionalizan (Bollen, 1989; Hair *et al.*, 2019; Kline, 2016). Desde el punto de vista metodológico, el SEM combina procedimientos propios del análisis factorial confirmatorio y de la regresión multivariada, lo que permite evaluar simultáneamente el modelo de medida y el modelo estructural.

De acuerdo con la evidencia sintetizada en la Tabla 1, la variante basada en covarianzas (CB-SEM) continúa siendo el enfoque más empleado en los estudios revisados. Investigaciones como las de Cabero-Almenara *et al.* (2018), Fan (2023), Lin y Yu (2023), Wang y Wang (2024) o León-Garrido *et al.* (2025) aplican CB-SEM para contrastar modelos teóricos relativamente consolidados, apoyándose en tamaños muestrales medios o grandes y en índices de ajuste global ampliamente aceptados, tales como CFI, TLI, RMSEA o SRMR. Tal como señala Kline (2016), este enfoque resulta especialmente apropiado cuando el objetivo principal es la validación de hipótesis estructurales y el contraste riguroso del ajuste del modelo a los datos empíricos.

Junto a esta línea dominante, se observa un uso creciente del PLS-SEM en una parte de los estudios revisados, especialmente en aquellos centrados en tecnologías emergentes y en poblaciones específicas como docentes o futuros docentes. Ejemplos de esta orientación metodológica son los trabajos de Zambrano Vera *et al.* (2024), Kılıç y Çelik (2025) y Xiong y Luo (2025), que emplean PLS-SEM para analizar la aceptación de herramientas de inteligencia artificial ge-

nerativa y sistemas como ChatGPT. Este enfoque, basado en la varianza, prioriza la capacidad predictiva del modelo y ofrece una mayor flexibilidad en contextos caracterizados por muestras moderadas, distribuciones no normales o modelos conceptuales más complejos (Hair *et al.*, 2019). La evaluación del modelo se centra en indicadores como el coeficiente de determinación (R^2), la relevancia predictiva (Q^2) y los tamaños de efecto (f^2), en vez de en índices de ajuste global.

4.3 Diseño de investigación

En lo que respecta al diseño de investigación, la evidencia empírica sintetizada en la Tabla 1 revela una clara hegemonía de los estudios cuantitativos de corte transversal. Casi la totalidad de los veintinueve trabajos incluidos adopta diseños basados en la administración de cuestionarios autoinformados en un único momento temporal, lo que resulta coherente con el enfoque perceptivo y actitudinal del TAM. Este predominio se observa tanto en estudios con estudiantes universitarios como en aquellos centrados en docentes o futuros docentes, independientemente del tipo de tecnología analizada.

La preferencia por diseños transversales se ve reforzada por el uso mayoritario de las técnicas multivariadas como el SEM y el PLS-SEM que requieren muestras suficientemente amplias, pero no necesariamente datos longitudinales. No obstante, esta orientación metodológica implica ciertas limitaciones, ya que restringe la posibilidad de analizar la evolución temporal de las actitudes y la estabilidad de las intenciones de uso. La presencia de un único estudio cualitativo longitudinal (Compagnoni, 2023) pone de relieve el carácter marginal de este tipo de aproximaciones en la literatura reciente, pese a su potencial para captar procesos de cambio y dinámicas contextuales.

4.4 Conclusión

El panorama metodológico que emerge de los estudios revisados se caracteriza por una notable estandarización en términos de diseño, con una fuerte dependencia de encuestas transversales y una escasa diversificación hacia enfoques longitudinales, experimentales o mixtos. Este diagnóstico coincide con observaciones previas de la literatura metodológica sobre el TAM, que ha señalado reiteradamente la necesidad de ampliar los diseños de investigación y de complementar los datos autoinformados con fuentes de evidencia adicionales.

A pesar de la consolidación metodológica que refleja la literatura revisada, este resumen pone de manifiesto una serie de limitaciones recurrentes. En primer lugar, la fuerte dependencia de diseños cuantitativos transversales limita la capacidad de los estudios para capturar procesos dinámicos de adopción tecnológica y evolución de actitudes a lo largo del tiempo. La escasez de investigaciones longitudinales o experimentales impide, en muchos casos, establecer inferencias causales más robustas.

En segundo lugar, la utilización generalizada de cuestionarios autoinformados introduce potenciales sesgos asociados a la deseabilidad social, la percepción subjetiva y la falta de triangulación con datos conductuales u observacionales. Asimismo, la concentración de la mayoría de los estudios en contextos universitarios reduce la diversidad de poblaciones analizadas y limita la generalización de los resultados a otros niveles educativos y contextos institucionales.

Finalmente, aunque se observa una creciente sofisticación en los modelos estadísticos, esta complejidad analítica no siempre va acompañada de una diversificación equivalente en los diseños de investigación o en las fuentes de datos, lo que sugiere un cierto grado de estandarización metodológica en la investigación reciente basada en el TAM.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, pueden destacarse los siguientes puntos derivados de la revisión de la literatura. En primer lugar, los estudios existentes atestiguan el poder explicativo y predictivo del TAM en la enseñanza de lenguas, consolidando la fiabilidad y validez de sus instrumentos de medición. En segundo lugar, la investigación se ha centrado en líneas como el aprendizaje asistido por ordenador (CALL) o por dispositivos móviles (MALL), ganando preeminencia el estudio de tecnologías de IA, como la IA generativa. En tercer lugar, se observa una evolución hacia diseños de investigación interdisciplinares, transculturales y longitudinales, lo que enriquece el análisis. Finalmente, las limitaciones identificadas (p. ej., homogeneidad muestral, dependencia del autoinforme) ponen de relieve la necesidad de subsanar ciertos déficits metodológicos en futuros estudios.

BIBLIOGRAFÍA

- AL ARIF, T. Z. Z., SULISTIYO, U. y HANDAYANI, R. (2022). Determinants of Technology Acceptance Model (TAM) towards ICT use for English language learning. *Journal of Language and Education*, 8(2), 17-30. <<https://doi.org/10.17323/jle.2022.12467>>.
- ALMUSHARRAF, A. y BAILEY, D. (2023). Predicting attitude, use, and future intentions with translation websites through the TAM framework: a multicultural study among Saudi and South Korean language learners. *Computer Assisted Language Learning*, 1-28.
- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, F. M. (2021). Modelos de aceptación tecnológica estudio bibliométrico. *Repositorio Institucional UNAD*. <<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/43247>>.
- AN, Y., et al. (2023). Students' acceptance of artificial intelligence-assisted language learning: An extended TAM approach. *Frontiers in Psychology*, 14. <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185851>>.
- BOLLEN, K. A. (1989). Structural equations with latent variables. Wiley.
- CABERO ALMENARA, J., MARÍN-DÍAZ, V. y SAMPEDRO-REQUENA, B. E. (2018). Aceptación del Modelo Tecnológico en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 435-453.
- CATALDO, A. (2012). Limitaciones y oportunidades del Modelo de Aceptación Tecnológica (TAM): Una revisión de la literatura. *Infonor*. <<https://doi.org/10.13140/2.1.4971.2644>>.
- COMPAGNONI, I. (2022). The impact of a post-pandemic educational technology training on usability and acceptance by teachers of Italian as a foreign language. *Italiano LinguaDue*, 14(2): 425-444.
- DAVIS, F. D. (1986). *A Technology Acceptance Model for Empirically Testing New End-user Information Systems: Theory and Results* [Doctoral dissertation, Massachusetts Institute of Technology]. Dspace. <<http://hdl.handle.net/1721.1/15192>>.
- DAVIS, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340.
- DAVIS, F. D., BAGOZZI, R. P. y WARSAW, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Sciences*, 35(8), 982-1003.

- FAN, C. (2023) English learning motivation with TAM: Undergraduates' behavioral intention to use Chinese indigenous social media platforms for English learning. *Cogent Social Sciences*, 9, p. 2, 2260566, DOI: 10.1080/23311886.2023.2260566.
- GUNZA, L. (2023). Análisis comparativo entre profesores y estudiantes frente al uso de MOODLE en la Educación Superior en tiempos de pandemia. RIDU. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 15, 107-121. <<https://doi.org/10.1344/RIDU2023.15.9>>.
- HAIR, J. F., HULT, G. T. M., RINGLE, C. M., y Sarstedt, M. (2019). A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) (2nd ed.). Sage.
- HE, L. y LI, C. (2023). Continuance intention to use mobile learning for second language acquisition based on the technology acceptance model and self-determination theory. *Front. Psychol*, 14, 1185851. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1185851
- HIDALGO-CAJO, B., HIDALGO-CAJO, I., MAYACELA-ALULEMA, A. et al. (2023). Análisis comparativo entre profesores y estudiantes frente al uso de MOODLE en la Educación Superior en tiempos de pandemia. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 15, 107-121.
- HOI, V. N., y MU, G. M. (2021). Perceived teacher support and students' acceptance of mobile-assisted language learning: Evidence from Vietnamese higher education context. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 879-898. <<https://doi.org/10.1111/bjet.13044>>.
- JIMÉNEZ-CRESPO, M. A. (2018). The role of translation technologies in Spanish language learning. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1-13.
- JING, Y., LI, X. y JIANG, X. (2021). Análisis de los factores influyentes en la intención conductual del aprendizaje en línea e implicaciones para la educación en la era postpandémica. *Educación Audiovisual en China*, 6, 31-38. 荆永君, 李昕, 姜雪. (2021). 在线学习行为意向影响因素分析及后疫情时代的教育启示. 《中国电化教育》, 6: 31-38.
- KLINE, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling (4th ed.). Guilford Press.
- KILIÇ, E., y Çelik, H. E. (2025). Factors affecting acceptance of ChatGPT-4o by English language instructors: The extended TAM approach. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9, 100452. <<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100452>>.
- KUANG, S., ZHANG, H., LU, Y. et al. (2019). Investigación sobre la construcción de un modelo de factores influyentes en la intención de aprendizaje de SPOC de estudiantes universitarios basado en PRATAM. *Educación a Distancia Moderna*, 5, 34-42. 况姍

- 芸, 张慧, 卢昀, 等. (2019). 基于PRATAM的高校学生SPOC学习意愿影响因素模型构建研究. 《现代远距离教育》, 5, 34-42.
- LEE, Y., KOZAR, K. A. y LARSEN, K. R. T. (2003). The Technology Acceptance Model: Past, Present, and Future. *Communications of the Association for Information Systems*, 12, 752-780.
- LIANG, Y., y LI, N. (2023). Learners' acceptance of digital resources in Chinese as a foreign language learning. *Applied Linguistics*, 2023(2), 23-35. 梁宇,李诺恩.中文数字学习资源使用意愿及其影响因素研究——基于TAM扩展模型[J].《语言文字应用》, 2023(02), 23-35.
- LIN, Y. y YU, Z. (2023). Extending Technology Acceptance Model to higher-education students' use of digital academic reading tools on computers. *Int J Educ Technol High Educ* 20, 34 . <<https://doi.org/10.1186/s41239-023-00403-8>>.
- LIU, G. L. y MA, C. (2023). Measuring EFL learner's use of ChatGPT in informal digital learning of English based on the technology acceptance model. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-18.
- MIAO, H., LIU, X. y WU, X. (2014). Estudio sobre la conducta de aprendizaje móvil de estudiantes universitarios desde la perspectiva del modelo TAM: el caso de una universidad de Jiangsu. *Exploración Académica*, 2, 76-79. 缪红燕, 刘相臣, 吴祥辉. (2014). TAM模型视野下大学生移动学习行为的调查研究——以江苏省某高校为例. 《学术探索》, 2, 76-79.
- NAVARRO, R., BALDEÓN, M., GARCÍA, M., y BERNAL, C. (2023). Adaptación del Modelo de Aceptación de Tecnologías para Explorar las Intenciones de Uso en la Educación Virtual. *Digital Education Review*, 44, 13-22.
- PENG, K., YANG, H. y LIU, M. (2020). Estudio sobre la aceptación del *software* docente de interpretación asistida por computadora en la formación de intérpretes para «la Franja y la Ruta». *Revista de Educación Superior*, 9, 1-6. 彭科明, 杨惠琪, 刘梦莲. (2020). 计算机辅助口译教学软件在“一带一路”口译人才培养中的接受度研究. 《高教学刊》, 9: 1-6.
- PERMANA, P., PERMATAWATI, I., KHOERUDIN, E. *et al.* (2025). Unveiling the user acceptance of Moodle in German language education. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 19, 1687-1697.
- PHAM, D. T. (2025). University Students' Perceptions of Google Translate in Learning English: A Case Study in Vietnam. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 15(5), pp. 74–88. <[HTTP://doi.org/10.3991/ijep.v15i5.54013](http://doi.org/10.3991/ijep.v15i5.54013)>.

- REN, Y. y TAN, X. (2025). The influence mechanism of planned behavior and selfconsciousness on learners' willingness to use language learning Apps: Validation based on structural equation modeling. *PLoS ONE*, 20(3), e0319300. <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0319300>>.
- RIAZ CHEEMAN, S., YASMIN KHAN, M. y BIBI, G. (2025). Decoding User Sentiments and Styles: A Comparative Analysis of Duolingo and Babbel through Appraisal Theory and TAM. *The Critical Review of Social Sciences Studies*, 3(2), 1305-1322.
- ROIG-VILA, R., ROJAS-VITERI, J. y LASCANO-HERRERA, N. A. (2022). Análisis del uso de Moodle desde la perspectiva del modelo TAM en tiempos de pandemia. *RiiTE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (22), 95-112.
- SHA, L., WANG, X. y LIU, T. (2025). Understanding college students' acceptance of machine translation in foreign language learning: an integrated model of UTAUT and task-technology fit. *Humanit Soc Sci Commun*, 12: 561. <<https://doi.org/10.1057/s41599-025-04888-8>>.
- SONG, H., ZHAO, J. y HONG, Y. (2023). Estudio sobre la intención de aprendizaje de MOOC entre estudiantes normalistas universitarios: basado en la integración del TPB y el TAM. *Revista de la Universidad Normal de Tianjin (Ciencias Sociales)*, 1, 74-80.
- 宋昊泽, 赵婧, 洪阳. (2023). 高校师范生MOOC学习意愿研究——基于整合的TPB模型和TAM模型. 《天津师范大学学报(社会科学版)》, 1: 74-80.
- TAN, H., LI, Z. y ZHOU, J. (2020). Satisfacción con la enseñanza en línea e intención de uso continuo en diferentes disciplinas: un análisis empírico basado en el Modelo de Aceptación de la Tecnología (TAM). *Investigación Educativa*, 41(11), 91-103.
- 覃红霞, 李政, 周建华. (2020). 不同学科在线教学满意度及持续使用意愿——基于技术接受模型 (TAM) 的实证分析. 《教育研究》, 41(11): 91-103.
- VENKATESH, V. y DAVIS, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186-204.
- WANG, S., y WANG, J. (2024). Motivation-driven acceptance of AI-empowered foreign language learning: A study based on the technology acceptance model. *Foreign Language Education Technology*, 6, 23-29+108.
- 王树胜, 王俊菊. (2024). 动机驱动的AI赋能外语学习接受度研究——基于技术接受模型. 《外语电化教学》, (06), 23-29+108. <<https://doi.org/10.20139/j.issn.1001-5795.20240500>>.
- WU, J. y SHANG, S. (2019). Factores influyentes en el uso de la plataforma MOOCs para el aprendizaje: desde la perspectiva del aprendizaje de conocimiento tácito y explícito. *Revista de Ciencia de la Gestión*, 22(3), 21-39.
- 吴继兰, 尚珊珊. (2019). MOOCs

平台学习使用影响因素研究——基于隐性和显性知识学习视角.《管理科学学报》, 22(3), 21-39.

- XIONG, Y., LUO, Z. (2025). Exploring Student Teachers' Acceptance Intention of ChatGPT-Assisted Language Teaching: An Integration of the AOI Theory and the TAM Model. In: Lee, K. W., Wong, L. H. (eds) *Intelligent Technology for Educational Applications*. ITEA 2024. Communications in Computer and Information Science, vol. 2384. Springer, Singapore.
- XU, J., y DENG, Q. (2024). University EFL learners' acceptance of live-streaming teaching platforms: A study based on the technology acceptance model. *Foreign Language Teaching and Research*, 56(02), 262-273 + 320-321. 徐锦芬, 邓巧玲. (2024). 大学英语学习者对直播教学平台的接受度: 基于技术接受模型的研究.《外语教学与研究》, 56 (02), 262-273 + 320-321.
- YANG, Y., SUN, S., CHAI, Z. *et al.* (2024). Usefulness, Ease-of-use, and Acceptance towards Generative AI in Language Learning of Non-Language Majors: A TAM-based Study. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science (IAERS)*, 11(6), 1-10.
- ZAMBRANO VERA, J., ZAMBRANO SOLÍS, C., CASTELO NAVEDA, L. *et al.* (2024). Adopción de Inteligencia Artificial Generativa en el ámbito educativo: Aplicación del Modelo de Aceptación Tecnológica. *Polo del Conocimiento*, 9(12), 1983-1996.
- ZHAN, H. y ZHANG, L. (2015). Comprender la adopción de plataformas de enseñanza en red por parte de estudiantes universitarios: un estudio empírico basado en el TAM. *Educación a Distancia Moderna*, 3, 53-59. 詹海宝, 张立国. (2015). 理解大学生对网络教学平台的采纳——基于TAM的实证研究.《现代远距离教育》, 3, 53-59.
- ZHANG, D., HENNESSY, S. y PÉREZ-PAREDES, P. (2023). An investigation of Chinese EFL learners' acceptance of mobile dictionaries in English language learning. *Computer assisted language learning*, 38, 317-341.

Análisis emocional y ELE de las expresiones figurativas de los verbos pseudocopulativos de cambio en el periodismo tecnocientífico

Mengning GAO

Profesora de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing

Tingting WAN

Doctora por la Universidad Autónoma de Madrid

Resumen: Este trabajo analiza el uso metafórico de los verbos pseudocopulativos de cambio (VPCC) en un corpus de noticias digitales sobre ciencia y tecnología publicadas en 2021. El estudio se desarrolla desde tres perspectivas: la metáfora conceptual, la semántica discursiva y la dimensión emocional del discurso. Los resultados muestran que las construcciones de los VPCC en temas relacionados con motor, telecomunicaciones y digitalización aparecen con frecuencia en relaciones retóricas de subordinación y que los valores emocionales varían según el verbo empleado. Este estudio contribuye a la investigación pragmática de los VPCC mediante un enfoque integrador que articula metáfora, discurso y emoción. Basándose en el análisis pragmático de los VPCC, se diseña un proyecto de enseñanza a fin de ayudar a los aprendientes a tener un mayor entendimiento sobre ellos.

Abstract: This study analyzes the metaphorical use of Spanish pseudo-copular change verbs (VPCC) in a corpus of digital news articles on science and technology published in 2021. The analysis is carried out from three perspectives: conceptual metaphor theory, discourse semantics, and the emotional dimension of discourse. The results show that VPCC constructions in topics related to automotive technology, telecommunications, and digitalization frequently appear within subordinate rhetorical relations, and that their emotional values vary depending on the verb employed. This study contributes to the pragmatic research on VPCC by proposing an integrative approach that combines metaphor, discourse, and emotion. Based on the pragmatic analysis of VPCC, a teaching project is designed to help learners develop a deeper understanding of these verbs.

Palabras clave: verbos pseudocopulativos de cambio; metáfora conceptual; semántica discursiva; análisis emocional; ELE.

Curriculum: Mengning Gao, graduada en Lengua y Literatura del Español por la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing (BISU), tiene el título de máster en Lengua Española: Investigación y Prácticas Profesionales de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). También es doctora de Lingüística española por la UAM. Desde julio de 2024, es docente de la BISU. Su área de interés consiste en el análisis sintáctico-semántico de los verbos pseudocoplativos, las relaciones retóricas del periodismo digital tecnocientífico y la comunicación internacional. Autora de los artículos «Características cognitivas y los motivos de los países latinoamericanos sobre el Partido Comunista de China: basándose en el análisis del corpus y de la documentación» (Estudios Latinoamericanos, 2023); «Análisis y situación de ELE de la construcción *estarse* + adjetivo» (El Mundo Hispánico y su legado. Raíces, desarrollo y proyección. Lengua y Literatura, 2024); «Semantic Analysis From a Pragmatic Perspective of the Constructions of the Change of State Pseudocoplative Verb in Techno-Scientific Digital Media» (US-China Education Review, 2025).

Tingting Wan, doctora por la Universidad Autónoma de Madrid en Estudios Hispánicos: lengua, literatura, historia y pensamiento, especializada en léxico y semántica. Es licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Nankín y máster en Lengua Española: investigación y prácticas profesionales por la UAM. Su línea de investigación, dirigida por M.^ª Azucena Penas Ibáñez y Alberto Hernando García-Cervigón, se centra en el estudio contrastivo de la fraseología chino-española y la simbología de los términos de color, abordado desde la perspectiva de la semántica cognitiva.

1. INTRODUCCIÓN

En español, el verbo constituye el núcleo que establece las relaciones entre los diferentes entes de la oración. Entre ellos, los verbos copulativos y pseudocopulativos cumplen la función de enlazar el sujeto con el atributo. Dentro de estos verbos se observa claramente que hay varios con comportamientos particulares: *hacerse*, *ponerse*, *quedarse*, *volverse*, *tornarse*. Estas formas comparten dos rasgos fundamentales: la presencia obligatoria del clítico *se* y el significado básico de denotar un cambio de estado (1a-d). Estos verbos se definen como *verbos pseudocopulativos* (Delbecque & Van Gorp, 2012, 2015; Morimoto & Pavón Lucero, 2007; Van Gorp, 2013, 2017). Asimismo, resultan relevantes otros dos verbos, *convertirse* y *transformarse*, que también se combinan con *se* al denotar el cambio de estado (1e-f). Estos dos verbos presentan una alta frecuencia de uso en el periodismo digital sobre ciencia y tecnología, un ámbito discursivo caracterizado por temas como avances, innovaciones y transformaciones. En este contexto, los periodistas siempre utilizan los verbos pseudocopulativos, así como *convertirse* y *transformarse* para describir procesos técnicos, científicos y sociales, sobre todo, mediante expresiones figurati-

vas. En este estudio, se utiliza la denominación *verbos pseudocopulativos de cambio* para referirse tanto a los verbos tradicionalmente clasificados como verbos pseudocopulativos como *convertirse* y *transformarse*.

(1) Ejemplos de los verbos pseudocopulativos, *convertirse* y *transformarse* adaptados de la *Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE)* (RAE-ASALE, 2009)

- a. Juan *se pone* alegre.
- b. *Nos quedamos* absortos.
- c. El frío *se hacía* insoportable
- d. Él *se volvió* tranquilo.
- e. Juan *se convirtió* en una persona sensible.
- f. María *se transformó* en princesa.

Los estudios previos concerniente a los VPCC se han desarrollado principalmente en dos grupos: los tratados gramaticales y los monográficos. Según nuestra revisión, los tratados gramaticales describen estos verbos desde una perspectiva descriptiva y normativa, sin profundizar en su dimensión pragmática, de acuerdo con los criterios tradicionales que se han mantenido en el tiempo. En contraste, los estudios monográficos muestran una evolución en la investigación lingüística, dedicándose a enfoques semánticos y cognitivos: con las figuradas conceptuales se demuestran los procesos de cambio descritos por dichas construcciones, así como los matices entre ellas (Van Gorp, 2017).

A pesar de la solidez de esta tradición investigadora, sobre todo en torno a verbos como *ponerse*, *quedarse*, *hacerse*, *volverse*, y de que numerosos investigadores indagan sobre su semántica a través de diferentes modelos lexicológicos, aún persisten cuestiones por profundizar. Una de ellas constituye el núcleo del presente artículo: el uso figurado de los VPCC y la dimensión emocional que transmiten. En los últimos años se tiende a pensar que los VPCC pueden funcionar como vehículos de metáforas conceptuales. De este modo, expresiones como *ponerse en marcha* o *convertirse en motor del cambio* dejan de describir únicamente un cambio literal y pasan a proyectar su esquema de experiencia corporal o social hacia el ámbito de la ciencia y la tecnología. En

este sentido, la metáfora conceptual adquiere una relevancia imprescindible para explicar el comportamiento figurado de estas construcciones.

Por otra parte, para los aprendientes chinos, la falta de traducciones directas y las acepciones complicadas que aparecen en el *Diccionario de la Lengua Española* (RAE, 2023) hacen difícil identificar los matices semánticos entre estos verbos. Aunque se trata de un tema con una larga tradición y ha sido abordado por los lingüistas en numerosos estudios, persisten dificultades en su pedagogía. Li (2015), por ejemplo, ha designado fichas específicas para este tipo de verbos. Sin embargo, a medida del desarrollo de las herramientas de la Inteligencia Artificial aplicadas a la enseñanza de la lengua extranjera, aún queda un amplio margen por avanzar en este ámbito. Por tanto, este estudio también se orienta a explorar cómo mejorar la enseñanza de dichos verbos especialmente para los aprendientes chinos del nivel avanzado, aplicando las herramientas de la Inteligencia Artificial. Para acortar el estudio, este trabajo se centra en el uso figurativo de los VPCC en el periodismo digital tecnocientífico, un ámbito discursivo particularmente productivo en metáforas de cambio.

Concretamente, el presente trabajo se estructura de la siguiente forma. Primero, en la Sección 2, nos adentramos en las teorías que sustentan nuestro análisis de los usos metafóricos de los VPCC en el periodismo digital sobre ciencia y tecnología. Introducimos los presupuestos esenciales de Lakoff y Johnson (1980) y la teoría de representación del discurso segmentado (SDRT, Asher, 2011) como marco teórico para abordar tanto la semántica léxica como la dimensión discursiva de los verbos analizados. En la Sección 3, se presenta la recogida de datos y la metodología que utilizamos para realizar el estudio cuantitativo sobre los VPCC recopilados de las noticias seleccionadas. A continuación, en la Sección 4, presentamos los resultados conseguidos por los estudios cuantitativos. Siguiendo la línea de los estudios cuantitativos, profundizamos en las figuras conceptuales utilizadas por los datos recogidos, así como las emociones expresadas por ellos, bajo la teoría de la metáfora conceptual de Lakoff y Johnson. Basándonos en estos análisis, planteamos un modelo de enseñanza de dichos verbos con la ayuda de las herramientas de la IA. Para terminar, el trabajo se cierra con las conclusiones extraídas de los análisis propuestos y con algunas reflexiones sobre futuras líneas de investigación.

2. MARCO TEÓRICO

Las teorías fundamentales para iniciar nuestro estudio se basan en tres enfoques esenciales: la metáfora conceptual, la semántica discursiva y la dimensión emocional.

En cuanto a la metáfora conceptual, planteada por Lakoff y Johnson (1980), sostiene que las expresiones lingüísticas reflejan el modo de pensar de los seres humanos, basándose en experiencias corporales. Bajo este marco, los VPCC seleccionados por nuestro estudio representan diferentes modos de metáforas. En ello, el primer modo es «El cambio es un movimiento». En expresiones como *ponerse en marcha* o *transformarse en líder*, los verbos reflejan un desplazamiento físico, mientras que la expresión entera se utiliza para conceptualizar un proceso de cambio. El segundo modo es «La innovación es una transformación humana». Por ejemplo, en *La empresa se convierte en pionera* o *El sistema se vuelve más inteligente*, el verbo *convertirse* personifica el concepto concreto (*la empresa*) a concepto abstracto (*la pionera*), permitiendo conceptualizar las características sociales como sujetos que evolucionan. El tercer modo puede ser «La tecnología es un ser vivo». En contextos como *La red se queda obsoleta* o *El sistema se vuelve más inteligente*, verbos como *quedarse* y *volverse* proyectan cualidades humanas (por ejemplo, capacidad cognitiva) sobre contextos inanimados. En definitiva, estas metáforas permiten simplificar y hacer accesibles fenómenos complejos al público, facilitando su comprensión mediante imágenes cercanas a la experiencia cotidiana.

Dentro de la teoría de representación del discurso segmentado, las unidades básicas tratan de ser las estructuras de representación del discurso segmentado, las que pueden ser representadas de diversas maneras e incluyen tanto las relaciones retóricas como la organización jerárquica dentro del discurso segmentado. Las relaciones retóricas de esta teoría provienen de Mann y Thompson(1987). Posteriormente, Asher y Lascarides (1995, 2005) las enriquecen y las clasifican en dos grupos: las de coordinación y las de subordinación, donde las relaciones retóricas de subordinación siempre implican restricciones temporales.

Asher y Lascarides (1995) validaron la eficacia del modelo SDRT para elucidar cómo la información discursiva influye en la semántica léxica, especialmente en el ámbito de la anáfora. Años después, Asher introdujo la Lógica de Composición de Tipos, inspirada en la Estructura de Tipos y los mecanismos generativos del Léxico Generativo. Este marco facilita la interpretación del cambio de tipo en semántica mediante procesos como acomodación, explotación por coerción e introducción por coerción (Asher, 2011, p. 240). Este enfoque innovador amplía el potencial explicativo de la SDRT, proporcionando un marco integral para comprender la interacción dinámica entre la estructura discursiva y la semántica léxica.

Finalmente, la dimensión emocional de los verbos analizados se integra como un componente necesario para comprender la función pragmática de estos verbos en la retórica mediática. Con el uso de herramientas computacionales de análisis de sentimientos, se complementa el enfoque cualitativo para cuantificar la polaridad emocional de los VPCC.

En los textos asociados a temas de ciencia y tecnología, los verbos pseudocopulativos de cambio no solo describen un proceso dinámico, sino que también vehiculan evaluaciones y actitudes. Las polaridades emocionales (positivas o negativas) expresadas por los verbos influyen directamente en la comprensión del lector sobre avances o riesgos tecnológicos.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de este estudio es deductiva y combina análisis cualitativo y cuantitativo. Para respaldar esta investigación, los datos provienen de las muestras de noticias científicas y tecnológicas publicadas en los principales medios digitales de España. Específicamente, se recopilan artículos de noticias tecnocientíficos con un 75 % de coincidencia con el ámbito de la ciencia y la tecnología. Con el fin de minimizar posibles efectos dialectales, hemos seleccionado artículos de *La Voz de Galicia* desde el 1 de enero hasta el 31 de marzo, los de *El Correo* desde el 1 de abril hasta el 30 de junio, los de *La Vanguardia* desde el 1 de julio hasta el 30 de septiembre y los de *El Mundo* desde el 1 de octubre hasta el 31 de diciembre. Entre ellos, se filtran las ex-

presiones figurativas de los VPCC, obteniéndose finalmente 69 ejemplos para el análisis.

Los métodos concretos siguen estrictamente una ruta científica. En cuanto a la base de este corpus, nuestra metodología procedió de la siguiente manera: en primer lugar, clasificamos los materiales según su género de contexto; a continuación, en función de la SDRT, analizamos la estructura discursiva del discurso segmentado donde se incluyen los VPCC; luego, se realizó un análisis cuantitativo en dos pasos: identificar las relaciones retóricas que la oración con VPCC forma con la oración anterior y descubrir las relaciones retóricas con la oración posterior. En la última etapa del análisis, se ha evaluado la orientación emocional de las oraciones que incluyen los VPCC mediante herramientas de Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN), en este caso, utilizando ChatGPT para identificar polaridades afectivas. Para el análisis de las metáforas conceptuales en nuestro corpus, se adoptó un enfoque mixto, combinando la identificación manual de expresiones figuradas con el apoyo de herramientas de PLN. Se siguieron los procedimientos propuestos por el grupo Pragglejaz (2007) para determinar los contextos metafóricos, analizando las correspondencias entre el dominio fuente y el dominio meta. Por último, con los resultados obtenidos, plantearemos un proyecto de enseñanza orientado a sinohablantes de nivel avanzado, centrándonos en el uso figurativo de los VPCC en el periodismo digital sobre ciencia y tecnología y en sus emociones expresadas.

4. RESULTADOS

Tras la investigación, se sacan los resultados relacionados con cuatro campos: la distribución temática, la semántica discursiva, la orientación emocional y la representación de la metáfora conceptual.

Con respecto a la distribución temática de los VPCC en las noticias, se marcan 29 temas distintos dentro de los 69 ejemplos recogidos (véase Gráfico 1). Se nota que la mayoría de las expresiones figuradas se encuentra en el ámbito del motor, con un porcentaje de 17 % del corpus, las telecomunicaciones ocupan el 12 %, seguidos de salud, digitalización y educación. Este gráfico confirma que los ámbitos donde el cambio de los VPCC es más visible son los más proclives al uso metafórico.

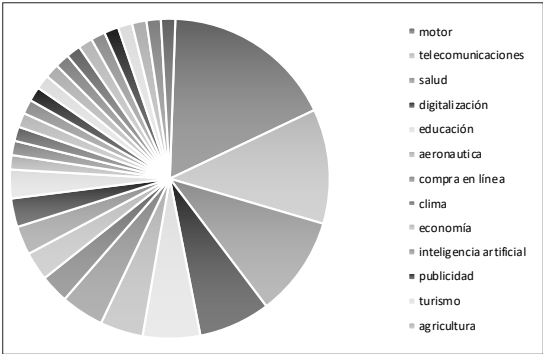


Gráfico 1. Distribución de temas

Por lo que se refiere a la semántica discursiva, el análisis revela que las oraciones con VPCC se emplean principalmente en las relaciones retóricas de subordinación, sobre todo en elaboración y explicación, de modo que sirven para indicar consecuencias o justificar causas (véase Gráfico 2). Asimismo, se registran tres casos en que los VPCC se emplean en títulos de noticias, en donde refuerzan una función persuasiva del texto.

- (2) a. AuronPlay *se pone* al servicio de Siro e Ibai
- b. La Muestra de Arte Joven *se hace* hueco
- c. La App *se ha convertido* en un completo asistente de conducción con el que aumenta significativamente la seguridad al volante

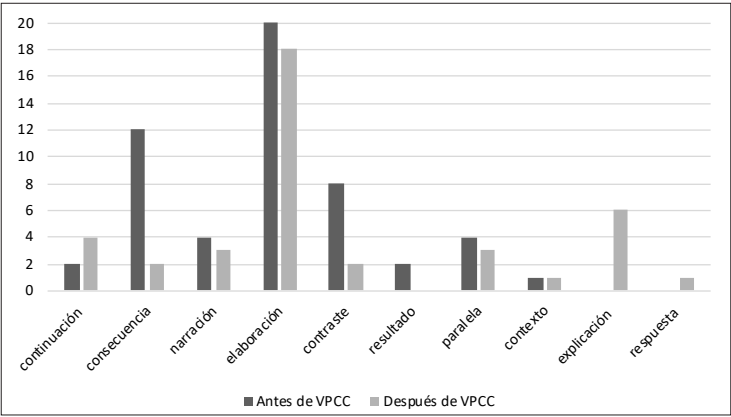


Gráfico 2. Construcciones retóricas construidas por los VPCC

El siguiente punto trata sobre la dimensión emocional, los resultados muestran un patrón claro en este diagrama de barra (Gráfico 3). Se ve que las construcciones con *hacerse*, *ponerse*, *convertirse*, *transformarse* presentan una emoción positiva, entre ellos, *convertirse* y *transformarse* son los más destacados y se asocian a avances, logros o mejoras tecnológicas. Las oraciones con *quedarse*, en cambio, expresan emociones negativas, utilizadas para señalar limitación, retroceso o pérdida. Las oraciones con el verbo *volverse* no muestran una preferencia emocional definida.

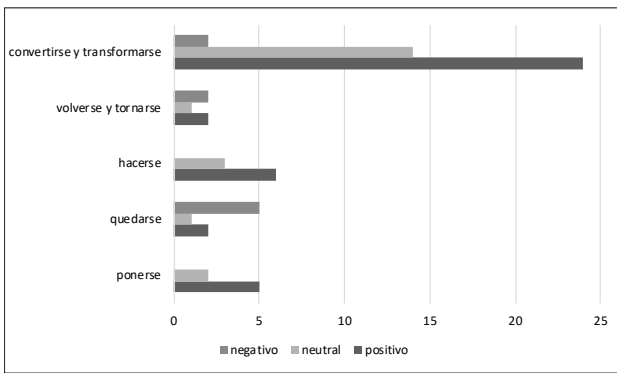


Gráfico 3. Análisis emocional de las frases con VPCC

En relación con la metáfora conceptual en el corpus, el análisis de metáforas conceptuales confirma la presencia de cuatro esquemas metafóricos recurrentes. Expresiones como «El sector se pone en marcha hacia la digitalización» reflejan el modo «El cambio es movimiento», proyectando el proceso de cambio como un desplazamiento dinámico. Oraciones como «La red se queda obsoleta» enfatizan el esquema de que «La tecnología es un ser vivo, atribuyendo rasgos biológicos a entidades tecnológicas. Construcciones como «La empresa se convierte en pionera mundial» apuntan al patrón de que «La innovación es transformación humana», enseña el desarrollo empresarial como una evolución personal o cualidad adquirida. El último modo de la metáfora conceptual es «El progreso es una escalera o una meta», que se revela en construcciones como *transformarse en líder*, por lo que se proyecta la imagen de ascenso jerárquico, de posicionamiento y logro. Estas me-

táforas no son ornamentales, sino que actúan como mecanismos cognitivos que estructuran el modo en que los medios de comunicación representan la innovación tecnológica. De esta manera, el lenguaje científico se vuelve más cercano y comprensible para el público, generando además un impacto emocional más fuerte.

5. PROPUESTA DE PROYECTOS DE ELE PARA LAS EXPRESIONES FIGURATIVAS DE LOS VPCC

A partir de los estudios anteriores, nos hemos dado cuenta de que al usar los VPCC lo que se ha tenido presente no solo se refiere a los elementos semánticos básicos, sino también a los factores pragmáticos y discursivos. Por tanto, la enseñanza de dichos verbos dirigida a los estudiantes sinohablantes, aquellos que en el futuro se dedicarán a trabajos de traducción e interpretación del nivel más avanzado, no debe limitarse a explicar con claridad sus sentidos semánticos. Es necesario proporcionarles una amplia cantidad de ejemplos reales que permitan ayudarlos a entender profundamente cómo la pragmática afecta al uso de dichos verbos (Cheikh-Khamis, 2019, 2023). Así podrán emplear sus expresiones de manera natural como los nativos y transmitir vivamente la información con precisión y eficacia.

Con este motivo, en esta sección, basándonos en los datos recogidos, mostramos una propuesta de enseñanza que se dirige a los aprendientes del nivel avanzado en pos de establecer un entendimiento conceptual en torno a los VPCC en las expresiones figurativas. En este caso, suponemos que los aprendientes ya tienen el conocimiento básico sobre los matices semánticos entre los VPCC en algunos aspectos, como la eventualidad y la agentividad (Morimoto y Pavón Lucero, 2007; Van Gorp, 2017), y que se encuentran en condiciones de profundizar en su dimensión figurativa.

Al principio, la enseñanza se introduce por medio de una serie de oraciones figurativas con atributos del color. Se pide a los aprendientes que transcriban y analicen ejemplos como (3a-3e). El propósito de este diseño reside en hacer que los aprendientes se den cuenta de las diferentes combinaciones de los VPCC que generan sentidos figurativos divergentes, incluso cuando el atributo parece similar en apariencia.

- (3) a. María se ha puesto roja.
 b. María se ha hecho roja.
 c. María se ha vuelto roja.
 d. La pantalla se pone negra.
 e. La pantalla se vuelve negra.

A continuación, se ofrecen una serie de ejemplos de los VPCC (Tabla 1). Todos los ejemplos han sido elaborados por las mismas autoras. Con estos ejemplos, el docente guía a los aprendientes para entender el sentido figurado de cada construcción, analizar los esquemas metafóricos desde la perspectiva de la metáfora conceptual e identificar las emociones (positiva, neutra o negativa) expresadas por cada VPCC en su contexto. En este caso, el docente necesita no solo explicar bien los matices semánticos entre los VPCC, sino también ayudar a los aprendientes a clasificar los ejemplos en los esquemas metafóricos identificados en este estudio, así como a distinguir si estos ejemplos expresan una actitud positiva, neutral o negativa.

VPCC	Ejemplos
<i>ponerse</i>	<ul style="list-style-type: none"> El joven decide ponerse las pilas en su familia después de la muerte de su padre. La IA se pone al servicio del profesor para ayudar en todo lo necesario.
<i>quedarse</i>	<ul style="list-style-type: none"> Nuestros esfuerzos se quedan cortos en comparación con la dificultad de la tarea. Si no se actualizan, algunas empresas pueden quedarse atrás en la competencia tecnológica.
<i>volverse</i>	<ul style="list-style-type: none"> A medida del desarrollo de la tecnología, la casa de hoy se vuelve cada día más inteligente. Con tantos cuidados y buena alimentación, las cabras casi se vuelven inmortales.
<i>hacerse</i>	<ul style="list-style-type: none"> Muchos medios se hacen eco de una noticia cuando se vuelve especialmente interesante para el público. Después de muchos años de trabajo, la pequeña empresa consiguió hacerse un nombre en su sector.
<i>convertirse y transformarse</i>	<ul style="list-style-type: none"> Para muchos estudiantes, el móvil puede convertirse en el vehículo perfecto para acceder a materiales educativos. En los últimos años, la tecnología se ha convertido en una aliada del mundo de la educación. Con esfuerzo y buena gestión, una pequeña tienda puede transformarse en una prestigiosa marca con el paso del tiempo.

Tabla 1. Ejemplos para aprender las expresiones figurativas de los VPCC

A continuación, se ofrece una serie de ejemplos adaptados directamente del corpus de esta investigación, que consisten en las expresiones figurativas de los VPCC en el periodismo digital sobre ciencia y tecnología. Después de la explicación profunda y detallada sobre los ejemplos anteriores (Tabla 1), ahora se invita a los aprendientes a realizar un análisis más autónomo, les toca explicar cada ejemplo en la tabla 2 desde las perspectivas de la metáfora conceptual, la semántica y la emoción implícita, integrando así los tres ejes teóricos en este estudio.

VPCC	Ejemplos
<i>ponerse</i>	<ul style="list-style-type: none">• Ford se pone las pilas en la carrera por la electrificación.• AuronPlay se pone al servicio de Siro e Ibai.• Además, se pondrá en contacto la oferta y la demanda de tecnología y se presentarán las constantes innovaciones que el sector está preparando.
<i>quedarse</i>	<ul style="list-style-type: none">• Porque los esfuerzos que están sobre la mesa ahora, pese a que se han revisado en muchos casos, se quedan cortos.• Las pymes se están quedando atrás en la digitalización.• En muchos casos, las empresas no llegan a hacer las transferencias, pero se quedan asustados porque esa gente ya ha entrado en sus correos.
<i>volverse</i>	<ul style="list-style-type: none">• Las ciudades deben volverse más inteligentes para adaptarse a las crecientes necesidades de movilidad de la población.• Pero ahora, el paraíso se ha vuelto prisión.
<i>hacerse</i>	<ul style="list-style-type: none">• El reportaje se hace eco de una denuncia confidencial presentada el año pasado ante la Comisión de Valores de Estados Unidos.• Con su sede en Novo Milladoiro (Ames), no solo consiguió hacerse un nombre en el mercado español, sino que también traspasó las fronteras nacionales, con delegaciones en Panamá y en Hungría.
<i>convertirse y transformarse</i>	<ul style="list-style-type: none">• Internet se convierte en el nuevo escaparate.• El uso de dispositivos tecnológicos personales se convirtiera en el vehículo perfecto para acceder a las clases.

Tabla 2. Ejemplos de los VPCC en el periodismo digital tecnocientífico

Basándose en los ejemplos (Tabla 2), los aprendientes necesitan responder a las preguntas propuestas en (4). Se permite que los estudiantes aprovechen los *chatbot*, por ejemplo, ChatGPT, como herramienta auxiliar al analizar

los ejemplos, aunque hay que recordarles la necesidad de supervisar críticamente las respuestas que proporcionen estas herramientas. En este caso, el docente podría organizar una discusión entre los alumnos.

- (4) a. ¿Los atributos se combinan normalmente con el verbo *ser* o *estar*?
- b. ¿Qué emoción se expresa en los ejemplos?
- c. ¿Qué tipo de metáforas se usan en cada ejemplo?
- d. ¿Qué tipo de relaciones retóricas tiene la frase con los VPCC con las del alrededor?
- e. ¿Podría dar más ejemplos con estos atributos?

Por último, cerramos la clase con algunas pruebas, las de (5) para evaluar el aprendizaje. Los enunciados son adaptados desde los ejemplos del CORPES XXI.

(5) Rellene el espacio en blanco con el verbo que le parezca adecuado para cada expresión y transcriba su sentido. Luego identifique las metáforas que se usan en cada ejemplo.

- a. Me _____ rojo como un tomate, empecé a toser sin parar y tuvimos que dar el encuentro por finalizado.
- b. Yo me _____ rojo por el asesinato del Che Guevara.
- c. En los días verdaderamente despejados esa bruma se _____ fina y se alza como un velo.
- d. Esta semana nos _____ finos y hemos dejado la dieta un poco de lado.
- e. La vuelta al coche se _____ dura con la nevada que está cayendo.
- f. Un pájaro se _____ nervioso tras una mala experiencia con un halcón.

Con este proyecto didáctico, se intenta llegar a varios objetivos concretos: (1) el conocimiento profundo sobre los matices semánticos entre los VPCC; (2) el entendimiento sobre los modelos básicos de las metáforas conceptuales que los VPCC emplean con mayor frecuencia en el periodismo digital; (3) la comprensión de la inclinación emocional (positiva, neutra o negativa) de las construcciones con VPCC. Todos estos objetivos contribuyen a la adquisición de los VPCC tanto en el ámbito semántico como en el pragmático.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido profundizar en el funcionamiento pragmático, discursivo y emocional de los verbos pseudocopulativos de cambio en el periodismo digital sobre ciencia y tecnología. A partir del análisis de un corpus especializado, se ha constatado, en primer lugar, que el uso figurativo de estos verbos se concentra especialmente en ámbitos como el motor, las telecomunicaciones, la salud o la digitalización. Asimismo, se ha observado que las construcciones con VPCC aparecen mayoritariamente integradas en las relaciones retóricas de la subordinación, especialmente de elaboración y explicación, lo que revela su papel en la estructuración informativa y en la progresión argumentativa del discurso.

En segundo lugar, los resultados del análisis emocional evidencian patrones sistemáticos: *hacerse*, *ponerse*, *convertirse* y *transformarse* tienden a vehicular valores positivos asociados a innovación, mejora o avance, mientras que *quedarse* se vincula con connotaciones negativas de pérdida, retroceso o insuficiencia. Esta dimensión afectiva contribuye decisivamente a la función persuasiva de los textos mediáticos, dotando a los procesos tecnocientíficos de una interpretación valorada que influye en la recepción del lector.

Por otra parte, el estudio ha confirmado la presencia de esquemas metafóricos recurrentes –«el cambio es movimiento», «la tecnología es un ser vivo», «la innovación es transformación humana», entre otros– que permiten conceptualizar fenómenos complejos mediante proyecciones cognitivas conocidas. Estas metáforas no cumplen únicamente una función estilística, sino que actúan como mecanismos cognitivos que facilitan la comprensión social de la ciencia y la tecnología.

Finalmente, la investigación ha demostrado la integración entre el análisis lingüístico y las herramientas de PLN tanto en la descripción de las construcciones con los VPCC como en su aplicación didáctica. La propuesta de enseñanza orientada a aprendientes chinos de nivel avanzado ofrece un modelo que combina metáfora conceptual, semántica discursiva y análisis emocional, permitiendo abordar los VPCC desde una perspectiva holística que favorece un aprendizaje más profundo y contextualizado.

En conjunto, este trabajo contribuye a los estudios sobre los verbos pseudo-copulativos de cambio mediante la creación de un corpus específico, la articulación de un enfoque integrador y el diseño de una propuesta didáctica aplicada. Futuras investigaciones podrán ampliar el corpus, explorar comparaciones interlingüísticas o desarrollar herramientas automatizadas más precisas para el análisis figurativo y emocional en el discurso tecnocientífico.

REFERENCIAS

Diccionarios y corpus

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES). <<http://www.rae.es>> [2024-6-23]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [en línea]. <<https://dle.rae.es>> [2023-1-10].

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española: *Nueva gramática de la lengua española* [en línea], <<https://www.rae.es/gramática/>>. [Consulta: 19/11/2025].

Referencias bibliográficas

ASHER, N. (2011). *Lexical meaning in context: A web of words*. Cambridge University Press.

ASHER, N., & LASCARIDES, A. (1995). «Lexical disambiguation in a discourse context». *Journal of semantics*, 12(1), 69-108.

ASHER, N., & LASCARIDES, A. (2005). *Logics of conversation*. Cambridge University Press.

CHEIKH-KHAMIS, F. (2019). «Los verbos de cambio en materiales de enseñanza de ELE: un análisis crítico Change -of-state verbs in SFL teaching: A critical analysis». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14(28), 152-173. <https://doi.org/10.26378/rnlael1428321>

CHEIKH-KHAMIS, F. (2023). «Las construcciones de los verbos pseudocopulativos de cambio: Un análisis de su tratamiento en materiales docentes de español LE/L2». *ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 40, 331-358. <https://doi.org/10.14198/ELUA.24481>

DELBECQUE, N., & VAN GORP, L. (2012). «Hacerse and volverse as pseudo-copular links: Two ways of conceiving the change in Spanish». *BULLETIN HISPANIQUE*, 114(1), 277-306.

- DELBEQUE, N., & VAN GORP, L. (2015). «The pseudo-copular use of the Spanish verbs *hacerse* and *volverse*: Two types of change». *CogniTextes*, 13. <https://journals.openedition.org/cognitextes/844>
- LAKOFF, G., & JOHNSON, M. (1980). *Metaphors We Live By* (Trad. Esp. Metáforas de la vida cotidiana, Cátedra, 1986). The University of Chicago Press.
- LI, J. (2015). *Una propuesta teórica y aplicada de enseñanza de las construcciones copulativas y semicopulativas del español para estudiantes de lengua china* [Tesis doctoral]. Universidad Carlos III de Madrid.
- MANN, W. C., & THOMPSON, S. A. (1987). *Rhetorical Structure Theory: Theory of Text Organization*.
- MORIMOTO, Y., & PAVÓN LUCERO, M. V. (2007). *Los verbos pseudo-copulativos del español*. Arco/libros, S. L.
- VAN GORP, L. (2013). «Quedarse como verbo pseudo-copulativo de cambio: Una aproximación semántico-cognitiva». *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 11(1), 173-192.
- VAN GORP, L. (2017). *Los verbos pseudo-copulativos de cambio en español: Estudio semántico-conceptual de hacerse, volverse, ponerse, quedarse*. Iberoamericana Ver-vuert. <https://doi.org/10.31819/9783954876310>

Entre caracteres y conjugaciones: retos y perspectivas en la enseñanza y aprendizaje del chino y del español

Sergio Félix GONZÁLEZ GUITART

Profesor de Alcalingua de la Universidad de Alcalá

Resumen: Esta ponencia examina las particularidades del aprendizaje del chino por parte de hispanohablantes y la enseñanza del español a estudiantes sinohablantes. Se analizan las principales dificultades lingüísticas y culturales que surgen en ambos procesos, así como los retos que enfrentan los docentes en la adaptación metodológica. Asimismo, se exponen los motivos que explican dichas dificultades, vinculados a las marcadas diferencias gramaticales, fonéticas y pragmáticas entre el chino y el español. Finalmente, se reflexiona sobre las implicaciones que estas divergencias tienen para optimizar la práctica docente y favorecer un aprendizaje más eficaz y consciente.

Abstract: This presentation examines the particularities of learning Chinese as a Spanish speaker and teaching Spanish to Chinese-speaking students. It analyzes the main linguistic and cultural challenges in both processes, as well as the difficulties teachers face in adapting their methodology. The underlying causes of these challenges, rooted in the significant grammatical, phonetic, and pragmatic differences between Chinese and Spanish, are discussed. Finally, the talk reflects on the implications of these divergences for improving teaching practices and fostering more effective and conscious learning.

Palabras clave: aprendizaje del chino, enseñanza del español, dificultades lingüísticas, diferencias culturales.

Curriculum: Sergio Félix González Guitart es licenciado en Traducción e Interpretación en las modalidades de inglés y chino por la Universidad de Granada. También posee formación de posgrado en Comunicación Intercultural, Traducción e Interpretación en los servicios públicos en la modalidad de inglés por la Universidad de Alcalá. Ejerció como traductor jurídico inglés-español en el despacho internacional de abogados DLA Piper. Después, al ser becado por el Ministerio de Educación de Taiwán, cursó dos años de chino mandarín en Taiwán, donde comenzó el desarrollo de su labor docente al ejercer como profesor de conversación de inglés en la Universidad Tzu-Chi y de profesor de inglés en el Instituto de Secundaria de Educación Física de Hualien.

También ha sido profesor de ELE en la academia taiwanesa Hola Spanish. Desde octubre de 2024, desempeña el cargo de profesor de español en Alcalíngua, la escuela de ELE de la Universidad de Alcalá, donde también enseña inglés y chino mandarín, lo que enriquece su enfoque pedagógico multicultural.

En este trabajo se va a tratar una serie de diferencias lingüísticas en distintas dimensiones de las lenguas china y española, así como las dificultades que surgen de estas diferencias para aprendientes y pedagogos de dichos idiomas como lenguas extranjeras. La estructura de análisis es la siguiente: se presenta una diferencia entre el chino y el español, se mencionan los obstáculos en el aprendizaje que surgen de ella para los aprendientes de chino y español como lenguas extranjeras y, por último, se propone una adaptación metodológica.

Así pues, la primera diferencia que se va a abordar es la del ritmo de transmisión de información. El ritmo de transmisión de información de una lengua es la carga semántica que se transmite por unidad de tiempo y depende de la densidad de la información, es decir, la carga semántica promedio de una sílaba, y el ritmo silábico, esto es, cuántas sílabas se articulan por segundo en promedio. En este aspecto, mientras que el español tiene una baja densidad de información, de 0,63 unidades de información por sílaba, el chino posee una muy alta densidad, con 0,94 unidades. Esto quiere decir que, si en chino, de media, una sílaba prácticamente equivale a una unidad de significado, las sílabas españolas transmiten algo más de media unidad de significado. Sin embargo, cuando observamos el número de sílabas articuladas por segundo en ambas lenguas, vemos que, mientras que en español se articulan 7,82 sílabas por segundo, en chino 5,18. Según esto, en español se transmiten 4,92 unidades de información por segundo y en chino 4,86, es decir, que, mediante estrategias de comunicación completamente opuestas, el chino y el español tienen un ritmo de transmisión de información extremadamente similar (Pellegrino, Coupé, Marisco (2011).

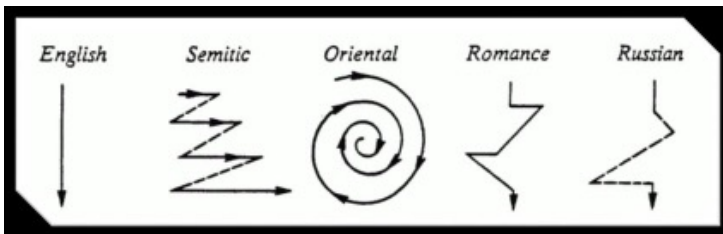
Sin embargo, esta diferencia en la estrategia comunicativa, si bien en la práctica desemboca en un mismo resultado, también es cierto que requiere del hablante y del oyente distintas destrezas. El reto para los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera es sin duda una cadencia silábica

significativamente más alta que la de su lengua materna (aproximadamente un 50 % más rápida). Por el contrario, los estudiantes hispanohablantes se sienten abrumados por la altísima densidad de información que hay en las sílabas del discurso chino (aproximadamente un 50 % más densas), en el que no captar una sílaba prácticamente implica no captar una unidad de significado.

La adaptación metodológica que se propone es:

1. **Aprendientes de español:** trabajar con escuchas segmentadas (frases cortas, repeticiones con pausas) y luego ir aumentando velocidad. Emplear subtítulos y transcripciones para entrenar la percepción del ritmo.
2. **Aprendientes de chino:** practicar dictados breves y escucha intensiva de frases cortas, repitiendo hasta captar cada sílaba. Luego, ampliar a unidades más largas para acostumbrarse a la condensación de información.

La segunda diferencia que se aborda pertenece a la dimensión pragmática de la lengua. En este aspecto, se presenta un esquema propuesto por Kaplan (1966) sobre las tendencias discursivas escritas en distintas lenguas.



En él podemos observar que, mientras que en las lenguas romances el discurso suele «salirse» de la línea retórica principal que conduce a la tesis para introducir contexto, añadir matices, antecedentes, etc., en las lenguas orientales hay cierta tendencia a la circunlocución, su discurso es más indirecto e implícito y el receptor debe interpretar. La línea retórica se acerca orbitalmente a la tesis. En resumen, mientras que, en una lengua, aunque no de forma absolutamente directa, se tiende a presentar la tesis al receptor, en otra, se tiende a acompañar al receptor a la tesis, que él mismo ha de inferir.

Si bien el esquema no debe tomarse al pie de la letra, sí es cierto que resulta muy útil para comprender a grandes rasgos cómo los hablantes de español y chino «dicen lo que quieren decir». Así pues, por ejemplo, si en un día caluroso una persona quisiera pedirle a otra que no conoce el poder compartir un ventilador, un hispanohablante podría típicamente pedirlo directamente o, incluso, emprender la acción de compartirlo y sencillamente anunciar que va a poner el ventilador para sí también; sin embargo, no sería extraño que un sinohablante evitase pedir directamente que se comparta el aparato y, en su lugar, señalar: *Parece que hoy hace mucho calor*, para que el oyente comprenda que ambos necesitan el ventilador y ofrezca compartirlo con la otra persona.

De este modo, mientras que los sinohablantes pueden encontrar dificultades a la hora de transmitir sus intenciones, resultar poco participativos, dubitativos o incluso desinteresados, cuando se comunican con hispanohablantes, estos últimos pueden encontrar difícil comprender lo que un sinohablante realmente quiere decir, así como resultar agresivo e invasivo a la hora de comunicarse.

La adaptación metodológica propuesta es la siguiente:

1. Aprendientes de español:

- hacer juegos de rol interculturales (rechazar invitaciones, pedir favores, dar opiniones...)
- mostrar la diferencia entre circunlocuciones chinas y el estilo más directo en español.

2. Aprendientes de chino:

- incluir ejercicios pragmáticos de cortesía (rechazar, pedir ayuda, dar críticas) mostrando cómo un hablante nativo suaviza con expresiones como 麻烦你 *máfan nǐ* [te molesto (siento molestarte)], 不太方便 *bù tài fāngbiàn* (no me viene demasiado bien), 我考虑一下 *wǒ kǎolù yīxià* [me lo pienso un poco (tengo que pensármelo un poco)], etc.
- contrastar con el español.

La tercera diferencia que se va a tratar es una diferencia en la gramática del chino y el español. Por una parte, el español es una lengua flexiva, en la que hay mucha información condensada en la forma verbal, por ejemplo:

Corrió adentro (él/ella + correr + en el pasado + acción terminada)

El chino, por otra parte, es una lengua aislante y en él el verbo es invariable, pero se aglutinan complementos para precisar aspecto o resultado:

他跑进去了 él + correr + entrar + ir + partícula de acción terminada/cambio
tā pǎo jìnqùle

Así, para los aprendientes de español, las dificultades en este aspecto son las conjugaciones verbales, la cantidad de tiempos verbales y modos que hay en el español y las diferencias entre tiempos verbales como el indefinido y el perfecto o el imperfecto:

Me gustaba que me llamase por mi nombre.

Me gustó que me llamase por mi nombre.

Por otra parte, las dificultades para los aprendientes de chino son otras, como la dificultad a la hora de elegir bien el complemento adecuado para sonar natural:

我吃饱了。 He comido y estoy lleno (He comido/Estoy lleno).
wǒ chī bǎole

我吃完了。 He comido y he terminado (He terminado de comer).
wǒ chī wánle

La adaptación metodológica propuesta es la siguiente:

1. Aprendientes de español:

- Usar líneas de tiempo visuales y ejercicios contrastivos con contextos narrativos (cuentos, anécdotas).
- Relacionar el uso verbal con «qué quiere destacar el hablante», más que con reglas gramaticales abstractas.

2. Aprendientes de chino:

- Usar patrones de **acción + resultado** con apoyo visual: 吃完 *chī wán* (comer + acabar), 走出去 *zǒu chūqù* (caminar + salir + ir).

- Simular mini-acciones en clase para asociar el resultado a un gesto real.

La cuarta y última diferencia que se va a tratar en este trabajo es la de los artículos del español y los cuantificadores en chino, es decir, distintas formas de determinar sustantivos. En chino, como se ha dicho, se emplean los cuantificadores:

一本书 Un libro (uno + cuantificador de libros u objetos encuadernados + libro)

yī běnshū

一只狗 Un perro [uno + cuantificador de animales (entre otras cosas) + perro]

yī zhī gǒu

Para un hispanohablante, aunque el concepto puede resultar algo ajeno a primera vista, resulta mucho más claro cuando se le pregunta por diferentes palabras para agrupar animales, por ejemplo, se dice *Una piara de cerdos* y no *Una jauría de cerdos*, del mismo modo que tampoco se dice *Un rebaño de lobos* ni *Una manada de peces*, sino *Una manada de lobos* y *Un banco de peces*.

El español, por el contrario, emplea artículos determinados e indeterminados, por esto, no es lo mismo decir *Un coche rojo* que *El coche rojo*.

El concepto del artículo determinado también puede resultar bastante ajeno para los sinohablantes. Sin embargo, puede resultar ilustrativo emplear el uso de los demostrativos 那个/这个 *nàgè/zhège* (ese/a, aquel/lla; este/a), si bien es necesario aclarar desde el principio que no son equivalentes y que el artículo determinado no expresa en ningún caso distancia, como sí hacen 那个/这个. Para los sinohablantes el problema principal que radica de esta diferencia es saber cuándo ha de emplearse el artículo determinado. No es poco común escuchar en nuevos aprendientes de español frases como: **Me gusta música clásica. *En Madrid hay el buen ambiente*.

Por otra parte, para los hispanohablantes el mayor obstáculo que radica de esta diferencia es la gran cantidad de cuantificadores que hay y saber a qué tipo de sustantivo determina cada uno. Tampoco se debe ignorar que hay sustantivos que pueden regirse por más de un cuantificador y que hay otros que

cambian de significado según el cuantificador que lo acompañe: 一根手指/一節手指 *yī gēn shǒuzhǐ/yī jié shǒuzhǐ* [(una barra de dedo) un dedo /(un tramo de dedo) una falange.

La adaptación metodológica propuesta es:

1. Aprendientes de español:

- Diseñar ejercicios de elección contextual (con/sin artículo)
- Trabajar con imágenes: Sol / el sol, perro / el perro para ver la diferencia entre generalización y caso concreto.

2. Aprendientes de chino:

- Trabajar con cartas ilustradas o juegos de memoria: objeto → clasificador.
- Introducir primero 个 *gè* (el clasificador genérico y comodín, similar a *unidad*), luego los más frecuentes (条 *tiáo*, 张 *zhāng*, 本 *běn*) en grupos temáticos (ropa, animales, objetos planos, objetos encuadernados...).

BIBLIOGRAFÍA

- PELLEGRINO, F., Coupé, C., y Marsico, E. (2011). «A cross-language perspective on speech information rate». *Language*, 87(3), 539-558. <https://doi.org/10.1353/lan.2011.0057>
- KAPLAN, R. B. (1966). «Cultural thought patterns in inter-cultural education». *Language Learning*, 16(1-2), 1-20.

Hacia una vía de aprendizaje experiencial de literatura: el *Cantar de Mio Cid* y la enseñanza dramática para el desarrollo de la competencia intercultural

Chao Li

Profesora de la Universidad Normal de Anshan

Resumen: El objetivo de esta investigación es estudiar cómo la Asignatura de Literatura Hispánica puede contribuir al desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes universitarios del Grado en Estudios Hispánicos en China. En la actualidad, las relaciones internacionales se encuentran en un proceso de intensificación constante. En este contexto, los profesionales formados en lenguas extranjeras y dotados de una sólida competencia intercultural desempeñan un papel fundamental como mediadores y vehículos de comunicación entre los países. Gracias a su labor, es posible prevenir malentendidos y promover el desarrollo y la cooperación sobre la base de la comprensión y el respeto mutuos. Por tanto, la formación de la competencia intercultural se ha consolidado como uno de los objetivos últimos de la enseñanza superior de lenguas extranjeras. En el marco de la asignatura de Literatura Hispánica, concebida para contribuir al desarrollo de la competencia intercultural, el paradigma tradicional de enseñanza, centrado en el docente, se ha enfocado en la exposición del contexto de la obra literaria, la explicación de los conceptos técnicos, el análisis textual y la identificación del tema principal. No obstante, este enfoque resulta insuficiente para responder a las exigencias formativas actuales. A partir de la enseñanza del *Cantar de Mio Cid*, este artículo tiene como objetivo explorar y construir una vía de enseñanza que, fundamentada en la teoría de la competencia intercultural y apoyada en la metodología del drama, favorezca de manera eficaz el desarrollo de dicha competencia.

Abstract: The aim of this study is to examine how the Hispanic Literature course can contribute to the development of the intercultural competence of undergraduate students enrolled in the Degree in Hispanic Studies in China. At present, international relations are undergoing a process of constant intensification. In this context, professionals trained in foreign languages and endowed with solid intercultural competence play a key role as mediators and vehicles of communication between countries. Thanks to their work, it is possible to prevent misunderstandings and to promote development and cooperation on the basis of mutual understanding and respect.

to. Therefore, the development of intercultural competence has become established as one of the ultimate goals of higher education in foreign languages. Within the framework of the Hispanic Literature course, designed to contribute to the development of intercultural competence, the traditional teacher-centred teaching paradigm has focused on presenting the context of the literary work, explaining technical concepts, carrying out textual analysis and identifying the main theme. Nevertheless, this approach is insufficient to meet current educational demands. Drawing on the teaching of the *Cantar de Mio Cid*, this article aims to explore and construct a teaching pathway which, grounded in intercultural competence theory and supported by drama-based methodology, effectively promotes the development of this competence.

Palabras clave: Competencia intercultural, metodología dramática, asignatura de Literatura Hispánica, el *Cantar de Mio Cid*.

Curriculum: Chao Li, graduada en Filología Inglesa (Inglés y Español) por la Universidad Normal de Changchun (China), posee un máster en Lengua Española, Literatura Hispánica y Español como Lengua Extranjera de la Universidad Autónoma de Barcelona. Desde agosto de 2019 es docente de la Universidad Normal de Anshan (China), y actualmente se encuentra en el último curso de los estudios de doctorado en el Programa de Doctorado en Literatura Hispánica de la Universidad de Zaragoza. Su área de investigación se centra en la literatura española, especialmente en la literatura medieval. Es autora de los artículos «El análisis de las imágenes de las mujeres en La Celestina» (*Educación Literaria*, 2022) y «La influencia de la cultura árabe en la literatura española» (*Intercambio sino-extranjero*, 2020).

1. INTRODUCCIÓN

En un contexto de creciente interconexión global, las relaciones entre países se intensifican progresivamente en todos los ámbitos, lo que ha convertido la competencia intercultural en una de las capacidades esenciales que deben poseer los profesionales de lenguas extranjeras. En el caso de los estudiantes universitarios chinos que cursan español como especialidad, el desarrollo y la proyección de su futura carrera dependen en gran medida de su capacidad para trascender el uso meramente instrumental del idioma y alcanzar una comprensión profunda de la historia, la cultura y la realidad social de los países hispanohablantes. Por ello, la formación de la competencia intercultural se considera hoy uno de los objetivos fundamentales y estratégicos de la educación superior en lenguas extranjeras.

Con el propósito de alcanzar este objetivo, las universidades han incorporado diversas asignaturas orientadas a asumir la misión de fomentar el

desarrollo de la competencia intercultural. No obstante, los resultados obtenidos hasta el momento no han sido del todo satisfactorios.

La literatura constituye la esencia espiritual de una nación y, a través de la lectura de sus obras clásicas, es posible acceder a sus principales valores, concepciones ideológicas y visiones del mundo. En este sentido, la literatura representa un medio privilegiado para el desarrollo de la competencia intercultural, al permitir al lector comprender de manera profunda la complejidad cultural y simbólica de otras sociedades.

Sin embargo, en el ámbito de la enseñanza de la literatura hispánica, uno de los desafíos centrales consiste en superar la brecha temporal y cultural que separa a los estudiantes contemporáneos de las obras literarias. La práctica docente tradicional suele limitarse a la exposición del contexto histórico, las corrientes literarias y el resumen temático de los textos, entre otros aspectos. Frente a obras de carácter complejo o abstracto, la comprensión de los estudiantes suele ser parcial y superficial. Tras una clase, aunque logran familiarizarse con el argumento de la obra, no siempre alcanzan a comprender las motivaciones de los personajes ni las causas de los conflictos que se desarrollan en ella. Incluso con las explicaciones del profesor, muchos estudiantes no logran captar el sentido simbólico y profundo de los textos.

Como consecuencia, una parte significativa del alumnado pierde el interés y percibe las clases de literatura como actividades tediosas, difíciles y carentes de atractivo personal o emocional. Este modelo metodológico, excesivamente descriptivo y distante, dificulta suscitar una auténtica resonancia emocional y estética en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, la metodología literaria actualmente predominante no contribuye de manera eficaz al fortalecimiento de la competencia intercultural, objetivo que constituye una de las metas formativas fundamentales en la educación superior de lenguas extranjeras.

Con el propósito de afrontar la situación crítica que atraviesa la asignatura de literatura en las universidades chinas y de promover, a través de ella, el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado, el presente estudio se plantea el diseño de una vía pedagógica eficaz que favorezca la participación profunda de los estudiantes y les permita alcanzar una auténtica resonancia emocional y estética ante los textos literarios.

Esta propuesta se sustenta en la teoría de la competencia intercultural y en la aplicación de la metodología dramática, tomando como referencia la célebre epopeya española *El Cantar de Mio Cid*. Desde este enfoque, se pretende ofrecer un modelo innovador de enseñanza dirigido al profesorado de literatura hispánica que se enfrenta a dificultades análogas en su práctica docente.

Dicho modelo no solo busca despertar en los estudiantes el interés y el entusiasmo por la literatura, sino también contribuir de manera significativa a su formación integral mediante el fortalecimiento y desarrollo de la competencia intercultural.

En este contexto, se examina en la sección siguiente la situación actual de la enseñanza de la literatura en las universidades chinas.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTADO ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DE LITERATURA HISPÁNICA EN LAS UNIVERSIDADES CHINAS

La formación universitaria en Lengua Española en China tiene una duración académica de cuatro años y se estructura, de manera general, en dos etapas formativas diferenciadas. Durante los dos primeros cursos, la enseñanza se centra en el desarrollo de las competencias lingüísticas básicas mediante asignaturas orientadas al aprendizaje de la lengua, la gramática, la comprensión auditiva, la lectura y la expresión oral. Este bloque formativo se complementa con la asignatura de Introducción de los países hispanohablantes, cuyo objetivo es ofrecer al alumnado una visión panorámica de la historia, la geografía, las costumbres y la cultura de los países de habla española.

A partir del tercer curso, sobre la base de una competencia lingüística ya consolidada, se incorporan asignaturas de carácter especializado, entre las que destacan Literatura, Interpretación, Traducción y Comercio Internacional. En esta segunda etapa, el alumnado accede a un nivel de aprendizaje superior, en el que el español se convierte en una herramienta de trabajo para la realización de tareas académicas y profesionales de mayor complejidad, orientadas al desarrollo de sus competencias comunicativas y socioculturales.

La asignatura de Literatura Hispánica suele incorporarse en el quinto, sexto, o séptimo semestre, según la planificación académica de cada universidad.

Su contenido se orienta principalmente al estudio y análisis de las obras literarias más representativas de España y de los países latinoamericanos.

En el contexto de la globalización y de la Iniciativa de la Franja y la Ruta, la demanda de profesionales de lengua española con una sólida formación lingüística y cultural ha experimentado un crecimiento sostenido en China. Con el propósito de responder a las exigencias derivadas del desarrollo nacional y de la apertura internacional, las universidades chinas han establecido la competencia intercultural como uno de los objetivos formativos fundamentales de los programas de grado en Lengua Española. En este marco, la asignatura de Literatura Hispánica se configura como una materia clave destinada a asumir dicha función formativa.

La literatura, entendida como expresión privilegiada de la identidad cultural y espiritual de un pueblo, ofrece un medio singular para el conocimiento profundo de las ideas, los valores y las ideologías que configuran la visión del mundo de otras sociedades. La lectura y el análisis de textos literarios canónicos de los países hispanohablantes constituyen, por tanto, una vía particularmente eficaz para el desarrollo y fortalecimiento de la competencia intercultural en el alumnado universitario.

Sin embargo, la cuestión de cómo conseguir que los alumnos comprendan la cultura, los valores y las ideologías de otros países a través de las obras literarias constituye no solo el eje fundamental, sino también el principal desafío de esta asignatura. En la actualidad, la mayoría de los cursos de Literatura Hispánica en las universidades chinas continúan sustentándose en la exposición magistral del profesorado y en el análisis textual, lo que suele culminar con la formulación de conclusiones generales y de carácter excesivamente abstracto.

Algunos docentes han intentado incorporar el modelo de clase invertido con el propósito de fomentar la participación activa del estudiantado y promover su autonomía en el proceso del aprendizaje. No obstante, los resultados muestran que, en la práctica, las presentaciones elaboradas por los estudiantes se limitan, en gran medida, a la recopilación y síntesis de información procedente de manuales o de fuentes digitales, con escaso espacio para la reflexión crítica y el pensamiento independiente.

En consecuencia, las capacidades de pensamiento crítico y de apreciación estética del alumnado permanecen en un nivel superficial, sin llegar a generar una comprensión profunda ni una auténtica empatía hacia los textos literarios. En definitiva, este tipo de práctica docente apenas logra ofrecer conocimientos básicos, conceptos teóricos de carácter abstracto y metodología de análisis aplicados de forma mecánica, lo que dificulta el cumplimiento efectivo del objetivo de formar y desarrollar la competencia intercultural.

Estas carencias ponen de manifiesto la necesidad de replantear el enfoque didáctico de la literatura, de modo que favorezca un aprendizaje más experiencial y orientado al desarrollo de la competencia intercultural. Para fundamentar esta reorientación, en la sección siguiente se presenta el marco teórico en el que se apoya la propuesta de este trabajo.

3. MARCO TEÓRICO: LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL Y LA METODOLOGÍA DRAMÁTICA

3.1 Modelos teóricos y prácticos de la competencia comunicativa intercultural

Para la construcción de un modelo didáctico de la asignatura de Literatura Hispánica en las universidades chinas que contribuya de manera eficaz al desarrollo de la competencia intercultural de los estudiantes, resulta imprescindible disponer de un fundamento teórico sólido y bien articulado. En este sentido, la Teoría de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) de Michael Byram (1997) constituye un referente ineludible. Dicha teoría, de gran influencia en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, fue la primera en integrar de manera sistemática la dimensión intercultural dentro del marco de la competencia comunicativa, ampliando así el enfoque puramente lingüístico hacia una perspectiva más holística e intercultural.

En su propuesta, Byram identifica cinco dimensiones interdependientes – conocidas como los *cinco saberes*– que configuran el núcleo de la competencia comunicativa intercultural: las actitudes (*savoir être*), que implican apertura, curiosidad y disposición hacia lo diferente; los conocimientos (*savoirs*), relativos tanto a la propia cultura como a la ajena; las habilidades de interpretación y relación (*savoir comprendre*), que implican la capacidad de interpretar

y comprender los elementos culturales ajenos y de relacionarlos con los de la cultura propia; las habilidades de descubrimiento e interacción (*savoir apprendre/faire*), que se refieren a la capacidad de descubrir y adquirir nuevos conocimientos culturales, así como de aplicar de manera eficaz los conocimientos, las actitudes y las habilidades en el proceso de interacción; y, finalmente, la conciencia cultural crítica (*savoir s'engager*), que permite evaluar de forma reflexiva los valores y prácticas culturales desde una perspectiva ética y crítica.

Dado que la teoría de la Competencia Comunicativa Intercultural de Byram se fundamenta en la tradición occidental, su aplicación directa en otros contextos educativos requiere una adaptación crítica a las particularidades culturales y pedagógicas de cada país. En efecto, el desarrollo de la competencia intercultural no puede desvincularse de las condiciones educativas nacionales ni de los objetivos específicos de formación del talento. En este sentido, Weiping Wu y sus colaboradores (2013), basándose en el marco teórico propuesto por Byram, constituyeron una escala de evaluación de la competencia comunicativa intercultural para estudiantes universitarios chinos, la cual se ajusta mejor a la realidad educativa de China y a los objetivos nacionales de la educación superior orientados a la internacionalización y a la formación integral de los futuros profesionales. Dicho instrumento, ampliamente verificado en investigaciones empíricas posteriores, presenta una alta fiabilidad y validez y constituye una referencia significativa para la localización y contextualización de los modelos occidentales de competencia intercultural en el ámbito de la educación superior china.

El marco teórico local y contextualizado contiene seis dimensiones: el conocimiento de la cultura propia y de la cultura ajena, las actitudes, las habilidades de comunicación intercultural, las habilidades cognitivas interculturales y la conciencia intercultural.

El conocimiento de la cultura propia comprende aspectos relacionados con la historia, la geografía, la organización sociopolítica, la religión, las costumbres, las normas de cortesía social, los modos de vida y los valores del propio país.

El conocimiento de la cultura ajena abarca los elementos culturales de las sociedades extranjeras, como la historia, la geografía, la organización so-

ciopolítica, las normas de cortesía social, la religión, los modos de vida, los valores, los tabúes culturales, las estrategias y habilidades de comunicación intercultural, así como las normas y los comportamientos básicos de las diferentes culturas.

Las actitudes suponen una disposición abierta hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras y el conocimiento de otras culturas, la voluntad de comunicarse y cooperar con personas de diferentes orígenes, así como la tolerancia y el respeto hacia los valores, las costumbres y los tabúes propios de cada contexto cultural.

Las habilidades de comunicación intercultural comprenden la capacidad de interpretar y relacionar los significados culturales, observar e interactuar de manera efectiva en contextos interculturales, y analizar y evaluar críticamente los comportamientos y valores que emergen en la comunicación entre diferentes culturas.

Las habilidades cognitivas interculturales comprenden la capacidad de emplear diversos métodos, técnicas y estrategias para el aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras; la capacidad de reflexionar críticamente y de buscar vías adecuadas para la resolución de conflictos y malentendidos interculturales, y la capacidad de adquirir conocimientos sobre la comunicación intercultural a través del contacto directo y significativo con personas de diferentes contextos culturales.

La conciencia intercultural comprende la capacidad de reconocer las similitudes y diferencias culturales presentes en la comunicación con personas de otros orígenes, identificar los distintos estilos culturales y usos lingüísticos, valorar sus implicaciones en los contextos sociales y laborales, y reflexionar sobre la propia identidad cultural en relación con la ajena a lo largo del proceso de interacción intercultural.

Basándose en las seis dimensiones de la escala de evaluación de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes universitarios propuesta por Weiping Wu et al. (2013), Renzhong Peng y sus colaboradores (2020) elaboraron un modelo teórico de la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras. Este modelo se estructura en tres niveles: el nivel de plataforma, el nivel de las formas y el nivel competencial. Las asignaturas de lenguas extranjeras cons-

tituyen la plataforma básica para el desarrollo de la competencia intercultural, mientras que el aprendizaje experiencial, reflexivo e interactivo representa las principales formas de formación intercultural. Por último, el conocimiento de la cultura propia y de la ajena, las actitudes, las habilidades cognitivas interculturales, las habilidades de comunicación intercultural y la conciencia intercultural conforman las dimensiones fundamentales de dicha competencia.

En el modelo teórico de la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras, el nivel de plataforma se sitúa en la base del modelo, constituyendo el fundamento de la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras.

El nivel de las formas constituye un vínculo esencial entre el nivel de plataforma y el nivel competencial, permitiendo que los objetivos formativos más básicos –centrados en el dominio de las habilidades de comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura– evolucionen hacia metas más avanzadas, orientadas a la integración eficaz de las destrezas lingüísticas y la competencia intercultural.

Finalmente, el nivel competencial constituye el núcleo del modelo, en el que se logra la síntesis plena entre el aprendizaje lingüístico y el desarrollo de la competencia intercultural.

Sobre la base de la teoría de los tres niveles de la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras y tomando como referencia los cinco principios de la enseñanza intercultural propuestos por Liddicoat et al. (2003) –construcción activa, establecimiento de vínculos, interacción social, reflexión y responsabilidad–, Rengzhong Peng et al. (2020) elaboran un modelo práctico de enseñanza intercultural de lenguas extranjeras. Este modelo se estructura en seis dimensiones: objetivos de enseñanza, principios de enseñanza, estrategias de enseñanza, fases del proceso de enseñanza, actividades de enseñanza y evaluación de la enseñanza.

Los objetivos de enseñanza constituyen el núcleo del modelo práctico, y las otras cinco dimensiones se articulan en torno a ellos y están al servicio de dichos objetivos. Estos objetivos se organizan en dos grandes bloques: la competencia intercultural y la competencia lingüística en lenguas extranjeras, de modo que se atiende tanto a la dimensión humanística como a la dimensión instrumental de la enseñanza de lenguas.

Los principios de enseñanza comprenden cinco elementos: la construcción activa del conocimiento, el establecimiento de vínculos, la interacción social, la reflexión y la responsabilidad (Liddicoat et al., 2003).

Las estrategias de enseñanza abarcan cuatro aspectos: en primer lugar, la combinación de la enseñanza de la lengua y de la cultura; en segundo lugar, la articulación de la enseñanza guiada por problemas con la enseñanza basada en el *input*; en tercer lugar, la combinación del aprendizaje autónomo y el aprendizaje cooperativo; y, por último, la integración del aprendizaje en línea y el aprendizaje presencial.

Las fases del proceso de enseñanza se estructuran en tres etapas: la primera se centra en el descubrimiento y la experiencia de la cultura; la segunda, en la comparación y el análisis de los fenómenos culturales, y la tercera, en la crítica y la reflexión cultural.

Las actividades de enseñanza incluyen el intercambio de relatos culturales, el análisis de casos, las dramatizaciones o juegos de rol, las entrevistas interculturales y la redacción de diarios de reflexión.

La evaluación de la enseñanza intercultural es diversa y exige combinar la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La evaluación formativa se centra en el seguimiento del desarrollo de la competencia intercultural del alumnado; sus instrumentos incluyen diarios de reflexión, portafolios de aprendizaje y la observación del profesorado, entre otros. La evaluación final o sumativa se orienta a los resultados de la enseñanza intercultural y suele realizarse mediante exámenes finales y cuestionarios de autoevaluación (Renzhong Peng et al., 2020).

Este modelo práctico tiene un carácter tanto operativo como orientativo para el diseño, la implementación y la evaluación de las asignaturas de lenguas extranjeras, y permite que dichas asignaturas no solo promuevan la competencia lingüística del alumnado, sino que, al mismo tiempo, contribuyan al desarrollo de su competencia intercultural.

Sin embargo, se trata de un modelo de carácter general que, en el caso de las distintas asignaturas de lenguas extranjeras, exige adaptar determinados aspectos e incluso incorporar otras metodologías específicas. En nuestro

caso, para responder al objetivo de la asignatura de Literatura Hispánica, cuyo propósito es potenciar la competencia intercultural del alumnado, resulta asimismo necesario integrar la metodología dramática.

3.2 La metodología dramática

En *To Kill a Mockingbird*, Atticus Finch afirma que nunca llegas a comprender de verdad a una persona hasta que no te metes en su piel y caminas con ella (Lee, 2015). El *Process Drama* ofrece precisamente al alumnado la oportunidad de ponerse en el lugar de los demás. Cuando los estudiantes interpretan a personajes cuyo trasfondo y puntos de vista son diferentes de los suyos, se ven obligados a preguntarse: «Si yo fuera esa persona, ¿qué pensaría?, ¿cómo actuaría?». De este modo, pueden ir más allá de sus limitaciones y llegar a comprender y respetar una pluralidad de perspectivas y modos de vida.

El *Process Drama* propone una modalidad de enseñanza abierta y creativa, que estimula activamente la participación del alumnado y la construcción conjunta de mundos dramáticos imaginarios (Hulse & Owens, 2017). En el marco teórico del *Process Drama*, O'Neill (1955) prescinde de un guion fijo y de resultados preestablecidos, y otorga prioridad a la capacidad del alumnado para comprender personajes y situaciones complejas, antes que al mero desarrollo personal o al perfeccionamiento de destrezas teatrales. Por ello, a diferencia de las actividades dramáticas tradicionales y aisladas, el *Process Drama* pone el acento en el proceso mismo más que en el producto final (Taylor & Warner, 2006).

Bolton (1979) sintetiza una serie de rasgos que se integran orgánicamente en el *Process Drama*: la improvisación, la exploración temática, la organización del trabajo en unidades o episodios dramáticos, la generación del texto a partir de la acción, la atención a los cambios en los participantes, la experiencia sin necesidad de un texto escrito y la intervención activa del docente dentro y fuera del drama. Mediante esta estructura y estas estrategias, el *Process Drama* proporciona experiencias inmersivas e interactivas que ofrecen al alumnado la oportunidad de percibir, explorar y dar sentido a conocimientos abstractos.

La metodología dramática es una práctica pedagógica que aplica los principios del drama educativo y procedimientos concretos, como el *Process Dra-*

ma, a la enseñanza de asignaturas específicas. Entre sus técnicas nucleares más habituales se encuentran el maestro en rol, el manto del experto, las imágenes congeladas o cuadros estáticos, el rastreo del pensamiento, la silla caliente y el callejón de la conciencia, entre otras. En función de los objetivos de enseñanza y de las respuestas del alumnado, estas técnicas se seleccionan y se articulan de manera secuenciada hasta conformar una unidad dramática coherente.

Durante el trabajo dramático, cuando el alumnado interpreta un personaje, se ve obligado a acercarse al contenido desde la perspectiva emocional en primera persona: en el marco ficcional no solo sabe que se produce un conflicto, sino que puede sentir la tensión que este genera. Esta huella emocional favorece una comprensión más matizada y profunda. La metodología dramática integra el cuerpo y la mente del estudiante, que deja de ser un mero receptor pasivo de conocimientos abstractos. En la enseñanza de la literatura, esta metodología puede potenciar la percepción literaria, la comprensión, la empatía y, cuando se trabaja con obras de literaturas extranjeras, el desarrollo de la competencia intercultural.

3.3 Síntesis del marco teórico

El presente estudio, fundamentado en los marcos teóricos y modelos expuestos anteriormente y articulado con la metodología dramática, se propone explorar una vía experiencial para la educación literaria. Este marco teórico garantiza la viabilidad y la solidez de dicha vía, lo que permite su aplicación eficaz en las clases de Literatura Hispánica en el ámbito universitario y, de este modo, favorece el desarrollo de la competencia intercultural de los alumnos.

4. DISEÑO DE LA ENSEÑANZA

Con el objetivo de que el alumnado pueda comprender y empatizar con obras literarias en lengua española que presentan una gran distancia temporal, espacial y cultural respecto a su propia realidad, y de favorecer al mismo tiempo el desarrollo de su competencia comunicativa intercultural, en este apartado se propone un diseño didáctico concreto.

Este diseño se fundamenta en la teoría y en el modelo de la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras, se articula con la metodología dramática

y toma como marco de referencia evaluativo las seis dimensiones de la escala de evaluación de la competencia comunicativa intercultural de estudiantes universitarios chinos elaborada por Weiping Wu et al. (2013). Como estudio de caso, se trabaja con la épica medieval española, concretamente con el *Cantar de Mio Cid*.

El *Cantar de Mio Cid* es una obra emblemática en la historia de la literatura española y constituye un hito que ocupa un lugar fundamental tanto en el ámbito literario como en el histórico. En los manuales de Literatura Hispánica utilizados en las asignaturas de literatura de los grados de español en las universidades chinas, los contenidos de la Literatura Hispánica se organizan de manera cronológica. Por ello, como principal epopeya medieval en lengua española, el *Cantar de Mio Cid* suele presentarse en los primeros capítulos, convirtiéndose en la primera obra española con la que entra en contacto el alumnado.

Introducir la metodología dramática ya desde esta primera obra permite que los estudiantes se familiaricen desde el inicio con una nueva forma experiencial de aproximarse a la literatura y se vayan adaptando a ella. De este modo, en las unidades posteriores el alumnado puede seguir recurriendo a este enfoque para trabajar otras obras literarias, lo que favorece el desarrollo de la empatía literaria, de la capacidad de reflexión y pensamiento crítico, cuando se trata de obras extranjeras, de su competencia intercultural.

Asimismo, el *Cantar de Mio Cid* presenta una gran riqueza cultural y un acusado carácter dramático. La epopeya medieval se articula en torno al valor nuclear del honor, que se despliega en dos dimensiones complejas: la esfera pública o política y la esfera privada o familiar. De este modo, ofrece al alumnado un concepto cultural central, denso y problemático que puede ser explorado en profundidad.

Además, el texto del *Cantar de Mio Cid* está lleno de conflictos que se prestan especialmente a la dramatización, lo que proporciona un material idóneo para la aplicación de la metodología dramática. Estos conflictos se articulan, sobre todo, en las tensiones entre el individuo y el rey o el Estado, entre los distintos estamentos sociales y entre la ley y la moral. Mediante la metodología dramática, el alumnado puede situarse en el centro de dichos conflictos,

percibir los dilemas de los personajes y profundizar en la comprensión de los valores culturales de una sociedad extranjera.

Sobre la base del modelo práctico, este estudio se centra en el diseño y la organización de las actividades didácticas. Cada actividad se vincula con una o varias dimensiones de la competencia intercultural y, al final, la evaluación permite observar de manera directa y eficaz el grado de logro de dichas dimensiones tras el conjunto de la intervención didáctica.

El diseño de la propuesta didáctica se presenta a continuación:

A partir de estas características del texto, se plantean los siguientes objetivos de la enseñanza:

1. Comprender el trasfondo y el contexto histórico y social en el que se inscribe el *Cantar de Mio Cid*;
2. identificar los valores culturales nucleares presentes en la epopeya;
3. valorar críticamente dichos valores desde distintas perspectivas históricas y culturales.

A lo largo de todas las fases del proceso didáctico, se aplican de forma coherente los principios de construcción activa del conocimiento, establecimiento de vínculos, interacción social, reflexión y responsabilidad, y dichas fases se concretan y se llevan a cabo mediante la metodología dramática y una serie de actividades didácticas.

4.1 Descubrimiento y experiencia de la cultura

4.1.1 Lectura del texto y discusión temática

El alumnado lee de forma autónoma fragmentos seleccionados en español del *Cantar de Mio Cid* y, bajo la orientación del profesorado, participa en una discusión sobre los temas centrales de la obra —el honor, la lealtad y la justicia—, así como sobre su contexto histórico (las guerras de la Reconquista, la estructura de la sociedad medieval, entre otros aspectos).

4.1.2 Análisis y construcción de personajes

Trabajando por grupos y a partir de una ficha de análisis de personajes, el alumnado explora en profundidad las motivaciones, los valores y los conflictos

internos de varios personajes clave: el Cid, el rey, los hijos del conde de Carrión y la esposa y las hijas del Cid.

4.1.3 Selección de escenas, escritura colectiva e interpretación de roles

Bajo la orientación del profesorado, el alumnado elige mediante votación los episodios con mayor carga dramática y riqueza cultural para adaptarlos, por ejemplo, el camino del destierro, el episodio del león, la afrenta de Corpes o el juicio ante el rey, entre otros. A continuación, cada grupo transforma la lengua poética del texto en un diálogo dramático adecuado para la representación escénica. Se recurre a la metodología dramática para orientar e inspirar a los alumnos que asumen los distintos papeles, de modo que puedan experimentar desde dentro los conflictos de los personajes y explorar los valores culturales que encarnan.

4.2 Comparación y análisis cultural

Tras la representación escénica, se inicia de inmediato una discusión en profundidad guiada por el profesorado. Algunas posibles preguntas son: «Durante la interpretación, ¿qué valor cultural te ha resultado más difícil de comprender o de representar?», «¿en qué se parece y en qué se diferencia el *honor* en la epopeya de la noción de *mianzi*¹ en la cultura china?», «a través de la interpretación de tu personaje, ¿qué nuevas reflexiones has hecho sobre tus propios supuestos culturales?».

4.3 Crítica y reflexión cultural

El alumnado realiza una reflexión crítica sobre las relaciones de poder y los valores que se manifiestan en el texto. Bajo la orientación del profesorado, el alumnado analiza cómo va tomando conciencia de sus propios prejuicios y estereotipos latentes.

4.4 Evaluación de la enseñanza

Puesto que el desarrollo de la competencia intercultural es un proceso dinámico, para evaluar de manera global los efectos de la propuesta se

¹ Mianzi: miànzǐ (面子), no es solo «cara» en sentido físico; es más bien la «cara social», la sensación de dignidad y estatus en los ojos del grupo.

adopta un modelo de evaluación que combina procedimientos formativos y sumativos.

4.4.1 Evaluación formativa

4.4.1.1 Diarios de aprendizaje / diarios de reflexión

Se pide al alumnado que registre, en cada fase, las dificultades que encuentra, así como sus pensamientos y reflexiones. A partir de estos diarios, el profesorado puede seguir el proceso de comprensión del alumnado.

4.4.1.2 Evaluación de los borradores del guion

El profesorado revisa los borradores de los guiones y valora especialmente la comprensión del espíritu de la obra, la coherencia y adecuación del diseño de los diálogos y el modo en que se integran los contenidos culturales.

4.4.1.3 Registro de observación en el aula

El profesorado recoge de forma sistemática el grado de participación del alumnado, su disposición a la cooperación y la profundidad de sus intervenciones durante las fases de discusión y de ensayo.

4.4.2 Evaluación sumativa

4.4.2.1 Informe final de reflexión

A partir de su experiencia de práctica dramática, cada estudiante selecciona un concepto cultural clave –por ejemplo, el honor– y elabora un informe en el que analiza en profundidad la evolución de su comprensión de dicho concepto, comparándolo con nociones afines en la cultura china.

4.4.2.2 Grabación de la representación en grupo

La grabación de la puesta en escena de cada grupo se utiliza como uno de los materiales de evaluación y permite valorar la comprensión global de la obra, así como la coherencia y la calidad de su interpretación colectiva.

A continuación, se describe de forma detallada el procedimiento práctico de la enseñanza, organizado en cinco fases sucesivas.

4.5 Procedimiento de la enseñanza práctica

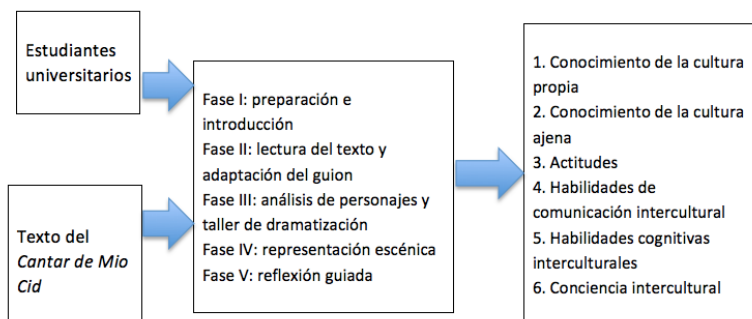


Diagrama del procedimiento didáctico

4.5.1 Fase I: preparación e introducción

4.5.1.1 Activación del contexto

El alumnado, de forma autónoma, busca información básica sobre el contexto histórico y sobre las figuras históricas relacionadas con el *Cantar de Mio Cid*.

4.5.1.2 Calentamiento dramático

Se organizan pequeños juegos dramáticos, como el «paseo de confianza» y las «imágenes congeladas», con el fin de romper la rigidez inicial del grupo y crear un clima de seguridad y distensión en el aula y familiarizar al alumnado con el uso del cuerpo como medio de expresión.

4.5.2 Fase II: lectura del texto y adaptación del guion

4.5.2.1 Selección de puntos de conflicto

El alumnado, trabajando en grupos, lee fragmentos clave del *Cantar de Mio Cid* e identifica los momentos de mayor tensión y conflicto dramático.

4.5.2.2 Taller de adaptación del guion

4.5.2.2.1 Definición de escenas y personajes

Cada grupo decide qué escenas va a adaptar y qué personajes intervendrán en ellas.

4.5.2.2.2 Transformación del lenguaje

La tarea central consiste en transformar el lenguaje épico del poema en diálogos dramáticos contemporáneos que resulten adecuados al carácter de los personajes y a las situaciones escénicas. Este proceso exige que el alumnado profundice una y otra vez en el mundo interior de los personajes, sus motivaciones y sus conflictos.

4.5.2.2.3 Análisis del subtexto

Bajo la orientación del profesorado, se invita al alumnado a reflexionar sobre el subtexto de los diálogos, planteando preguntas como: «Cuando el personaje dice esta frase, ¿qué quiere expresar realmente?» y «¿qué es lo que no dice, pero está implícito en sus palabras y en su comportamiento?».

4.5.3 Fase III: análisis de personajes y taller de dramatización

4.5.3.1 Diseño de la ficha del personaje

El alumnado elabora una ficha o «currículum» del personaje que va a interpretar, en la que se recogen, entre otros aspectos, su nombre, edad, relaciones familiares, objetivos vitales, mayores temores y su visión del honor.

4.5.3.2 Entrevista al personaje

Los miembros de cada grupo se alternan en los roles de entrevistador y personaje, realizando una entrevista que ayude a quien interpreta el papel a profundizar en el mundo interior del personaje.

4.5.3.3 Ensayo

El proceso de ensayo es también un proceso en el que la comprensión cultural se va profundizando. El profesorado debe observar atentamente y, en los momentos clave, intervenir mediante la técnica de docente en rol. Por ejemplo, cuando se ensaya la escena del juicio ante el rey, el profesorado puede asumir el papel del rey Alfonso y plantear desafíos al alumnado que interpreta al Cid, exigiendo que formule sus argumentos de acuerdo con las leyes y las costumbres de la época. De este modo, se guía al alumnado a estudiar y aplicar de forma cada

vez más consciente los conocimientos culturales implicados. En consecuencia, los estudiantes han de investigar activamente y experimentar en primera persona la estructura social, las normas jurídicas y las relaciones entre el rey y sus vasallos en la Castilla medieval.

En el ensayo se utiliza la técnica del callejón de la conciencia con el fin de explorar el dilema en el que se encuentra el Cid cuando el rey pide que case a sus hijas con los hijos del conde de Carrión. El estudiante que interpreta al Cid pasa por un pasillo formado por dos filas de compañeros. Una fila da voz a la obediencia y al mantenimiento del estatus social —«¡Es la orden del rey!»—. «¡Es un honor supremo!»—, mientras que la otra fila representa la voz de la prudencia y del amor paterno —«¡Son cortesanos arrogantes!»—. «¡Solo buscan tu riqueza!»—. De este modo se exterioriza y se teatraliza el conflicto cultural interno del personaje.

A través de la técnica del teatro foro, se representan las reacciones, conductas y decisiones del Cid tras la afrenta de Corpes. El profesorado puede detener la escena en un momento clave e invitar a algunos espectadores a subir al escenario para sustituir al personaje del Cid e intentar actuar de otra manera con el fin de modificar el desarrollo de la acción dramática. De este modo, se anima al alumnado a suspender momentáneamente sus propios juicios desde el marco de un contexto cultural específico y a adoptar una actitud abierta y respetuosa ante una lógica moral y social distinta, lo que favorece una reflexión crítica sobre las diferencias en los sistemas de valores culturales entre España y China.

4.5.3.4 Gestión de los obstáculos culturales

Cuando el alumnado no comprende bien el comportamiento del personaje que interpreta, el profesorado no le proporciona respuestas directas, sino que, a través de preguntas, lo guía para que verbalice lo que piensa mientras realiza determinadas acciones. Asimismo, puede utilizarse la técnica la silla caliente: por ejemplo, el estudiante que interpreta a uno de los hijos del conde de Carrión se sienta en la silla caliente y responde a las preguntas de sus compañeros: «¿Por qué te

sientes humillado en el episodio del león?», «¿qué significa para ti el honor?», «¿por qué decides vengarte de manera tan cruel?». Este tipo de dinámica obliga al alumnado a ponerse en el lugar del personaje y a justificar su comportamiento y su visión del mundo, lo que permite comprender en profundidad un sistema de valores completamente distinto del propio.

4.5.4 Fase IV: representación escénica

Se realiza una representación escénica formal ante el profesorado y el alumnado del Departamento de Español. A partir de la proyección de la voz, la expresividad corporal y la dinámica de interacción en el escenario, el profesorado puede valorar el grado de comprensión intercultural del alumnado, prestando especial atención a si realmente son capaces de comprender en profundidad y encarnar a los personajes que interpretan.

4.5.5 Fase V: reflexión guiada

El profesorado organiza una sesión de reflexión y debate tras la representación escénica, que constituye un momento clave para transformar la vivencia emocional en una comprensión racional y crítica. Se puede, por ejemplo, invitar al alumnado a comparar las formas de resolución de conflictos en el *Cantar de Mio Cid* con las presentes en relatos históricos tradicionales chinos, analizando qué diferencias se ponen de manifiesto en los sistemas de valores culturales de ambas tradiciones. Asimismo, se les pueden plantear preguntas tales como: «Durante el proceso de representación, ¿qué valor cultural te ha resultado más difícil de comprender y de interpretar?» o «¿en qué se asemeja y en qué se diferencia el honor en la epopeya de la noción de *mianzi* en la cultura china?».

En función de este diseño, es posible prever una serie de resultados en las distintas dimensiones de la competencia intercultural, que se presentan en la sección siguiente.

5. RESULTADOS ESPERADOS

A través de la experiencia integrada de las cinco fases descritas, se prevé que la competencia comunicativa intercultural del alumnado se vea significativamente reforzada en sus seis dimensiones. Por ejemplo, la comparación

entre el honor en la tradición española y el *mianzi* en la cultura china fomenta el que el alumnado pueda explicitar y reflexionar con claridad sobre los conceptos culturales nucleares de su propia tradición, lo que a su vez le permite comprender con mayor profundidad las nociones culturales ajenas, reforzar su autoafirmación cultural y, en consecuencia, desarrollar de manera más sólida su conocimiento de la cultura propia.

El análisis de los personajes y el ensayo de la escena del juicio ante el rey permiten que el alumnado estudie de manera activa y experimente en primera persona la jerarquía social, las normas jurídicas –como el *riepto* o duelo judicial– y las relaciones feudales entre rey y vasallos en la Castilla medieval, lo que contribuye a potenciar su conocimiento de la cultura ajena.

La utilización del teatro foro para explorar posibles vías de resolución de la afrenta de Corpes permite que el alumnado suspenda sus juicios personales y se acerque, con una actitud abierta y respetuosa, a una lógica moral y social completamente distinta. De este modo, se potencia de manera específica la dimensión de las actitudes dentro de la competencia intercultural.

La adaptación colectiva del guion y la redacción de diarios de reflexión exigen que el alumnado interprete y explicita un texto complejo, así como que trabaje de manera cooperativa junto con sus compañeros. De este modo, se va desarrollando la competencia cognitiva de análisis, síntesis y reflexión, y se favorecen de forma específica las habilidades cognitivas interculturales.

A través del callejón de la conciencia y de la técnica de docente en rol, el alumnado practica, en una situación ficticia de dilema cultural, el ponerse en el lugar del otro y expresar con claridad diferentes puntos de vista, lo que facilita la búsqueda de consensos en torno a cuestiones culturales complejas y favorece el desarrollo de sus habilidades de comunicación intercultural.

A través de la técnica de la silla caliente y de la discusión en torno a las relaciones entre cristianos y moros, se anima al alumnado a tomar conciencia de sus posibles prejuicios y estereotipos latentes y a evaluar de manera crítica las relaciones de poder y los sistemas de valores que se ponen en juego en el texto, lo que favorece el desarrollo de su conciencia intercultural. El diseño global de la propuesta se articula en torno a las seis dimensiones de la escala de competencia comunicativa intercultural de Weiping Wu et al. (2013), con el

fin de contribuir al objetivo nuclear de potenciar la competencia intercultural del alumnado.

Estos resultados esperados muestran el potencial de la propuesta para integrar la formación literaria y el desarrollo de la competencia intercultural. No obstante, es necesario valorar críticamente su alcance y sus limitaciones, aspecto que se aborda en las conclusiones.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio se propone abordar las dificultades actuales de la enseñanza de la literatura en los grados de Español de las universidades chinas, mediante la integración sistemática de la teoría de la competencia comunicativa intercultural y la metodología dramática, y la construcción de una vía experiencial de enseñanza tomando como modelo el *Cantar de Mio Cid*. Al situar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural como objetivo nuclear de la asignatura de Literatura, la propuesta ofrece al alumnado oportunidades concretas de ponerse en el lugar de los personajes y recorrer, metafóricamente, sus caminos, lo que le permite comprender y empatizar con contenidos literarios abstractos, complejos e incluso en ocasiones divergentes de determinados valores de su propio contexto cultural.

Gracias a esta vía experiencial, el alumnado participa de forma activa y comprometida en el proceso de aprendizaje y obtiene tanto vivencias significativas como un desarrollo real de sus competencias. Asimismo, este trabajo expone detalladamente los fundamentos teóricos, los procedimientos de implementación y el marco de evaluación de la propuesta didáctica, con el fin de ofrecer a los docentes de literatura extranjera un modelo de enseñanza viable y transferible que pueda servir de referencia para futuras prácticas e investigaciones.

Este trabajo presenta ciertas limitaciones, ya que, al tratarse de un marco teórico y de una propuesta de diseño didáctico, no ha sido sometido aún a una validación empírica en gran escala ni de larga duración. La implementación de la propuesta exige una inversión considerable de tiempo y energía, tanto dentro como fuera del aula, por parte del profesorado y del alumnado. En este sentido, la conciliación entre la carga horaria oficial de la materia y las deman-

das temporales de este tipo de trabajo dramático constituye un reto que no puede obviarse.

Asimismo, el grado de consecución de los resultados esperados puede verse condicionado por múltiples factores, tales como el tamaño del grupo, el perfil y la disposición del alumnado a colaborar, así como la capacidad del profesorado para guiar las dinámicas dramáticas e interculturales. Todo ello sugiere la necesidad de seguir explorando y ajustando la propuesta en contextos diversos y a lo largo de periodos más prolongados.

Este trabajo también sienta las bases para futuras investigaciones empíricas. En estudios posteriores, los investigadores podrán, a partir de esta propuesta, diseñar investigaciones de corte experimental o cuasi-experimental y aplicar instrumentos como cuestionarios, entrevistas en profundidad y otras técnicas de recogida de datos, con el fin de evaluar, de manera cuantitativa y cualitativa, los efectos de este modelo didáctico sobre las distintas dimensiones de la competencia comunicativa intercultural del alumnado. Asimismo, el modelo puede adaptarse y aplicarse a otras obras literarias o aulas de literatura de otras lenguas extranjeras, lo que abriría nuevas vías de contrastación y de transferencia didáctica.

BIBLIOGRAFÍA

- ANÓNIMO (2016). *Cantar de Mio Cid*, Madrid, Editorial Espasa Calpe.
- BOLTON, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*, London, Longman.
- BYRAM, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- HULSE, B. y OWENS, A. (2017). «Process drama as a tool for teaching modern languages: supporting the development of creativity and innovation in early professional practice», en *Innovat. Lang. Learn. Teach.*, 13, pp. 17-30.
- LEE, Harper (2015). *To Kill A Mockingbird*, London, Arrow Books.
- LIDDICOAT, A. J. et al. (2003)
- https://www.researchgate.net/profile/Anthony-Liddicoat-2/publication/276060725_Report_on_intercultural_language_learning_Report_to_the_Australian_Government_Department_for_Education_Science_and_Training_DEST/links/5562900708ae9963a11b4c5c/

Report-on-intercultural-language-learning-Report-to-the-Australian-Government-Department-for-Education-Science-and-Training-DEST.pdf

- O'NEILL, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework For Process Drama*, NH, Heinemann.
- PENG, R., FU, R. y WU, W. (2020). «Investigación sobre modelos teóricos y prácticos en la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras en el contexto de la nueva era», en *Foreign Language World*, 4, pp. 45-53. 彭仁忠、付容容、吴卫平. 新时代背景下跨文化外语教学理论模型和实践模型研究, 《外语界》2020 (4) : 45-53。
- TAYLOR, P. y WARNER, C. D. (Eds.) (2006). *Structure and Spontaneity: The Process Drama of Cecily O'Neill*, UK, Trentham, Stoke on Trent, USA, Sterling.
- WU, W., FAN, W. y PENG, R. (2013). «Estudio sobre las dimensiones de la competencia intercultural y el análisis de la escala de evaluación en estudiantes universitarios chinos», en *Foreign Language Teaching and Reserch (bimonthly)*, 45 (4), pp. 581-592. 吴卫平、樊葳葳、彭仁忠. 中国大学生跨文化能力纬度及评价量表分析, 《外语教学与研究》(外国语文双月刊) 45 (4) : 581-592.

La enseñanza diferenciada en el aula de ELE en China: una propuesta en la clase lectura y expresión oral para desarrollar las competencias clave en educación secundaria

Junhui LIU

Profesora en Chengdu Foreign Languages School (China)

Resumen: Este estudio se enmarca en el contexto de la reforma educativa china y la implementación del *Nuevo Currículo Nacional de Español para la Educación Secundaria China*, que promueve el desarrollo de las competencias clave del alumnado. Esta investigación propone un modelo de enseñanza diferenciada para aulas de ELE en China, dirigido a estudiantes de secundaria con nivel A2.1. Ante la heterogeneidad del alumnado y la escasez de estudios sobre lenguas minoritarias, el estudio diseña una ruta didáctica estructurada en tres fases: antes de la clase (evaluación diagnóstica, agrupamiento flexible y objetivos diferenciados), durante la clase (preguntas y prácticas guiadas por niveles) y después de la clase (tareas optativas, tutorías diferenciadas y evaluación multimodal). El objetivo es transformar la diversidad del aula en una oportunidad para desarrollar las competencias clave del alumnado, ofreciendo un marco práctico y transferible para personalizar el aprendizaje del español en el contexto chino.

Abstract: This study is framed within the context of Chinese educational reform and the implementation of the New National Curriculum for Spanish in Chinese Secondary Education, which promotes the development of students' key competencies. This research proposes a differentiated teaching model for Spanish as a Foreign Language (ELE) classrooms in China, aimed at secondary school students at level A2.1. Given the heterogeneity of the student body and the scarcity of studies on minority languages, the study designs a structured teaching pathway in three phases: before class (diagnostic assessment, flexible grouping, and differentiated objectives), during class (level-based guided questions and practice), and after class (optional assignments, differentiated tutoring, and multimodal assessment). The objective is to transform classroom diversity into an opportunity to develop students' key competencies, offering a practical and transferable framework for personalizing Spanish learning in the Chinese context

Palabras clave: enseñanza diferenciada, ELE en China, competencias clave, educación secundaria, sinohablantes.

Curriculum: Junhui Liu, graduada del Máster Universitario en Lengua Española, Literatura Hispánica y Español como Lengua Extranjera por la Universidad Autónoma de Barcelona. Desde septiembre de 2020, se desempeña como profesora de español en la Escuela de Lenguas Extranjeras de Chengdu (Chengdu Foreign Languages School) en la provincia de Sichuan de China, con el título profesional de Profesora de Secundaria de Primera Categoría. Sus principales líneas de investigación se centran en la enseñanza del español en las etapas de educación básica. Cuenta con un subproyecto de investigación provincial en curso y ha publicado un artículo en la revista *Lengua, Literatura y Estudios de Traducción*. Además, varios de sus trabajos académicos han sido galardonados con premios a nivel nacional, provincial y municipal.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación del tema

Esta investigación se enmarca en la profunda reforma educativa que vive China, la cual exige que la enseñanza promueva el desarrollo integral de todos los estudiantes. Para ello, es fundamental garantizar el papel protagónico del estudiante, prestar atención a las diferencias individuales, adaptar la enseñanza a las características de cada alumno y combinar una evaluación multidimensional, integrando la evaluación formativa y la sumativa. En este contexto, y ante la creciente demanda de talentos con competencias multilingües, el Ministerio de Educación de China ha incorporado oficialmente el español, el francés y el alemán al currículo de educación secundaria. Esto ha dado lugar a que cada vez más institutos ofrezcan estas lenguas como asignaturas obligatorias. Este impulso se materializa con la implementación del *Nuevo Currículo Nacional de Español para la Educación Secundaria China*, cuyo núcleo es el desarrollo de las competencias clave del alumnado, que se organizan en cuatro dimensiones fundamentales, incluida la competencia lingüística, la conciencia intercultural, la capacidad de pensamiento y la capacidad de aprendizaje.

No obstante, el avance hacia la equidad educativa conlleva la coexistencia en una misma aula de estudiantes con marcadas diferencias en su capacidad de aprendizaje, entorno familiar y desarrollo físico y mental. Esta heterogeneidad en el perfil estudiantil se manifiesta con particular intensidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Frente a esta diversidad, y manteniendo el

principio de que la enseñanza debe garantizar el desarrollo de todos los alumnos, la implementación de la enseñanza diferenciada en los cursos de español se revela como una necesidad imperante.

Esta necesidad se acentúa al confrontar los principios ideales con las complejas realidades del aula. Problemas como una notable heterogeneidad en el nivel del alumnado, una severa polarización académica, la resistencia al aprendizaje por parte de algunos estudiantes, resultados docentes insatisfactorios y un desarrollo limitado de las capacidades estudiantiles, evidencian una clara disparidad entre los objetivos curriculares y la práctica educativa. Fue precisamente esta brecha la que impulsó la búsqueda de una estrategia pedagógica capaz de ofrecer una respuesta efectiva a estos desafíos.

1.2 Estado de la cuestión

La investigación sobre la enseñanza diferenciada en Occidente se caracteriza por un inicio temprano y una amplia aplicación. Sus bases teóricas son sólidas y se remontan a la Antigua Grecia con Platón, y se enriquecen con contribuciones cruciales como la teoría del *Mastery Learning* de Bloom y la «Zona de Desarrollo Próximo» de Vygotsky. Su aplicación se ha extendido a nivel internacional durante el siglo XX.

En China, se encuentra un principio precursor en la idea confuciana de «instrucción adaptada a las aptitudes individuales del alumno». En las últimas dos décadas, impulsada por las reformas, la enseñanza diferenciada ha proliferado en diversas disciplinas, demostrando un alto valor práctico.

Sin embargo, actualmente la investigación sobre estrategias de enseñanza diferenciada para lenguas extranjeras minoritarias en la secundaria básica es extremadamente escasa en China, lo cual se debe al inicio tardío y la baja popularización de la enseñanza de lenguas minoritarias en la etapa de educación obligatoria. En contraste, la investigación relacionada con la disciplina de inglés es bastante abundante. Al buscar en la base de datos CNKI, la principal base de datos académica china, con la palabra clave «enseñanza diferenciada», el número de artículos de investigación sobre el tema principal asciende a 17 100, de los cuales 1929 corresponden a la enseñanza de inglés en secundaria básica, pero 0 a la de ELE en este mismo nivel. Este vacío evidencia la

urgente necesidad de estudios específicos para lenguas como el español en nuestro contexto.

Siendo ambas disciplinas de lenguas extranjeras en secundaria básica, los resultados de la investigación en inglés tienen un gran valor de referencia para la de ELE. Los principios de la enseñanza diferenciada son multifacéticos e incluyen agrupamiento flexible, diferenciación de actividades, evaluación adaptada y tutorías y tareas diferenciadas para la motivación (Zhang, 2015; Xie, 2018; Wu, 2022). Pese a sus beneficios, también presenta desafíos, como el riesgo de un agrupamiento subjetivo o la mayor demanda de tiempo para el docente, como advierte Yang (2022).

1.3 Contextualización y contribución

El presente estudio es, precisamente, para llenar el vacío investigativo, contribuir al desarrollo de estrategias de enseñanza diferenciada para ELE en China y promover el desarrollo de las competencias clave del alumnado.

Se contextualiza esta propuesta en un aula real de español del tercer curso de secundaria básica con 22 alumnos de nivel A2.1 correspondiente al *Marco Común Europeo de Referencia*. El enfoque es un estudio de caso, tomando como ejemplo una clase de lectura y expresión oral.

2. METODOLOGÍA: UNA PROPUESTA INTEGRAL

2.1 Agrupamiento flexible por nivel y mecanismos de implementación

Esta propuesta metodológica es un sistema integral que se articula antes, durante y después de la clase. Para realizar el agrupamiento flexible, el primer paso es una evaluación diagnóstica multidimensional, que considera no solo la competencia lingüística integral, sino también habilidades específicas y factores actitudinales. Tras esta evaluación, de acuerdo con la destreza actual, se agrupa a los 22 estudiantes en tres niveles flexibles: A, B y C.

Entre ellos, 8 estudiantes pertenecen al nivel A, con un nivel de español relativamente alto. Estos estudiantes tienen buenos hábitos de lectura en español, una fuerte capacidad de organización lingüística, capacidad de comprensión lectora y capacidad de expresión, pueden leer algunos textos en es-

pañol de mayor dificultad y realizar producción oral basada en el contenido; 8 estudiantes pertenecen al nivel B, con un nivel medio de español. Con la guía del profesor o la ayuda de sus compañeros, pueden leer textos de dificultad media, realizar una producción oral relativamente fluida, pero con algunos errores gramaticales, y 6 estudiantes pertenecen al nivel C, con una base de español deficiente, son estudiantes con dificultades de aprendizaje. Algunos de ellos tienen cierta resistencia a aprender español, pero la mayoría está dispuesta, con la ayuda del profesor y los compañeros, a realizar de manera planificada y dirigida el aprendizaje de textos de lectura simples. La producción oral autónoma es bastante difícil, solo pueden responder preguntas básicas.

Cabe destacar que es esencial tener en cuenta los niveles de los alumnos y reagruparlos en función de los datos de la evaluación formativa. De este modo, los profesores pueden garantizar que las agrupaciones sigan siendo dinámicas y respondan a las necesidades cambiantes de los alumnos.

Para operativizar este agrupamiento, se implementan dos mecanismos complementarios durante la clase:

- Grupos cooperativos heterogéneos: Se forman 4 grupos que integran a estudiantes de los tres niveles (A, B, C). El estudiante subrayado del nivel A asume el rol de facilitador o «tutor interno», fomentando un ambiente de aprendizaje colaborativo y apoyo mutuo. Esta estructura es ideal para proyectos extensos y tareas complejas.

Grupo	Miembros
1	<u>A</u> , A, B, B, C, C
2	<u>A</u> , A, B, B, C
3	<u>A</u> , A, B, B, C, C
4	<u>A</u> , A, B, B, C

Tabla 1¹: Situación de agrupamiento en los equipos de aprendizaje

¹ Las letras A, B y C en la tabla representan los distintos niveles de los estudiantes.

- Parejas de aprendizaje: Dentro de cada grupo, se forman parejas o tríos para actividades más específicas. Este mecanismo asegura una atención más personalizada y permite que los estudiantes reciban ayuda inmediata de un compañero, maximizando el tiempo de práctica oral y consolidando el aprendizaje.

Pareja 1	Pareja 2	Pareja 3
A, C	A, C	B, B
A, B, C	A, B	
A, C	A, C	B, B
A, B, C	A, B	

Tabla 2²: Situación de asignación de parejas de aprendizaje en los grupos

2.2 Diseño de objetivos diferenciados

Además del agrupamiento flexible y los mecanismos mencionados, debe realizarse un diseño de objetivos diferenciados antes de la clase. En este caso, esta clase trata del tema «Hacer una reserva de hotel» para el nivel A2.1 correspondiente al *MCER*. Cuenta con cinco pasos, incluida la introducción, el *Input*, el procesamiento y práctica, el *output* y la evaluación. De acuerdo con el contenido de la clase, se diseñan objetivos específicos para cada nivel, alineados con las competencias clave.

Como se puede ver en la tabla, los objetivos se gradúan en complejidad y autonomía. Se toma como ejemplo la competencia lingüística, desde realizar una reserva telefónica para el nivel A, hasta responder oralmente a preguntas sencillas para el nivel C.

² Las letras A, B y C en la tabla representan los distintos niveles de los estudiantes.

Competencias	Nivel A	Nivel B	Nivel C
Competencia Lingüística	Ser capaz de dominar con precisión los 6 elementos clave para reservar un hotel; poder realizar una reserva telefónica en un contexto hispanohablante; dominar el uso de “para” y “por”.	Ser capaz de dominar básicamente 4-5 elementos clave para reservar un hotel, completando un diálogo simple; dominar el uso de “para” y “por”.	Ser capaz de dominar básicamente 2-3 elementos clave para reservar un hotel, pudiendo responder oralmente a preguntas sobre estos elementos; familiarizarse con el uso de “para” y “por”.
Capacidad de Aprendizaje	La capacidad de transferencia del conocimiento se ve potenciada; se fomenta la capacidad de colaboración y organización en grupos; la capacidad de análisis mejora mediante la autoevaluación y la coevaluación.	Puede completar básicamente la transferencia de conocimiento; se cultiva la capacidad de colaboración en grupo; completa la autoevaluación y la coevaluación, reforzando su capacidad de análisis.	Con la guía del profesor y la ayuda de los compañeros, se cultiva la conciencia sobre la transferencia de conocimiento y la colaboración en grupo.
Capacidad de Pensamiento	Se mejora la capacidad de resumir información, sintetizar y extraer palabras clave.	Se cultivan las capacidades de resumen, síntesis y extracción de palabras clave.	Se cultiva la conciencia sobre las capacidades de resumir, sintetizar y extraer palabras clave.
Conciencia Intercultural	Comprender la industria y el trasfondo cultural de España; entender el idioma como un puente para el intercambio cultural.	Conocer la industria turística y el trasfondo cultural de España; ver despertado su interés por el aprendizaje del idioma.	Conocer el desarrollo de la industria turística española; ver despertado su interés por el aprendizaje del idioma.

Tabla 3:Objetivos de enseñanza para los tres niveles A, B, C

2.3 Estrategias de aula diferenciadas

Durante la clase, la diferenciación se materializará mediante preguntas diferenciadas y práctica guiada en el trabajo de grupo.

Establecer preguntas de diferente dificultad, según la zona de desarrollo próximo de los estudiantes de cada nivel, puede estimular el pensamiento autónomo de los estudiantes de diferentes niveles, mejorar la participación en el aula y ganar confianza en el aprendizaje. Al mismo tiempo, a través de las preguntas en el aula, el profesor puede comprender de manera más integral el dominio del conocimiento de cada estudiante, lo que ayuda a ajustar

oportunamente las estrategias de enseñanza y la diferenciación de los estudiantes.

Los estudiantes del nivel A tienen un pensamiento más activo y capacidades excelentes de comprensión lectora, síntesis y expresión oral, por lo que se les pueden plantear preguntas de análisis, por ejemplo: «¿Por qué quiere reservar este hotel?». En comparación, los estudiantes del nivel B necesitan más la correcta guía del profesor, por lo que se pueden lanzar preguntas de comprensión, como: «¿Cuántos días quiere quedarse este hombre?», «¿cuánto cuesta la noche por habitación?», etc. Al preguntar a los estudiantes del nivel C, se debe prestar más atención a las preguntas de identificación, como información personal básica como nombre, teléfono, etc., por ejemplo: «¿Cómo se llama este hombre?». El modelo de preguntas diferenciadas se ajusta a las diferencias en la situación de aprendizaje, evitando que los estudiantes pierdan interés en participar en clase debido a que las preguntas puedan ser demasiado difíciles o fáciles.

En esta clase de lectura y expresión oral, las formas de ejercicios en el aula son variadas, como lectura individual, lectura en parejas, producción oral en grupos. En el segmento de trabajo cooperativo en grupos, los estudiantes necesitan dividir las tareas de forma autónoma, pero pueden surgir los siguientes problemas:

- Comprensión incompleta del contenido de la tarea, lo que da como resultado una producción incompleta.
- Evaluación inexacta del grado de dificultad de la tarea, lo que lleva a una distribución poco razonable, pudiendo surgir tareas demasiado difíciles o simples.
- Distribución desigual de las tareas, pudiendo ocurrir que los estudiantes C no tengan nada que hacer o que los estudiantes A tengan una carga excesiva.

Para evitar estos inconvenientes y garantizar la efectividad del trabajo cooperativo en grupos, el profesor, respetando el principio de autonomía del grupo, debe proporcionar una guía razonable para la división de tareas, incluyendo el contenido y la dificultad de estas, que puede mostrarse en una diapositiva, como se muestra en la siguiente tabla:

Número de estudiantes	Tarea	Dificultad
1 alumno	A leer	
2 alumnos	A actuar	
2 o 3 alumnos	A evaluar	

Tabla 4: Guía para las tareas de trabajo cooperativo en grupos

Bajo la guía del profesor, los grupos de aprendizaje completan las tareas mediante la división autónoma del trabajo y la cooperación, manteniendo el principio de que el estudiante es el sujeto principal. Esto no solo garantiza el desarrollo ordenado de la diferenciación de los ejercicios en el aula, sino que también permite a los estudiantes disfrutar de la sensación de logro en el aprendizaje dentro de su propia zona de desarrollo próximo, estimulando así la iniciativa y la actitud activa hacia el aprendizaje.

2.4 Tareas y tutorías diferenciadas

Después de la clase, la diferenciación se extiende más allá del aula. Para ello, se proponen tareas diferenciadas con elección guiada: los estudiantes pueden elegir entre opciones de distinta complejidad, pero con la guía del profesor para evitar una «autoselección cómoda».

No se recomienda diferenciar las tareas directamente según los niveles A, B, C, con el objetivo de proteger la autoestima de los estudiantes de los niveles B y C, evitando que se autoidentifiquen y pierdan confianza en el aprendizaje. El profesor puede ofrecer varias tareas de diferente dificultad para que los estudiantes elijan por sí mismos.

Tomando esta clase de lectura y expresión oral como ejemplo, se ofrecen dos opciones de tarea, como se mostrará en la tabla 5. La opción A tiene requisitos más altos de capacidad para el estudiante, poniendo a prueba la

expansión y transferencia del contenido de la clase, mientras que la opción B tiene requisitos relativamente más bajos, centrándose en la consolidación y profundización del contenido de la clase. Vale la pena enfatizar que, mientras respeta la autonomía del estudiante, el profesor debe ayudarlo a realizar una autoevaluación precisa. En la elección de tareas por parte de los estudiantes, pueden surgir situaciones de autoevaluación demasiado alta o baja, o incluso de autocomplacencia para evitar el esfuerzo. Esta elección errónea haría que las tareas diferenciadas fueran ineficaces, por lo que el profesor debe proporcionar la orientación y recordatorios correctos.

Opción A	Crear: Escribe un nuevo diálogo para reservar en un hotel en tu ciudad.
Opción B	Reproducir: Reconstruye el diálogo de la clase.

Tabla 5: Diferenciación de tareas posteriores a la clase

Los cuatro requisitos dimensionales propuestos por la competencia clave para la formación de los estudiantes son difíciles de lograr solo en la enseñanza en el aula. Por tanto, los profesores deben llevar a cabo tutorías extracurriculares diferenciadas, permitiendo a los estudiantes profundizar y expandir lo aprendido, promoviendo el desarrollo de la competencia clave

A los estudiantes del nivel A, se les anima a investigar los antecedentes culturales de los hoteles antiguos en España después de clase, organizar la información y realizar una presentación oral antes de la clase, cultivando así su conciencia cultural y capacidad de expresión oral. Para los estudiantes de los niveles B y C, se les proporciona un nuevo diálogo sobre el tema de reservar un hotel, que debe incluir una grabación de audio. Los estudiantes del nivel B leen y extraen los elementos clave de la reserva del hotel, luego forman parejas y realizan una representación de roles frente a la clase, mejorando así su capacidad de comprensión lectora y expresión oral. Los estudiantes del nivel C necesitan marcar el vocabulario y las estructuras clave en el nuevo diálogo, comprender el significado del diálogo, fortaleciendo así su capacidad de comprensión lectora. Al mismo tiempo, los estudiantes del nivel C deben leer en

voz alta siguiendo la grabación del nuevo diálogo, optimizando su pronunciación y entonación en español, aumentando su confianza en la expresión oral.

2.5 Sistema de evaluación multimodal

La evaluación efectiva constituye un elemento esencial para el desarrollo del aprendizaje. En esta propuesta didáctica, resulta fundamental implementar un sistema de evaluación diferenciada, que contemple criterios adaptados a los distintos niveles de competencia del alumnado, incluyendo las siguientes evaluaciones:

- Evaluación docente: Para los estudiantes del nivel A, se aplican estándares elevados que priorizan el dominio sólido de los contenidos y su posterior ampliación. Con el nivel B, el enfoque se centra en el refuerzo positivo y la guía hacia la mejora continua. Para el nivel C, se valora especialmente el reconocimiento de los progresos, por mínimos que sean, fomentando así la motivación.
- Evaluación entre pares: Mediante rúbricas sencillas, los estudiantes evalúan a compañeros de su mismo nivel. Este ejercicio de «reflexión en espejo» no solo beneficia al evaluado, sino que también promueve la autoconciencia del evaluador sobre su propio proceso de aprendizaje.
- Autoevaluación: Guiados por instrumentos específicos como rúbricas de autoevaluación, los estudiantes reflexionan sobre su desempeño en las diferentes fases de la clase. Este proceso metacognitivo les permite identificar logros, dificultades y su zona de desarrollo próximo.

3. RESULTADOS

El principal hallazgo de esta propuesta es la creación de una ruta didáctica concreta y transferible para implementar la enseñanza diferenciada en ELE para secundaria básica en China, estructurada en las siguientes tres fases:

- Antes de la clase: Se establecen los cimientos mediante una evaluación diagnóstica y un agrupamiento flexible por nivel, junto con el diseño de objetivos diferenciados por niveles.
- Durante la clase: La diferenciación se activa mediante estrategias específicas, estas pueden ser preguntas diferenciadas, pero también

práctica guiada en el trabajo de grupo que garantiza la participación de todos.

- Después de la clase: Se consolida el aprendizaje con tareas y tutorías diferenciadas, y se implementa un sistema de evaluación multimodal que ofrece una visión integral del progreso.

En resumen, esta ruta ofrece un marco práctico y sistemático para transformar la heterogeneidad del aula en una oportunidad de aprendizaje personalizado y efectivo.

4. CONCLUSIÓN Y FUTUROS ESTUDIOS

Se reconoce que la enseñanza diferenciada no es una receta única. Debe adaptarse a cada contexto, etapa educativa y material didáctico. Esta propuesta es una exploración inicial. Su futuro debe pasar por la validación en más contextos y por la colaboración entre docentes. Se aboga por la creación de una comunidad de práctica donde los profesores de ELE en China documentemos, compartamos y desarrollemos conjuntamente estrategias de enseñanza diferenciada.

Vale la pena reflexionar en que una limitación crítica que se identifica es la carencia de datos cuantitativos para el agrupamiento inicial, lo que puede llevar a una clasificación imperfecta. Para abordar esto, se propone la implementación de un portafolio de aprendizaje del estudiante. Este instrumento proporcionaría una base empírica más sólida y objetiva. Por supuesto, eso significa un aumento de la carga de trabajo del docente. Para mitigar la consiguiente carga, se sugiere implicar a los propios estudiantes en la gestión de su portafolio, con supervisión mutua en los grupos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ministerio de Educación de la República Popular China. (2018). *Currículo nacional de español para la educación secundaria superior (Edición 2017)*. People's Education Press.
- Wu, J. (2022). «Exploración de la aplicación del modelo de enseñanza diferenciada en la enseñanza de lectura de inglés en secundaria básica bajo el marco de las competencias clave». *Journal of Educational Management and Education Research*, (12), 42-44.

- XIE, C. (2018). «Instrucción adaptada a las aptitudes individuales, mejora colectiva: Sobre la aplicación del método de enseñanza diferenciada en la enseñanza del inglés en secundaria básica». *Zhongxuexiaoyuantandi (Enseñanza Guiada)*, (12), 87-88.
- YANG, T. (2022). «Un intento de enseñanza diferenciada en las clases de lectura de inglés en secundaria básica». *Jiazhang*, (26), 91-93.
- ZHANG, H. (2015). «Sobre la aplicación del método de enseñanza diferenciada en la enseñanza del inglés en secundaria básica». *Xiaoyuanyingyu*, (15), 47-48.
- ZHANG, X. (2015). *Estudio sobre la influencia de la teoría de la enseñanza diferenciada en las estrategias de enseñanza del inglés en secundaria básica* [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Normal de Shandong.

Comunicación intercultural en contextos de negocios: español y chino en perspectiva comparada

María MESEGUER MUNUERA

Profesora de español en la Universidad de PingDingShan (Henan, China)

Doctoranda de la Universidad de Murcia

Resumen: Esta comunicación analiza las diferencias culturales y lingüísticas que condicionan la interacción empresarial entre hablantes de español y de chino, con especial atención a sus implicaciones en la negociación internacional. Desde una perspectiva comparada, se estudian los contrastes en los estilos comunicativos, el papel de la cortesía y la jerarquía en las relaciones profesionales, así como las divergencias en la gestión del tiempo, el valor de los contratos y el peso de las relaciones personales (关系 *guānxi*). El análisis integra dimensiones pragmáticas y culturales, mostrando cómo estas diferencias inciden tanto en la construcción de confianza como en la resolución de acuerdos comerciales. Se concluye que el conocimiento de estas variables no es solo un recurso lingüístico, sino una herramienta estratégica para reducir malentendidos, mejorar la eficacia de las negociaciones y fomentar una cooperación empresarial más sólida entre España y China.

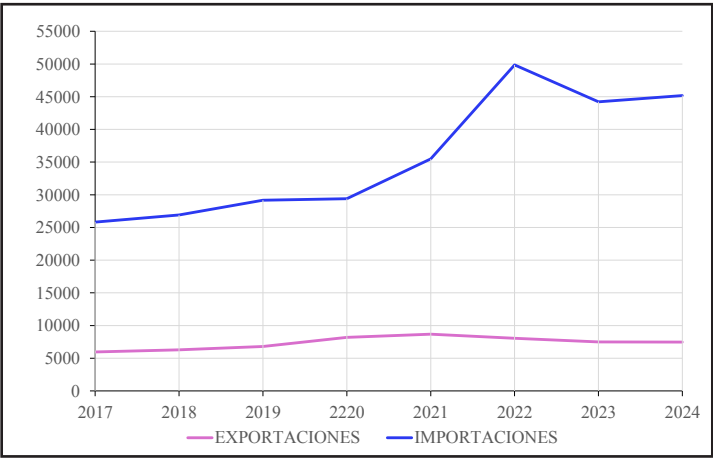
Abstract: This presentation analyzes the cultural and linguistic differences that influence business interactions between Spanish and Chinese speakers, with particular attention to their implications for international negotiations. From a comparative perspective, it examines contrasts in communication styles, the role of courtesy and hierarchy in professional relationships, as well as divergences in time management, the value of contracts, and the importance of personal relationships (关系 *guānxi*). The analysis integrates pragmatic and cultural dimensions, showing how these differences impact both trust-building and the resolution of business agreements. It concludes that understanding these variables is not only a linguistic resource, but a strategic tool for reducing misunderstandings, improving the effectiveness of negotiations, and fostering stronger business cooperation between Spain and China.

Palabras clave: España-China, pragmática intercultural, negocios internacionales, cultura empresarial, diferencias culturales, comunicación intercultural.

Curriculum: Graduada en Estudios Ingleses por la Universidad de Murcia y máster en Didáctica del Español como Lengua Extranjera por la Universidad Nebrija. Doctoranda en el programa «Artes y Humanidades» de la Universidad de Murcia. Actualmente es profesora en la Universidad de Pingdingshan, donde imparte las asignaturas de Español Oral, Escritura y Comprensión Auditiva en Español. Ha trabajado 7 años en China, desde Educación Primaria hasta Formación Universitaria.

1. INTRODUCCIÓN

China representa uno de los mercados más competitivos del mundo, donde la cultura empresarial está en constante evolución, influenciada notablemente por una generación de jóvenes empresarios. Los ejecutivos internacionales que buscan establecer relaciones comerciales con empresas chinas deben comprender y navegar un entramado de factores culturales. Las relaciones comerciales entre España y la República Popular China se remontan a 1952, y en los últimos años ambos países han intensificado su interés en fortalecer sus vínculos comerciales. En la actualidad, China se ha establecido como el séptimo socio comercial más importante de España, ocupando el decimosexto lugar en destinos de exportación y siendo la cuarta mayor fuente de importaciones para España.



Las relaciones comerciales de España con China (millones de euros).
Fuentes: Fundación Consejo España-China; EOM; CEOE; ICEX;
The Observatory of Economic Complexity

En las dos últimas décadas, las relaciones económicas entre España y China han experimentado un crecimiento sostenido, convirtiéndose en un eje estratégico dentro del comercio internacional. China es hoy el primer socio comercial de España en Asia y uno de los principales proveedores de bienes, especialmente en sectores como tecnología, manufacturas y bienes de consumo. Al mismo tiempo, empresas españolas han incrementado su presencia en el mercado chino, particularmente en áreas como alimentación, energías renovables, infraestructuras y servicios. A este dinamismo comercial se suma una creciente inversión recíproca: capital chino en sectores estratégicos españoles y proyectos españoles que buscan acceder al vasto mercado asiático. Este marco de interdependencia hace que la comunicación intercultural no sea un recurso accesorio, sino una condición esencial para construir confianza, optimizar las negociaciones y consolidar alianzas empresariales duraderas (Llamazares, 2012).

2. MARCO CONCEPTUAL

La competencia intercultural admite múltiples definiciones. Desde comienzos del año 2000, el campo ha pasado del paradigma de la cultura comparada y la cultura nacional a un enfoque de interculturalidad, centrado en cómo los participantes usan el lenguaje y otros recursos semióticos para construir sus identidades culturales (Higgins, 2007; Sercombe y Young, 2010; Zhu, 2019).

Esta última evolución aporta al campo de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros tres implicaciones. Primero, la cultura no se considera fija, estática o algo inherente a las personas, sino más bien algo que se construye mediante la interacción social (Scollon et al., 2012). Segundo, la comunicación intercultural se concibe como un proceso dinámico, creativo e interactivo en el que la identidad cultural de un individuo se forma en relación con la percepción y orientación de los participantes, así como con la interacción entre la identidad propia y la identidad atribuida por otros (Zhu, 2016). Tercero, la competencia intercultural se considera una habilidad de interacción social que abarca aspectos como la ideología, la estructura social y la flexibilidad, entre otros (Chen, 2023).

El antropólogo estadounidense Clifford Geertz (2005) sostiene que la cultura actúa como una guía o sistema que nos permite aprender, comprender,

interpretar y actuar en el mundo. Cada cultura contiene patrones, valores y directrices que influyen en el comportamiento humano, y deben considerarse para lograr una comunicación intercultural efectiva. Watzlawick (1971) señaló que todo gesto, acción y práctica sociocultural en la comunicación es percibido y comprendido por los demás como un mensaje intencional. En cuanto a la comunicación interpersonal, el componente cultural actúa como una referencia básica para saber qué información proporcionar y cuál omitir para que el interlocutor nos entienda. La cultura determina a qué aspectos debemos prestar atención y cuáles ignorar, evitando una sobrecarga de información (Hall, 1976). Este elemento cultural es fundamental cuando interactúan hablantes de distintas culturas. Aparte de las diferencias culturales que pueden afectar a la eficacia comunicativa, también existen obstáculos contextuales que pueden influir en el éxito de la comunicación (Chen, 2019).

Para el análisis de los aspectos culturales y comunicativos, las aportaciones de G. Hofstede (1984) resultan especialmente significativas para entender su interrelación. La propuesta de este autor fue desarrollada en 1984 y es uno de los marcos más influyentes en el estudio de la cultura y la comunicación. Hofstede identificó seis dimensiones culturales clave que afectan a cómo las personas de diferentes culturas se comunican, toman decisiones y se comportan en un entorno social o laboral. A través de su investigación en IBM y otros estudios, Hofstede desarrolló estas dimensiones para mostrar cómo los valores culturales influyen en la comunicación intercultural.

3. CULTURA EMPRESARIAL CHINA

En el contexto de las relaciones comerciales con China, resulta imprescindible comprender los fundamentos culturales que configuran su particular modo de negociación. Como señala García-Tapia Bello (2005), en este país las prácticas empresariales no pueden analizarse al margen de su sistema político, fuertemente condicionado por la influencia del Partido Comunista, cuya presencia desde 1949 ha sido determinante tanto en la vida institucional como en la esfera económica. Esta dimensión política se articula con una cosmovisión cultural profundamente enraizada en tradiciones filosóficas como el confucianismo y el taoísmo.

El pensamiento confuciano, por una parte, enfatiza valores como el respeto a la jerarquía, la centralidad de las relaciones personales (*guanxi*), la armonía social y la preservación del prestigio individual y colectivo (*mianzi*). Por su parte, el taoísmo aporta una lógica basada en el equilibrio y la adaptación, que se traduce en una actitud negociadora menos confrontativa y más orientada al consenso, el respeto mutuo y el beneficio compartido. Asimismo, la influencia de textos estratégicos clásicos, como *El arte de la guerra* de Sun Tzu y *Las 36 estrategias*, introduce en el ámbito empresarial principios como la astucia, la táctica y la flexibilidad, concebidos como instrumentos para optimizar los resultados y mantener la estabilidad relacional.

En el ámbito de las relaciones comerciales interculturales, se considera fundamental comprender la influencia que los valores culturales ejercen sobre la interacción profesional. En el caso de China, las prácticas de comunicación y negociación se encuentran profundamente condicionadas por conceptos tradicionales que, aunque en muchos casos carecen de una traducción literal precisa, reflejan actitudes sociales arraigadas y determinan en gran medida las dinámicas empresariales (Liu, Chua y Stahl, 2010). Según lo expuesto por García-Tapia Bello (2005), es posible identificar diversas expresiones y nociones clave que permiten comprender con mayor exactitud cómo los interlocutores chinos conciben aspectos como la autoridad, la responsabilidad, la reciprocidad, la armonía social o la lealtad personal. En la Tabla 1 se sintetizan los conceptos más relevantes, acompañados de sus significados contextualizados y de su interpretación aproximada en español, con el fin de ilustrar las particularidades lingüísticas y culturales que todo profesional extranjero debería considerar antes de establecer negociaciones en el entorno empresarial chino.

Término chino	Significado y contexto	Interpretación en español
Youyi 友谊	Relación de amistad basada en respeto mutuo y compromiso a largo plazo, especialmente en los negocios.	Amistad estratégica
Budaitou 不带头	Actitud de no tomar la iniciativa ante leyes poco claras; esperar a ver qué hacen otros.	Esperar y observar

Término chino	Significado y contexto	Interpretación en español
Bu xíng 不行	Imposibilidad de hacer algo, no merece la pena el esfuerzo.	No se puede No vale la pena
Bu zai 不在	Persona «no disponible», aunque en realidad puede estar evitando el encuentro.	No está No le quiere ver
Bu zhidao 不知道	«No lo sé»; excusa para evitar responsabilidad o conflicto.	No tengo idea Evadir respuesta
Zhenshi 真实	La verdad está condicionada al contexto; busca proteger la «cara» de las personas.	Verdad circunstancial
Cha bu duo 差不多	«Casi» o «más o menos bien», aceptado como suficiente para mantener armonía.	Aproximado Suficiente
Chou 臭	Crítica; históricamente evitada para preservar la armonía y evitar confrontaciones.	Tabú de la crítica
Deng yixia 等一下	«Espere un momento», sin garantía de cuándo ocurrirá.	Espere un momento
Fuze ren yuan 负责人员	Solo el responsable puede actuar; excusa frecuente para retrasar decisiones.	El responsable no está
Luan 乱	Desorden o caos social, algo que debe evitarse a toda costa.	Caos Pérdida de armonía
Bao 报	Recompensar o vengar, según el contexto. Se debe devolver el favor o la ofensa.	Reciprocidad o desquite
Duibuqi 对不起	Expresión de disculpa, aunque a veces encubre falta de cortesía real.	Lo siento
Gong wei / Nali 恭维，哪里	Adulación como táctica social; se niega el mérito para mostrar modestia.	Halago y negación del elogio
Gu 古	Reparar relaciones o situaciones cuidando los sentimientos ajenos.	Reparar, componer
Guimei 跪媚	Subordinación extrema, perfil bajo para sobrevivir sin protestar.	Sumisión Resignación

Término chino	Significado y contexto	Interpretación en español
He 和	Armonía como base de la sociedad; cumplimiento del rol sin alterarlo.	Paz social Orden jerárquico
Mei banfa 没办法	No hay solución, justificado por causas externas.	No se puede hacer nada
Mei you 没有	No hay (literalmente), pero también puede significar falta de voluntad.	No hay No quiero ayudar
Qian 谦	Modestia y moderación; se evita el agradecimiento directo.	Humildad
Guanxi 关系	Red de relaciones personales de apoyo mutuo, crucial en negocios.	Contactos Influencias
Renao 热闹	Ambiente animado y lleno de gente, importante para eventos sociales.	Animación Bullicio positivo
Xiao xu 小徐	Lograr objetivos con paciencia, avanzando paso a paso.	Progresar poco a poco
Zhong 忠	Lealtad profunda que une a las personas más allá de reglas formales.	Lealtad personal

Tabla 1

Uno de los factores clave para comprender el comportamiento social en China consiste en reconocer la profunda sensación de inseguridad histórica que ha caracterizado a su sociedad. Dado que el Estado no ha garantizado tradicionalmente la protección individual, la confianza se ha construido principalmente en el ámbito familiar. Esta circunstancia propició el desarrollo del nepotismo como una respuesta funcional destinada a asegurar relaciones confiables, fenómeno que se manifiesta en la compleja red de vínculos personales conocida como *guanxi*, la cual se consolida y amplía a lo largo de la vida. Otro concepto fundamental en las interacciones sociales chinas es el de la cara (*lian-li* 脸), que se mantiene mediante la observancia de normas sociales y rituales, y que se distingue del concepto de imagen o reputación (*mianzi* 面子). La pérdida de la cara se percibe como una ofensa grave, asociada a la falta de honor

o moralidad, capaz de generar sentimientos de vergüenza incluso en ausencia de testigos. Por esta razón, es habitual evitar situaciones que puedan causar deshonra a los demás, especialmente en público, dado que preservar la propia cara implica también salvaguardar la de los otros.

En este contexto, las relaciones sociales en China se estructuran en torno a lazos jerárquicos y una marcada interdependencia, lo que contrasta con las relaciones horizontales características de otras culturas. Dichos vínculos se clasifican habitualmente en tres categorías: *jiaren* (familia inmediata, definida por roles y obligaciones), *shouren* (familia extendida, amistades y colegas, con reciprocidad moderada y cierta autonomía) y *shengren* (extraños, con alta reciprocidad, pero escasa interdependencia).

La comunicación en la cultura china se caracteriza por cinco elementos fundamentales: la comunicación implícita (*hanxu* 含蓄), la atención centrada en la conversación (*tinghua* 听话), la cortesía (*keqi* 客气), la diferenciación entre los círculos sociales internos y externos, y las estrategias orientadas a la preservación de la cara. La comunicación implícita se manifiesta a través de un estilo reservado e indirecto, en el que lo no dicho posee una relevancia equiparable a lo expresado. Este rasgo otorga un papel central a la comunicación no verbal y promueve la contención emocional, evitando la manifestación abierta de sentimientos intensos —especialmente los negativos— por considerarse potencialmente perjudiciales para la salud y el equilibrio social. En relación con el concepto de *tinghua*, el rol de hablar o escuchar se determina en función del estatus y la naturaleza de la relación entre los interlocutores, de modo que la capacidad de escuchar con atención y de aceptar críticas adquiere un valor significativo, tanto en contextos laborales como en interacciones sociales.

La cortesía (*keqi* 客气) funciona como un ritual cotidiano que se expresa, por ejemplo, en el rechazo inicial de un ofrecimiento como muestra de modestia y humildad, seguido por la insistencia de quien ofrece hasta que la aceptación resulta socialmente apropiada. Este patrón comunicativo refleja valores culturales asociados a la reserva personal y a la tendencia a no sobrevalorar las propias acciones. Asimismo, la interacción comunicativa en China está profundamente influida por la distinción entre las personas pertenecientes al círculo interno (*zijiren* 自己人) y aquellas situadas fuera de él (*wairen* 外人). Dicha

diferenciación establece normas de comportamiento distintas, según el grado de proximidad social, lo que puede dificultar la relación entre interlocutores chinos y extranjeros. Mientras que con los miembros del círculo cercano la comunicación tiende a ser más abierta y directa, con los externos suele mantenerse un tono más reservado y prudente, orientado a preservar la armonía y evitar posibles conflictos.

Finalmente, el concepto de cara (*lian* 脸 y *mianzi* 面子) impregna todas las formas de interacción social y constituye un elemento esencial para el mantenimiento de la armonía interpersonal. En este contexto, se tiende a evitar el conflicto directo con el propósito de proteger la cara propia, la ajena y la colectiva, priorizando soluciones basadas en el compromiso y la conciliación que reduzcan la posibilidad de confrontación pública. En consecuencia, la comunicación suele adoptar un carácter indirecto, reservando las negociaciones y los desacuerdos para espacios privados, con el fin de preservar la cohesión social y prevenir situaciones percibidas como desestabilizadoras o caóticas.

4. DIFERENCIAS COMUNICATIVAS CLAVE

Numerosos desafíos que enfrentan los empresarios extranjeros en China se originan en malentendidos culturales y en suposiciones erróneas, como asumir que la contraparte china siempre comprende, está de acuerdo y actuará conforme a lo expresado, lo cual no necesariamente ocurre. Con frecuencia, los negociadores occidentales subestiman la capacidad estratégica de sus interlocutores chinos, ya sea por barreras lingüísticas o por diferencias culturales que pueden interpretarse, desde una perspectiva occidental, como comportamientos ilógicos o poco sofisticados (Graham y Lam, 2003).

Los negociadores chinos priorizan las relaciones personales, luego las características del producto y, en último lugar, los aspectos legales. Tienen una orientación colectivista y jerárquica, perciben los contratos como un todo cohesionado y usan un estilo de negociación circular, enfocado en preservar la armonía. La negociación se caracteriza por regateo, procesos prolongados, reuniones formales y el uso de intermediarios. Por su parte, los españoles priorizan primero los atributos del producto, luego los aspectos legales y, finalmente, las relaciones personales. Adoptan un enfoque individualista e iguali-

tario, guiado por información, estructuran los contratos por partes específicas y negocian de forma secuencial, buscando la verdad mediante argumentos lógicos. Las reuniones tienden a ser rápidas e informales, y las comunicaciones telefónicas suelen ser directas y frías (García-Tapia Bello, 2005).

En China, desde el inicio de cualquier relación comercial, resulta fundamental dedicar tiempo a la construcción de confianza y a la generación de comprensión mutua. Por ello, las negociaciones suelen prolongarse más que en los contextos occidentales. La aceptación de las primeras invitaciones a actividades sociales, aunque no guarden relación directa con la negociación, se considera un gesto importante para fortalecer el vínculo interpersonal, siempre dentro de los límites de la prudencia. En España, las comidas de trabajo también son frecuentes y se usan para fortalecer relaciones personales más que para tratar asuntos técnicos (Castro Castell, 2014).

En China, es recomendable emplear un lenguaje claro y asegurarse de que el mensaje sea correctamente comprendido, para lo cual se sugiere contar con un intérprete competente. La comunicación incluye silencios, considerados una muestra de cortesía y reflexión. Además, se valora que el interlocutor demuestre interés genuino por la cultura, por ejemplo, aprendiendo algunas palabras locales o visitando lugares históricos. En España, aunque el idioma oficial es el español, muchos profesionales tienen un dominio funcional del inglés. Aun así, es prudente confirmar la necesidad de un intérprete, especialmente al tratar con figuras de alto nivel. El silencio, por el contrario, es poco frecuente y puede interpretarse como desacuerdo o tensión (García-Tapia Bello, 2005).

En la cultura china, se considera esencial mantener una conducta respetuosa incluso en contextos informales, por ejemplo, deben evitarse gestos como señalar con el dedo índice. Las reuniones siguen un estricto protocolo jerárquico, donde la puntualidad reviste gran importancia. En España, el protocolo también tiene peso. Es aconsejable emplear títulos formales seguidos del primer apellido, y el saludo habitual es un apretón de manos (Katz, 2006).

En China, el uso de intermediarios es frecuente. Estos facilitadores poseen conocimientos específicos, generan confianza, evitan excesiva familiaridad y actúan con seguridad. El conocimiento de la historia y la cultura del

país resulta esencial. En España, durante los primeros contactos también es recomendable contar con un intermediario local que facilite las presentaciones y contribuya a establecer vínculos a partir de sus contactos previos (Cestero Mancera y Díez-Prados, 2024).



Imagen: Meseguer, M. (2025), *Intercambio de regalos*

El intercambio de regalos es una práctica común en China, entendida como una expresión de cortesía y agradecimiento en ocasiones especiales. Existen normas específicas: deben evitarse obsequios asociados a la mala suerte (relojes, paraguas, zapatos) y el uso de papel blanco, reservado para funerales. Se recomienda papel rojo y entregar el regalo con ambas manos, sin abrirlo en presencia del donante. En España, durante las etapas iniciales de una relación comercial los regalos no son comunes. Sin embargo, al formalizar acuerdos, pueden intercambiarse pequeños obsequios (Gesteland, 2012).

5. IMPLICACIONES PRÁCTICAS PARA LA NEGOCIACIÓN

Para los profesionales españoles que desarrollan su labor en China, es fundamental reconocer ciertos aspectos culturales que influyen de manera decisiva en la comunicación y la negociación. Asumir que el silencio de la contraparte china implica acuerdo constituye un error frecuente. En la mayoría de los casos, el silencio refleja reflexión, prudencia o incluso una forma cortés de mostrar desacuerdo (Chen, 2004).

Asimismo, subestimar la importancia del *guanxi* –la red de relaciones personales y de confianza– puede obstaculizar gravemente el proceso negociador.

En el contexto chino, la relación precede al contrato: sin una base de confianza mutua, es improbable que se avance en los aspectos técnicos o económicos del acuerdo (Luo, 2000). Otro elemento crítico es el concepto de «cara» (*mian-zi*), que representa el honor, el prestigio y la reputación personal. Cualquier acción que pueda humillar, corregir públicamente o hacer perder la «cara» a un interlocutor dañará la relación de forma difícilmente reparable (Bond, 1991). Finalmente, adoptar una actitud excesivamente rígida o autoritaria antes de haber consolidado una relación de respeto puede interpretarse como arrogancia, generando rechazo o desconfianza (Hofstede, 2010).

De manera recíproca, los profesionales chinos que trabajan o negocian en España deben adaptarse a un estilo comunicativo que valora la franqueza, la puntualidad y la cercanía interpersonal. Un estilo demasiado distante o frío, sin una fase previa de socialización, puede interpretarse como falta de interés o incluso hostilidad (Gesteland, 2012). Asimismo, la puntualidad es un elemento esencial de la profesionalidad. Llegar tarde a una reunión formal sin previo aviso se considera una falta de respeto hacia el tiempo de los demás. Por otro lado, el uso de un tono excesivamente informal sin haber consolidado una relación de confianza puede restar credibilidad y seriedad a la propuesta (Minkov & Hofstede, 2011).

6. ESTRATEGIAS PARA UNA COOPERACIÓN EXITOSA

Una vez superadas las barreras iniciales, es posible construir una estrategia intercultural eficaz que favorezca la cooperación mutua.

Para los profesionales españoles en China, se recomienda dedicar tiempo a comidas y encuentros informales, ya que constituyen espacios fundamentales para estrechar lazos personales. Aprender expresiones básicas en chino, especialmente saludos y fórmulas de cortesía, es un gesto muy valorado que contribuye a generar buena disposición. Contar con un intérprete profesional debe entenderse no como un gasto, sino como una inversión estratégica que garantiza la precisión y evita malentendidos. Finalmente, es esencial respetar estrictamente la jerarquía y preservar la «cara» de todos los participantes (Chen, 2004; Luo, 2000).

Por su parte, los profesionales chinos que operan en España deberían priorizar la puntualidad, mantener una cortesía cálida y cercana, y dar preferencia a la comunicación oral directa, aunque siempre matizada por la amabilidad. En España, la relación personal constituye el fundamento sobre el que se construyen los acuerdos de negocio; la confianza, más que la formalidad contractual, actúa como el cemento de las relaciones profesionales (Gesteland, 2012).

7. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha puesto de relieve que las diferencias culturales y pragmáticas entre los contextos empresariales español y chino constituyen un factor decisivo en la construcción de relaciones comerciales eficaces y sostenibles. La comunicación intercultural, lejos de ser un elemento accesorio en las transacciones económicas, se configura como un componente estructural que condiciona la interpretación de los mensajes, la gestión de los acuerdos y la consolidación de la confianza mutua.

En el caso chino, la negociación se asienta en una lógica relacional, sustentada en valores confucianos como la jerarquía, la armonía social y la preservación de la «cara» (*mianzi*). Estas nociones se traducen en un estilo comunicativo indirecto, de fuerte carga contextual, donde los silencios, la contención emocional y el respeto a la jerarquía constituyen señales de cortesía y prudencia. Por el contrario, la cultura empresarial española se apoya en patrones comunicativos más explícitos y directos, que priorizan la claridad informativa, la inmediatez en la toma de decisiones y un modelo relacional de carácter horizontal.

El contraste entre ambos sistemas de valores genera zonas de fricción, especialmente en la interpretación de la confianza, la gestión del tiempo, la estructura de los contratos y la valoración de las relaciones personales. Sin embargo, también abre oportunidades de aprendizaje recíproco: la cultura española puede beneficiarse de la visión a largo plazo y la paciencia estratégica propias del modelo chino, mientras que este último puede incorporar elementos de transparencia y flexibilidad característicos del enfoque europeo.

Desde una perspectiva aplicada, el conocimiento de las dimensiones culturales identificadas –incluyendo el papel del *guanxi*, la cortesía ritual (*keqi*) y

la comunicación implícita (*hanxu*)– se revela como una herramienta estratégica para quienes desarrollan su actividad profesional en contextos sino-hispanos. La formación intercultural, la competencia lingüística y la sensibilidad hacia los valores culturales del interlocutor son, en consecuencia, condiciones indispensables para optimizar los procesos de negociación y reducir los costes derivados del malentendido comunicativo.

BIBLIOGRAFÍA

- BOND, M. H. (1991). *Beyond the Chinese face: Insights from psychology*. Oxford University Press.
- CASTRO CASTELL, O. (2014). Elementos culturales en los procesos de negociación internacional. Caso China. *Suma de Negocios*, 5(12), 143–147.
- CESTERO MANCERA, A., y DíEZ PRADOS, M. (2024). Use and function of gestures in persuasive business communication: A contrastive study between Spanish and English. *Languages*, 9(4), 145.
- CHEN, G. M. (2004). Intercultural communication competence: A synthesis. En W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 96-114). Sage.
- CHEN, T. Y. (2023). The Chinese intercultural competence scale and the external factors of Spanish as a foreign language. *Journal of Intercultural Communication*, 23(3), 43–55.
- GARCÍA-TAPIA BELLO, J. L. (2005). Cultura y negociación en China. *Boletín Económico de ICE (Serie histórica)*, 1(2835). <https://revistasice.com/index.php/BICE/article/view/3758>
- GESTELAND, R. R. (2012). *Cross-cultural business behavior: Marketing, negotiating, sourcing and managing across cultures* (5th ed.). Copenhagen Business School Press.
- GRAHAM, J. L., y LAM, M. (2003). The Chinese negotiation. *Harvard Business Review*, 81(10).
- HALL, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books.
- HIGGINS, C. (2007). Constructing membership in the in-group: Affiliation and resistance among urban Tanzanians. *Pragmatics*, 17(1), 49–70.
- HOFSTEDE, G. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3rd ed.). McGraw-Hill.

- KATZ, L. (2006). *Negotiating international business: The negotiator's reference guide to 50 countries around the world*. BookSurge Publishing.
- LLAMAZARES, O. (2012). Business culture in China: 10 elements. *Global Negotiator*. https://www.globalnegotiator.com/blog_en/business-culture-in-china/
- LUO, Y. (2000). *Guanxi and business*. World Scientific.
- MA, Z., y JAEGER, A. M. (2005). Getting to yes in China: Exploring personality effects in Chinese negotiation style. *Group Decision and Negotiation*, 14, 415–437.
- MINKOV, M., y HOFSTEDE, G. (2011). The evolution of Hofstede's doctrine. *Cross Cultural Management: An International Journal*, 18(1), 10–20.
- SCOLLON, R., SCOLLON, S. W., y JONES, R. H. (2012). *Intercultural communication: A discourse approach* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.
- SERCOMBE, P., y YOUNG, T. (2010). Communication, discourses, and interculturality: Introduction to the special issue. *Language and Intercultural Communication*, 11(3), 181–188. <https://doi.org/10.1080/14708470903348523>
- TIAN, X. (2012). *Managing international business in China*. Cambridge University Press.
- ZHU, H. (2019). *Exploring intercultural communication: Language in action* (2nd ed.). Routledge.

El uso de listas de vocabulario en la enseñanza de español en China

Fátima María SIERRA RAYA

Profesora de español e inglés en la Universidad de PingDingShan (China)
Doctoranda del programa de doctorado «Estudios Lingüísticos,
Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá

Resumen: La enseñanza del léxico ha sido tradicionalmente una de las áreas más desatendidas en la didáctica de lenguas extranjeras. En numerosos manuales de español que continúan utilizándose en la actualidad, el vocabulario aparece relegado a glosarios de palabras acompañadas de su traducción al idioma materno de los alumnos, lo cual favorece un aprendizaje sustentado casi exclusivamente en la memorización mecánica. En el contexto de China, este enfoque persiste: muchos estudiantes recurren a las listas de vocabulario como estrategia fundamental para la preparación de exámenes, si bien posteriormente encuentran serias dificultades para integrar el léxico memorizado en su producción oral o escrita. En este artículo se presentará una propuesta de adaptación de las listas de palabras tradicionales con el fin de que constituyan un recurso de apoyo a una enseñanza del léxico de carácter comunicativo y contextualizado. Se examinarán estrategias para que dichas listas promuevan en el alumnado la reflexión sobre el significado y la interiorización de los usos del vocabulario en contexto, al mismo tiempo que se fomenta el desarrollo de su autonomía en el proceso de aprendizaje.

Abstract: Lexis instruction has traditionally been one of the most overlooked areas in foreign language teaching. In numerous Spanish textbooks still in use today, vocabulary tends to be relegated to glossaries accompanied by the words' translations into the students' mother tongue, which fosters a type of learning based almost exclusively on mechanical memorization. In the Chinese context, this approach remains widespread: while many students rely on vocabulary lists as a key strategy for exam preparation, they frequently struggle to incorporate the words they have memorized into their spoken and written production. In this article, we will propose an adaptation of traditional word lists so that they can become a resource to support a communicative and context-based approach to vocabulary teaching. We will also examine strategies for transforming these lists into tools that prompt learners to reflect on meaning and internalize vocabulary use in context, while simultaneously promoting learner autonomy throughout the learning process.

Palabras clave: enseñanza del léxico, listas de palabras, aprendizaje contextualizado del léxico, autonomía del estudiante, enseñanza de español en China.

Currículum: Graduada en Estudios Ingleses por la Universidad de Alcalá y máster en Lingüística Aplicada por la Universidad de Limerick. Doctoranda en el programa «Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales» de la Universidad de Alcalá. Actualmente es profesora en la Universidad de Pingdingshan, donde imparte las asignaturas de Inglés Oral, Español Oral y Español Avanzado: Comprensión Audiovisual y Expresión Oral. Además de su experiencia como docente de inglés y español tanto en España como en China, ha trabajado como traductora en las combinaciones chino>español e inglés>español y ha realizado prácticas como correctora de artículos científicos en la Universidad de Ciencia y Tecnología de China.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, la adquisición del léxico constituye un componente fundamental para lograr una comunicación exitosa. No obstante, su enseñanza ha sido tradicionalmente relegada a un segundo plano, frente a la didáctica de otras áreas. Mientras que la enseñanza de la gramática y de la fonética ha seguido, en general, enfoques estructurados y sistemáticos, el vocabulario se ha percibido como un campo demasiado extenso y difícil de abarcar. Dado que el tiempo disponible en el aula es limitado, se ha tendido a priorizar la explicación de las estructuras gramaticales, dejando la enseñanza del léxico reducida, en muchos casos, a la presentación de listas de palabras y a la realización de ejercicios sencillos orientados a la memorización individual.

En consecuencia, resulta imprescindible subrayar la importancia de la enseñanza del léxico y formular propuestas que contribuyan a un cambio de paradigma, en el que este componente adquiera un papel más central dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras. En las nuevas propuestas para la enseñanza del vocabulario en el ámbito del español como lengua extranjera (ELE), uno de los aspectos que debe abordarse es el papel de las listas tradicionales de vocabulario: si deben ser eliminadas por completo o, por el contrario, integradas en un enfoque más estructurado de enseñanza del léxico. Para ello, resulta fundamental considerar el contexto educativo y sociolingüístico del país en el que se imparte el español, de modo que las propuestas planteadas puedan ser realmente aplicables y eficaces para favorecer la adquisición del

léxico por parte del alumnado. En el presente artículo, nos centraremos en la enseñanza de ELE en China con el propósito de proponer una mejora en el uso de las listas de vocabulario adaptada a dicho contexto.

LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO EN CHINA

La enseñanza del léxico en China ha adquirido creciente relevancia en las últimas décadas, en paralelo al aumento significativo del número de estudiantes chinos que aprenden lenguas extranjeras, especialmente el inglés y, cada vez más, el español. En el contexto educativo chino, la competencia léxica se ha considerado tradicionalmente un indicador central del dominio lingüístico, lo que ha favorecido métodos centrados en la memorización masiva de vocabulario y en la evaluación cuantitativa del léxico conocido. Esta orientación responde, en parte, a la influencia de exámenes oficiales y al peso que históricamente han tenido las estrategias de aprendizaje basadas en la repetición, aunque no fomenta necesariamente el uso comunicativo del vocabulario.

Sin embargo, la enseñanza del léxico del español en China presenta desafíos específicos derivados tanto de la distancia tipológica entre el español y el chino mandarín como de las diferencias culturales. El español incorpora elementos a los que los aprendientes chinos no están habituados, como la flexión verbal, el género gramatical o la concordancia. Esto implica que los estudiantes chinos de ELE deben aprender no solo unidades léxicas aisladas, sino también información gramatical asociada y redes de significado. Además, numerosos elementos léxicos del español incluyen referencias culturales que no tienen equivalente directo en la cultura china, de modo que su aprendizaje exige un tratamiento didáctico específico.

Otro reto importante es la selección del vocabulario que debe enseñarse. En Europa, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006) proponen clasificaciones del léxico que fomentan una planificación más estructurada de su didáctica en el aula. En el caso de China, la *Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades*, a través de su sección de español (COLE/E), también desempeña un papel relevante en la selección del vocabulario empleado en los exámenes naciona-

les de español EEE4 y EEE8, dirigidos a los estudiantes de Filología Hispánica (Zhou, 2017). No obstante, pese a la existencia de organismos superiores que orientan la selección del vocabulario, la enseñanza estructurada del léxico del español sigue siendo un reto en el contexto de China.

Con la difusión del método comunicativo en Occidente a finales del siglo XX, se intentó desplazar el uso de listas de vocabulario en favor de la presentación del léxico de manera implícita en contextos comunicativos. En cambio, en China se mantuvo lo que Sánchez Griñán (2008) denomina el «método ecléctico chino», una combinación de los métodos tradicionales de enseñanza del país con el enfoque audiolingual y el método de gramática-traducción. Como herencia de este último, el léxico quedó reducido a glosarios bilingües de palabras y expresiones que el alumnado debía memorizar mediante la repetición. En la actualidad, el uso de listados de palabras sigue siendo muy frecuente en los manuales empleados en China, no solo como recurso de consulta, sino también como el principal instrumento de adquisición léxica para los estudiantes, quienes a menudo presentan dificultades para integrar el vocabulario aprendido en su producción oral y escrita.

LAS LISTAS DE VOCABULARIO TRADICIONALES

La principal razón por la que persiste el uso de listas de vocabulario es que constituyen una herramienta de estudio percibida como especialmente útil por los estudiantes a la hora de prepararse para los exámenes. En el contexto europeo, los exámenes suelen concebirse como uno de los múltiples métodos de evaluación y medición del progreso o como un medio de certificación del nivel de competencia lingüística. Sin embargo, en China, la cultura de los exámenes posee una larga tradición que se remonta a los exámenes imperiales instaurados durante la dinastía Sui en el siglo VII, y que se mantuvieron vigentes hasta 1905.

Los exámenes en China siguen siendo momentos cruciales en la vida de las personas y determinan en gran medida su futuro académico y profesional. Por esta razón, aunque la memorización de listas de vocabulario haya demostrado no ser la estrategia más eficaz para desarrollar la competencia comunicativa en una lengua extranjera, sigue considerándose un método práctico

para retener grandes cantidades de palabras en un corto periodo de tiempo antes de un examen y, en consecuencia, continúa siendo la técnica preferida por muchos estudiantes chinos.

Como señala Shen (2018, p. 761), «los docentes comparten la creencia de que la enseñanza y el aprendizaje del léxico deba ir más allá de la memorización mecánica, pero, paradójicamente, estas técnicas han sido apreciadas por los alumnos chinos». Conocer las particularidades del contexto educativo chino resulta esencial para diseñar cualquier propuesta didáctica que se pretenda implementar en este país. Ante la dificultad de erradicar por completo el método de memorización de listas de vocabulario, tan arraigado entre el alumnado, es posible orientar su uso de manera pedagógicamente más provechosa. No se trata, por tanto, de eliminar las listas, sino de proporcionar a los estudiantes estrategias que les permitan emplearlas de forma que favorezcan tanto la preparación de los exámenes como el desarrollo de su competencia comunicativa.

ESTUDIOS PREVIOS

Entre los estudios previos relacionados con la enseñanza del léxico del español y el empleo de listas de palabras, cabe destacar la encuesta realizada por Shen (2011) sobre las estrategias directas de aprendizaje del léxico del español en China, basada en las estrategias de Cervero y Pichardo (2000). Según los resultados de su investigación, los estudiantes chinos prestan gran atención a la forma del vocabulario –tanto en su pronunciación como en su escritura–, dependen en gran medida de la repetición, valoran el repaso periódico, interiorizan el vocabulario de manera analítica y están acostumbrados a consolidar los conocimientos de forma explícita y estructurada. Asimismo, «dan una importancia considerable a la lista de palabras» (Shen, 2018, p. 771). Además, consideran más útil y emplean con mayor frecuencia los glosarios y las anotaciones de palabras o conceptos clave relacionados con un tema que otros recursos, como las tarjetas, los cuadernos o los mapas léxicos.

Baralo y Ainciburu (2020) hicieron una encuesta paralela a la de Shen (2011) con estudiantes chinos de ELE en dos universidades de Madrid. Su objetivo era analizar si los resultados obtenidos en China se mantenían al cambiar el contexto de aprendizaje, situándose en un entorno de inmersión caracte-

rizado por una metodología comunicativa predominante frente al enfoque ecléctico chino. Las autoras concluyeron que, a pesar del cambio de contexto, las estrategias preferidas por los estudiantes chinos para el aprendizaje del léxico del español eran muy similares a las observadas en China, y que las listas de palabras –especialmente aquellas proporcionadas por los profesores y los manuales– continuaban siendo altamente valoradas en la fase de consolidación del vocabulario.

Otro estudio relevante es el de Hidalgo Gallardo (2020), quien analizó los efectos de la presentación del léxico mediante listas de palabras en aprendientes italianos de ELE, comparándolos con los resultados obtenidos a través de la inferencia por contexto, con el objetivo de examinar si la «mala fama» de las listas de vocabulario tiene un fundamento científico. Esta investigación se centró en evaluar si los estudiantes eran capaces de recuperar y reconocer la forma y el significado de las unidades léxicas a corto y medio plazo. Los resultados indicaron que la retención léxica y la adquisición de contenido receptivo y semántico resultan más fáciles mediante el uso de listados, aunque los estudiantes fueron más propensos al olvido a medio plazo con esta modalidad de presentación. Cabe señalar que el estudio de Hidalgo Gallardo (2020) se enfocó en la fase de presentación del vocabulario, mientras que la preferencia de los estudiantes chinos por las listas de palabras, descrita en estudios anteriores, se manifestaba principalmente en la fase de consolidación.

Aunque las investigaciones sobre el uso de listas de palabras en la enseñanza de ELE no son abundantes, también pueden considerarse como referencia los resultados de estudios centrados en la didáctica del inglés. Por ejemplo, Webb (2007) comparó tareas contextualizadas y descontextualizadas para la adquisición del léxico en estudiantes japoneses de inglés, y determinó que la efectividad de ambos tipos de tareas era similar para la retención del significado y la forma, sin encontrar diferencias significativas entre el uso de listas y oraciones glosadas. Desde la perspectiva de la psicolingüística, Griffin (1992) analizó el aprendizaje de listas de palabras emparejadas, comparándolo con el aprendizaje del léxico en contexto, y sus resultados mostraron que la eficacia de cada modalidad de presentación varía en función de otros factores, como el nivel de competencia en la L2 y si la actividad implica producción o comprensión léxica.

En general, los estudios centrados en el contexto chino evidencian la preferencia de los estudiantes por estrategias de consolidación que implican un repaso periódico y estructurado, facilitado por el uso de listas de palabras, aunque valoren más la presentación inicial del léxico dentro de un contexto. Tanto los estudios centrados en la enseñanza del español como en la del inglés indican que el empleo de listas de vocabulario no resulta inefectivo, sino que favorece el reconocimiento de la forma y del significado. Además, el uso de listados puede combinarse con actividades de inferencia por contexto que potencien la retención a largo plazo, maximizando así sus beneficios y compensando sus limitaciones.

PROPUESTA DE USO DE LISTADOS DE FICHAS LEXICOGRÁFICAS

En este artículo se propone una adaptación de las listas de palabras tradicionales para que funcionen como apoyo a una enseñanza comunicativa y contextualizada del léxico del español, en lugar de constituir un sustituto de esta. Aunque el vocabulario se presente en contexto, las listas pueden seguir empleándose, ya que sirven de guía a los estudiantes en la identificación de las palabras clave y fomentan la atención a la forma, así como una enseñanza explícita del vocabulario, aspectos que resultan igualmente relevantes en el aprendizaje lingüístico.

La propuesta de este artículo consiste en sustituir el empleo de las listas tradicionales más simples por listados de fichas lexicográficas. Aunque no se trata de una idea novedosa —pues estas fichas ya han sido sugeridas en investigaciones previas (por ejemplo, Arias y Santamaría, 2014; Morimoto y Pavón Lucero, 2014)—, su uso no está ampliamente extendido en China debido a ciertas dificultades de implementación. Dada la gran cantidad de vocabulario que debe cubrirse en las asignaturas de ELE en este país, el uso de los glosarios incluidos en los manuales resulta, en términos de tiempo, la estrategia más eficiente para proporcionar a los estudiantes el léxico que deben consolidar. Por el contrario, la creación de fichas lexicográficas extensas requeriría mucho más tiempo y aumentaría la carga de trabajo tanto para docentes como para estudiantes, la cual ya es considerable.

Con el objetivo de superar estas dificultades, el presente trabajo propone el uso de listados de fichas lexicográficas completas pero sencillas, elaboradas en formato físico en lugar de digital y adaptadas al contexto de enseñanza del español en China, de manera que se puedan aprovechar al máximo sus ventajas para el aprendizaje y la retención del léxico. En esta sección, se presentará primero la estructura propuesta para las fichas lexicográficas, a continuación, se ofrecerán algunos ejemplos ilustrativos y, finalmente, se expondrán las sugerencias para su implementación en China.

1. Estructura de las fichas lexicográficas

En la Figura 1 se presenta el modelo de ficha lexicográfica propuesto. En la parte superior, se debe anotar la palabra o expresión central de la ficha. Esta unidad léxica puede ser indicada por el profesor, seleccionada del glosario del manual o extraída de un texto. En primer lugar, se debe incluir la información gramatical de la unidad. Para los sustantivos y adjetivos, basta con indicar la categoría gramatical y el género; sin embargo, para los verbos u otras categorías gramaticales, puede ser necesario añadir información adicional relevante para el aprendizaje del estudiante. Se recomienda el uso de siglas para registrar la información gramatical de manera rápida y eficaz.

<u>Palabra o expresión:</u>
Categoría gramatical y género:
Definición en español:
Traducciones:
Contexto en el que se ha aprendido:
Colocaciones:
Apuntes y reflexiones:

Figura 1

Modelo de estructura de una ficha lexicográfica para vocabulario de ELE

En segundo lugar, se incluye la información semántica. Por un lado, se dispone de un apartado para la definición en español, que puede ser proporcionada por un diccionario monolingüe o redactada por el propio estudiante con sus palabras. Se recomienda esta última opción, ya que favorece el procesamiento activo del significado, obliga al uso del vocabulario previamente adquirido, fomenta la reflexión metalingüística y puede mejorar la retención a largo

plazo. Por otro lado, se encuentra el apartado destinado a las traducciones o equivalencias en otros idiomas. En este espacio, el estudiante puede registrar palabras o expresiones similares en todas las lenguas que conozca, o en aquellas que faciliten su comprensión y retención de la unidad léxica en español.

En tercer lugar, se incluyen los apartados relacionados con el vocabulario en contexto. En primer lugar, el estudiante puede registrar el contexto en el que ha aprendido la palabra, ya sea mediante la inclusión de la cita textual o simplemente indicando el nombre del texto, audio o situación en la que se encontró por primera vez. De esta manera, al recordar la unidad léxica dentro de una frase o situación concreta, puede generar una asociación más sólida en la memoria o crear una etiqueta mental que facilite su recuperación posterior. A continuación, se deben anotar las colocaciones de la palabra, con el fin de favorecer su uso posterior de manera idiomática y fluida, y evitar combinaciones incorrectas o poco naturales. Asimismo, el aprendizaje de colocaciones contribuye tanto a la retención como a la recuperación del vocabulario, al tiempo que permite al estudiante internalizar reglas implícitas del idioma sin necesidad de memorizarlas. Las colocaciones incluidas en la ficha pueden ser indicadas por el profesor, extraídas de textos o actividades, o identificadas por el propio estudiante a medida que progresa en su aprendizaje.

El último apartado corresponde a los apuntes y reflexiones, una sección que, pese a su aparente carácter secundario, resulta especialmente relevante, pues constituye el espacio en el que el estudiante dispone de mayor autonomía para registrar información. En este apartado, el aprendiente puede incorporar cualquier información adicional relacionada con la unidad léxica, especialmente aquella que le resulte llamativa o significativa y le ayude a recordar su forma, significado o uso. Pueden incluirse aspectos morfológicos, culturales, fonológicos, gramaticales, afectivos, sensoriales, entre otros, así como sinónimos, antónimos, campos semánticos y palabras relacionadas. Además, el alumno puede reflexionar sobre sus propias estrategias de aprendizaje y anotar aquellas que le hayan resultado más efectivas.

2. Ejemplos de fichas lexicográficas

Para ilustrar el uso del modelo de ficha lexicográfica propuesto, se han seleccionado algunas palabras de las dos primeras unidades del libro de texto

¡Hablemos español! Libro del alumno 2 (He y Chen, 2023), que abordan los temas de la búsqueda de empleo y las consultas médicas. En la Figura 2 se presenta un ejemplo de ficha lexicográfica completa para la palabra «profesional». La información gramatical y semántica, el contexto en el que se ha aprendido la palabra y las posibles colocaciones serían similares entre los estudiantes; sin embargo, en el apartado de apuntes y reflexiones, cada alumno podría realizar una gran variedad de anotaciones distintas a las de este ejemplo. Como sugerencia, podrían incluirse aspectos como el uso sustantival potencial de la palabra o la relación entre *experiencia profesional* y *experiencia laboral* como colocaciones sinónimas, que son las expresiones más habituales en los currículos para indicar la trayectoria de una persona en el ámbito de su trabajo.

Palabra o expresión: **Profesional**

- Categoría gramatical y género: **adjetivo (sin género)**
- Definición en español: **de la profesión, del trabajo**
- Traducciones: **professional, 职业的 (zhíyè de) o 专业的 (zhuānyè de)**
- Contexto en el que se ha aprendido:

Texto página 2: (Hablando sobre el currículum) «¿No pones nada de experiencia profesional?»

Colocaciones: **experiencia profesional, trayectoria profesional, imagen profesional...**

Apuntes y reflexiones:

También se puede usar como sustantivo ("Es una profesional de los negocios" = 她是一个商业专业人士)

Experiencia profesional = experiencia laboral.

Figura 2
Ejemplo de ficha lexicográfica para la palabra «profesional»

En la Figura 3 se presenta otra palabra incluida en la unidad sobre la búsqueda de empleo: *mileurista*. En este caso, resulta fundamental que el profesor fomente la reflexión de los estudiantes sobre su morfología, dado que carecen de la intuición propia de los hablantes nativos para identificar las raíces léxicas y los procesos de derivación, los cuales no se encuentran en la formación de palabras en chino. Es muy probable que los estudiantes ya conozcan los dos lexemas que componen la palabra –*mil* y *euros*– y que hayan encontrado pre-

viamente el sufijo «-ista» en otras palabras derivadas; por ello, la inclusión de la información morfológica en la ficha puede favorecer tanto la comprensión del significado como su retención.

Asimismo, la información cultural y social asociada a la palabra «mileurista» está estrechamente vinculada con su morfología y significado, por lo que resulta relevante registrarla en la ficha. Cabe tener en cuenta que, al aprender esta palabra, el estudiante adquiere un concepto nuevo que no existe en su contexto social. En chino mandarín existen expresiones análogas, como 打工 (dǎ gōng rén), utilizada irónicamente en redes sociales para referirse a trabajadores mal remunerados o explotados, o 月光族 (yuè guāng zú), que designa a quienes gastan todo su salario mensual sin poder ahorrar, pero los estudiantes no tienen una idea del nivel de ingresos necesario en España para vivir dignamente durante un mes. Además, es importante que el docente destaque que el término «mileurista» ha evolucionado desde su acuñación hace veinte años, debido al aumento del salario mínimo interprofesional y al incremento del coste de la vida en España, de modo que actualmente abarca a un grupo más amplio de la población que percibe alrededor de mil euros al mes y no únicamente a quienes tienen estudios superiores.

<p>Palabra o expresión: Mileurista</p> <p>Apuntes y reflexiones:</p> <p>Mil + eur(os) + ista (-ista es la persona, como en dentista o artista)</p> <p>Mil euros es un sueldo bajo para una persona con estudios en España.</p>

Figura 3
Ejemplo de apuntes y reflexiones para la ficha lexicográfica de la palabra «mileurista»

Otro ejemplo de palabra relacionada con el ámbito laboral se presenta en la Figura 4: *contribución*. Este concepto también existe en el contexto chino, por lo que no serían necesarias anotaciones culturales, pero se ha seleccionado como ejemplo de una palabra que los estudiantes pueden vincular con las lenguas que ya conocen para facilitar su retención. Aunque su similitud con el término equivalente en inglés puede representar una ventaja, los alumnos podrían anotar en sus apuntes la diferencia ortográfica entre ambos idiomas

a fin de evitar posibles interferencias negativas. Asimismo, podrían establecer asociaciones fonológicas con su lengua materna, dado que la palabra comienza de manera similar –/kon/ en español y /kon/ en chino mandarín–, según la estrategia que resulte más eficaz para cada uno.

Palabra o expresión: **Contribución**

- Apuntes y reflexiones:
 - En inglés se escribe con «t» (contribution) y en español con «c» (contribución).
 - El inicio suena parecido a 贡献 (gòngxiàn).

Figura 4

Ejemplo de apuntes y reflexiones para la ficha lexicográfica de la palabra «contribución»

Con el propósito de ejemplificar otros tipos de apuntes y reflexiones que los estudiantes podrían incluir, se han seleccionado también dos palabras del vocabulario relacionado con las consultas médicas y la salud, tema abordado en la segunda unidad del libro de texto. En primer lugar, la palabra *cita*, mostrada en la Figura 5, ofrece la posibilidad de realizar una anotación en tono humorístico acerca de la ambigüedad que presenta en determinados contextos, como en la oración «tener una cita con el médico», donde el término *cita* puede interpretarse tanto como una reserva de una consulta médica como un encuentro de carácter romántico. En segundo lugar, la palabra *siesta*, presentada en la Figura 6, podría acompañarse de anotaciones relativas a sus colocaciones, que difieren notablemente de las del inglés. Por el contrario, en chino mandarín existe una colocación análoga a la del español con el verbo 睡 (*shuì*), que significa ‘dormir’.

Palabra o expresión: **Cita**

Apuntes y reflexiones:

«Tener una cita con el médico» puede significar 预约看医生 (tener reservada una consulta con el médico) o 和医生约会 (salir con el médico a una cita romántica).

Figura 5

Ejemplo de apuntes y reflexiones para la ficha lexicográfica de la palabra «cita»

Palabra o expresión: **Siesta**

- Colocaciones: **echarse una siesta, dormir una siesta, hacer la siesta**
- Apuntes y reflexiones:
 - **En inglés existen las colocaciones «take a nap» y «have a nap», pero en español «tomar una siesta» y «tener una siesta» no son expresiones naturales.**
 - **«Siesta» puede ir con el verbo «dormir» igual que en chino: 睡午觉 (shuì wǔjiào).**

Figura 6
Ejemplo de apuntes y reflexiones para la ficha lexicográfica de la palabra «siesta»

SUGERENCIAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL USO DE FICHAS LEXICOGRÁFICAS EN CHINA

El uso de las fichas lexicográficas puede adaptarse a las preferencias de los alumnos chinos identificadas por Shen (2011, 2018), ya que les permite continuar utilizando estrategias de repetición y repaso periódico, al tiempo que favorece una interiorización analítica del vocabulario y una consolidación explícita y estructurada de los conocimientos. Para integrar el uso de fichas lexicográficas en la enseñanza de ELE en China de manera eficaz, se propone una serie de recomendaciones orientadas tanto a optimizar el tiempo dentro y fuera del aula como a fomentar la autonomía del estudiante en el aprendizaje del léxico, mediante la experimentación y desarrollo de diversas estrategias de aprendizaje.

En primer lugar, se sugiere que el profesorado entregue las fichas en formato físico y en blanco a los estudiantes antes de comenzar las clases. Aunque el uso del formato digital también sería viable en aulas en las que todos los alumnos dispongan de dispositivos electrónicos, se recomienda el formato en papel, ya que permite a los estudiantes anotar libremente, subrayar, incorporar colores o realizar esquemas, favoreciendo una mayor personalización del aprendizaje. Además, el soporte físico reduce las distracciones derivadas del entorno digital y disminuye la dependencia tecnológica, contribuyendo así a un estudio más concentrado y reflexivo.

En segundo lugar, se aconseja pedir a los alumnos que, durante las sesiones, vayan completando las fichas lexicográficas con las anotaciones derivadas de las explicaciones y de los ejercicios realizados. Este procedimiento permite mantener los apuntes organizados y concentrados en un único formato, evitando que queden dispersos en el libro o en distintos materiales, o que las anotaciones interrumpen la lectura al estar escritas dentro de los textos. Asimismo, no requiere tiempo adicional dentro del horario lectivo.

En tercer lugar, es recomendable incentivar a los estudiantes a que completen posteriormente las fichas con sus propias reflexiones y estrategias de aprendizaje. Para reforzar este hábito, el docente puede revisar las fichas periódicamente y considerar su correcta elaboración dentro del porcentaje de evaluación correspondiente al aprendizaje autónomo. De esta manera, se promueve una implicación más activa del alumnado en la construcción de su conocimiento léxico. Además, la elaboración de las fichas puede sustituir parte de otros ejercicios de repetición mecánica, de modo que el tiempo dedicado fuera del aula sea equivalente y no aumente la carga de trabajo del estudiante, sino que se oriente su esfuerzo individual sobre el léxico hacia tareas más reflexivas.

Por último, se propone fomentar la colaboración entre el profesorado chino y los docentes nativos de español, de modo que el mismo vocabulario trabajado en la asignatura de *español integral* –generalmente impartida por profesores chinos– pueda ser reutilizado también en la asignatura de *español oral* –habitualmente a cargo de docentes nativos de español– mediante las mismas fichas. Esta coordinación no solo permite optimizar el tiempo de enseñanza, sino que también incrementa la exposición del alumnado al mismo léxico en distintos contextos comunicativos, lo que contribuye a reforzar tanto su retención como su uso productivo.

En definitiva, la implementación de fichas lexicográficas adaptadas al contexto educativo chino puede contribuir significativamente a mejorar la enseñanza y el aprendizaje del léxico del español como lengua extranjera. Este recurso permite combinar la eficiencia y la estructura que valoran los estudiantes chinos con un enfoque más comunicativo y reflexivo en el aula, propio de las metodologías contemporáneas. Además, al integrar la práctica guiada con

la reflexión individual y la colaboración docente, las fichas se convierten en una herramienta versátil que favorece tanto la adquisición como la consolidación del vocabulario. De este modo, su aplicación puede representar un paso importante hacia un modelo didáctico más equilibrado, en el que el aprendizaje del léxico adquiera el protagonismo que merece dentro de la enseñanza del español en China.

CONCLUSIONES

Tras analizar el contexto de enseñanza del español en China, se concluye que la implementación de esta propuesta de fichas lexicográficas es posible y puede resultar altamente beneficiosa. Este recurso constituye una alternativa viable al uso tradicional de listas de vocabulario, al tiempo que conserva las ventajas de sistematización y memorización valoradas por los estudiantes chinos. Su diseño estructurado y flexible posibilita una enseñanza del léxico más consciente, contextualizada y acorde con los principios de las metodologías comunicativas contemporáneas. Además, su implementación puede suponer un paso relevante hacia un modelo didáctico más equilibrado, en el que el aprendizaje del léxico ocupe un papel central y plenamente integrado en la formación lingüística del alumnado.

Aunque el léxico se adquiera de manera más eficaz cuando se presenta en contexto, la creación de un listado de fichas lexicográficas, en lugar de un listado simple de palabras, puede funcionar como un valioso recurso en la fase de consolidación de los conocimientos. Estas fichas ofrecen a los estudiantes la oportunidad de ser conscientes del progreso de su propio aprendizaje, reflexionar sobre el significado y el uso de las palabras, desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo, repasar de forma organizada para los exámenes y, en última instancia, ser capaces de utilizar activamente el léxico adquirido en contextos comunicativos reales.

De cara al futuro, sería conveniente realizar estudios empíricos que evalúen la eficacia de las fichas lexicográficas en distintos niveles de competencia y en diversos contextos educativos dentro de China. Asimismo, podrían explorarse adaptaciones de las fichas que incorporen dinámicas colaborativas, actividades lúdicas o integraciones con otros materiales impresos, con el fin

de potenciar la motivación y la retención del léxico a largo plazo. Estas líneas de investigación permitirían no solo validar la propuesta presentada, sino también ampliar sus posibilidades de aplicación en la enseñanza del español y, potencialmente, en la de otras lenguas extranjeras.

BIBLIOGRAFÍA

- ARIAS, G., y SANTAMARÍA, R. (2014). «Léxico con alto contenido cultural y su didáctica: una propuesta de trabajo con fichas lexicográficas en línea». En Y. Marimoto (Ed.), *Léxico, didáctica y nuevas tecnologías. Anexos de Revista de Lexicografía* (Vol. 29, pp. 167-182).
- BARALO, M., y AINCIBURU, M. C. (2020). «Variación de las estrategias de aprendizaje léxico de estudiantes chinos de español según contextos formales y naturales». *Monográficos SinoELE*, 20, 346-360.
- CERVERO, M. J., y PICHARDO, F. (2000). *Aprender y enseñar vocabulario*. Edelsa.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Anaya.
- GRIFFIN, G. F. (1992): *Aspects of the psychology of second language vocabulary list learning*. [Tesis doctoral, University of Warwick].
- HE, S., y CHEN, Z. (2023). *¡Hablemos español! Libro del alumno 2* (L. Jingsheng, Ed.). Shanghai Foreign Language Education Press.
- HIDALGO GALLARDO, M. (2020). «Efectos de las listas de palabras en el aprendizaje del vocabulario en L2». *marcoELE. Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, (30).
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- MORIMOTO, Y., y PAVÓN LUCERO, M. V. (2014). «Un modelo de ficha lexicográfica para verbos pseudocopulativos». En *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI* (pp. 523-531). ASELE.
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China: Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia].

- SHEN, Y. (2011). «Las estrategias del aprendizaje de léxico de los estudiantes chinos». En *Congreso Mundial de Profesores de Español (COMPROFES)*. Instituto Cervantes.
- SHEN, Y. (2018). «Reflexiones sobre la enseñanza del léxico a alumnos chinos». En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdey & A. Nomdedeu Rull (Eds.). *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios* (pp. 761-777). XXVIII Congreso Internacional ASELE.
- WEBB, S. (2007). «Learning word pairs and glossed sentences: The effects of a single context on vocabulary knowledge». *Language Teaching Research*, 11(1), 63–81.
- ZHOU, Q. (2017). *El examen nacional de Español para los estudiantes de Filología Española EEE-4: análisis y vinculación al MCER*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].

Efecto de la tarea de continuación en la adquisición léxica de estudiantes sinohablantes universitarios de ELE de niveles inicial e intermedio

Xin TONG

Profesor Titular de la Universidad
de Estudios Internacionales de Beijing

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo investigar si la tarea de continuación (lectura seguida de escritura) incide positivamente en la adquisición de vocabulario entre aprendientes de español como lengua extranjera (ELE) de niveles inicial e intermedio. En el experimento participaron treinta estudiantes universitarios sinohablantes de segundo año, distribuidos en dos grupos. La investigación se desarrolló a lo largo de cuatro semanas, durante las cuales se aplicaron metodologías pedagógicas diferenciadas a cada grupo para establecer un diseño de control comparativo. Tras cada sesión semanal, se evaluó mediante pruebas el número de vocablos nuevos adquiridos. Los datos experimentales y cuestionarios aplicados permiten establecer las siguientes conclusiones: (1) La tarea de continuación evidencia un efecto significativamente positivo en la adquisición léxica de los aprendientes sinohablantes de ELE de niveles inicial e intermedio; (2) La utilización de textos con un nivel de dificultad moderado potencia los resultados en el aprendizaje de vocabulario mediante esta modalidad de tarea; (3) Los discentes valoran positivamente la tarea de continuación como recurso pedagógico para la adquisición léxica, si bien esta valoración se encuentra sujeta al cumplimiento de ciertas condiciones previas. Los hallazgos de este estudio contribuyen a enriquecer la práctica docente en la enseñanza de la lectura y ofrecen implicaciones para la optimización del efecto de aprendizaje de la tarea de continuación en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas.

Abstract: This study aims to investigate whether the continuation task (reading followed by writing) has a positive effect on vocabulary acquisition among Chinese-speaking learners of Spanish as a foreign language at elementary and intermediate levels. The experiment involved thirty second-year university students, divided into two groups. The research was conducted over four weeks, during which differentiated pedagogical methodologies were applied

to each group to establish a comparative control design. After each weekly session, the number of newly acquired words was assessed through tests. The experimental data and administered questionnaires support the following conclusions: (1) The continuation task demonstrates a significantly positive effect on vocabulary acquisition among Chinese-speaking learners of Spanish at elementary and intermediate levels; (2) The use of texts with moderate difficulty enhances vocabulary learning outcomes through this task modality; (3) Learners positively evaluate the continuation task as a pedagogical resource for lexical acquisition, though this evaluation is contingent upon fulfilling certain prerequisite conditions. The findings of this study contribute to enriching teaching practices in reading instruction and offer implications for optimizing the learning effect of the continuation task in the field of second language acquisition.

Palabras clave: tarea de continuación, ELE, comprensión lectora en español, adquisición de vocabulario, aprendientes sinohablantes de niveles inicial e intermedio.

Currículum: Xin Tong obtuvo su doctorado en la Universidad Carlos III de Madrid con calificación de *Excel. Lent cum Laude*. Es profesor titular del Departamento de Español de la Universidad de Estudios Internacionales de Beijing (BISU). Imparte asignaturas como Español Elemental, Español Intermedio, Lectura en Español y Español como Lengua Extranjera de grado y Traducción Chino-Español de máster. Su área de investigación se centra en la lexicología, el análisis del discurso, el español como lengua extranjera y la traducción entre chino y español, y ha publicado varios trabajos en las áreas pertinentes.

1. INTRODUCCIÓN

Para los aprendientes de una segunda lengua, la lectura constituye un componente fundamental en el desarrollo de la competencia lingüística. En el contexto académico chino, la carrera de Filología Hispánica se imparte en 106 universidades, con una población estudiantil que supera los sesenta mil matriculados. De conformidad con los planes de estudio nacionales, la lectura representa un eje troncal en la formación universitaria en dicha disciplina. En consecuencia, la maximización del potencial didáctico de las clases de lectura se erige como una cuestión pedagógica prioritaria. Esta consideración reviste especial relevancia para el alumnado de niveles inicial e intermedio, dado que las sesiones lectoras no solo permiten ampliar sus horizontes cognitivos y fomentar el interés hacia el idioma, sino que también coadyuvan al enriquecimiento léxico. La adquisición de vocabulario, que constituye la base insoslayable para la comprensión, resulta particularmente crucial en las etapas formativas iniciales.

El currículo académico chino establece la impartición de clases de lectura semanales durante los dos primeros años de grado, con una duración aproximada de noventa minutos por sesión. Los materiales didácticos empleados responden principalmente a dos manuales: *Curso de Lectura de Español Moderno* (2012), caracterizado por su abordaje temático elemental y contenido fácil, y *Curso de Lectura de Español* (2009), de mayor exhaustividad temática, pero con un notable incremento en su nivel de dificultad. Si bien este último permite una ampliación significativa de los referentes culturales y conceptuales del estudiantado, su complejidad lingüística puede mermar su adecuación pedagógica para niveles basales.

La estructura didáctica convencional comprende el estudio de una unidad semanal compuesta por cinco textos, priorizándose los tres primeros. Las actividades de retroalimentación se centran en ejercicios de verificación de comprensión (identificación de enunciados verdaderos/falsos, opción múltiple) y traducción de fragmentos del español al chino. Los dos textos restantes, por limitaciones temporales, se destinan al trabajo autónomo.

Este modelo pedagógico, vigente durante décadas en la mayoría de las instituciones de educación superior chinas, requiere una revisión crítica en función de la evolución de los perfiles estudiantiles y los avances en didáctica de lenguas. Tal reflexión se torna particularmente urgente para alumnos de primer y segundo curso, cuyo limitado dominio lingüístico y reducido repertorio léxico dificultan la optimización de aprendizajes mediante un enfoque tradicional caracterizado por su escasa variabilidad metodológica y limitada eficacia pedagógica.

En años recientes, la tarea integrada de lectura y escritura, designada como «tarea de continuación» (continuation task) o «tarea Xu», ha ganado creciente reconocimiento en la investigación en adquisición de segundas lenguas. Esta propuesta metodológica consiste fundamentalmente en la compleción de un texto mutilado (con supresión de su segmento final) mediante la producción de una continuación coherente y lógicamente estructurada (Wang y Wang, 2015). Sustentada en la «teoría Xu» postulada por Wang Chuming (2016), la tarea persigue la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del principio «Xu» (续), carácter chino que sintetiza las operaciones de compleción, extensión y creación.

Una creciente base empírica demuestra que la tarea de continuación integra orgánicamente la imitación lingüística con la producción creativa. Este paradigma no solo realza la importancia del *input* lingüístico, sino que también optimiza los procesos de producción; permitiendo a los aprendientes emular las estructuras del texto original mientras generan contenido nuevo. La mejora sustancial observada en el desempeño productivo del alumnado consolida esta metodología como un instrumento eficaz para potenciar los resultados en la enseñanza de lenguas extranjeras (Gu, Zhao y Jin, 2020).

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

El diálogo representa la forma primaria y natural del uso lingüístico humano, encarnando el mecanismo fundamental de la comunicación. Para explorar este mecanismo, Pickering y Garrod (2004) propusieron el modelo de alineación interactiva. Según este modelo, la alineación surge de la interacción y es el factor clave para que la conversación interpersonal transcurra sin problemas. Los interlocutores colaboran, se adaptan mutuamente y realizan ajustes dinámicos en el proceso, hasta que las representaciones cerebrales de ambas partes presentan convergencia o alineación.

La alineación puede ocurrir en múltiples niveles de las actividades cognitivas, incluyendo tanto el nivel del modelo situacional como el lingüístico. El modelo situacional, entendido como la representación mental construida para la comprensión discursiva, integra cinco dimensiones nucleares: tiempo, lugar, personajes, causalidad e intención comunicativa (Zwaan y Radvansky, 1998). Ambas partes de la conversación coordinan mutuamente su modelo situacional en el proceso de interacción, lo que desencadena la alineación a nivel lingüístico y, a su vez, conduce a la comprensión de la información comunicativa. Esta interacción y alineación entre el modelo situacional y las representaciones lingüísticas vinculan estrechamente la comprensión y la producción lingüísticas en la conversación, permitiendo un flujo fluido de la información. Por ello, Pickering y Garrod (2004) llegaron a la conclusión de que la comprensión y la producción comparten la misma representación. Esta conclusión sentó las bases teóricas para estudiar a fondo el efecto de alineación entre la producción y la comprensión lingüísticas.

Otro postulado crucial del modelo de alineación interactiva sostiene que el mecanismo subyacente a la alineación lingüística es la *priming* estructural. Se refiere a la tendencia de los individuos a repetir estructuras lingüísticas que ellos mismos han empleado o a las que han estado expuestos en el discurso de otros (Bock, 1986). Por ejemplo, si un hablante ha usado o ha escuchado a su interlocutor usar recientemente una estructura de oración pasiva (*El restaurante se abre a las 9*), tenderá a emplear esa misma estructura al describir posteriormente un evento (*El supermercado se cierra a las 10*). La *priming* estructural es un tipo de aprendizaje implícito que cumple la función de promover el desarrollo lingüístico (Pickering y Ferreira 2008). Por tanto, cuando existe una diferencia en el nivel lingüístico entre los dos interlocutores, el que tiene un nivel más bajo puede alinearse con el de nivel más alto durante la interacción, acercándose o equilibrando la brecha entre ambos.

Partiendo de este marco teórico, Wang (2010) propuso una vía eficaz para el aprendizaje de lenguas extranjeras: Interacción → Comprensión → Alineación → Producción → Adquisición. Sostiene que la capacidad de comprensión de un aprendiente siempre supera a su capacidad productiva, y que este desequilibrio genera un «efecto de nivelación», el cual constituye un motivador subyacente para la mejora de la competencia lingüística. Durante este proceso de nivelación, la interacción entre la comprensión y la producción genera un efecto de alineación, mediante el cual la capacidad productiva más débil se ve potenciada al sincronizarse con la capacidad de comprensión. Por tanto, la adquisición efectiva del lenguaje se arraiga en la interacción, pasa por las etapas de comprensión, alineación y producción y se beneficia del efecto de alineación generado por la integración estrecha entre la producción y la comprensión.

Además, Wang (2011) señaló que el «modelo de situación» (*situation model*), propuesto originalmente por Zwaan y Radvansky (1998) para explicar la comprensión lectora, fue aplicado por Pickering y Garrod al estudio de la comprensión en el diálogo. Esto demuestra que la construcción del modelo de situación es independiente del modo de presentación. Argumenta que el efecto de alineación no solo ocurre durante la interacción interpersonal en la conversación, sino que también puede surgir durante la lectura como resultado de la interacción del aprendiente con el material textual.

En resumen, la clave para impulsar el desarrollo de la competencia en una segunda lengua y mejorar la eficiencia del aprendizaje reside en integrar estrechamente la comprensión con la producción, reforzando la alineación para despertar el efecto de nivelación. Cuanto más estrecha es esta integración, mejores son los resultados para el aprendizaje (Wang, 2012, 2013). Tomando este principio como criterio de evaluación, la tarea de continuación de textos se erige como un método pedagógico ideal. Para escribir un final al texto, es esencial primero comprender el texto original y construir un modelo de situación, para luego generar el contenido de la continuación. Durante este proceso de creación, el aprendiente debe alinearse con el modelo de situación del texto fuente, lo que lo obliga a leer repetidamente el texto original para mantener la coherencia tanto en el contenido como en el lenguaje con dicho texto. Esta dinámica fuerza una interacción intensa entre la comprensión y la producción; y cuanto más fuerte es esta interacción, mejores son los efectos de la alineación y más notable se vuelve el efecto de nivelación (Wang, 2012).

Wang (2009, 2012, 2014, 2015) destacó que la tarea de continuación de textos presenta, al menos, las siguientes ventajas pedagógicas adicionales:

1. Pone de relieve la función del contexto. La primera parte del texto proporciona el contexto indispensable para el uso de la lengua, y aprender el idioma dentro de un contexto adecuado puede inhibir la interferencia del conocimiento contextual de la lengua materna. Esto no solo permite un aprendizaje más auténtico del idioma, sino que también facilita su aplicación posterior.
2. Genera una motivación intrínseca para la expresión en el aprendizaje. Esta tarea ayuda a estimular la voluntad de expresarse, siendo esta voluntad una fuente fundamental de motivación para el aprendizaje de idiomas. Al realizar la continuación del texto, el aprendiz puede imitar las estructuras y el léxico del fragmento previo para expresar su propio contenido creativo, lo que fácilmente genera una sensación de logro, fortalece su interés y motivación por aprender y, en consecuencia, mejora la eficiencia del aprendizaje.

Desde sus inicios, la tarea de continuación se ha centrado en explorar el diseño de tareas, siendo uno de sus focos de investigación más importantes el tratamiento del material de entrada (*input*).

En primer lugar, los estudios lingüísticos sobre el material de entrada en la continuación de textos (Cui et al., 2019; Wang y Wang, 2014; Wang y Wang, 2015) hallaron que la coincidencia del idioma entre el *input* y la producción escrita (por ejemplo, *input* en inglés y producción en inglés) genera mejores resultados de aprendizaje que cuando existe una discrepancia entre ambos.

En segundo lugar, la investigación sobre modalidades de presentación (Zhang et al., 2019) descubrió que el *input* audiovisual (doble modalidad) y los cambios de modalidad inducen un procesamiento más profundo, compensando las limitaciones transitorias del *input* auditivo, en consonancia con los hallazgos de Cai y Wang (2017) en tareas de continuación (lectura seguida de habla).

En tercer lugar, los estudios que se centran en la selección del material de entrada, como la complejidad textual (Xin y Li, 2020) y el género textual (Zhang y Zhang, 2017), concluyeron que el *input* lingüístico que provoca un procesamiento más profundo en el aprendiente tiene un efecto potenciador del aprendizaje más significativo.

No obstante, la mayoría de las investigaciones se ha centrado en la eficacia de la tarea de continuación para el aprendizaje de inglés o chino, prestando escasa atención a otras lenguas, particularmente al español. Asimismo, los sujetos de investigación suelen ser aprendientes con una base consolidada en la lengua meta o con un nivel competencial avanzado. Sobre esta base, se hace necesario verificar si la tarea de continuación puede potenciar las capacidades de aprendientes de español de niveles inicial e intermedio, manifestándose específicamente en la adquisición de vocabulario.

3. METODOLOGÍA

3.1 Preguntas de investigación

1. ¿Ejerce la tarea de continuación un efecto significativo en la adquisición de vocabulario entre aprendientes sinohablantes universitarios de ELE de niveles inicial e intermedio?

2. ¿Existen diferencias significativas en la efectividad del aprendizaje de vocabulario mediante tarea de continuación con textos de diferentes niveles de dificultad?
3. ¿Cuál es el grado de reconocimiento por parte de los aprendientes de nivel intermedio-bajo respecto a la efectividad de la tarea de continuación para la adquisición léxica?

3.2 Participantes

La muestra estuvo compuesta por 30 estudiantes de segundo año de Filología Hispánica en una universidad pekinesa, distribuidos en dos grupos (A y B) de 15 participantes cada uno. Todos los sujetos partieron de un nivel inicial cero de español al ingresar en la universidad. Tras un año de instrucción, su nivel competencial promedio se situó en el nivel A2 del MCER. Además, no se observaron diferencias significativas en capacidad de aprendizaje o rendimiento académico entre los grupos.

3.3 Materiales

Se seleccionaron dos textos narrativos: el primero extraído de *Un barco cargado de cuentos*, que relata un intercambio accidental de maletas entre dos viajeros; el segundo procedente de la novela argentina *Existe un hombre que tiene la costumbre de pegarme en la cabeza*, que relata una historia extraña que sucede entre dos individuos y presenta una narrativa de mayor complejidad conceptual y léxica. El primer texto, complementado con apoyos pedagógicos (pistas contextuales y anotaciones léxicas), presentaba una dificultad moderada, mientras que el segundo, con vocabulario y estructura narrativa más complejos, representaba un mayor desafío comprensivo.

3.4 Procedimiento

El diseño experimental se desarrolló durante cuatro semanas. En la primera semana se utilizó el texto de dificultad moderada, precedido de una prueba léxica inicial centrada en sustantivos y verbos extraídos del texto. Los grupos realizaron diferentes ejercicios de retroalimentación: el Grupo A ejecutó la tarea de continuación, redactando un desenlace textual de extensión máxima, mientras que el Grupo B completó ejercicios tradicionales (verificación de comprensión, opción múltiple, preguntas abiertas, etc.). Inmediatamente después

se administró una prueba léxica pos-intervención, seguida de una explicación docente del texto y, finalmente, una prueba de retención una semana después.

En la segunda ronda se repitió el procedimiento invirtiendo los tipos de ejercicio entre grupos y utilizando el texto de mayor dificultad. Finalizadas todas las sesiones, se aplicó un cuestionario a ambos grupos y se realizaron entrevistas semiestructuradas a una submuestra de 10 estudiantes para recabar percepciones sobre la utilidad de ambas modalidades de ejercicio.

3.5 Recogida de datos

3.5.1 Pruebas de vocabulario

Para comparar las diferencias en la alineación del vocabulario entre los dos grupos, en cada ronda del experimento y con cada grupo se realizaron tres mediciones (pre-lectura, pos-lectura, retención a una semana) con idéntico instrumento de 20 ítems. En este se presentaba la palabra en español y los estudiantes debían cumplir su significado en chino.

3.5.2 Cuestionarios

Tras cada ronda del experimento, se administró un cuestionario a los estudiantes de ambos grupos. El contenido abarcaba las estrategias de lectura y escritura durante la tarea de continuación, las dificultades encontradas y sus soluciones, así como el grado de aceptación del contenido del texto, con el objetivo de investigar las posibles diferencias procesales entre los dos grupos experimentales.

3.5.3 Entrevistas

Al finalizar todo el experimento, se realizaron entrevistas a un total de 10 estudiantes de ambos grupos. El objetivo era comprender sus evaluaciones y perspectivas respecto a los dos métodos diferentes: la tarea de continuación y los ejercicios tradicionales. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio para su uso posterior.

4. RESULTADOS Y DISCUSIONES

Los datos recogidos en ambas rondas experimentales evidencian que tanto la tarea de continuación como los ejercicios tradicionales resultan efectivos para la adquisición de vocabulario entre aprendientes de ELE de niveles ini-

cial e intermedio. No obstante, se observa variabilidad interronda en las tasas de crecimiento léxico: mientras en la primera ronda la tarea de continuación mostró mayor efectividad, en la segunda fueron los ejercicios tradicionales los que obtuvieron mejores resultados. Esta discrepancia puede atribuirse a la limitada duración del experimento y al reducido tamaño muestral, factores que introducen un componente de aleatoriedad en los resultados. Pese a ello, la tendencia general confirma el efecto promotor de la tarea de continuación para este perfil de aprendientes.

Grupos	Antes de la lectura	Tras la lectura	Incremento porcentual	Tras una semana	Retención porcentual
A Ejercicio de continuación 1.ª ronda	82	141	72 %	174	58 %
B Ejercicio tradicional 1.ª ronda	59	114	93 %	105	35 %
B Ejercicio de continuación 2.ª ronda	89	127	43 %	116	39 %
A Ejercicio tradicional 2.ª ronda	111	145	31 %	184	61%

Tabla 1. Resultados agregados de las pruebas léxicas¹

Respecto a la retención léxica a largo plazo, el Grupo A demostró consistentemente mejores resultados que el Grupo B. Los datos cualitativos obtenidos en las entrevistas revelaron que el Grupo A mantenía hábitos de estudio más sistemáticos, incluyendo la revisión regular de contenidos tras cada sesión lectiva. Este hallazgo sugiere que la intervención pedagógica activa puede po-

¹ En la tabla 1, los números corresponden a la suma total de las definiciones de palabras que todos los estudiantes respondieron correctamente.

tenciar el efecto de alineación, mejorando consecuentemente los resultados de aprendizaje.

Además, el análisis comparativo de los materiales evidencia el impacto determinante de la complejidad textual: mientras que el texto de la primera ronda (855 palabras, estructura narrativa simple y dificultad moderada) generó tasas de incremento léxico superiores al 70 % en ambos grupos, el texto de mayor dificultad de la segunda ronda (824 palabras, trama compleja) redujo dichas tasas por debajo del 50 %. Estos resultados confirman que, con independencia de la metodología empleada, la dificultad textual influye significativamente en la efectividad del aprendizaje léxico, desaconsejando el incremento indiscriminado de la complejidad textual como estrategia pedagógica.

Las entrevistas revelaron un alto grado de aceptación de la tarea de continuación entre los participantes. Cabe destacar que un número considerable de ellos ya había tenido contacto previo con esta metodología durante su educación secundaria, aunque principalmente en el aprendizaje del inglés. Y en aquel entonces estos estudiantes ya contaron con un nivel avanzado de inglés tras más de una década de instrucción sistemática. En el presente experimento, a pesar de que su nivel de español no era tan avanzado, valoraron positivamente la aplicabilidad de la tarea de continuación para el aprendizaje del español, reconociéndola como un método efectivo para la mejora de la comprensión lectora.

No obstante, los participantes identificaron dos factores críticos que condicionan la efectividad de la tarea: la extensión textual y el interés narrativo. Aunque la longitud de los textos empleados (más de 800 palabras) fue considerada generalmente aceptable, se señaló que el incremento simultáneo de dificultad y extensión genera fatiga cognitiva en las fases finales de la lectura. Asimismo, se enfatizó la importancia crucial del interés narrativo: las tramas atractivas, con giros inesperados y desarrollo emocionante, incrementan sustancialmente el interés lector y, consecuentemente, la motivación para la producción escrita.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Cuando los aprendices de un idioma mantienen conversaciones con hablantes nativos, la imitación lingüística se desarrolla mediante la interacción

interpersonal y la creación de contenido tiene lugar en un contexto dinámico y enriquecedor. En este proceso, la imitación y la creatividad se combinan estrechamente, lo que resulta en una alta eficiencia en el aprendizaje del idioma y una rápida mejora del nivel (Long, 1996). Para los estudiantes que estudian una lengua extranjera, sin duda, dialogar con hablantes nativos de la lengua meta constituye una forma ideal de interacción y aprendizaje. Sin embargo, en el caso de los estudiantes chinos, las oportunidades para conversar con hispanohablantes nativos no son muy frecuentes. Además, en ocasiones, el lenguaje utilizado en estos diálogos presenta repeticiones y una variación de estructuras gramaticales relativamente monótona. Considerando la situación real de los estudiantes chinos de español de niveles inicial e intermedio, la tarea de continuación se presenta como un método factible y efectivo para elevar su nivel de competencia lingüística. Por un lado, resuelve el problema de la falta de un contexto adecuado en el aprendizaje de idiomas. Por otro, los textos utilizados, tras ser seleccionados y modificados, ofrecen un lenguaje preciso, un vocabulario apropiado y se adaptan a las necesidades de los estudiantes.

Tras la realización del experimento y el análisis de los datos obtenidos, se han llegado a las siguientes tres conclusiones:

1. La tarea de continuación demuestra igualmente un efecto promotor del aprendizaje para estudiantes de español de niveles inicial e intermedio, mostrando también resultados positivos en la adquisición de vocabulario. El profesorado no necesita preocuparse en exceso por si el nivel lingüístico del alumnado resulta suficiente para cumplir con los requisitos de la tarea.
2. Dentro de la tarea de continuación, los textos con una dificultad moderada producen un mejor rendimiento en el aprendizaje de vocabulario entre los estudiantes de español de niveles inicial e intermedio; cuando la dificultad del texto es excesiva, la efectividad en la adquisición léxica disminuye considerablemente.
3. Siempre que se garantice una dificultad moderada y un contenido atractivo en los textos, los estudiantes de español de niveles inicial e intermedio muestran un alto grado de aceptación hacia la efectividad

de la tarea de continuación para promover el aprendizaje, considerando que este método puede fomentar la ampliación del vocabulario.

Basándose en las conclusiones anteriores, la tarea de continuación puede implementarse como un método operable en los cursos de lectura de español a nivel universitario. Para adaptar mejor esta metodología a los estudiantes de los primeros años y potenciar su efectividad, pueden considerarse las siguientes recomendaciones:

1. Durante la implementación de la tarea de continuación, el profesorado debe controlar estrictamente el nivel de dificultad del texto. Cuando el texto presente una dificultad excesiva, se pueden ofrecer ciertas ayudas, como un resumen en chino, el contexto cultural del relato, anotaciones de vocabulario clave, entre otras.
2. Asimismo, es crucial que el profesorado supervise la calidad del texto. Se recomienda emplear textos narrativos con una trama atractiva, cuya extensión no supere las 800 palabras, manteniendo un tiempo de lectura de aproximadamente 15 minutos.
3. El profesorado puede potenciar la interacción con los estudiantes, reforzando activamente el efecto de alineación. Además, se puede combinar de manera flexible la tarea de continuación con los ejercicios de lectura tradicionales, diversificando así las modalidades de práctica.

Cabe destacar que la presente investigación evidencia limitaciones metodológicas que merecen consideración. En primer término, la restricción en el tamaño muestral, determinado por condiciones logísticas, compromete parcialmente la validez y fiabilidad de los hallazgos experimentales. En segundo lugar, el estudio se circunscribe al examen de efectos inmediatos de la tarea de continuación, permaneciendo la posible incidencia a largo plazo del efecto de alineación como una cuestión pendiente de verificación empírica. Por último, la selección de materiales experimentales se restringe al género narrativo, lo que limita la generalización de los resultados debido a la escasa diversidad textual.

Como perspectivas para investigaciones futuras, se sugiere: a) incrementar sustancialmente el tamaño de la muestra, b) prolongar el período de intervención experimental, y c) emprender estudios comparativos con textos de

diversos géneros discursivos. Estas medidas permitirían examinar de manera más sistemática y exhaustiva la eficacia de la tarea de continuación como herramienta para la potenciación del aprendizaje lingüístico.

BIBLIOGRAFÍA

- BOCK, J. K. (1986). «Syntactic persistence in language production». *Cognitive Psychology*, 18(3), 355-387.
- CAI, N. y WANG, M. (2017). «El efecto de la modalidad de input en la alineación de la producción oral en una segunda lengua». *Lenguas Extranjeras Modernas*, 40(4), 518-528. [蔡宁、王敏 (2017), 输入模态对二语口头产出中协同效应的影响, 《现代外语》, 40 (4), 518-528。]
- CUI, Y., YANG, L. y WOLTER, B. (2019). «Alignment effect in the continuation task of Chinese low-intermediate English learners». *Applied Linguistics Review*, 0(0), 1-26.
- GU, Q. Y., ZHAO, C. C. y JIN, X. F. (2022). «El impacto del grado de familiaridad con el tema en la tarea de continuación entre estudiantes chinos de inglés». *Revista de la Universidad de Lenguas Extranjeras del EPL*, 45(2), 43-51. [顾琦一、赵婵婵、金夏妃 (2022), 话题熟悉度对中国英语学习者读后续写的影响, 《解放军外国语学院学报》, 45 (2), 43-51。]
- LONG, M. H. (1996). «The role of the linguistic environment in second language acquisition». En W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA, Academic Press, 413-468.
- PICKERING, M. J. y FERREIRA, V. S. (2008). «Structural priming: a critical review». *Psychological Bulletin*, 134(3), 427-459.
- PICKERING, M. J. y GARROD, S. (2004). «Toward a mechanistic psychology of dialogue». *Behavioral and Brain Sciences*, 27(2), 169-225.
- WANG, C. M. (2009). «Integrar el aprendizaje con la práctica: principio para el estudio de lenguas extranjeras». *Idiomas Extranjeros en China*, 32(5), 53-59. [王初明 (2009), 学相伴 用相随——外语学习的学伴用随原则, 《中国外语》, 32 (5), 53-59。]
- WANG, C. M. (2010). «Alineación interactiva y didáctica de lenguas extranjeras». *Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras*, 42(04), 297-299. [王初明 (2010), 互动协同与外语教学, 《外语教学与研究》, 42 (04), 297-299。]

- WANG, C. M. (2012). «La continuación de lectura: un método eficaz para mejorar la eficiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras». *Mundo de las Lenguas Extranjeras*, 2012(5), 1-7. [王初明 (2012) , 读后续写——提高外语学习效率的一种有效方法, 《外语界》, 2012 (5) , 1-7。]
- WANG, C. M. (2013). «¿Qué tipo de ejercicios favorece el aprendizaje de idiomas?». *Estudios Contemporáneos de Lenguas Extranjeras*, 13(2), 28-31. [王初明 (2013) , 哪类练习促学外语, 《当代外语研究》, 13 (2) , 28-31。]
- WANG, C. M. (2014). «Crear en el contenido, imitar en la lengua: la idea esencial para una enseñanza y aprendizaje efectivos de idiomas». *Mundo de las Lenguas Extranjeras*, 2014(2), 42-48. [王初明 (2014) , 内容要创造, 语言要模仿: 有效外语教学和学习的基本思路, 《外语界》, 2014 (2) , 42-48。]
- WANG, C. M. (2015). «¿Por qué la tarea de continuación es eficaz para promover el aprendizaje?». *Enseñanza e Investigación de Lenguas Extranjeras*, 17(05), 753-762. [王初明 (2015) , 读后续写何以有效促学, 《外语教学与研究》, 17 (05) , 753-762。]
- WANG, C. M. (2016). «Aprendizaje mediante la elaboración contextual». *Lenguas Extranjeras Modernas*, 39(6), 784-793. [王初明 (2016) , 以“续”促学, 《现代外语》, 39 (6) , 784-793。]
- WANG, C. M. y WANG, M. (2015). «Effect of alignment on L2 written production». *Applied Linguistics*, 36(5), 503-526.
- WANG, M. y WANG, C. M. (2014). «El efecto de alineación en la tarea de continuación». *Lenguas Extranjeras Modernas*, 37(4), 501-512. [王敏、王初明 (2014) , 读后续写的协同效应, 《现代外语》, 37 (4) , 501-512。]
- XIN, S. y LI, L. X. (2020). «La alineación con la complejidad textual en la tarea de continuación y su impacto en la precisión lingüística». *Revista de la Universidad de Lenguas Extranjeras del EPL*, 43(1), 33-41. [辛声、李丽霞 (2020) , 读后续写任务的文本复杂度协同及其对准确度的影响, 《解放军外国语学院学报》, 43 (1) , 33-41。]
- ZHANG, X. Q. y ZHANG, Q. (2017). «Estudio sobre las diferencias en el efecto de alineación en tarea de continuación de distintos géneros textuales». *Mundo de las Lenguas Extranjeras*, 2017(3), 90-96. [张秀芹、张倩 (2017) , 不同体裁读后续写对协同的影响差异研究, 《外语界》, 2017 (3) , 90-96。]
- ZHANG, X. Q., WU, L. F. y ZHANG, Q. (2019). «Estudio sobre la influencia de la modalidad de entrada y el nivel de competencia en la adquisición de vocabulario inglés en

tarefas de continuação». *Revista de la Universidad de Lenguas Extranjeras del EPL*, 42(2), 10-17. [张秀芹、武丽芳、张倩 (2019), 续写任务中输入模式和语言水平对英语词汇习得影响研究, 《解放军外国语学院学报》, 42 (2), 10-17。]

ZWAAN, R. A. y RADVANSKY, G. A. (1998). «Situation models in language comprehension and memory». *Psychological Bulletin*, 123(2), 162-185.





Universidad
de Alcalá

ALCALINGUA