

*Programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus
Contextos Socioculturales*

**CREACIÓN DE UN CORPUS LINGÜÍSTICO Y DIGITAL PARA EL
APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO DEL *YOUTH CHINESE
TEST* (A2). ESTUDIO DE CASO EN EL INSTITUTO CONFUCIO
DE LA UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**

TESIS DOCTORAL PRESENTADA POR DÑA. LILI WANG

DIRECTORA

DRA. MARÍA TERESA CÁCERES-LORENZO

LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

2018



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

**D. GREGORIO RODRÍGUEZ HERRERA COORDINADOR DEL
PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y
LITERARIOS EN SUS CONTEXTOS SOCIOCULTURALES POR LA
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA**

Que la Comisión Académica del Programa de Doctorado, en su sesión de fecha 19 marzo 2018 tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada "Creación de un corpus lingüístico y digital para el aprendizaje del vocabulario del *Youth Chinese Test (A2)*. Estudio de caso en el Instituto Confucio de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria" presentada por la doctoranda D^a. Lili Wang y dirigida por la Doctora María Teresa Cáceres-Lorenzo.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 11 del Reglamento de Estudios de Doctorado (BOULPGC 7/10/2016) de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a 19 de marzo de dos mil dieciocho.

**UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
ESCUELA DE DOCTORADO**

Programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios
en sus Contextos Socioculturales

**CREACIÓN DE UN CORPUS LINGÜÍSTICO Y DIGITAL
PARA EL APRENDIZAJE DEL VOCABULARIO DEL
YOUTH CHINESE TEST (A2). ESTUDIO DE CASO EN EL
INSTITUTO CONFUCIO DE LA UNIVERSIDAD DE LAS
PALMAS DE GRAN CANARIA**

Tesis Doctoral presentada por D^a LiLi Wang

Dirigida por la Dra. María Teresa Cáceres-Lorenzo

La Directora

La Doctoranda

Las Palmas de Gran Canaria, a 11 de marzo de 2018

Agradecimientos

Agradezco enormemente a la vicerrectora Dra. Rosario Berriel, ya que fue la primera profesora que me animó a aprender español. Todavía me acuerdo de ella y de todas las veces que me enseñó la pronunciación de *Fuerteventura*.

Gracias a la Dra. María Teresa Cáceres Lorenzo, mi directora de Tesis que ha fomentado constantemente que trabaje duro. Todavía recuerdo muchas de las sesiones de tutoría que mantuvimos, en las que descargaba documentos a las 3 de la mañana para este trabajo.

Gracias a Dra. Trinidad Arcos, mi tutora en la gestión administrativa del doctorado que me ha ayudado mucho cuando estaba en los momentos cruciales. Sus palabras y su sonrisa me alentaron mucho.

Gracias a todos mis profesores del doctorado por haberme abierto la mente.

Gracias a la Dra. Cristina Alfonzo, mi profesora de español. Desde aquel «¿cómo estás?» de hace tres años hasta ahora me ha ayudado a integrarme entre los canarios. Gracias a su incansable ayuda he alcanzado el nivel que tengo en la actualidad.

Gracias a la ULPGC por haberme dado la oportunidad de aprender. Gracias también al Instituto Confucio de esta universidad porque he aprendido a ser una buena docente en España.

Gracias a los directores del Colegio Hispano Inglés, a mis colegas y mis estudiantes, por todo su apoyo y ayuda. Un agradecimiento especial a los 42 estudiantes del curso de 2º ESO (2015-2016) que estuvieron conmigo cuatro años. Ellos me han dado fuerza y amor infinitos.

Gracias a mi amigo español Gerardo Medina por el apoyo y la ayuda que me ha dado. Gracias a mi amigo Nelson por sus palabras de ánimo. Gracias a mi colega chino Tian Jiali por su ayuda.

Gracias a la Dra. Zhang Yanli, mi tutora de Máster de la *Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái* por toda su ayuda y su paciencia durante todos estos años. Gracias a la Dra. Yao Meiling, mi profesora de Chino Antiguo de grado de la *Universidad Normal del Este de China*, por toda su ayuda y sus ánimos.

Gracias a mis padres por darme la vida.

¡Gracias a España! ¡Gracias a China! ¡Gracias a Dios!

Thanks Spain! Thanks China! Thanks God!

Danke Spanien! Danke China! Danke Gott!

感谢西班牙!感谢中国!感谢上帝!

ABSTRACT

The overall objective of this doctoral thesis "Creation of a linguistic and digital corpus for the learning of the vocabulary of *Youth Chinese Test (A2)*. Case study in the Confucius Institute of the University of Las Palmas de Gran Canaria" is to create a curriculum material with *AntConc* for adolescents who study Chinese as a foreign language (ChFL) in the Confucius Institute of the University of Las Palmas of Gran Canaria (CI-ULPGC) to improve the vocabulary according to the YCT-A2 level. To this end, we designed an investigation to answer the following research questions: What are the main theoretical insights within the European context that support the creation of a corpus for ChFL for secondary school students? The linguistic digital corpus created with *AntCont*, according to the learning needs of our case study, is it ideal for improving the YCT vocabulary? And finally, what kind of strategies do adolescents use and what influence do the possible variables of each individual have in the end result?

Through an action research methodology, we analyzed a case study made up of 42 students born in 2002 for the academic year 2015-2016. The process of the our investigation includes the following steps: the need to improve the YCT vocabulary; the consultation of the available bibliography according to the subject; the creation of the Corpus of Chinese for Spanish Students (*Corpus de Chino para Estudiantes Españoles*, CCEE); the initial evaluation to the subjects of our investigation with a pre-test and the questionnaire about the learning of Chinese vocabulary; the application in the classroom through learning activities and its corresponding post-test that indicates the degrees of improvement; and finally, the analysis of the results.

The results show that the suitability of the use of a linguistic digital corpus to improve the vocabulary of YCT, provided that the creation of learning activities is taken into account with an active methodology in the European teaching context, but it also provides information on the variables that influence on the learning of ChFL: the genders of adolescents and the use of strategies. The analysis of the degrees of improvement of our case study allows the creation of three profiles of students that report on how the real variables accompany the learning of Chinese vocabulary.

According to our case study in the CI-ULPGC, we hope that this doctoral thesis is an empirical contribution in applied linguistics for other teachers and creators of curriculum materials in accordance with the needs of the European students who learn ChFL.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....	5
1.1. Presentación	7
1.2. El Instituto Confucio	11
1.3. Necesidades del Instituto Confucio en España	17
1.3.1. Docentes sin formación específica	18
1.3.2. Escasez de materiales curriculares	19
1.3.3. Enfoque confuciano <i>versus</i> enfoque comunicativo por tareas	20
1.4. El ChLE en un centro bilingüe de Secundaria	21
1.5. Vocabulario del examen oficial YCT y las estrategias de aprendizaje	23
1.6. <i>AntConc</i> : corpus lingüístico y digital para crear actividades	27
1.7. Objetivos y preguntas de investigación	28
1.8. Sujetos de investigación e identificación de sus variables personales	30
1.9. Procedimientos metodológicos e instrumentos para recogida de datos	32
1.10. Estructura de la Tesis	36
CAPÍTULO II. ENSEÑAR Y APRENDER ChLE EN EL CONTEXTO EUROPEO	39
2.1. Competencia comunicativa y digital en el nivel umbral (<i>Threshold Level</i>)	41
2.2. Estrategias del joven aprendiz bilingüe en contexto europeo	43
2.3. Problemas de la enseñanza-aprendizaje del chino	46
2.4. Ideas básicas sobre enseñanza del vocabulario en ChLE	49
2.5. Cuestionario sobre la estrategia de aprendizaje del vocabulario chino	50
2.6. <i>Data based learning</i> en un corpus para ChLE	52
CAPÍTULO III. CUESTIONES TEÓRICAS SOBRE LA CREACIÓN DE UN CORPUS.....	59
3.1. Preámbulo cronológico	61
3.2. Usos y tipos	67
3.3. Corpus en China	74
3.4. Investigaciones del corpus interlengua chino	77
3.4.1. Fase inicial	77
3.4.2. Etiquetado e investigación	78
3.5. Construcción del corpus interlengua chino	79
3.6. Problemas del corpus interlengua chino	81
3.7. El corpus específico y su aplicación en Europa	84
3.8. El corpus específico en ChLE	86
3.9. Teoría del aprendizaje basado en datos	89
CAPÍTULO IV. PROCEDIMIENTOS PARA CREAR UN CORPUS LINGÜÍSTICO Y DIGITAL PARA ChLE.....	93
4.1. <i>AntConc</i> : software para la creación de un corpus propio	95
4.2. Textos para el <i>Corpus de Chino para Estudiantes Españoles</i> (CCEE)	98
4.3. Segmentación y etiquetado de palabras chinas	103
4.4. Pinyin (el sistema de transcripción de la fonética china)	112
4.5. Problemas del uso del pinyin en la enseñanza de ChLE	116
4.6. Creación de las normas internacionales del uso de pinyin	126
4.7. Conversión de caracteres a pinyin a través del software	129
4.8. Transferencia de los textos al <i>AntConc</i>	130

4.9. Textos de los ejercicios correctos de los estudiantes	147
4.10. Inclusión y análisis de los errores en chino	149
4.11. Procesamiento de los textos etiquetados al <i>AntConc</i>	156
CAPÍTULO V. INVESTIGACIÓN CON CCEE: ANÁLISIS DE LOS	
RESULTADOS.....	167
5.1. Resultados de la idoneidad de CCEE para crear actividades de aprendizaje ...	169
5.1.1. Adivina la palabra	169
5.1.2. Crear familias de palabras	172
5.1.3. El teléfono	179
5.1.4. Construir frases	183
5.1.5. Juegos de memoria	195
5.1.6. Redacta una historia	198
5.1.7. Competición por equipos	201
5.1.8. Adivinanzas	212
5.2. Clasificación de los estudiantes según el análisis de las variables	214
CONCLUSIONES.....	223
BIBLIOGRAFÍA.....	233
ÍNDICE DE ANEXOS, FIGURAS, TABLAS E IMÁGENES.....	273
ANEXOS	283
Anexo A. Cuestionario de la estrategia del aprendizaje del vocabulario chino.....	285
Anexo B. Prueba de Pretest.....	287
Anexo C. Prueba de Protest.....	306
Anexo D. Vocabulario de chino para el nivel umbral.....	325
Anexo E. Normas del procesamiento informático para la segmentación del vocabulario chino moderno	340
Anexo F. Textos de trabajo.....	345
F.1. <i>Mis días en el Colegio Hispano Inglés</i>	345
F.2. <i>David</i>	385
F.3. <i>Luis</i>	390
F.4. <i>Tú y yo</i>	398

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación

En el panorama internacional de la enseñanza de idiomas extranjeros ha surgido la necesidad de enseñar mandarín¹, y todo esto a pesar de que este idioma es uno de los más difíciles de aprender para los hablantes de lenguas no logográficas, debido en gran parte a la naturaleza de su ortografía escrita. Para dominar los caracteres chinos, los estudiantes deben conocer tres aspectos de manera simultánea: la pronunciación, a veces representada en pinyin usando el alfabeto latino; la forma escrita; y el significado. Al mismo tiempo, debido a que la forma ortográfica estándar actual no indica fácilmente cómo se pronuncian los caracteres chinos, la complejidad del sistema de escritura hace que el aprendizaje de este idioma sea un desafío para los docentes y creadores de materiales en el contexto europeo (Allen, 2008; Ye, 2013; Wong, 2018).

En el chino como un lenguaje tonal, cada sílaba puede tener varias acepciones en función de la tonalidad que le adjudique el emisor. Además, los caracteres chinos no tienen una correspondencia entre el sonido y la escritura, por lo que utilizan un sistema de alfabeto fonético conocido como pinyin que usa todas las letras latinas para deletrear las sílabas de estos. La pronunciación de las letras pinyin es totalmente diferente del inglés o del español. El mandarín estándar tiene cuatro tonos, con sus correspondientes sílabas, pero diferentes tonos que se corresponden a distintos morfemas. Al considerar las variaciones tonales, aproximadamente 1.241 sílabas informan sobre 7.754 caracteres comúnmente utilizados, y de estas sílabas, 429 constituyen el 90% de los caracteres. Esto significa que la frecuencia con la que cada sílaba representa los morfemas varía en gran medida, con algunas sílabas que representan 40 o más morfemas diferentes (Shen, 2013).

A pesar de lo anterior, el número de estudiantes que aprenden el chino como lengua extranjera (en adelante, ChLE) ha ido creciendo en la última década con un ritmo que aumenta cada vez con más rapidez. En este momento, el ChLE se posiciona en la cultura occidental entre las lenguas con un mayor número de estudiantes, junto al inglés y el español². Numerosos países han empezado a incluir este idioma en los centros docentes

¹ Entendemos como chino o mandarín el chino estándar moderno de China. Esta lengua franca o Putonghua tiene como base la pronunciación de Pekín, el vocabulario de varios dialectos, y las normas gramaticales presentes en las grandes obras literarias modernas.

² A modo de ejemplo, Barack Obama y Xi Jinping anunciaron en 2015 la iniciativa *1 Million Strong*, es decir, en el 2020, Estados Unidos contará con un millón de estudiantes de chino, a pesar de la complejidad de esta lengua asiática. Los tres pilares de esta campaña con vocación social, económica e intercultural, son la creación de un currículo acorde a la exigencia de la enseñanza de idiomas en este país; el aumento de la capacitación de los docentes chinos; y la creación de una plataforma digital que favorezca el aprendizaje de los estudiantes del siglo XXI. Más información en <http://uschinastrong.org/initiatives/1-million-strong/>. Consultado en enero 2018.

de todos los niveles, a pesar de la dificultad manifiesta del aprendizaje del mandarín (Moloney, 2013; Fu y Nassaji, 2016).

ChLE en España, es un idioma curricular de carácter opcional, es decir puede impartirse en la escuela como enseñanza reglada, tal como sucede en muchos centros de primarias, secundarias, universidades y escuelas oficiales de idiomas. Los destinatarios de esta docencia no solo son descendientes de inmigrantes chinos, sino también españoles. De hecho, una encuesta del Euro-barómetro sobre los idiomas, publicada por la *Comisión Europea* (2012) y que sirvió para crear la política lingüística actual, afirma que el 24% de los encuestados en España expresaron que ven el chino como un idioma útil para el futuro profesional de sus hijos. Esta cifra es más alta que la media europea (14%), y solo superada por el inglés entre los encuestados españoles. A medida que la importancia ha aumentado, el número de títulos universitarios que incluyen este idioma en su oferta formativa también ha crecido de manera significativa, al igual que el número de personas que lo estudian. Este incremento ha tenido como consecuencia la creación de un Instituto Confucio en diferentes ciudades españolas, dirigido a un público amplio y diverso con necesidades específicas acorde a sus variables de aprendizaje, tal como sostiene Cáceres-Lorenzo (2015: 256).

Ahora bien, como explican Attaran y Hu (2016) y Ma, Gong y Xiang (2017), la promoción realizada por China con la implantación de un Instituto Confucio no es suficiente, porque la enseñanza del ChLE presenta muchas dificultades de aprendizaje para los estudiantes europeos, y muchas de estas no se superan sin un método especializado y una exploración que se ocupe de las limitaciones y los errores que se evidencian en la enseñanza de esta lengua³.

La propuesta de esta Tesis Doctoral es aportar un material curricular creado a través de la investigación en la acción, como resultados de convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, y con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir un aprendizaje más efectivo. Un buen

³ En 1978, la revista *El idioma chino* (中国语文) presentó por primera vez, el concepto de chino como lengua extranjera en China, y en 1984 se confirmó su nombre oficialmente. Desde entonces, la enseñanza del chino como lengua meta se ha convertido en una parte importante de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, lo que implica una gran cantidad de exploraciones. En este sentido, Zhao (2010: 13) señaló que el estado de la cuestión de ChLE tiene que convertirse en un proyecto sistemático que aún tiene que profundizarse más. Sus bases teóricas son la lingüística, la psicología, la educación, la lingüística informática y la tecnología educativa. Su contenido incluye la investigación ontológica china, la adquisición y la indagación cognitiva del lenguaje chino, la teoría y la metodología de enseñanza, la aplicación de la ciencia y la tecnología modernas en la enseñanza y el aprendizaje, así como la investigación aplicada que tiene el propósito de indagar qué enseñar, cómo enseñar, cómo aprender y con qué estrategias o recursos.

aprendiente de idioma (*The Good Language Learner*) planifica por iniciativa propia las estrategias, como complemento de la retroalimentación del profesor y del resto de compañeros (Magogwe y Oliver, 2007; Sung, 2011; Griffiths y Oxford, 2014; Fu y Nassaji, 2016).

Desde finales de la década de los años 80 del siglo XX se detecta un movimiento para reformar la enseñanza de la lengua inglesa en la República Popular China. Un componente importante de esta reforma ha sido el esfuerzo para aplicar el enfoque comunicativo⁴ y el constructivismo⁵ en la formación de los docentes y en la impartición de las clases en el contexto chino. Las exploraciones de Hu (2002) y Gong (2017) explican las limitaciones potenciales más importantes en la adopción de este enfoque de procedencia europea en la cultura china de aprendizaje en la que se da prioridad a la memorización. El conflicto se constata en varios aspectos importantes: premisas culturales de origen filosófico sobre la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje que dan prioridad a la memoria; las percepciones de los respectivos roles de docentes y estudiantes; y el papel de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Todo lo anterior también se advierte en el aprendizaje del ChLE en el contexto europeo, en el que se da mucha importancia al aspecto tecnológico de la enseñanza, al mismo tiempo que abre nuevas vías de investigación sobre las variables que inciden en el éxito de su adquisición⁶. El sistema educativo de Europa, en lo que concierne a la

⁴ En este trabajo preconizamos que el objetivo de la enseñanza de idiomas es desarrollar la "competencia comunicativa", que ha sido nombrada por Hymes (1972). La teoría del lenguaje de Halliday también contribuye mucho a la base lingüística de la enseñanza del lenguaje comunicativo. Este estudioso define el lenguaje como "potencial de significado", es decir, como conjuntos de opciones, o alternativas, en el significado, que están disponibles para el hablante-oyente. Cuando se trata de la gramática, o de otro dominio de la lingüística, cada uno de estos puede considerarse como una serie de estrategias, junto con las tácticas de formación de la estructura (Halliday, 1973).

⁵ La enseñanza de la L2 con un enfoque comunicativo se basa en el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1972) y en la construcción del conocimiento, que a su vez es una extensión de los conceptos y desempeño lingüísticos de Chomsky (1959). Hymes señaló que la competencia lingüística o gramatical por sí sola no es suficiente para poder usar el lenguaje en un conjunto social-cultural determinado. La consecuencia en la tarea docente es que la enseñanza de las lenguas comunicativas está fuertemente asociada con un número de actividades como el trabajo en grupo, los diálogos abiertos o dirigidos, el juego de roles, el uso de las nuevas tecnologías, etc. Estas actividades que denominamos actividades comunicativas son diseñadas por los profesores para proporcionar una oportunidad para que los estudiantes usen un lenguaje que ya han aprendido en diferentes situaciones.

⁶ El contexto europeo muestra que en las últimas décadas el desarrollo de la enseñanza de idiomas ha sufrido un cambio metodológico, es decir, se pasa de un método gramática-traducción a un enfoque comunicativo (Melero, 2000). Esto significa que se busca no solo enseñar de manera detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua meta a la propia y a la inversa. En opinión de Halliday, la Lingüística se ocupa de la descripción de actos de habla, por lo que debe prestarse atención al uso fáctico del lenguaje, incluidas todas las funciones del lenguaje y todos los componentes del significado (Halliday, 1970: 145). Y luego describe siete funciones básicas que el lenguaje desempeña para los niños que aprenden su primer idioma (Halliday, 1975: 11-17): 1) la función instrumental: usar el lenguaje para obtener cosas; 2) la función

enseñanza digital de los idiomas, se rige por influencia del *Marco común de referencia europeo* (MCER) de 2001 y del *Marco común de la competencia digital* de 2017. En líneas generales estos documentos definen la política lingüística y digital del *Consejo de Europa* en lo que concierne a la planificación de las clases, los materiales y las actividades en un aula. Todo esto se centra en los estudiantes que deben desarrollar la competencia comunicativa y digital acorde a la nueva sociedad de conocimiento. Esto supone que son muy pertinentes las decisiones de cada alumno, en el momento de asumir una determinada estrategia de aprendizaje de lengua (Cohen y Macaro, 2007; *European Commission*, 2011; García Salinas, Ferreira Cabrera y Morales Ríos, 2012; Sánchez Godoy y Casal Madinabeitia, 2016).

Nuestra Tesis Doctoral reflexiona sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del ChLE para adolescentes en el marco de la lingüística aplicada con el fin de aportar los resultados del análisis de un estudio de caso en el *Instituto Confucio de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria* (IC-ULPGC) con la creación de un corpus lingüístico y digital para el aprendizaje del vocabulario en el nivel oficial A2 (Nivel umbral) del MCER. De esta forma, nuestra investigación se integra en el aprendizaje basado en datos (*data-based learning*), por lo que se planifica la creación de un corpus con muestras reales de uso de la lengua para mejorar la situación de aprendizaje del léxico en adolescentes europeos bilingües, y finalmente, evaluar los resultados de la acción efectuada. El enfoque basado en datos de un corpus es una innovación en la enseñanza de idiomas que tiene el potencial de hacer que los estudiantes de idiomas sean investigadores del lenguaje por derecho propio (Johns, 1991). Este enfoque puede crear un aprendizaje centrado en entorno de aprendizaje en el que se les anima a descubrir y reflexionar sobre las regularidades y patrones de uso del lenguaje. Además, este enfoque centrado en el alumno tiene dos características principales: primero, los estudiantes se convierten en investigadores del idioma por su cuenta; y segundo, se genera mucha discusión en el aula mientras informan de los resultados de sus propias búsquedas de corpus en el aula.

reguladora: usar el lenguaje para controlar el comportamiento de los demás; 3) la función de interacción: usar el lenguaje para crear interacción con los demás; 4) la función personal: usar el lenguaje para expresar sentimientos y significados personales; 5) la función heurística: usar el lenguaje para aprender y descubrir; 6) la función imaginativa: usar el lenguaje para crear un mundo con la imaginación; 7) la función de representación: usar el lenguaje para comunicar información. Su concepto de las funciones básicas del lenguaje y otras teorías del lenguaje está relacionado con la teoría de Hymes, con la que ambos relacionan el lenguaje con fenómenos extralingüísticos. Todos estos proporcionan fundamentos teóricos para la enseñanza del lenguaje comunicativo.

El apoyo técnico de esta investigación ha sido el software *AntConc* diseñado y desarrollado por Laurence Anthony (2006), de la Universidad Waseda de Japón como aplicativo que puede ser idóneo para llevar a cabo lo anterior. Desde el principio del aprendizaje del ChLE, se establece que la escritura de los caracteres chinos se centra en los significados y no en la pronunciación de la lengua. Una palabra tiene un radical que es el componente principal de cada carácter que nos da información sobre el significado. Los caracteres chinos no se basan en las letras que representan sonido ni en símbolos que reflejan solamente la pronunciación de una sílaba como el japonés. En el chino, los caracteres son signos con carga semántica que tienen significado, pero que también representan sonidos. Todo ello integrado en un mismo elemento individual que dificulta sobremanera su adquisición. Por esta razón el aprendizaje del vocablo antes que la frase es el punto de inicio para ChLE (Chen, 2000).

El vocabulario es un contenido que el MCER recomienda que se trabaje a través de una enseñanza explícita e implícita, y del procesamiento en profundidad de las distintas parcelas de vocabulario, además del análisis de las estrategias. Por lo que el investigador necesita descubrir qué palabras sería capaz de usar un hablante en distintas situaciones de comunicación (Paredes García, 2012). Es decir, en los materiales curriculares se tiene que utilizar el léxico que se considera disponible, entendido este como el conjunto de palabras que los hablantes tienen en el lexicón mental y cuyo uso está condicionado por el tema concreto de la comunicación. Este se diferencia del léxico básico en que lo componen las palabras más frecuentes de una lengua con independencia del tema tratado. Por su parte el lexicón mental o léxico mental es el conocimiento que un hablante tiene interiorizado del vocabulario. Es sinónimo de competencia léxica, esto es, la capacidad de entender y utilizar unidades léxicas, pero también morfemas que le permiten interpretar o generar unidades no percibidas o producidas con anterioridad y de combinarlas con otras. (López Morales, 2005; López González, 2010).

1.2. El Instituto Confucio

Con el desarrollo continuo de la economía china en los últimos años, cada vez más personas empiezan a aprender el mandarín, por lo que en 2002 se inicia una promoción más organizada del chino mandarín para extranjeros⁷. A partir de 2004, China estableció la enseñanza y difusión de su idioma y cultura a través de la creación de un centro sin fines de lucro, basada en las experiencias del Instituto Goethe (Alemania), Alianza

⁷ A modo de ejemplo, Estados Unidos tiene en la actualidad más de 100 Institutos Confucio y 300 aulas asociadas que suponen un ejemplo claro del crecimiento.

Francesa (Francia) y el Instituto Cervantes (España). El Instituto Confucio (en adelante, IC) lleva ese nombre en honor al famoso filósofo chino que vivió entre el 551 y el 479 antes de Cristo y que tiene una gran influencia en China (O'Dwyer, 2017).

El proceso de instauración de un IC se inicia con un contrato de cooperación entre una universidad china y una universidad o centro educativo extranjero. Este último socio aporta las instalaciones que denominamos “locales” y Hanban⁸ (oficina central del Instituto Confucio en Pekín que depende directamente del Ministerio de Educación de China) se dedica a la provisión de recursos económicos y servicios docentes relacionados con la lengua y la cultura chinas a nivel mundial. Sus principales funciones son las que sigue:

- a.- Apoyar a instituciones extranjeras de todo tipo y nivel en el desarrollo de la enseñanza del ChLE y la divulgación de la cultura china.
- b.- Crear, perfeccionar y difundir los criterios para evaluar la aptitud del docente dedicado a la enseñanza del ChLE a alumnos extranjeros.
- c.- Seleccionar y formar al profesorado y voluntariado de chino enviado al extranjero.
- d. - Elaborar y organizar los exámenes de evaluación para el nivel de chino, además de ejecutar el *Nuevo Plan de Estudios Sinológicos*.
- e. - Gestionar las becas del Instituto Confucio y organizar eventos importantes, como el concurso *Puente a China*⁹.
- f.- Construir recursos docentes digitales.

Además, un IC debe comprometerse a lo siguiente:

- a.- Satisfacer las necesidades de aprendizaje del idioma chino en todo el mundo.
- b.- Suscitar la comprensión de la lengua y la cultura china en los diversos países.
- c.- Mejorar la educación, el intercambio cultural y la cooperación entre China y el resto del mundo.
- d.- Fomentar el desarrollo de las relaciones diplomáticas entre China y los países extranjeros.
- e.- Promover el desarrollo multicultural y la construcción de un mundo en armonía.

⁸ Disponible en esta dirección: <http://spanish.hanban.org/>. Consultado en enero 2018. Hanban, es una institución pública que depende directamente del Ministerio de Educación de China. Su objetivo principal es la provisión de recursos y servicios docentes relacionados con la lengua y la cultura chinas a nivel mundial.

⁹ La edición de 2017 se puede consultar en este link: http://institutoconfucio.ugr.es/pages/concursos-y-premios/concurso_puente_chino/2017/concurso-puente-a-china-2017. Consultado en enero 2018.

El IC no es un centro de formación superior, es el resultado de un convenio de colaboración entre dos universidades que sirve para promover el intercambio educativo y cultural en el ámbito de la sinología. Su tarea más importante es la de proporcionar a los estudiantes los manuales de chino moderno y establecer un currículo oficial¹⁰. Los servicios ofrecidos incluyen además de la enseñanza de chino, la formación de profesores, la provisión de recursos, los exámenes de certificación y cualificación de los docentes y el desarrollo de la educación y cultura china. El primer IC se estableció en Seúl (Corea del Sur) en 2004, aunque en muchos países existían centros culturales que enseñaban ya cultura china. La progresión de implantación de IC es muy alta, como se muestra en la Tabla 1.1. En diciembre de 2017, 146 países y regiones habían permitido a Hanban el establecimiento de 525 IC y 1.113 aulas Confucio¹¹:

2017			
Continente	País/región	Nº Instituto Confucio	Nº Aula Confucio
Asia	33	118	101
África	39	54	30
Europa	41	173	307
América	21	161	574
Oceanía	4	19	101

Tabla 1.1.- Número de Institutos Confucio y aulas por continente. Elaboración propia.

En la Tabla 1.1 se verifica que Europa lidera la implantación de los IC y Aulas en el año 2017. En el caso concreto de España, con el fin de valorar los datos es necesario tener en cuenta que este país inicia las relaciones diplomáticas con China muy tarde con respecto a otras naciones europeas¹², por lo que estamos ante un dato muy revelador. También se debe referenciar que las relaciones bilaterales han sido cada vez más estrechas,

¹⁰ Los trabajos especializados han analizado otras cuestiones que no podemos abordar en esta Tesis, pero que demuestran la importancia de estos centros. Nos referimos a la indagación de los flujos turísticos entrantes de China de 2005 a 2015 con el propósito para investigar la influencia del IC en el turismo de China. Lien y otros muestran que un IC es una plataforma integral para el intercambio cultural extranjero de China, y tiene un efecto positivo significativo en los flujos turísticos de China. Dichos efectos se evidencian a través de la reducción de brechas culturales y la promoción del idioma chino.

¹¹ http://www.hanban.org/confuciousinstitutes/node_10961.htm. Consultada en marzo 2018.

¹² Entre marzo de 1973 y abril de 1981 se sancionan los distintos acuerdos cultural y educativo de cooperación científica. Cuatro años más tarde se firma el acuerdo sobre la cooperación científica y tecnológica para la difusión de los avances en cine, televisión y deportes. Desde 2005, ambas naciones establecieron una asociación estratégica integral para el desarrollo estable de las relaciones bilaterales, intercambios y la cooperación en política, economía, comercio, ciencia, tecnología y cultura.

ya que ambos gobiernos han mantenido frecuente contacto, lo que ha favorecido la confianza mutua. De hecho, España es el principal socio comercial de China en Europa, y sus relaciones se encuentran en su mejor momento, como demuestra el hecho de que el gobierno chino, cada vez más, centre su atención hacia los aspectos culturales y educativos en su cooperación con España¹³.

Con respecto a la implantación de los IC en España, en 2007 se fundó el IC de Madrid, y hasta diciembre de 2017, se han abierto ocho en toda la geografía española: Madrid, Granada, Barcelona, León, Valencia, Las Palmas de Gran Canaria, Toledo y Zaragoza. Cataluña inicia en la década de los ochenta la enseñanza pionera del ChLE en la Universidad de Barcelona (Sánchez, 2012: 1). A partir de ese momento el número de alumnos en España ha conocido un crecimiento exponencial¹⁴.

El IC de Madrid se estableció por medio de un convenio tripartito entre la Universidad Autónoma de Madrid, Casa Asia y Hanban en colaboración con la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái. Este tipo de alianza entre distintos centros nacionales e internacionales se vuelven a repetir en otros IC españoles. En la Tabla 1.2 se observan los principales datos de cada uno de ellos:

Instituto Confucio	Universidad Asociada en España	Universidad Asociada en China	Fecha de apertura
IC en Madrid	Universidad Autónoma de Madrid	Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái	26/11/2007
IC en Valencia	Universidad de Valencia	Universidad Normal de Dongbei	28/11/2007
IC en Granada	Universidad de Granada	Universidad de Pekín	30/10/2008
IC en Barcelona	Universidad de Barcelona/Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad de Lenguas Extranjeras de Pekín	15/04/2010
IC en Las Palmas de Gran Canaria	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Universidad Normal de Changchun	18/05/2011

¹³ Esta información se ha obtenido de la web del Gobierno de España: http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/ElMinisterioInforma/Paginas/Noticias/20130309_NOTI.aspx. Consultada en mayo 2017.

¹⁴ No se puede comparar con Francia y Alemania. Por ejemplo, en Europa el primer departamento de chino se estableció en Francia en 1843, y la primera oferta de cursos de chino en una escuela secundaria de Francia fue en 1958 (Bellassen, 2013: 42).

Instituto Confucio	Universidad Asociada en España	Universidad Asociada en China	Fecha de apertura
IC en León	Universidad de León	Universidad de Xiangtan	10/10/2011
IC en Toledo	Universidad de Castilla-La Mancha	Universidad de Nanchang	25/04/2017
IC en Zaragoza	Universidad de Zaragoza	Universidad Tecnológica de Nanjing	07/06/2017

Tabla 1.2.- Ocho Institutos Confucio en España. Elaboración propia.

Cada uno de estos centros tiene una peculiaridad tal como se aprecia en la Tabla 1.3:

Instituto Confucio	Ventajas y Características
IC en Madrid	<ol style="list-style-type: none"> 1. Responsable del examen HSK/YCT. 2. Sede del concurso Puente a China. 3. Gestor de las becas nacionales.
IC en Valencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Publica la revista <i>Instituto Confucio</i>. 2. Ganó en 2 años, el premio a la excelencia de Hanban. 3. El curso de chino forma parte del currículum educativo oficial en Formación Profesional de la comunidad valenciana.
IC en Granada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ha traducido obras maestras chinas. 2. El curso de chino aporta créditos del sistema de evaluación de la Universidad de Granada. 3. Realizan actividades académicas y exposiciones. 4. Tiene curso de Taichi.
IC en Barcelona	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiene cursos virtuales. 2. Variedad de cursos. 3. Poseo un sistema de créditos universitarios.
IC en Las Palmas de Gran Canaria	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es el IC que cuenta con más estudiantes de toda España (2.200 estudiantes en 2016). 2. Posee convenios de colaboración con centros educativos locales en todos los niveles educativos. 3. Tiene distintos itinerarios formativos en la ULPGC (Filología y Turismo) verificados por la ANECA.
IC en León	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es el primer IC en el norte de España. 2. Publica una revista científica.
IC en Toledo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cursos para niños, adolescentes y adultos. 2. Taller de Taichi. 3. Actividades diversas.
IC en Zaragoza	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tiene escuela de Taichi. 2. Cursos para niños y adultos. 3. Actividades culturales.

Tabla 1.3.- Características de los IC en España. Elaboración propia.

Además de estos ocho IC, España cuenta con más de 40 universidades y más de 100 escuelas primarias, secundarias y otras instituciones culturales que ofrecen cursos de idioma chino. Actualmente, hay más de dos millones de estudiantes españoles, y una de las causas es que muchas escuelas usan sus cursos de ChLE como atractivo para incrementar su matrícula tal como sucede en otros enclaves geográficos (Zhou, 2013: 1). Igualmente, el número de personas que están aprendiendo chino en las *Escuelas Oficiales de Idiomas* en España ha aumentado significativamente los últimos años. Sánchez (2012: 1) establece que en el curso escolar 2001-2002, se matricularon un total de 366 estudiantes en la *Escuela Oficial de Idiomas*, para el siguiente curso escolar, se inscribieron 767 estudiantes, mientras que entre el 2009-2010 ya eran 2.888 personas. En enero de 2015, el periódico del gobierno chino, *EuroChina*, presentó los datos oficiales de 2013 en España sobre los matriculados en los exámenes oficiales HSK y YCT. Este rotativo mostró que 7.100 personas se habían registrado en dichas pruebas oficiales, con lo que España se situó como la primera en Europa durante tres años consecutivos. Es decir, a la vista de lo anterior, en el último quinquenio se han cuadruplicado las matriculaciones.

Ante estos datos que son similares en otros muchos países del mundo occidental, Kupfer (2003b: 123) explica que debe fortalecerse la investigación actual sobre la enseñanza de ChLE en las escuelas de primarias y secundarias, con el fin de promover el idioma chino desde los niveles iniciales. Muchos de los estudios sobre el chino como lengua meta en el ámbito hispano, se centran en la comparación de los métodos, pero ninguna ha propuesto soluciones para la enseñanza a españoles¹⁵. De hecho, y a pesar de

¹⁵ En CNKI (*China National Knowledge Infrastructure*) (<http://www.cnki.net>) (consultada en mayo 2016), la mayor biblioteca digital de China, se realizó una búsqueda con las palabras clave: *chino y español/España*. Como resultado se obtiene el artículo publicado por Zhu en 1980 en la revista *Didáctica de la lengua y la investigación* (语言教学与研究), titulado “Ayuda a los estudiantes hispanos a dominar el orden de las palabras a través de la comparación entre chino y español” (通过对比帮助西班牙语学生掌握汉语语序). Inicialmente, este artículo fue escrito para estudiantes mexicanos, entre 1981 y 2008, pero no se produjo ningún material para estudiantes españoles. En 2009 y 2010 aparecen otros artículos, pero para estudiantes hispanos de América del Sur. El primer trabajo para estudiantes españoles fue escrito por Liu en 2009 con su trabajo fin de Máster de la Universidad de Zhongshan, se titula *Análisis del atributo chino para estudiantes hispanos y su estrategia didáctica* (西班牙语学生汉语学习语际偏误分析及其教学对策). Hasta 2016, se han encontrado solo cuarenta artículos sobre la enseñanza del mandarín para estudiantes españoles. Para entender mejor los datos precedentes, téngase en cuenta a partir de en 2011, Hanban comienza a enviar voluntarios a España que cursaban el máster de la ChLE, después de 1 o 2 años en los respectivos IC, inician su trabajo fin de máster, y posteriormente se publican algunos artículos sobre la enseñanza de chino a estudiantes españoles.

su incremento, el ChLE en España toda la producción científica al respecto es muy limitada. Esta escasez de investigaciones ha promovido la presente Tesis Doctoral.

1.3. Necesidades del Instituto Confucio en España

Actualmente, el personal docente de los ocho IC en España está conformado por unos cincuenta profesores chinos enviados por Hanban desde China. Más de la mitad no tienen una formación específica en ChLE, por lo que muchos docentes de la enseñanza de chino en España están dando sus primeros pasos en la profesión. Para corroborar esto, Ding (2012: 7) informa que en 2010 se celebró una conferencia sobre los profesores voluntarios de ChLE, organizada por la Embajada China en España. Allí se manifestaron muchas dudas sobre cómo mejorar la formación de los docentes y cómo adaptar los manuales a la enseñanza europea, puesto que el chino se enseñaba con el método gramática-traducción. El MCER pretende que la enseñanza de lengua extranjera se centre en la parte práctica¹⁶ (*Communicative Approach*) y no en el examen detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones. Luego se aplicarán los conocimientos alcanzados a la traducción de frases de la lengua meta a la propia y a la inversa. Ante esta realidad, los responsables de los IC se preguntaron: ¿cuáles son los mejores manuales para satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes europeos?, y ¿cómo hacer un manual acorde a esas necesidades?

En 2013, de nuevo la Embajada China en España y el Ministerio de Educación Español celebraron en Madrid la *2ª Conferencia sobre profesores y manuales en la enseñanza de chino*. Allí se presentaron varias dudas: ¿cómo impartir chino fuera de China?; ¿hay manuales especializados para alumnos españoles?; ¿cómo debe ser la enseñanza de los caracteres?; ¿cuáles son las diferencias entre seguir o no la secuencia de los trazos de los caracteres en la escritura?; ¿cómo mejorar la escritura de los caracteres?; ¿cómo valorar la interlengua en el aula?; ¿cómo establecer la frecuencia del uso de los vídeos y otros materiales multimedia en español para la enseñanza de chino?; y ¿cómo usar los recursos archivados en las bibliotecas?

¹⁶ La primera lengua (L1) sirve como sistema de referencia en la adquisición de la segunda lengua (L2). En cuanto a la teoría del aprendizaje de la enseñanza del lenguaje, Richards y Rodgers (1986: 72) describen los tres principios de la teoría del aprendizaje de la siguiente manera: a. Principio comunicativo: las actividades que involucran comunicación real promueven el aprendizaje; b. Principio de la tarea: las actividades en las que se usa el lenguaje para llevar a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje; c. Principio de significado: el lenguaje que es significativo para el alumno apoya el proceso de aprendizaje. Asimismo, en este enfoque se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real - no solo en la vertiente oral, sino también en la escrita- con otros hablantes de la L2; con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula (Brumfit, 1984; Sánchez, 1997).

Obviamente, todas estas preguntas son reflejos de la problemática existente en España a la que esta investigación intenta dar respuestas. A continuación, exponemos algunas otras dimensiones del problema de investigación que abordamos.

1.3.1. Docentes sin formación específica

Con el fin de determinar cuáles son las competencias clave que debe cumplir un profesor de una lengua extranjera, en esta Tesis Doctoral se ha tenido en cuenta el documento del Instituto Cervantes (2012) en el que se que analiza esta cuestión. Según este texto, el profesor debe ser capaz de organizar situaciones de aprendizaje, evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, implicar a estos en el control de su propio aprendizaje, facilitar la comunicación intercultural, desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución, gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo y servirse de las nuevas tecnologías para el desempeño de su trabajo. Sucesivas evaluaciones internas sobre la formación de los profesores de ChLE nos informan sobre la escasa formación específica en cuestiones relacionada con la lingüística aplicada, entendida como una rama de la ciencia del lenguaje que busca dar solución a problemas diversos en los que está implicados el uso de la lengua.

De igual forma, los estudiantes españoles, en relación con los chinos, son más activos en el aula. Si están aburridos, su motivación intrínseca baja y con ella, su aprendizaje. Para trabajar con los estudiantes españoles, a los profesores chinos les faltan experiencia y paciencia. Lo más preocupantes es que no le dan importancia a esta cuestión y por ello su gestión de las clases no es la adecuada, lo que produce muchos problemas en el aula.

Ahora bien, este problema no es exclusivo de España y se hace efectivo en otros puntos geográficos como Australia, Estados Unidos e Irlanda¹⁷, tal como explica Ren (2014: 26). Este autor indica que son muy pocos los docentes de chino preparados en este perfil profesional, y la mayoría no tiene experiencia ni hablan el idioma local. De igual forma, Shen y Liu (2015: 66) al referirse a los IC europeos señalan que la mayoría de los docentes tampoco son especialistas y los voluntarios de Hanban solo saben inglés, es decir, menos de la mitad hablan los distintos idiomas locales. Está claro que para

¹⁷ En el caso de Estados Unidos no hay muchos profesores de chino especializados que conozcan la situación de la enseñanza de chino en dicho país. La realidad es que en las escuelas de chino es común encontrar como docentes a los padres de los estudiantes de origen chino, esto es muestra de la carencia de profesores (Liu, 2014: 203). De acuerdo con la *Asociación asiática de Estados Unidos*, se estima que en el 2015 hubo un incremento de 5% de estudiantes estadounidenses, por lo que se necesitaron al menos siete mil profesores. Sin embargo, solo se contó con aproximadamente 700 docentes. La escasez de docentes chinos en el mundo no se corresponde con el aumento de la demanda, todo esto en un rápido desarrollo de una enseñanza que pide soluciones (Moloney, 2013).

satisfacer la demanda, se debe optimizar la capacidad idiomática de los profesores, así como las competencias clave citadas anteriormente¹⁸.

1.3.2. Escasez de materiales curriculares

La elaboración de materiales curriculares de una lengua meta se concibe conforme a unos objetivos de aprendizaje, las necesidades de los alumnos, los procesos mentales que se quieren mejorar o el medio local que se emplea. *A priori*, no hay materiales buenos ni malos, sino que se ajusten o no al resultado del aprendizaje que se quiere alcanzar. Ahora bien, en comparación con el inglés como lengua extranjera, en el mercado actual hay pocos manuales para la enseñanza de ChLE en español y más escasos son los recursos audiovisuales. España demanda más materiales de chino para sus estudiantes¹⁹.

Por ello, a pesar de que los docentes intenten mejorar, no tienen instrumentos actualizados acorde al perfil de estudiante europeo. Aunque hay muchos libros de lectura en chino y español sobre la historia y la geografía del país, solo son traducciones. Carecemos, por ejemplo, de material en pinyin (sistema de transcripción ideado para representar los sonidos del chino). Por lo tanto, no hay libros de lectura acordes, ni en forma ni en contenido, ya que no reflejan la vida cotidiana.

Shen y Liu (2015: 66) señalan que a pesar de que en la enseñanza de chino han editado algunos manuales en distintas lenguas²⁰, la mayoría siguen siendo consecuencia del método tradicional. Igualmente, se evidencia la presencia mayoritaria y casi exclusiva del inglés como la lengua que acompaña la traducción de los textos en mandarín, lo que dificulta el aprendizaje para estudiantes que no dominen este idioma.

Por otra parte, a los problemas idiomáticos y metodológicos se le suma la importancia que tiene el vocabulario de una lengua no fonética. Más recientemente, los especialistas de las lenguas meta han concluido que para su adquisición se precisan nuevos instrumentos de aprendizaje. El estudiante de ChLE al aprender voces chinas inicia un

¹⁸ Por ejemplo, en el IC de Madrid solo hay cuatro profesores enviados por Hanban y más de veinte son profesores locales, es decir, más del 87%. El IC de ULPGC contó en el 2015, con veinte docentes, de los que tres eran profesores especialistas y diecisiete voluntarios con una formación en estas competencias claves muy deficitaria. Obviamente, la falta de especialización y experiencia se convierte en un gran problema.

¹⁹ Con respecto al orden de las palabras, no se establecen diferencias entre el chino y el español, tampoco existe una indagación sobre el análisis de los errores. Actualmente, hay pocas investigaciones comparativas del orden sintáctico entre chino y español, por lo que no es extraño que no aparezcan en los manuales.

²⁰ Varios libros de texto chinos importantes han sido traducidos a cuarenta y cinco idiomas, pero con esto parece que se resuelve el problema idiomático solamente, y no el metodológico. Por ejemplo, *Kuaile Hanyu* (快乐汉语), publicado por *People's Education Press* (人民教育出版社), y *Hanyu Leyuan* (汉语乐园), publicado por *Pekin Language and Culture University Press* (北京语言文化大学出版社).

proceso complejo que involucra muchos factores, como memorizar palabras y grafías inéditas en su cultura, además de ser capaz de recordarlos y usarlos apropiadamente (Nation, 2001). Para afrontar esta complejidad, se deben activar las estrategias para aprender vocabulario como los pasos o acciones necesarias para descubrir el significado de palabras desconocidas, para retenerlo en la memoria a largo plazo, recuperarlo a voluntad, y usarlo en discurso oral o escrito.

1.3.3. Enfoque confuciano *versus* enfoque comunicativo por tareas

En la clase de ChLE del territorio español se utiliza el sistema tradicional heredado de Confucio que coincide con el tradicional occidental de gramática-traducción, es decir, se memorizan de forma más o menos comprensiva las reglas gramaticales y sus excepciones. La influencia de Confucio en la enseñanza tiene dos principios básicos, la jerarquía y la armonía. La presentación a la jerarquía puede reflejar los principios confucianos de 'li' (cortesía/ética/propiedad) y 'Wu lun' (cinco relaciones jerárquicas). De acuerdo con el confucianismo, la jerarquía social, junto con las relaciones de subordinación y superioridad, existe propiamente en la naturaleza y no debe ser cuestionado (Fan, 1998). El superior tiene el deber de cuidar el bienestar de los subordinados, y los subordinados deben demostrar la sumisión eterna al superior. Tales actitudes socioculturales forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje del ChLE (Kennedy, 2002).

En esta línea, Yue (2017) profundiza y amplía la investigación sobre los desafíos que enfrentan los docentes de ChLE tanto en términos de instrucción en el aula como en su trabajo de manera más amplia. Estos desafíos reflejan la lucha de los profesores de ChLE para reconciliar sus creencias, valores y experiencias educativas como profesores y alumnos en China, con sus experiencias como docentes en las escuelas estadounidenses. Los conflictos entre los dos sistemas educativos se manifiestan en un gran número y variedad de dificultades: el diseño del plan de estudios, seleccionando temas de lecciones atractivos y eligiendo actividades de clase, estrategias y materiales que motiven a los estudiantes; el manejo del comportamiento del estudiante; y el trabajo con los padres. Las diferencias culturales y las dificultades inherentes al idioma chino también son un problema para los profesores de ChLE.

En este contexto confuciano, de manera constante, la L1 sirve como sistema de referencia en la adquisición de la lengua meta, por lo que se obvia el enfoque comunicativo ecléctico propio de la enseñanza de una L2 que promueve el Instituto Cervantes y el sistema europeo de enseñanza. Al mismo tiempo, los estudiantes bilingües

Europeos están acostumbrados a los procedimientos comunicativos, y la observación en el aula demuestra que aprenden más si son capaces de interactuar durante el proceso de aprendizaje. En los IC, el uso de las tareas se fundamenta en un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades se basan en actividades de uso de la lengua y no en estructuras sintácticas (métodos audio-linguales) o en nociones y funciones (programas nocio-funcionales). Su propósito es fomentar la adquisición por medio del uso real de la lengua en el aula y no solo mediante el manejo de unidades de sus diversos niveles de descripción. De ese modo, el MCER reivindica que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos lógicos de comunicación.

Pero será Hu (2002) el que postule que las culturas de aprendizaje chinas son una de las limitaciones más importantes para la adopción de innovaciones educativas occidentales en China. Sin embargo, advierte que es peligroso generalizar sobre el comportamiento cultural de cualquier grupo social, especialmente una sociedad tan grande y compleja como la china. Al mismo tiempo, es a través de la comprensión de la historia cultural de cualquier sociedad en la que hallamos los propósitos subyacentes para el estudio del lenguaje. Las diferencias culturales con respecto a las creencias de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje y los diversos contextos culturales de estudio de idiomas son cada vez más frecuentes. En lo que se refiere al problema de investigación abordado en esta Tesis, la importancia de la enseñanza del vocabulario ha sido ampliamente reconocida, pero aún no se ha indagado lo suficiente²¹.

1.4. El ChLE en un centro bilingüe de Secundaria

El IC-ULPGC tiene el propósito de que el ChLE se aprenda en la etapa preuniversitaria, con el objetivo de que los futuros estudiantes universitarios se integren a la enseñanza superior con un nivel superior al B1. Dicha decisión, que proviene de la política lingüística interna de la ULPGC, ha originado que sus matriculados sean de forma

²¹ De hecho, Zhang (2005: 6) afirma en la revista china *Enseñanza de idiomas y su investigación* (语文教 学与研究) que entre 1979 y 1999 se han impreso un total de 104 artículos relacionados con la enseñanza del vocabulario chino, y 355 artículos sobre la enseñanza de la gramática china; en el ámbito de la idel ChLE en general, se han publicado 279 artículos en torno a estas áreas, de los cuales solo 14 se relacionan con el léxico, es decir, solo un 5%. Asimismo, en el *6º Seminario Mundial de la Lengua China* (1999) se expusieron 211 trabajos, de los cuales 24 correspondían a temáticas relacionadas con la enseñanza de vocabulario chino, es decir, solo un 11%. Posteriormente, tanto en el *7º Seminario Internacional de enseñanza de chino* (2002) como en el *Seminario de lenguas extranjeras de Pekín* (2003) se presentaron trabajos con las siguientes proporciones, de cada cuatro trabajos, tres se centraron en la gramática y solo uno en el tema que nos ocupa. Y, por último, en el *8º Seminario internacional de enseñanza del idioma chino* (2005) solo un 24.4% de los trabajos presentados se basan en la enseñanza de nuevas voces, es decir, solo 33 trabajos. A lo que Zhang (2005: 5) concluye que existe una gran desproporción entre ambos campos desde el punto de vista de la investigación.

mayoritaria, jóvenes que estudian en distintos colegios privados y concertados de Gran Canaria. Uno de estos centros de enseñanza es el *Colegio Hispano Inglés* (en adelante, CHI) que desde el 2011 inició la cooperación con la ULPGC para que el ChLE se impartiera como idioma curricular tal como aparece en la Tabla 1.4.

Año académico	Edad	Grado	Nº alumnos	Sesión por semana	Nivel	Nº Profesor
2011-2012	8-9	3/4	148	2	Básico	1
	10-11	5/6	130	2	Básico	1
2012-2013	4-5	Infantil	160	3	Básico	1
	6-7	1/2	150	3	Básico	1
	8-9	3/4	148	3	YCT1	1
	10-11	5/6	130	3	YCT1	1
	12	1º ESO	57	3 (1º ESO)	YCT1	1
	13-16	2/3/4ºESO	133	2 (2/3/4ºESO)	YCT1	
2013-2014	1-3	Guardería	165	2	Básico	1
	4-5	Infantil	165	3	Básico	1
	6-7	1/2	152	3	Básico	1
	8-9	3/4	140	3	YCT1	1
	10-11	5/6	130	3	YCT2	1
	12	1º ESO	55	3	YCT2	1
	13-16	2/3/4ºESO	140	2	YCT2	
2014-2015	1-3	Guardería	180	2	Básico	2
	4-5	Infantil	165	3	Básico	1
	6-7	1/2	162	3	Básico	1
	8	3	75	3	YCT1	1
	9	4	75	3	YCT2	1
	10	5	70	3	YCT2	1
	11	6	70	3	YCT3	
	12	1º ESO	45	3	YCT3	1
	13-16	2/3/4ºESO	150	2	YCT2/3	
2015-2016	1-3	Guardería	190	2	Básico	3
	4-5	Infantil	180	3	Básico	1
	6-7	1/2	160	3	Básico	1
	8	3	80	3	YCT1	1
	9	4	80	3	YCT1	1
	10	5	84	3	YCT2	1
	11	6	84	3	YCT3	1
	12	1º ESO	42	3	YCT3	1
	13-16	2/3/4ºESO	153	2	YCT3	1

Tabla 1.4.- Información sobre la enseñanza de chino a los alumnos en el CHI.
Elaboración propia.

A tenor de lo anterior, los docentes enviados por Hanban están adscritos al IC-ULPGC. En la Tabla 1.4, se observa la situación de los cursos de chino desde el 2011 al 2015. El

colegio canario va desde el nivel preescolar hasta la secundaria y posee una población estudiantil de más de 1.000 alumnos.

1.5. Vocabulario del examen oficial YCT y las estrategias de aprendizaje

El uso de la estrategia de aprendizaje parece tener vinculación con diversos aspectos del éxito del aprendizaje de idiomas. Los distintos estudios de caso muestran correlaciones entre el uso generalmente de gran estrategia y el éxito en el aprendizaje o entre el uso general de la estrategia y la motivación (Oxford, 1990). Algunos investigadores muestran una relación entre el éxito y una preferencia por ciertos tipos de estrategias que marcan a los buenos estudiantes de idiomas. Por ejemplo, Beaton, Gruneberg y Ellis (1995) encontraron que el vocabulario se retenía muy eficazmente mediante el uso de un vocablo clave. Gu y Johnson (1996) descubrieron que la repetición visual o escritura repetida de la nueva palabra se relaciona negativamente con el tamaño de vocabulario, mientras que la atención selectiva es un factor que incide positivamente.

Todo lo anterior se complica ante el ChLE, porque el chino no usa letras, sino que se escribe mediante complejos signos que se denominan caracteres. También utiliza una transcripción alfabética conocido como pinyin. Esta transcripción representa la pronunciación de consonantes y vocales, además del tono con el que se pronuncia cada sílaba. En el ChLE, por lo tanto, la adquisición de una nueva palabra presenta una gran complejidad porque su escritura no es fonética como la del español, es decir, una misma voz puede tener distintas pronunciaciones. Al mismo tiempo, una lexía puede compartir más de un significado al referirse o conectarse a conceptos diferentes. Por ejemplo, el carácter chino 开 que significa 'abrir' en la construcción *abrir la puerta*, puede significar 'encender' en *encender el ordenador*, 'empezar' en *empezar la escuela*, etc. De cualquier manera, todos los significados comparten un concepto básico en común.

El examen oficial YCT (*Youth Chinese Test*) se diseñó en 2004, cinco años antes que el examen para jóvenes y adultos *Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì* (HSK)²². Estas pruebas oficiales de Hanban proponen una nueva prueba estandarizada internacional de competencia idiomática china para estudiantes de primaria y secundaria (5-18 años). El YCT fue presentado, por primera vez en Singapur en noviembre de 2006, y en esa ocasión participaron 400 candidatos con edades comprendidas entre los 6 y los 8 años de edad.

²² En 2009, Hanban presentó oficialmente el nuevo HSK, un año más tarde, según las estadísticas, participaron 98.291 estudiantes en 120 países, de los cuales 959 eran españoles, incluyendo estudiantes de este origen residentes en China. Durante 2011 España contó con más de 2.000 candidatos y de esta forma, ocupó el primer lugar en Europa.

En 2007 comenzó a realizarse en diferentes países²³. En la Tabla 1.5 se presenta la correspondencia entre los exámenes oficiales chinos y el MCER:

HSK	YCT	Vocabulario	Niveles del MCER
HSK6		5.000 o más (caracteres)	C2
HSK5		2.500 (caracteres)	C1
HSK4		1.200 (caracteres)	B2
HSK3	YCT4	600 (caracteres)	B1
HSK2	YCT3	300 (pinyin y caracteres)	A2
HSK1	YCT2	150 (pinyin y caracteres)	A1
	YCT1	80 (pinyin y caracteres)	

Tabla 1.5.- Correspondencia de niveles idiomáticos. Elaboración propia.

El citado examen se sigue realizando y asciende el número de candidatos con buenos resultados, pero con necesidad de mejora en el vocabulario específico del examen YCT. A partir del 2013, el centro de secundaria seleccionado por nosotros para el estudio de caso comenzó a participar en el examen. En la Tabla 1.6 se observan los resultados obtenidos.

Año	2013	2014	2015
Candidatos	YCT1:199	YCT1: 52	YCT1: 53
	YCT2: 0	YCT2: 169	YCT2: 91
Tasa de aprobados	YCT1: 85%	YCT1: 87%	YCT1: 84%
	/	YCT2: 71%	YCT2: 75%

Tabla 1.6.- Resultados de YCT del CHI (2013-2015). Elaboración propia.

En la Tabla 1.6 se advierte que la tasa de aprobados del YCT2 es menor que la del YCT1. Esto lleva asociado una reflexión de cómo mejorar esta cuestión tal como aporta Kupfer (2003b: 126), al afirmar que dada la dificultad de adquirir vocabulario en el idioma mandarín, se debe fortalecer la enseñanza de chino en primaria y secundaria en los territorios fuera de China para optimizar el proceso de adquisición idiomática. Ante

²³ España ha participado desde la implantación de estos exámenes en las distintas convocatorias y desde entonces ha aumentado el número de estudiantes. Como ejemplo de ello, en 2012 el IC- ULPGC organizó el primer examen oficial chino YCT, con cinco candidatos con edades entre 5 y 12 años. Posteriormente, en 2013, participaron 373 escolares entre 6 y 12 años.

el escenario expuesto, caracterizado por un pujante desarrollo de los IC, urge solucionar el incremento de la demanda y sus problemas. Esta investigación considera necesario aportar soluciones con el fin de promover el desarrollo y la expansión de la lengua y la cultura chinas.

La mejora de distintos aspectos del examen YCT en el IC-ULPGC, ya fue investigado por Cáceres-Lorenzo (2015: 255) al examinar las estrategias de aprendizaje de los alumnos adolescentes, quienes se enfrentan a dificultades de aprendizaje nuevas en comparación con las lenguas europeas. Es por ello por lo que realiza una indagación sobre la incidencia de las estrategias en los resultados del YCT2 (A1). Esta investigadora afirma que el incremento del uso de las estrategias afectivas de los estudiantes monolingües y bilingües se asocia con los resultados de este examen oficial. Sin embargo, esta conexión no implica una relación directa entre las estrategias de aprendizaje y la mejora del resultado. De hecho, algunos alumnos utilizan estrategias cognitivas y sociales que no parecen afectar a los resultados de las pruebas. También en el panorama bibliográfico de cómo aprenden los adolescentes canarios un idioma extranjero, la investigación de Sánchez González y Cáceres-Lorenzo (2017) con 70 estudiantes entre 13 y 17 años en un instituto público del sur de Gran Canaria muestra que, el uso de un conjunto específico de estrategias por parte de los estudiantes no fue especialmente determinante en el éxito del proceso de aprendizaje, aunque se descubren ciertos ‘perfiles de uso de estrategias’.

Otro trabajo realizado en el IC-ULPGC es el de Wang y Alfonso de Tovar (2017), quienes identifican los equívocos lingüísticos presentes en el diseño del mismo examen con un análisis reflexivo de sesenta adolescentes del IC-ULPGC. Esto nos lleva a considerar la importancia que tiene la creación de nuevos materiales curriculares, además de la necesidad de planificar y acompañar con continuos actos de retroalimentación la adquisición del ChLE por su grado de dificultad lingüística (Xu y Peng, 2017).

El hecho de que un vocablo nuevo en chino este asociado a una grafía ha suscitado algunas investigaciones que tendremos en cuenta en esta Tesis Doctoral. En primer lugar, en la bibliografía europea, Wilkins (1972: 111-112) advierte de la importancia del léxico en la adquisición del lenguaje al afirmar que “without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed”. O'Malley y Chamot (1990) sostienen que un vocabulario suficiente es la clave para el uso exitoso de un idioma extranjero, si no hay palabras no se puede utilizar la estructura y función de las ideas aprendidas. Sinclair (1988: 146) afirma que la enseñanza de idiomas puede comenzar

desde el aprendizaje de un glosario de voces. Por su parte, McCarthy (1990: 131) concluye que el conocimiento del vocabulario no puede centrarse en lo gramático porque además es independiente de la pronunciación. De hecho, las palabras son necesarias para expresar sentimientos o comprender las opiniones de los demás. El léxico es la base de un idioma extranjero (Ellis, 1994: 11; Lewis, 1993: 89; Schmitt y Clapham, 2001: 55).

Asimismo, Lü (1992: 125) y Zhang y Koda (2018: 56) sostienen que las unidades lingüísticas tienen que estar integradas en un vocabulario básico para cada nivel, porque son elementos fundamentales del lenguaje. Zhao (2005: 385-390) también concluyó que, para los estudiantes de idiomas extranjeros, la habilidad para dominar el vocabulario debe ser la fase básica para adquirir un idioma. Pero fue Gong (2006: 1) quien llamó la atención sobre el hecho de que desde hace más de medio siglo se comenzó a prestar atención a la enseñanza de léxico, pero sin continuidad en ChLE. En concreto a la indagación relacionada con el alcance de la evaluación cuantitativa de este, al desarrollo del conocimiento de la disponibilidad léxica y la evaluación del conocimiento del léxico, a las estrategias de adquisición de nuevos vocablos, etc. Por su parte, Shen y Hu (2015) insisten en la importancia de la metodología activa como la que planteamos para superar las dificultades del aprendizaje del vocabulario.

Las estrategias de aprendizaje del vocabulario (en adelante, EAV) han sido examinadas por distintos autores (Gu, 2005; Takač, 2008; Barcroft, 2009b; Zhang y Koda, 2018). Este concepto se define como las acciones o técnicas específicas que los alumnos usan intencionalmente para mejorar su progreso en desarrollando habilidades L2 (Oxford, 2011). El aprendizaje de la nueva lengua es una habilidad cognitiva compleja, esto es, pasa del conocimiento declarativo (“saber cosas”) al procedimental (“saber usarlas en distintos contextos comunicativos”). La mayoría de las investigaciones hasta el momento han demostrado una relación significativa entre las EAV y los resultados de aprendizaje, ya sea a través de un enfoque correlacional (Fan, 2003) o se establecen similitudes entre estas y las diferencias entre los alumnos con diferentes grados de éxito (Gu, 1994, 2003a; Moir y Nation, 2002). Un plan de trabajo para preparar el YCT que incluya las estrategias puede orientar, proporcionar práctica y estimular la autoevaluación, para que los alumnos reflexionen sobre el uso que hacen de determinadas estrategias y sean capaces de transferirlas a otras situaciones.

En términos generales, se acepta que el género es un factor que afecta a la adquisición porque las mujeres parecen usar las estrategias con más frecuencia (Liyanage y Bartlett, 2012). El hecho de que las féminas generalmente usen más recursos parece innegable.

Estos resultados son similares con los observados en la investigación de Hong-Nam y Leavell (2006). Del mismo modo, en relación con el tiempo dedicado al estudio, Clarke (2009) mostró que las mujeres trabajaban más regularmente en tareas de aprendizaje en comparación con los hombres.

El abanico de soluciones debe ampliarse ante una nueva situación, es por ello por lo que este trabajo surge como respuesta a una problemática que precisa una atención inmediata que, sin duda alguna, favorecerá el desarrollo de la enseñanza de ChLE. En este sentido, nuestra Tesis Doctoral está plenamente justificada en el contexto global de la enseñanza de idiomas y de la lingüística aplicada. La propuesta del uso del corpus como herramienta es un recurso necesario, válido e innovador, que ha sido utilizado en distintas investigaciones cuantitativas y cualitativas que puedan implementarse en el aula, y no se queden en una mera teoría.

1.6. *AntConc*: corpus lingüístico y digital para crear actividades

Esta aplicación está disponible en <http://www.laurenceanthony.net/software.html>²⁴. En líneas generales, se trata de una herramienta de análisis de corpus para los sistemas operativos de Microsoft Windows que fue originalmente diseñado para su uso en un curso de escritura técnica. Tal como afirma Anthony (2006: 285) el rápido crecimiento en la Lingüística de Corpus en su aportación a la enseñanza de nuevos idiomas tiene en *AntConc* una herramienta sencilla e intuitiva que abre nuevas investigaciones como la que planteamos en este trabajo.

Desde principios de la década de 1990, los corpus han jugado un papel cada vez más importante en la investigación de cómo se enseñan los idiomas (Chapelle, 2001). Esto incluye la comprensión, selección y uso de herramientas innovadoras en la enseñanza y el aprendizaje. Sería más fácil para muchos maestros sentirse abrumados cuando buscan mejorar su enseñanza o encontrar formas de sumar innovaciones en la enseñanza de idiomas en sus propias aulas. Además de materiales impresos, los profesores son “bombardeados” con muchas otras opciones, incluidas aplicaciones que se encuentran en el *Smartphone*, los sitios web que ofrecen una variedad de opciones en línea, etc. En medio de todos los otros desafíos que los nuevos docentes deben enfrentar, las necesidades de los estudiantes, los planes de estudio y la logística de dirigir un salón de clases, tal vez no sea sorprendente encontrar el uso de herramientas que incorporan un nuevo enfoque como la Lingüística de Corpus.

²⁴ Consultada por última vez en enero 2018.

El primer antecedente encontrado del uso del *AntConc* en chino data de 2006 y se encuentra en el *Corpus4U*. Hong (2006) confecciona un corpus de chino-inglés sobre una de las obras más emblemáticas de la literatura china, titulada *Sueño en el Pabellón Rojo*. A pesar de este intento, hemos constatado que, hasta 2017, solo se había realizado un intento más de creación del corpus chino para la enseñanza de ChLE a través de *AntConc* (Wang, 2013), esto define a esta investigación doctoral como una aportación innovadora²⁵.

1.7. Objetivos y preguntas de investigación

Una vez expuestas las distintas dimensiones del problema de investigación, se presenta como objetivo general de esta Tesis Doctoral la elaboración de un corpus lingüístico y digital que sirva como material curricular en la enseñanza de vocabulario chino para el IC-ULPGC, es decir para contextos escolares de hispanohablantes europeos. Esto puede verse en la Figura 1.1. También, tal como se evidencia en la misma figura, nos interesamos por el tipo de estrategias usada por los estudiantes de ChLE para ver si afectaban el éxito del aprendizaje de idiomas, así como por el intento de descubrir qué posibles variables personales pueden influir sobre el uso de estrategias de los estudiantes.

²⁵ En el foro chino-inglés *Corpus4U* (<http://www.corpus4u.org/threads/1714/>), consultado en diciembre de 2017, se presenta *AntConc*, y se evidencia que este programa se usa en China para crear corpus de inglés como LE.

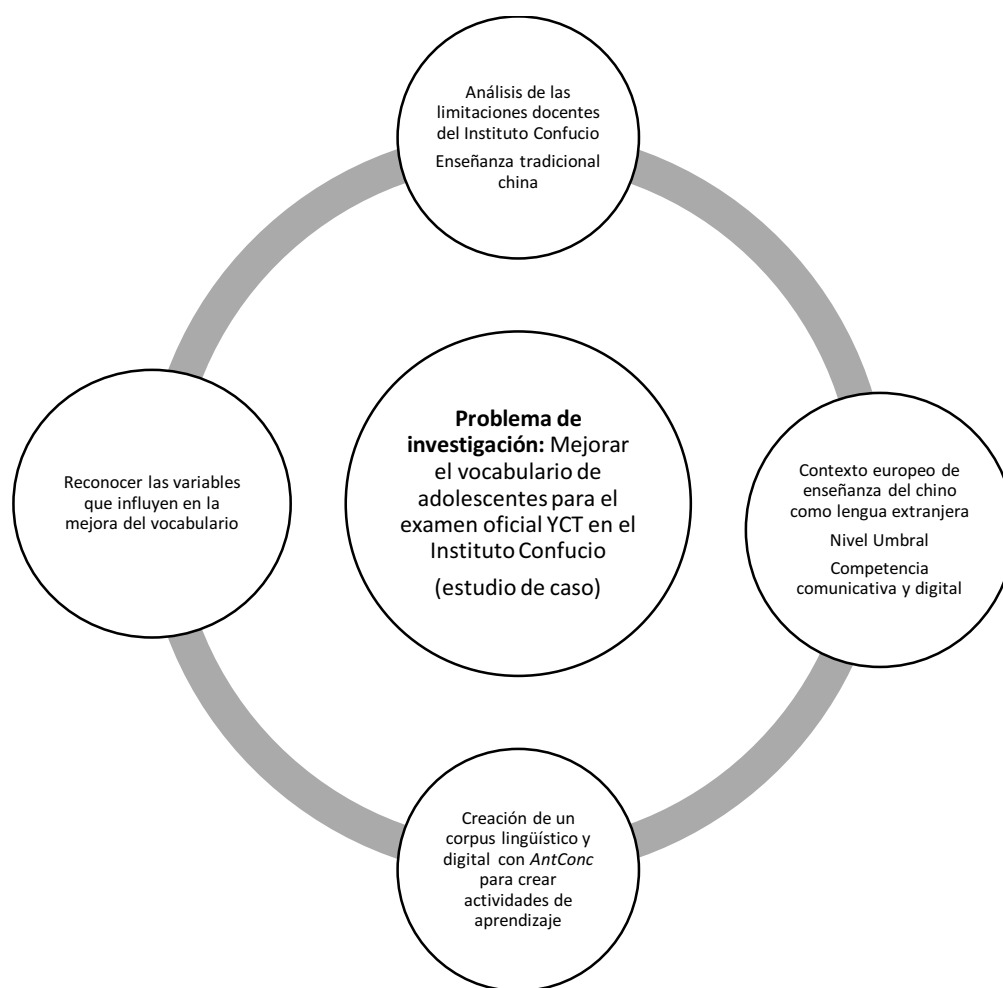


Figura 1.1.- Dimensiones del problema de investigación. Elaboración propia.

A tenor de lo anterior, establecemos los siguientes objetivos específicos:

1.- Analizar el marco teórico del contexto educativo europeo para crear un corpus lingüístico y digital acorde a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje del ChLE.

2.- Elaborar con el software *AntConc* (ver 4.1) un corpus idóneo para el aprendizaje del vocabulario en nivel YCT3 (A2) que llamaremos *Corpus de Chino para Estudiantes Españoles* (en adelante, CCEE) y que sirva para crear actividades de aprendizaje.

3. - Investigar de manera empírica cuáles son las variables que influyen en la mejora del vocabulario en ChLE.

Con el fin de aportar respuestas a lo anterior, se establecen las siguientes interrogantes:

a.- ¿Cuáles son las principales ideas teóricas del contexto europeo que fundamentan la creación de un corpus para ChLE para escolares de secundaria?

b.- ¿El corpus lingüístico y digital creado con *AntConc*, según las necesidades de aprendizaje de nuestro estudio de caso, es idóneo para la mejora el aprendizaje del vocabulario del YCT?

c.- ¿Qué tipo de estrategias utilizan los adolescentes estudiados y qué influencia tienen las posibles variables de cada individuo en el resultado final?

Esperamos diseñar una investigación que responda a las cuestiones anteriores y sea una contribución para otros docentes y creadores de materiales.

1.8. Sujetos de investigación e identificación de sus variables personales

Los adolescentes de nuestro estudio de caso son estudiantes de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el curso académico 2015-2016 en el Colegio Hispano Inglés (sede del Instituto Confucio de Las Palmas de Gran Canaria a través de un convenio de colaboración). Estos escolares que nacieron en el 2002 suman un total de 42 estudiantes. Las características de estos sujetos de investigación en el momento en que se realiza esta Tesis, son las siguientes:

. Todos tienen como lengua materna el español, además de tres años de aprendizaje de chino.

. Están cursando una secundaria plurilingüe (inglés, chino y alemán).

. El 81% de los estudiantes ha aprobado el YCT2 (A1) y, en el momento de la investigación, se preparan para el YCT3 (A2).

El Plan de trabajo se muestra en la Tabla 1.7.

Semestre	Duración	Contenido de la enseñanza
1	09/2015—12/2015	Manual <i>Kuaile Hanyu 2</i>
2	01/2016—03/2016	YCT3 vocabulario
3	04/2016—05/2016	YCT3 examen

Tabla 1.7.- Planificación de las clases de chino. Elaboración propia.

En lo que se refiere al grupo de individuos que conforman nuestro estudio de caso, la Tabla 1.8 presenta la información relacionada con la variable género y los resultados obtenidos en el YCT.

SUJETOS	GÉNERO	CALIFICACIÓN YCT 2 (sobre 200 puntos)	SUJETOS	GÉNERO	CALIFICACIÓN YCT 2 (sobre 200 puntos)
1	M	100	22	M	100
2	M	160	23	M	140
3	M	180	24	H	140
4	H	120	25	H	100
5	H	160	26	M	120
6	M	180	27	H	160
7	H	120	28	M	180
8	H	160	29	H	140
9	M	100	30	H	140
10	H	100	31	H	160
11	M	160	32	M	160
12	M	160	33	M	140
13	M	200	34	M	120
14	H	140	35	H	160
15	M	160	36	M	160
16	M	120	37	H	120
17	H	180	38	M	160
18	H	180	39	M	160
19	M	120	40	H	100
20	M	140	41	M	120
21	H	180	42	M	160

Tabla 1.8.- Datos de los sujetos de investigación. M: mujer; H: hombre.
Elaboración propia.

En nuestro análisis de este estudio de caso, nos pareció posible añadir otras variables personales: prueba escrita de análisis de necesidades o pretest antes del uso del corpus lingüístico y digital (Anexo B); resultado de las estrategias utilizadas por cada escolar en el aprendizaje del vocabulario (ver 5.2.); y, por último, aplicación del postest, prueba escrita que nos permite valorar el grado de mejora (Anexo C). El valor de cada variable aparece en la Figura 1.2.

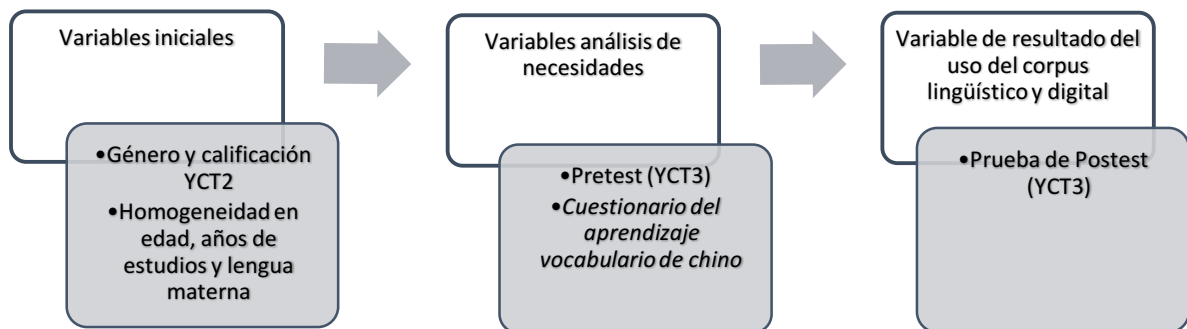


Figura 1.2.- Variables de la Tesis Doctoral. Elaboración propia.

De esta forma, se ha planteado un estudio en el marco de la investigación en la acción que esperamos sea útil para la mejora del aprendizaje en el vocabulario (A2).

1.9. Procedimientos metodológicos e instrumentos para recogida de datos

Con el fin de cumplir los objetivos propuestos y dar respuesta a las preguntas de investigación se ha diseñado un procedimiento tal como se presenta en la Figura 1.3.

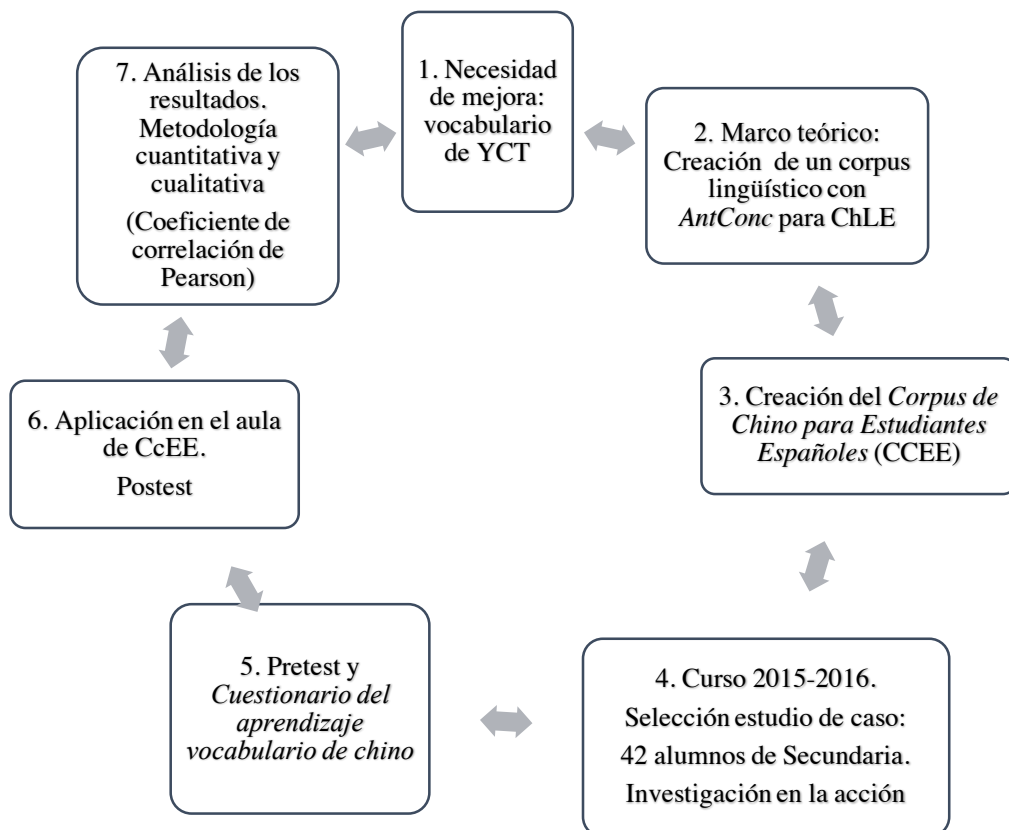


Figura 1.3.- Esquema del procedimiento seguido en esta Tesis Doctoral. Elaboración propia.

La Tesis Doctoral que presentamos, se ha estructurado bajo los criterios metodológicos de la investigación en la acción en un estudio caso. Esto nos permitirá una exploración a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recurso, a través de una metodología cuantitativa y cualitativa. Para el análisis estadístico se ha usado las herramientas de Excel, y en concreto, el *coeficiente de correlación de Pearson* que permite medir la relación lineal entre dos variables aleatorias cuantitativas.

En nuestro trabajo hacemos nuestras las propuestas de Elliot (1991), Richards y Lockhart (1994) y La Torre (2003) quienes han definido este acercamiento a la realidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un método de análisis preferentemente cualitativo que se basa, primordialmente, en convertir en foco de atención lo que sucede en la actividad docente cotidiana, con el objetivo de reconocer qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir el éxito en el aprendizaje. Esta metodología se basa en la preferencia por la praxis, y convierte al docente en un individuo en formación permanente, ya que planificar una investigación sistemática sobre su propia acción educativa con el objetivo de mejorarla. Desde esta óptica, el docente integra los roles de investigador, observador y profesor en activo.

Las fases de esta metodología son las que siguen:

a.- La observación en el aula de las debilidades que presentan los estudiantes a la hora de aprender el mandarín. Este análisis de necesidades se entiende como una tarea más en el desarrollo del currículo. El propósito es reconocer el posible desfase existente entre el estado actual de los conocimientos del alumno y el que se aspira a lograr al final del mismo. Dicho paso inicial nos lleva también, a la lectura del marco teórico sobre el problema de investigación que indagamos y sus dimensiones en nuestro contexto de aprendizaje.

b.- La planificación de un nuevo material curricular y la aplicación en el aula con el fin de obtener mejores resultados del aprendizaje. En nuestro caso concreto, las metodologías de enseñanza basadas en los corpus permiten las diversas formas: su uso en el diseño del plan de estudios; como apoyo para las explicaciones de los maestros; y uso directo por los estudiantes, ya sea con la guía del maestro o para trabajar de manera autónoma.

c.- La evaluación de los resultados de la acción efectuada con el fin de emprender un segundo ciclo continuado. Esta valoración puede proporcionar una mejora y la evidencia de conseguir otros objetivos en sucesivos períodos. Al mismo tiempo que es factible involucrar a los estudiantes directamente con herramientas de corpus que aseguran esta

continuidad. Eso se aborda con mayor detalle a continuación en la discusión del aprendizaje basado en datos.

Los pasos anteriores exigen el análisis constante y la implicación de los estudiantes, puesto que es un método de trabajo en el que cada respuesta aporta nuevos interrogantes, esto es, nuevos aspectos sobre los que reflexionar. En este sentido, la investigación en la acción puede llegar a ser longitudinal, ya que, una vez se ha seguido este proceso, se continúa con el replanteamiento del problema, lo que desencadena un nuevo ciclo. La utilización de un corpus lingüístico se acomoda a este análisis porque, como expuso Johns (1991: 98), su uso en el aula permitiría que el que aprende el idioma sea esencialmente un investigador cuyas necesidades de aprendizaje serán impulsadas por el acceso a los datos lingüísticos. A lo que Davies (2004: 268) que, en algunas circunstancias, los alumnos deberían realizar una indagación avanzada sobre lo que deben aprender y de hecho "ser" entrenados en cómo crear su propia base de datos.

Las herramientas básicas para poder llevar a cabo una exploración sobre la acción educativa propia, son: la lectura de los marcos teóricos sobre el problema que estamos analizando; la práctica docente; y la formación permanente.

Para la recogida de datos se ha utilizado los siguientes materiales:

a.- Pretest y postest. Para el diseño de esta prueba se seleccionó un número determinado de ejemplos de exámenes YCT3 (A2) tal como se muestra en Anexos B y C. YCT3 incluye comprensión auditiva en las preguntas 1-35 (20 minutos). También, incluye la comprensión lectora: cuestión 36-60 (30 minutos). Además de 5 minutos para completar una hoja de preguntas sobre la tarea realizada.

El pretest se usa para conocer el nivel de preparación del YCT 3 antes de elaborar y aplicar el CCEE. Por su parte, el postest se usa para conocer el progreso de los alumnos a través de CCEE.

b.- *Cuestionario del aprendizaje del vocabulario de chino* (Anexo A). En la Tabla 1.9, se presenta la descripción de las dimensiones según el cuestionario traducido y modificado por nosotros a partir de lo encontrado en la bibliografía especializada en la enseñanza del ChLE (Gu y Johnson, 1996; Bachman y Cohen, 1998; Fan, 2003).

Estrategias	Descripción	Cantidad	Número en Anexo A
Reflexiva	Reflexión sobre el propio proceso	3	6, 18, 30
	Comunicación con nativos o profesores	2	3, 24
	Elaboración de un plan de trabajo	2	4, 8
	Instrospección continuada	2	29, 34
Cognitiva	Identificación de palabras	3	12, 14, 9
	Toma de notas	1	7
	Conocimiento metalinguístico	1	5
Memoria	Repetición	4	1, 13, 17, 27
	Es capaz de asociar fonética, grafía y significado	3	2, 19, 23
	Incentivación de la memoria	1	10
Comunicativa y afectiva	Construcción de frases para utilizar en contexto real	2	15, 20
	Uso de refranes	2	26, 31
	Colocación correcta de una palabra en el discurso	4	16, 32, 33, 35
	Comunicarse con otras personas para detectar nuevos contextos	2	22, 36
Uso de recursos	Presentación de materiales de lectura extracurriculares	1	28
	Uso de internet	2	21, 25
	Utilización de los diccionarios	1	11
	Empleo de otros corpus chinos	1	37
	Utilización corpus chino	1	38
	Interés por utilizar de manera coorrecta y autónoma el corpus chino	1	39
	Reconocimiento de la utilidad de los corpus chinos	1	40

Tabla 1.9.- Descripción de las estrategias de aprendizaje del vocabulario.
Elaboración propia.

Las estrategias de aprendizaje son consideradas determinantes cuando se está aprendiendo una lengua como el ChLE por diferentes razones. Esto se debería tener en cuenta especialmente a la hora de enseñar a adolescentes ya que por lo general carecen de motivación intrínseca²⁶.

²⁶ En relación con la motivación del alumno, Muñoz (2014) sugiere que ciertas tareas de aprendizaje pueden ser más atractivo y motivador que las tareas abiertas. Su investigación indica la importancia de considerar

1.10. Estructura de la Tesis

La presente Tesis se ha diseñado para responder a las preguntas de investigación a través de cinco capítulos según presentamos en la figura 1.4. El primero de ellos corresponde a la introducción, en el que se presenta la importancia, las necesidades y debilidades de la enseñanza de chino como LE. Este capítulo introduce la situación de la enseñanza del chino en los Institutos Confucio.

El segundo capítulo se ocupa de las teorías de MCER y *Marco común de competencia digital docente* y del perfil de joven aprendiz europeo. Mientras tanto, se analizan los problemas de la enseñanza-aprendizaje del chino mandarín y las ideas básicas sobre la enseñanza del vocabulario. También se presentan el cuestionario sobre la estrategia del aprendizaje del vocabulario chino y el corpus lingüístico en la enseñanza de una lengua meta.

El tercer capítulo describe el desarrollo cronológico de los corpus, sus usos y sus tipos, incluyendo un somero estado de la cuestión. Al mismo tiempo, se introducen algunas investigaciones sobre el corpus interlengua en China y la relevancia de algunos de ellos. Asimismo, se han analizado problemas que existen en estos corpus y su aplicación en Europa, y el estado del corpus en ChLE. Este apartado también explica parte del apoyo teórico de la lingüística de corpus.

En el cuarto capítulo se muestra cómo se creó el *Corpus de Chino para Estudiantes Españoles (CCEE)* con el *software AntConc*. La construcción del CCEE se llevó a cabo siguiendo estos pasos: recolección de los textos chinos; segmentación y etiquetado de palabras chinas; creación de normas internacionales del uso de pinyin; conversión de caracteres chinos al pinyin; corrección manual de los textos segmentados y etiquetados; procesamiento de los errores de textos chinos y transferencia de los textos del Word al *AntConc*.

En el quinto capítulo se describe la aplicación del CCEE en un curso de 2º ESO (2015-2016) con el vocabulario de YCT3 (Anexo D), y se analizan los resultados del *Cuestionario sobre la estrategia de aprendizaje del vocabulario chino*, y se muestra una prueba sobre el aprendizaje de vocabulario chino usando un repositorio. Los resultados demuestran que emplear un corpus de chino en el aula es posible.

A continuación, se muestra la escritura de la Tesis Doctoral en la Figura 1.4:

el contexto, la enseñanza y el aprendizaje. objetivos, tipo de tarea, estructura de tareas, complejidad de tareas y otros factores al diseñar una tarea.

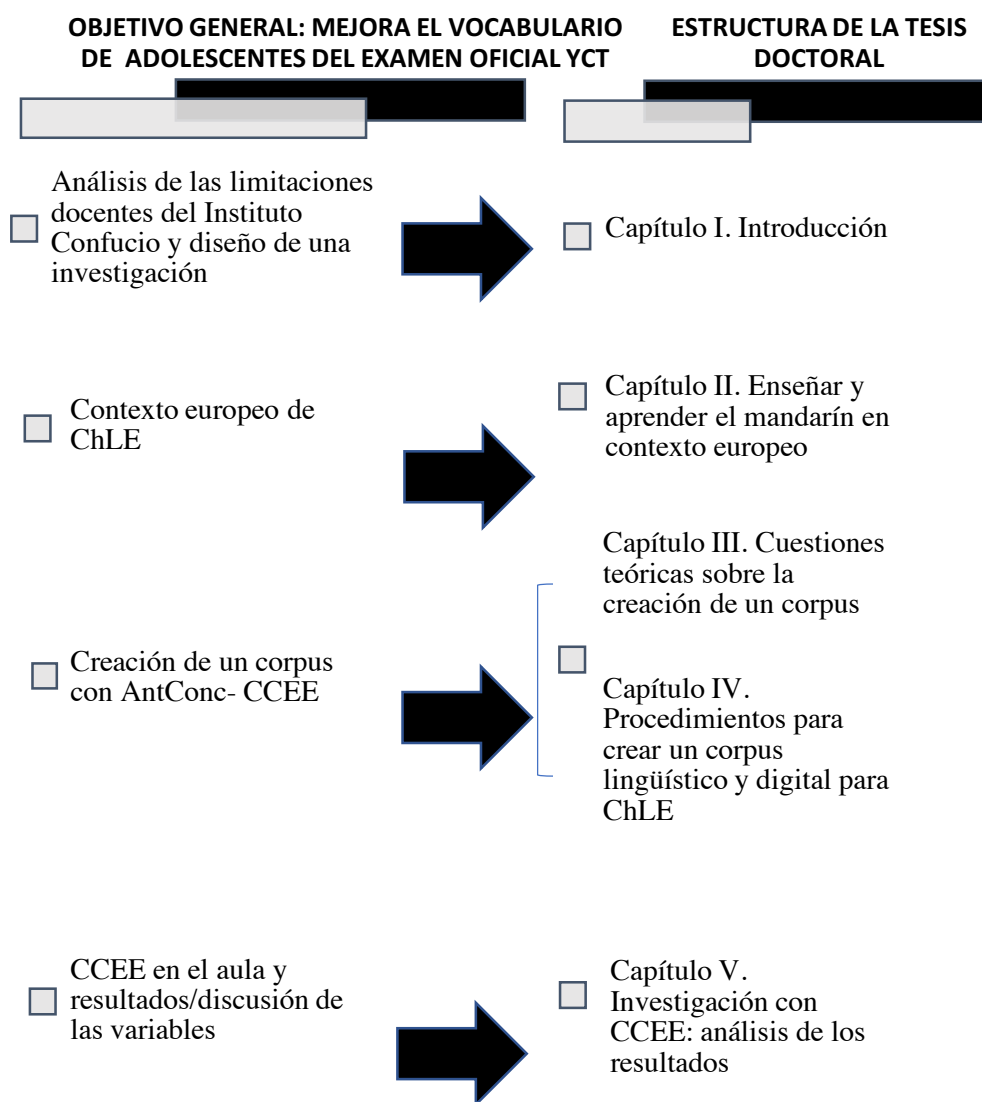


Figura 1.4. Estructura de la Tesis Doctoral. Elaboración propia.

El último apartado corresponde a las conclusiones, en las que se responde a las preguntas de investigación que han guiado esta Tesis Doctoral.

CAPÍTULO II. ENSEÑAR Y APRENDER ChLE EN EL CONTEXTO EUROPEO

2.1. Competencia comunicativa y digital en el nivel umbral (*Threshold Level*)

El MCER es el documento marco que muestra el proyecto general de política lingüística dentro del contexto europeo. Su importancia está relacionada con la trascendencia que tiene la enseñanza de los idiomas extranjeros para la comunicación y la preservación de los valores democráticos y sociales de la Comunidad Europea. En líneas generales se busca que la sociedad del conocimiento forme ciudadanos con una alta competencia e intercultural.

El Nivel Umbral (*Threshold*) concreta el grado mínimo de dominio que un estudiante de lengua extranjera debe conseguir para poder utilizarla en situaciones cotidianas de comunicación. Es un nivel superior al de la simple supervivencia, puesto que capacita al aprendiz para “establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de la LE [...] pasar el umbral que le separa de la comunidad que habla la LE”, tal como explica Slagter (1979: 54). De acuerdo con lo resumido por Richards y Rodgers (1986: 71), el enfoque comunicativo tiene la siguiente visión del lenguaje:

- a.- El lenguaje es un sistema de expresión del significado.
- b.- La función principal del lenguaje es la interacción y la comunicación.
- c.- La estructura del lenguaje refleja sus usos funcionales y comunicativos.
- d.- Las unidades primarias del lenguaje no son meramente sus características gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo como se ejemplifica en el discurso.

Teóricamente, la construcción del dominio del lenguaje no es simple, ya que se relaciona con la competencia lingüística (CL), la conciencia metalingüística y la capacidad de hablar, escuchar, leer y escribir el lenguaje de maneras contextualmente apropiadas. Al referirse a aspectos de lo que se entiende por CL, los investigadores en el campo han usado muchos términos relacionados. Por ejemplo, Hymes (1972) utilizó el término CL como el conocimiento de las reglas y sistemas de un idioma, frente a *competencia comunicativa* o el conocimiento de las reglas sociales del uso del lenguaje. Canale y Swain (1980), por su parte, identificaron cuatro subcategorías para la competencia comunicativa: lingüística (gramática), discursiva, sociolingüística y estratégica. En este modelo, la competencia lingüística se refiere al dominio de elementos léxicos y de la sintaxis de un idioma, y es solo un aspecto de la competencia requerida para el uso apropiado de L2. Por lo tanto, no hay un acuerdo claro sobre cómo representar los constructos asociados con el conocimiento del lenguaje.

La formación en competencias es un requerimiento del contexto educativo europeo que aún se está definiendo. En el caso de la competencia digital ha tenido hasta ahora una descripción diversa en sus descriptores al no poseer un marco de referencia especificado a través de muchos ítems. El Parlamento Europeo y el Consejo publicaron en 2006 una recomendación que identificaba ocho competencias clave para el aprendizaje permanente: comunicación en lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprendiendo a aprender; competencias sociales y cívicas; emprendimiento y conciencia; y expresión cultural. Cuatro años después, el valor de este encargo se reconoce en la *Estrategia Europa 2020* (Comisión Europea, 2010). La recomendación de 2006 ya apunta a la CD como una habilidad básica fundamental y está definida de la siguiente manera:

Digital Competence involves the confident and critical use of Information Society Technology (IST) for work, leisure and communication. It is underpinned by basic skills in ICT: the use of computers to retrieve, assess, store, produce, present and exchange information, and to communicate and participate in collaborative networks via the Internet. (European Parliament and the Council, 2006)

En esta línea nace en 2017 el *Marco Común de Competencia Digital Docente*, un documento de trabajo para la formación de los docentes en el contexto europeo. A través de sus descriptores se explican los distintos niveles de conocimientos, habilidades y actitudes esenciales necesarios para ser competente digitalmente (A1-C2). El conocimiento previsto incluye la comprensión del funcionamiento de las principales aplicaciones informáticas; de los riesgos de Internet y la comunicación en línea; del papel de las tecnologías en el apoyo a la creatividad y la innovación; de la validez y fiabilidad de la información en línea; de los principios legales y éticos detrás del uso de herramientas de colaboración.

La alfabetización digital y la preparación de docentes en los programas de formación docente, están recibiendo una mayor atención por parte de los responsables de la formulación de políticas, los redactores de currículos y los investigadores académicos. Se pide a las facultades universitarias que combinen la alfabetización y las tecnologías digitales en el trabajo de los estudiantes de educación docente de forma significativa y que se transfiera de forma efectiva a prácticas innovadoras de enseñanza y aprendizaje en las aulas escolares.

De hecho, los pronunciamientos y directrices de política internacional, como los Estándares de Competencias de nuevas tecnologías para docentes de la UNESCO (*ICT Competency Standards for Teachers*, 2008) apuntan a que es necesario que la formación docente se adecue a los desarrollos y usos de la tecnología digital en el mundo. Los

estándares de competencia en este documento de la UNESCO sirvieron como guía para todos los profesores, pero se centraron especialmente en los programas de formación docente y su papel en el desarrollo de estudiantes con capacidad tecnológica

Por su parte, las habilidades necesarias se consideran como la capacidad de administrar la información; la capacidad de distinguir lo virtual del mundo real y ver las conexiones entre estos dos dominios; la capacidad de utilizar servicios basados en Internet y utilizar tecnologías para apoyar el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. En términos de actitudes, la recomendación considera esencial que los ciudadanos sean críticos y reflexionen con respecto a la información, que sean usuarios responsables e interesados en participar en comunidades y redes en línea.

Los componentes de definición y explicación de competencias proporcionados en la recomendación, brindan una visión exhaustiva de la competencia digital, donde es evidente que las habilidades operativas son una pequeña fracción del conocimiento que se necesita hoy en día cuando se utilizan herramientas digitales. A partir de la recomendación, la gestión de la información y la capacidad de usar Internet se consideran campos muy relevantes. Además, el pensamiento crítico, la creatividad y la innovación se mencionan repetidamente como aspectos esenciales de la competencia digital.

La competencia digital es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (que incluyen capacidades, estrategias, valores y conciencia) que se requieren al usar las TIC y los medios digitales para realizar tareas, resolver problemas, comunicar, gestionar información, colaborar, crear y compartir contenido, y construir conocimiento de manera efectiva y reflexiva para el trabajo, el ocio, el aprendizaje y la socialización. Esta definición debe considerarse para el desarrollo y la implementación de la documentación disponible para docentes.

2.2. Estrategias del joven aprendiz bilingüe en contexto europeo

Las investigaciones sobre los adolescentes han crecido en las últimas décadas para concluir que, en la mayoría de los países europeos, el aprendizaje de un segundo o tercer idioma ya forma parte de la educación básica. Los estudios realizados en el aula para jóvenes y adolescentes se han centrado en los métodos y materiales de enseñanza apropiados para la edad, en los resultados del aprendizaje, y en cómo es el bilingüismo de estos en un nuevo contexto (Muñoz, 2016). Al mismo tiempo, por influencia del MCER, el proceso de enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero se enmarca en un nuevo enfoque que se centra en los estudiantes (Cohen y Macaro, 2007; European Commission, 2011; García Salinas, Ferreira Cabrera y Morales Ríos, 2012; Sánchez

Godoy y Casal Madinabeitia, 2016). Esto supone que son muy significativas las decisiones autónomas de cada alumno en el momento de asumir una determinada estrategia de aprendizaje de lengua.

También, se ha presentado que, a la hora de abordar el problema de investigación de cómo enseñar ChLE a jóvenes aprendices, la literatura especializada muestra un panorama que se ha fijado en cuestiones diversas. Hu (2010) demuestra con alumnos británicos entre 19 y 25 años, la relación entre la percepción del grado de dificultad del chino mandarín y el modo particular de aprender en cada estudiante. Por su parte Huang (2003) con aprendices de Primaria en Canadá, se pregunta sobre el mejor currículo de ChLE para niños, dado su proceso de aprendizaje de adquisición y aprendizaje. En Europa, Cáceres-Lorenzo (2015) en un estudio de caso con adolescentes españoles de 14 años, muestra indicios de que existen diferencias entre las calificaciones obtenidas en el examen oficial de chino con respecto al grado de bilingüismo de estos estudiantes adolescentes, además de las EAL desarrolladas por estos sujetos. De forma similar, Grenfell y Harris (2015) confirman la importancia de la estrategia de memorización para alcanzar un aprendizaje exitoso en ChLE con escolares entre 11 y 15 años en una escuela de Londres.

Otras indagaciones demuestran que, además de utilizar estrategias "genéricas" comunes para aprender cualquier idioma, los estudiantes de ChLE tienden a desarrollar estrategias específicas para cada tarea. La razón es la dificultad que tiene la escritura del chino y la imposibilidad para los estudiantes de tener conocimientos previos. De manera general, se ha concluido que los niños utilizan estrategias similares a la de los adolescentes y adultos, pero con ciertas preferencias por las estrategias indirectas. Según Ardasheva y Tretter (2013), Magogwe y Oliver (2007) y Hu (2010), los estudiantes de Primaria seleccionan estrategias relacionadas con lo afectivo, de compensación y social. Sin embargo, los adolescentes prefieren de mayor a menor, las de tipo social, metacognitiva, afectiva, memoria y reflexiva (Hong-Nam y Leavell, 2006; Gu, 2015).

El papel que juega el bilingüismo ha sido analizado por Muñoz (2016), que lo ve como un factor positivo, aunque Mitits y Gavriliadou (2016), con un estudio de caso con más de 300 estudiantes entre 12-15 años que estudian griego e inglés como L2, aporta otros factores. Para entender realmente cómo los niños aprenden una segunda lengua, es indispensable comprender primero el proceso de adquisición de L1 o lengua materna. Para explicar dicho proceso, Chomsky (1969) desarrolló una teoría sobre la adquisición de la lengua, con la que descubre que los niños nacen con un sistema gramatical innato

que les permite aprender una lengua (Navarro, 2010: 36). Inconscientemente, el niño va aprendiendo su lengua materna debido a la inmersión en la que se encuentra.

Es obvio que existen diferencias entre el aprendizaje de la L1 en un ambiente de inmersión y el aprendizaje de una segunda lengua o L2 en el aula. Las condiciones y el ambiente que afectan al aprendizaje, son diferentes en uno y otro caso y, por lo tanto, los resultados también serán distintos. Como hemos dicho previamente, la adquisición de la primera lengua tiene lugar de una manera inconsciente. Los niños aprenden a hablar y a utilizar reglas gramaticales en contextos apropiados sin analizar la lengua que están hablando. Por mencionar algunas de estas características del aprendizaje de la lengua materna podemos señalar las siguientes (Brewster, Ellis y Girard, 1992: 40):

a.- Los niños aprenden su lengua materna cuando se comunican a través de otras fuentes que no son la lengua en sí misma: lenguaje corporal, entonación, gestos, expresión facial.

b.- Los niños aprenden su lengua materna cuando se repiten palabras y frases a sí mismos.

c.- Los niños aprenden la primera lengua cuando experimentan con la lengua, y se arriesgan.

d.- Los niños aprenden la primera lengua hablando y practicando.

Estas técnicas se intentan aplicar a la enseñanza de la L2 pero desde una perspectiva diferente: de una manera consciente y explícita, debido a que el contexto de aprendizaje es diferente por la edad y por el desarrollo cognitivo de los aprendices. En el caso de la L1 el aprendizaje es inconsciente y espontáneo, mientras que en el caso de la segunda lengua el aprendizaje se lleva a cabo a través de la instrucción, entendida como una planificación del aprendizaje y la enseñanza, con una metodología concreta y con ejercicios y actividades específicos para conseguir determinados objetivos. En cuanto al contexto, también tenemos que decir que existen diferencias significativas entre la adquisición de la L1 y el aprendizaje de la L2 en relación con la cantidad y la calidad del *input* que reciben los alumnos. Cuando aprendemos nuestra lengua materna experimentamos una inmersión lingüística completa, el sujeto puede interactuar con su entorno, produciendo así una adquisición adecuada de la lengua. Por otro lado, aprender una lengua exclusivamente en el aula presenta muchas limitaciones, lo que conlleva unos determinados resultados en la adquisición de la segunda lengua.

La *Teoría de la Interlengua*, expresada por Selinker (1972: 209), supuso un análisis de la producción de los estudiantes. Esta teoría surgió para dar respuesta al vacío que

había en el momento de saber qué factores determinan el aprendizaje de una lengua extranjera y qué procesos lleva el cerebro a cabo para procesar los datos del nuevo idioma. Existen tres factores que influyen en el estudio de la actuación interlingüística: L1, L2 y la interlengua, que es la versión propia que tiene el sujeto de la L2.

A lo largo de la breve historia de la lingüística aplicada se han conocido paradigmas de investigación que han considerado la combinación de distintos pares de los códigos mencionados con el objetivo de describirlos para poder compararlos a continuación. La primera corriente de investigación es el análisis contrastivo (Fries, 1945: 47; Lado, 1957: 32), que surge a mediados de los años cuarenta y postula que comparando de manera sistemática dos sistemas lingüísticos, en nuestro caso el de la LM y el de la L2, para identificar similitudes y diferencias, se pueden detectar las áreas de dificultad que serían generadoras de errores por parte de los aprendientes de una L2. La segunda corriente, el *Análisis de Errores* (Corder, 1967: 161) que nace en la segunda mitad de los años sesenta, cuestiona la validez del análisis contrastivo y propone describir, clasificar y explicar los errores producidos por los estudiantes de una L2 comparando con la lengua meta.

2.3. Problemas de la enseñanza-aprendizaje del chino

El lenguaje chino se clasifica como escritura logográfica, porque sus símbolos escritos (caracteres) se refieren a los morfemas silábicos, en lugar de los sonidos individuales (fonemas), en el lenguaje hablado. Pese a esta dificultad intrínseca, la enseñanza de ChLE ha progresado en los últimos años, pero al mismo tiempo han surgido problemas ligados a la tarea del docente tal como se explicó someramente en el Capítulo 1. Tras el análisis de la situación del chino en los IC se ha encontrado que durante este rápido desarrollo se han detectado algunas dificultades. En primer lugar, no hay suficientes profesores de chino y la formación docente debe actualizarse en el enfoque comunicativo, con lo que la calidad de la enseñanza es baja si lo comparamos, por ejemplo, con la de los europeos. Asimismo, faltan manuales para los estudiantes locales, y los que hay no cumple con todos los objetivos para cada uno de los niveles de competencia y dominio del idioma mandarín (Tang, 2012: 2).

En esta línea, Cui (2010: 76-77) ha asegurado que existen tres principales problemas en la enseñanza de ChLE en todo el mundo: los docentes, los manuales y el método, es decir el conjunto de procedimientos establecidos a partir de un enfoque de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, Liu (2014: 203) afirma que, aunque la enseñanza del idioma

chino está en pleno apogeo, es innegable que también existen muchos problemas y perspectivas entre los responsables del chino como lengua meta²⁷.

Cui (2010: 73-75) resalta que entre los tres problemas el principal es el referido a los docentes de ChLE, ya que tanto los manuales como el programa de enseñanza y sus respectivas actividades dependen de ellos. En otras palabras, si no hay profesores cualificados no habrá un aprendizaje significativo. Los maestros que enseñan ChLE en contextos interculturales desempeñan un papel vital en nutrir la apreciación de los estudiantes de la diversidad cultural, pero tienden a experimentar enormes desafíos en sus primeros años de enseñanza. Para dibujar una representación dinámica de estos desafíos el estudio de Liao, Yuan y Zhang (2017) recopiló y analizó principalmente la contribución de 14 profesores de chino a lo largo de sus primeros 2 años de enseñanza en las escuelas públicas de Estados Unidos. El estudio encontró que los maestros experimentaron una amplia gama de desafíos en el manejo de aulas, el desarrollo de materiales curriculares, la elaboración de estrategias de instrucción, la evaluación de estudiantes, la atención a las diferencias de aprendizaje y la colaboración con otros.

La idea de que el chino es difícil de aprender, parece haberse convertido en una opinión global, por lo que si no hay buenos profesores muchos alumnos renunciarán a estudiar este idioma (Moloney, 2013; Xie y Zou, 2016). Ahora nos enfrentamos a dos inconvenientes más: en primer lugar, se requiere un gran número de maestros capacitados y, en segundo lugar, en términos de calidad se demandan profesores de alto nivel que investiguen para mejorar la tarea docente. Recientemente, Chen y She (2016) han realizado un estudio que explora la enseñanza de ChLE para niños con entrevistas a sus maestros que los observaban en el aula. Las conclusiones principales corroboran lo anterior: dificultad para contratar docentes competentes²⁸ y escasez de soporte de recursos externos.

²⁷ Otro aspecto importante, lo encontramos en el acuerdo entre China y otros países, Hanban es responsable de enviar a los profesores y voluntarios de chino a las universidades o colegios extranjeros, con una duración de dos años escolares. La falta de estabilidad laboral de estos profesores chinos provoca que sean muy pocos los que pueden a trabajar más de dos años para los IC. La constante rotación docente afecta la estabilidad de la enseñanza de ChLE en el IC, e igualmente incide en la calidad, lo cual perjudica la sostenibilidad del desarrollo de la enseñanza en IC. Por otra parte, esta institución exige profesores cualificados; sin embargo, esto no se ve reflejado en sus salarios. Asimismo, el IC no ha creado sus propios mecanismos e incentivos de evaluación, por lo que no existe motivación ni penalización alguna para los docentes. Por otro lado, los profesores de chino son egresados de distintas titulaciones universitarias, por lo que, a pesar de que han recibido previamente cursos de formación, siguen teniendo debilidades metodológicas, lo que afecta a la calidad de la docencia. Además, después de concluir el voluntariado deberán afrontar la reinserción laboral, por lo que es muy difícil la planificación laboral a largo plazo.

²⁸ En el 2006, Hanban envió 1.004 profesores de chino y 1.050 voluntarios a ochenta países. En comparación con el 2005, se ha triplicado, es decir, ha aumentado un 150%. En ese mismo año, se comienza

Asimismo, el inconveniente de la formación docente no abarca solamente la cantidad y el dominio de los contenidos, sino además la falta de competencia comunicativa intercultural, es decir la capacidad para desenvolverse de forma apropiada y satisfactoria en las situaciones de comunicación de una sociedad pluricultural. De hecho, aunque la gran mayoría de los profesores de enseñanza de chino tienen un gran conocimiento de la lengua y la cultura chinas, no muestran un nivel intercultural en el que alcanza la distancia necesaria entre las culturas de contacto para desempeñar una función de mediador. Es decir, muchos están entre los niveles monocultural, en que observa la cultura extranjera desde los límites interpretativos de su propia cultura y el intercultural, lo cual le permite establecer comparaciones entre ambas (Byram y Fleming, 1998; Oliveras, 2000).

El método tradicional de enseñanza en China es muy difícil de cambiar, ya que se centra en la intervención del profesor mientras que los estudiantes escuchan. Este método muy cercano al conocido como de gramática-traducción no es aceptado por los estudiantes occidentales. Las diferencias culturales en el aprendizaje provocan que las expectativas y las creencias de los docentes se contrapongan a la de los alumnos europeos. El confucianismo es una cultura que ha sido valorada por generaciones en China, a pesar de ser un estado comunista²⁹, y se cree que influye significativamente en el aprendizaje de los estudiantes chinos (Biggs 1996; Kennedy 2002). La cultura china de aprendizaje y enseñanza se basa en la colectividad, a diferencia de la occidental que, se centra en el individuo (Hofstede, 1997). El colectivismo destaca el centralismo grupal y la conformidad con las normas del grupo, y resta importancia a la privacidad y autonomía individual (Wei y Li, 2013).

a impartir el *Máster en enseñanza de chino como LE* en doce universidades chinas. A finales de 2010, el personal para la enseñanza de chino a tiempo completo y parcial ascendía a 4.109, de los cuales enviaron a 3.000 docentes a 114 países y 3.099 voluntarios a 81 países. Hasta diciembre de 2011 en China, hubo más de ocho mil profesores voluntarios en más de cien países para la enseñanza ChLE (Sanz, 2012). Aunque los resultados son alentadores, en comparación con la fuerte demanda global de aprendizaje del chino, la oferta docente del IC no puede satisfacerla. A pesar del esfuerzo de las naciones que desean introducir el chino como lengua curricular, no es suficiente para afrontar sus necesidades de formación, por lo que el problema no se ha resuelto. En 2010, el número de estudiantes de chino en el extranjero llegó a cien millones, con lo cual, se necesitarían aproximadamente cuatro millones de profesores, pero la realidad es otra, solo existen seis mil docentes especialistas en China (Tang, 2012).

²⁹ Según Taylor y Taylor (2014) y O'Dwyer (2017), durante el siglo pasado, la reputación del sabio chino Confucio que vivió en el siglo VI, no tenía la importancia actual. Los intelectuales chinos repudiaron el confucianismo por mantener a China vulnerable al imperialismo extranjero. Más recientemente, como las sociedades de Asia oriental se han industrializado con éxito, su reputación ha revivido. Los éxitos económicos de estas sociedades, las normas morales conservadoras, los altos logros educativos y los fracasos de su juventud se asocian con la influencia del confucianismo.

Y, por último, los materiales curriculares son recursos de distinto tipo (libros de texto, audiovisuales, multimedia, etc.) que se utilizan para facilitar el proceso de aprendizaje. Constituyen un elemento más del currículo, por lo que se requiere que mantengan una coherencia con el resto de elementos curriculares, esto es, con los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza-aprendizaje (Allwright, 1981; Martín Peris, 1996). El recurso más utilizado en ChLE es el libro de texto, una de las posibles formas que pueden adoptar los materiales curriculares para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un documento impreso concebido para que el docente desarrolle su programa de trabajo, ya que este habitualmente diseña y organiza de manera precisa el conjunto de procedimientos establecidos. Esto se realiza habitualmente mediante un enfoque para determinado programa de enseñanza, esto es, la selección, la secuencia y organización temporal de los contenidos, la elección de los textos de apoyo, el diseño de las actividades y de los ejercicios de evaluación.

2.4. Ideas básicas sobre enseñanza del vocabulario en ChLE

El MCER define la competencia léxica como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo en distintas situaciones de aprendizaje. Esto incluye reconocer y usar las voces del mismo modo que lo haría un nativo, además de los distintos valores que acompañan a cada lexía.

En el caso de que ChLE se enseñe en un contexto bilingüe como en el que desarrollamos esta Tesis, Yang (2002: 37) propone fortalecer la enseñanza de las palabras y disminuir la enseñanza de la sintaxis, es decir, el vocabulario debe ser el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje. Algo similar aportan Li y Wu (2005: 41-47), quienes sostienen que la base de aprender un idioma es el léxico, la adquisición del léxico debe ser siempre a través del proceso gradual del aprendizaje. El vocabulario del chino encarna la estructura y los cambios de la fonética china. La composición de las unidades léxicas refleja las diversas relaciones gramaticales, y aprender vocabulario también se utiliza para aprender fonética y gramática (Zhao, 2010: 385).

Las conclusiones desde la lingüística aplicada indica que la enseñanza del vocabulario chino es un eslabón débil en la enseñanza de lenguas asiáticas. Chen (1999: 5-8) señala que la enseñanza del vocabulario chino, en general, se encuentra todavía en una gran confusión, debido a que la eficiencia docente es relativamente baja dada su pobreza léxica y, por ende, su débil capacidad comunicativa. Jia (2001: 78) indicó que las palabras son una parte importante de la lengua. Por su parte, He (2002: 81) resaltó que para los estudiantes de ChLE en un contexto de inmersión es difícil aprender y memorizar

un listado de palabras, por lo que, muchas veces desisten de continuar. A pesar de que el vocabulario de muchos alumnos es amplio, todavía tienen dificultades de comunicación, esto es debido a que no saben cómo aprender el léxico (Chu, 2006: 43).

Tal como se ha explicado, durante mucho tiempo la enseñanza y la investigación del vocabulario chino han sido insuficientes para la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que es una materia pendiente (Xu y Lan, 2006: 42). En definitiva, hacemos nuestras las conclusiones de Zhao (2010: 386) quien mantiene que la enseñanza de palabras del mandarín para la instrucción a extranjeros debe ser un sistema independiente como sucede con la gramática. En este sentido, se echa en falta poder establecer objetivos y contenidos en pro de este cambio.

2.5. Cuestionario sobre la estrategia de aprendizaje del vocabulario chino

Las estrategias de aprendizaje de vocabulario (en adelante, EAV) se han convertido en un tema de investigación recurrente en las últimas dos décadas (Gu, 2005; Takač, 2008), sobre el que se ha escrito una serie de artículos referidos a dichas estrategias (Barcroft, 2009a). El estado de la cuestión demuestra una relación significativa entre las EAV y los resultados de aprendizaje, ya sea a través de un enfoque correlacional (Gu y Johnson, 1996; Fan, 2003) o estableciendo similitudes entre estas y las diferencias entre los alumnos con diferentes grados de éxito (Gu, 1994, 2003a; Moir y Nation, 2002).

Las EAV deben ser parte de un diseño de la instrucción general que ayude a los estudiantes a descubrir significando, así como memorizar e internalizar el vocabulario (Nation, 2001). Una abundante bibliografía muestra que el diseño instruccional constructivista que enfatiza el aprendizaje activo centrado en el estudiante es superior al de los mayores modelos de lectura/memorización (Brandon y All, 2010).

Rubin (1981) dijo que el uso de estas estrategias puede ayudar a los alumnos de L2 a memorizar y comprender palabras. También llegó a la conclusión de que estas pueden ser efectivas para que el aprendiz recuerde palabras de manera más efectiva. Los estudiantes, por lo tanto, deben usar adaptadas estrategias de aprendizaje (Oxford y Crookall, 1990). Muchos estudios han examinado cómo las estrategias ayudan a aprender de manera exitosa (Fan, 2003).

Gu y Johnson (1996) tienen objetivo establecer las estrategias de aprendizaje de vocabulario utilizadas por los estudiantes universitarios chinos de inglés, y la relación entre sus estrategias y los resultados en el aprendizaje de este idioma. Se preguntó a 850 estudiantes de segundo año en inglés como L2 de la Universidad Normal de Beijing, sobre cómo aprendían el vocabulario. Los participantes informaron que utilizaban una amplia

variedad de estrategias de aprendizaje de vocabulario. Las conjeturas contextuales, el uso de diccionarios, la toma de notas, la reflexión sobre la formación de palabras, la codificación contextual y la activación de palabras recién aprendidas, también se correlacionaron positivamente con los resultados. Sin embargo, la repetición visual de palabras nuevas fue el predictor negativo más fuerte tanto del tamaño del vocabulario como del dominio general. Además, las estrategias destinadas a la retención de los vocablos solo se relacionan más con el tamaño del vocabulario que con el dominio del inglés. Por último, se identificaron cinco estrategias de aprendizaje. Estas combinaciones de estrategias, en lugar de estrategias individuales, pueden haber marcado la diferencia en el aprendizaje de estas personas.

Las EAV son los procesos que los alumnos seleccionan conscientemente y que pueden dar lugar a las medidas adoptadas para mejorar el uso de L2 o el uso de LE a través del almacenamiento, la retención, la recuperación y la aplicación de información sobre el idioma (Bachman y Cohen, 1998: 4). Por su parte, Gu (2010: 116) indicó que las EAV son herramientas indispensables para describir y explicar el desarrollo del vocabulario de una lengua extranjera. Asimismo, sirven para que los estudiantes tengan el poder de tomar sus decisiones de aprendizaje. Por lo tanto, el estudio de la EAV tiene un papel muy importante en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Para poder entender el proceso de aprendizaje del vocabulario chino, se hace necesario recolectar datos que indiquen cuáles son las estrategias más usadas en el aula. En este sentido, esta investigación que se presenta como Tesis Doctoral diseñó y realizó *el Cuestionario del aprendizaje de las estrategias de vocabulario del chino*, que permitió el acercamiento y el conocimiento de las estrategias más usadas, atractivas y aceptadas por los estudiantes durante el proceso de adquisición idiomática. Dicho cuestionario está formado por las siguientes EAV (Gu y Johnson, 1996; Takáč, 2008):

1.- Estrategia reflexiva.

Se refiere a la planificación, la ejecución, la reflexión, la evaluación y el ajuste de las estrategias de aprendizaje. Es decir, el contenido incluye la reflexión sobre las mejoras y las limitaciones, la interacción con otros, el desarrollo de un plan y el ajuste para adquirir el vocabulario.

2.- Estrategia cognitiva.

Corresponde a la comprensión de la morfología y la semántica de la palabra. La tarea principal de esta estrategia incluye los pasos y métodos de aprendizaje con el fin de

completar tareas específicas emprendidas en un contexto. Las estrategias cognitivas incluyen comprender el significado, tomar notas y el uso correcto del contexto.

3.- Estrategia de memoria.

El proceso de las EAV siempre se ha basado en el procesamiento de la información, que corresponde a la estrategia de la fase de consolidación de la memoria. Incluye la fonética, la grafía y el significado. Promueve la memoria a través de la creación de imágenes y sensaciones según la pronunciación, el significado y la escritura.

4.- Desarrollo de estrategias comunicativas y afectivas.

Son todas aquellas habilidades de las que se sirven los estudiantes para comunicarse eficazmente, superando las dificultades procedentes de su escaso dominio de la lengua meta. También incluye aquellas decisiones que toman y aquellas formas de comportamiento que adoptan con el fin de reforzar la influencia favorable de los factores personales y sociales en el aprendizaje.

Solo a través del uso de las palabras, los estudiantes realmente pueden dominar el vocabulario, pero en la enseñanza tradicional de chino esto causa un gran problema. El resultado es que los estudiantes pueden comprender la información, pero no pueden producir o, específicamente, hablar. Esta incluye el uso del contexto real para crear frases, historias, escribir y comunicarse con los demás.

5.- Estrategia de recursos.

Estas EAV surgen en los estudiantes cuando estos son informados, por lo que los profesores deben formar en esta clave. Por ello, esta parte incluye el uso de todos los recursos, los materiales de lectura disponibles, el material multimedia, internet, la publicidad, los diccionarios y los corpus. Este conjunto de elementos disponibles para resolver una necesidad de aprendizaje se puede utilizar para la adquisición de vocabulario.

2.6. *Data based learning* en un corpus para ChLE

Adquirir una palabra ya no se limita a conocer su definición, es más bien una comprensión integral de una palabra incluye conocimiento metalingüístico (Nation, 1990). Por lo tanto, además de la definición del diccionario, se espera que los estudiantes de ChLE sepan otros aspectos de la palabra como ortografía, morfología, pronunciación, significados variantes, colocaciones, usos específicos y contextos relacionados con el registro de uso. El aprendizaje basado en datos o *data based learning* (*data-driven learning: DDL*) según lo expuesto por Johns (1991) se refiere a un enfoque para aprender el vocabulario con datos lingüísticos. A través de DDL se les pide que encuentren las reglas y patrones de los ejemplos. El uso de datos lingüísticos que incluyen corpus en

línea, corpus escritos por el docente, uso de diccionarios y la utilización de otros recursos. Todo esto les permiten familiarizarse con varios aspectos del vocabulario, tales como gramática, modismos y otras frases, además de la reflexión metalingüística (Johns, 1991; Brewster, Alani, Dasmahapatra y Wilks, 2004).

Los métodos DDL en el aula permiten a los alumnos aprender de una manera efectiva. Como se mencionó anteriormente, algunos aspectos de las estrategias metalingüísticas, como el registro y la colocación en ChLE, se prestan fácilmente a la adquisición a través de un corpus, mientras que algunos otros aspectos, como las partes del habla y los usos específicos de las palabras, se pueden aprender a través de otras fuentes como los diccionarios. En resumen, el uso del enfoque DDL para aprender vocabulario, parece ser eficaz para obtener una comprensión completa del léxico del segundo idioma, una comprensión que va más allá de la definición del diccionario (Crosthwaite, 2017: 448).

A principios de 1990, ya había alcanzado mucha popularidad en Reino Unido, Estados Unidos, Japón y otros países europeos. En este sentido, los corpus se convierten en herramientas que sirven para profundizar la comprensión del lenguaje y del aprendizaje (Halliday, 1991: 41-42). El enfoque metodológico de un corpus constituye una nueva forma de resolver problemas de investigación asociados a la competencia comunicativa (Rundell 1996: 21).

El corpus representa una nueva propuesta para la exploración y el procesamiento del lenguaje desde una perspectiva práctica (Yang, 2002: 6). También este autor nos explica que, los datos reales para el estudio, la tecnología informática y el uso de métodos de investigación empíricos basados en datos, facilitan información probabilística que ofrecen una nueva forma para la exploración lingüística, de la que se obtiene nuevas ideas y nuevos métodos. En esta línea, Granger (2004: 123) afirma que:

Despite a mere decade of existence, the field of computer learner corpus (CLC) research has been the focus of so much active international work that it seems worth taking a retrospective look at the research accomplished to date and considering the prospects for future research in both Second Language Acquisition studies and Foreign Language Teaching (FLT) that emerge. One of the main distinguishing features of computer learner corpus – and indeed one of their main strengths – is that they can be used by specialists from both these fields and thus constitute a possible point of contact between them.

Al mismo tiempo, Zhao (2005: 436) enfatizó lo anterior con ejemplos de muestras auténticas de la lengua meta, además promueve la disciplina de su propio desarrollo y permite la mejora del idioma. Por su parte, He (2010: 423) afirma que, a través del desarrollo conjunto de la informática a mitad del siglo XX, comenzó la construcción del corpus a gran escala, pero gracias a las herramientas de búsqueda se crearon base de datos más específicas.

En la enseñanza del léxico de ChLE, Yu (2011: 62) sostiene desde diferentes puntos de vista que los métodos de enseñanza del vocabulario sirven para mejorar la eficacia de la enseñanza de lenguas extranjeras y mejorar las habilidades comunicativas del estudiante. El procedimiento de investigación basado en el corpus almacenado en un ordenador, es un método auxiliar natural, moderno e incluso indispensable. Por lo tanto, la enseñanza del vocabulario ChLE también debe extraer materiales reales, objetivos y ricos del corpus relacionado, a la vez que sirve para llevar a cabo la investigación académica y de enseñanza.

De esta forma, se recogen muestras reales de uso de la lengua, tal como especifica Svartvik (1990: 85-86):

The orientation of much linguistic research is undergoing change... I think this is a good development for humanistic subjects: it calls for more academic cross-fertilization and fresh approaches to old problems which, hopefully will lead to a better understanding of the complexities of natural language and marvel of human language processing. There is, in this field, a real need for people who have experience from working with "real" language data.

Este objetivo es antiguo, ya que son múltiples los trabajos clásicos que han basado sus descripciones en muestras reales de la lengua. Este es, por ejemplo, un método de trabajo muy seguido en los estudios diacrónicos. Asimismo, también lo han seguido muchas de las gramáticas clásicas (corpus básicamente oracionales) y que, en el siglo XX, adoptan algunos trabajos sobre vocabulario, por ejemplo, *Frequency Dictionary of Spanish Words* de Juilland y Chang-Rodríguez con frecuencias del español (1964). Sin embargo, estos trabajos tuvieron su máximo auge a partir de los años 60 y 70 del siglo pasado, alentados por las posibilidades que la informática ofrecía para procesar y gestionar conjuntos de textos con un número de palabras cada vez mayor. En la actualidad, es factible confeccionar corpus de varios millones de palabras para fines diversos. Así, contamos con grandes bases de datos para algunas lenguas modernas, por ejemplo, el *British National Corpus* del inglés o el *Corpus de Referencia del Español Actual* elaborado por la RAE, alcanzan los 100 o 200 millones de palabras.

Sinclair (1991: 171) presenta el corpus como una colección de textos reales de un idioma para caracterizar un estado o variedad. Estos materiales de la lengua oral o escrita, son compilados en una base de datos electrónica con el objeto de realizar un análisis lingüístico con una herramienta de análisis. También, McCullough (2001: 126) sostiene que un corpus de textos es un conjunto de documentos que una persona o una organización han reunido y han informatizado con un fin determinado.

En el ámbito de la enseñanza de LE, los corpus se han utilizado fundamentalmente como herramienta de investigación que permite detectar y reconocer los usos y estructuras más frecuentes, con vistas a incluirlos en el currículo. En especial, se han empleado los listados de frecuencia de palabras, que han servido como punto de partida para la confección de los listados del vocabulario que se debe enseñar en los diversos niveles de aprendizaje. También en las aplicaciones en la confección de diccionarios para aprendices; en este sentido, merece una especial mención el diccionario *Cobuild* para estudiantes avanzados del inglés como lengua extranjera, que fue pionero en este campo (Sinclair, 1987).

Chantal Pérez (2002: 1) afirma que el corpus es una colección de piezas de la lengua que se seleccionan y ordenan de acuerdo con criterios lingüísticos explícitos con el fin de ser utilizados como una muestra de la lengua. Kennedy (2014: 5) sostiene que el corpus lingüístico está unido, intrínsecamente, al ordenador, ya que ha introducido una velocidad increíble, la responsabilidad total de repetición exacta y la capacidad para manejar grandes cantidades de datos con un software moderno.

En los últimos años, Véliz (2008: 251) y He (2008: 8-12) han propuesto el *Corpus Pedagogic Processing*, como recurso para crear un corpus para el aula a través de los documentos, la investigación y la estrategia de búsqueda. Es un proceso necesario entre los docentes e investigadores del corpus aplicado a la enseñanza de idiomas, ambas partes deben participar, coordinar y fomentar la comunicación y la cooperación. En el proceso de creación de un corpus, existen tres factores claves:

a.- El proceso de los textos, incluidos los manuales y materiales de aprendizaje, los cuales deben ser acordes al nivel de los estudiantes. Además, los contenidos deben estar relacionados y la cantidad de vocablos por texto debe ser cuidada.

b.- El procesamiento de los materiales didácticos, es decir, que un corpus curricular debe incluir textos, imágenes, audios, vídeos, material multimedia de fácil búsqueda y con posibilidad de cambio. Asimismo, se puede hacer el análisis de lectura de forma tradicional, usando la sintaxis, frecuencia de vocabulario, entre otros.

c.- Enriquecimiento en la enseñanza. Un corpus suele ser pequeño o específico, por lo general, incluye entre veinte mil y doscientas mil palabras. Y, al igual que uno grande o más general o transversal, ambos necesitan textos auténticos. La principal característica de un corpus para el aula de no es su tamaño, sino que para crearlo debe enfocarse más en la enseñanza que en la indagación de fenómenos lingüísticos (Aston, 1997: 58).

La investigación de los textos con bases de datos es el foco de atención de la exploración teórica, ya que hay muchas vías de desarrollo, no solo una como sentencia Halliday (1991: 41). Por su parte, McEnery (1996: 78) considera que el desarrollo del corpus lingüístico en el futuro dependerá del tamaño y tipo del corpus, y el desarrollo informático.

CAPÍTULO III. CUESTIONES TEÓRICAS SOBRE LA CREACIÓN DE UN CORPUS

3.1. Preámbulo cronológico

La búsqueda bibliográfica ha hecho posible elaborar una síntesis de la evolución cronológica de la investigación con corpus. La primera generación se desarrolla entre 1950-1980, y generalmente, su tamaño no excedía de 1.000.000 de palabras. El primer corpus recopilado en una encuesta fue el *Quirk Corpus*, el cual llegó a ser la parte más conocida del *London-Lund Corpus of Spoken English (LLC)*³⁰ con 1 millón de palabras del *Quirk Corpus*. Las características se evidenciaban que tiene muestras escritas y orales del inglés británico desde 1955 hasta 1985, y que llegaron a registrar 200 textos, cada uno de 5.000 palabras. Los textos orales contienen tanto el diálogo como el monólogo, mientras que los textos escritos incluyen no solo materiales impreso y manuscrito, sino también ejemplos de inglés leídos en voz alta, como noticias y discursos.

Quirk Corpus fue recopilado originalmente en papel, con anotaciones gramaticales muy detalladas. Subsiguientemente, fue informatizado y cada elemento léxico se etiquetó automáticamente por tipo de palabra. A partir de él, se originaron cientos de publicaciones, por lo que se sigue utilizando como material de trabajo *Quirk Corpus*, ya sea en su formato original o informatizado, donde era conocido como el corpus *LLC*. Este proyecto del inglés oral y escrito hace una descripción exhaustiva sistemática de gran impacto en los estudios posteriores³¹. Puede decirse que el *LLC* y el *Brown Corpus* son el comienzo de la lingüística del corpus moderno y han tenido un impacto significativo (Yang, 2002: 4).

Al mismo tiempo, otras bases conocidas, con una estructura similar a la del *Brown Corpus*, desempeñan un papel semejante, como el *Macquarie Corpus* del inglés elaborados por la Universidad de Macquarie en Australia, el *American Heritage*

³⁰ En <https://www1.essex.ac.uk>. Consultado en junio 2017.

³¹ El corpus estándar del inglés americano moderno de la Universidad de Brown se llamó *Brown Corpus* (<http://clu.uni.no/icame/brown/bcm.html>) (consultado en junio 2016), reunido por Nelson y Kucera en 1960, como una colección de textos. Contiene 500 muestras de texto del inglés, por un total de aproximadamente un millón de palabras, compiladas a partir de las obras publicadas en los Estados Unidos en 1961. De acuerdo con lo aportado por Kučera y Francis (1967: 43) y Whaley (1978: 144) con varios análisis computacionales estamos ante una obra rica y variada, que proporciona datos a la lingüística, la psicología, la estadística y la sociología. El Corpus está dividido en 500 muestras de más de 2.000 palabras cada una. Cada una comienza al principio de una oración, pero no necesariamente de un párrafo u otra división más grande. Las muestras representan una amplia gama de estilos y variedades. El procedimiento de selección se realizó en dos fases: una clasificación subjetiva inicial y una decisión sobre cuántas muestras de cada categoría se usarían, seguida de una selección aleatoria de las muestras reales dentro de cada categoría. Para la prensa diaria, por ejemplo, se utilizó la lista de periódicos estadounidenses de la *Biblioteca Pública de Nueva York*. Ciertas categorías de material principalmente efímero necesitaban decisiones bastante arbitrarias. Algunos materiales periódicos en la categoría “habilidades y pasatiempos” fueron elegidos entre los contenidos de una de las tiendas de revistas de segunda mano más grandes en la ciudad de Nueva York.

International Corpus (AHI) y el *Corpus of Canadian English* ³² (<https://corpus.byu.edu/can>), para la investigación del léxico. El *Spoken English Corpus (SEC)* de la Universidad de Lancaster para la investigación del aprendizaje de lenguas, así como, el *Corpus of old English* y el *Helsinki Corpus of English Text*, para el estudio del cambio lingüístico, y el *CHILDES Corpora* ³³ (<https://childes.talkbank.org/>) para la exploración sobre la adquisición de lenguas.

Algunos corpus aparecen después de los años 80 y son de una escala mucho mayor que los de la primera generación. Generalmente, tienen mayor capacidad para reunir datos hasta llegar a más de un millón de palabras. En esta etapa, con el aumento de los niveles de los recursos informáticos y la profundización de la lingüística del corpus, cada vez es más fácil coleccionar ejemplos. En esta etapa, su uso se extiende desde la investigación básica al análisis empírico y estadístico. Por otra parte, como el período de construcción se acorta, el corpus se amplía y aumenta la cantidad, hay más profundidad en el procesamiento y se incrementa la calidad.

De esta fase, el *Lancaster-Oslo Corpus/Bergen Corpus (LOB Corpus)* es una colección de millones de palabras, procedentes de textos del inglés británico, que fue recopilada en la década de los 70 en una colaboración entre la Universidad de Lancaster, la Universidad de Oslo y el Centro computacional para las humanidades de Noruega, ubicado en Bergen. Su objetivo era ser una contraparte británica del inglés americano del *Brown Corpus*. Su composición fue diseñada para que coincidiera con el corpus original de Brown en términos de tamaño y géneros, utilizando documentos publicados en Reino Unido por autores británicos.

El *Collins Corpus* ³⁴ (<https://collins.co.uk/page/The+Collins+Corpus>), compuesto de más de 4.500 millones de palabras inglesas. Fue dirigido por el profesor John Sinclair de la Universidad de Birmingham, quien desarrolló un corpus electrónico en la década de los 80. Para crearlo se tomaron materiales escritos de páginas web, periódicos, revistas y libros publicados en todo el mundo, y material tomado de radio, televisión y conversaciones diarias. Nuevos datos se introducen al *Collins Corpus* cada mes para ayudar a los editores del diccionario de Collins a identificar palabras y significados nuevos desde el momento en que se usan por primera vez. Con el paso de los años, este

³² Consultado en mayo 2017

³³ Consultado en noviembre 2017.

³⁴ Consultado en junio 2017.

corpus se ha convertido en la colección de datos más grande de lengua inglesa en el mundo.

En esta línea de repositorios de gran difusión, *Longman Corpus*³⁵ (<http://www.pearsonlongman.com/dictionaries/corpu>) contiene cuatro partes: *Longman Spoken American Corpus*, *Longman Written American Corpus*, *Longman Learners' Corpus* y *Longman/Lancaster Corpus*. Cada estructura y uso de estos corpus son diferentes. Se diseñó con el fin de construir un macro-inventario de textos en inglés correspondientes a Estados Unidos, Gran Bretaña y otros países que tienen el inglés como lengua materna, incluyendo la lengua oral y escrita, es por ello por lo que alcanzó 125 millones de palabras.

El *British National Corpus (BNC)*³⁶ (<http://www.natcorp.ox.ac.uk>) es una colección de 100 millones de palabras de muestras escritas y orales de una amplia gama de fuentes, diseñadas para representar el inglés británico de finales del siglo XX, tanto hablado como escrito. Los tipos de muestras son muy variadas y tienen una estructura muy equilibrada. Este corpus etiqueta a través del sistema TEI y desarrolló herramientas de búsqueda especializada para facilitar a los investigadores la recuperación de datos, ya que tiene una base de documentos muy completa y amplia. Este es un excelente ejemplo de construcción de un corpus.

*The International Corpus of English (ICE)*³⁷ (<http://www.ucl.ac.uk/english-usage/projects/ice.htm>) es un conjunto de corpus que representa variedades de inglés de todo el mundo. El proyecto comenzó en 1990 con el objetivo principal de recopilar material del inglés para estudios comparativos. El corpus *ICE*, a su vez, consta de 23 corpus, cada uno posee 1.000.000 de palabras, las cuales fueron extraídas del Reino Unido, EEEstados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y los países de habla inglesa, así como India, Singapur, Islas vírgenes, el Caribe y otras regiones donde el inglés está establecido como lengua oficial. Los textos orales y escritos han sido recolectados después de 1989. Este corpus proporcionó información muy valiosa para un estudio comparativo del inglés en diferentes países o regiones.

El *Trésor de la langue française (TLF)* es un diccionario de la lengua francesa de los siglos XIX y XX, en 16 volúmenes. Se publicó en papel entre 1971 y 1994, cuando se publicó el último volumen, y luego en 2004 como un CD-ROM. El análisis y

³⁵ Consultada en marzo 2017.

³⁶ Consultada en octubre 2017.

³⁷ Consultada en diciembre 2017.

procesamiento informático de la lengua francesa (ATILF) ofrece una versión computarizada: *Trésor de la langue française informatisé (TLFi)*³⁸ (<http://atilf.atilf.fr/>).

El *Helsinki Corpus of English Texts* fue creado por Rissanen, quien lidera un grupo de lingüistas de la Universidad de Helsinki. Esta base de datos es particularmente útil en el estudio del cambio de las características diacrónicas. Se puede utilizar como corpus de diagnóstico que sirva para dar información general de la ocurrencia de formas, estructuras y lexemas en diferentes períodos del inglés. El número de vocablos asciende a 1,6 millones. Fue el primer corpus diacrónico y jugó un papel muy importante en la sociolingüística, la dialectología y la pragmática del inglés.

Ding (1998) ofreció unas estadísticas incompletas de un período de tiempo que abarca desde 1980 hasta 1993, constituidas por más de cincuenta corpus. Por idiomas, se han distribuido de la siguiente manera en la figura 3.1:

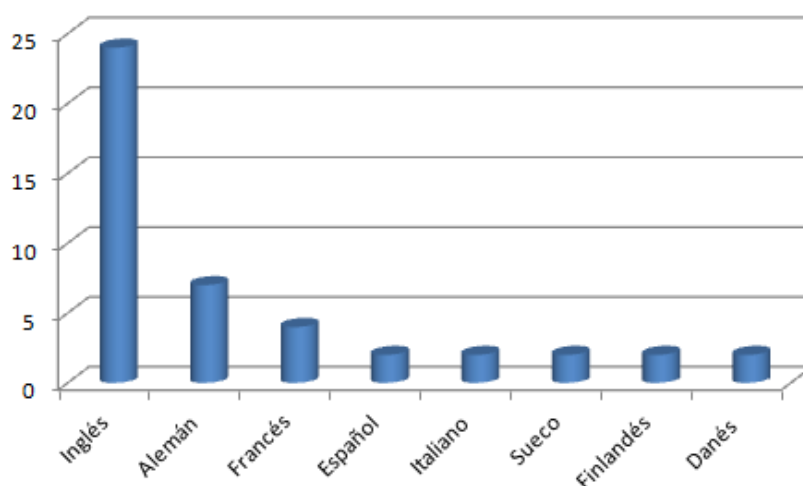


Figura 3.1.- Números de corpus desde 1980 hasta 1993. Elaboración propia.

Desde los noventa, el nivel de las aplicaciones informáticas ha mejorado mucho, en parte, por la popularidad de Internet, la aparición de los libros electrónicos, para lograr la oficina sin papel, por lo que el acceso al corpus de texto electrónico se hace muy fácil. El rápido desarrollo de la tecnología del hardware de los ordenadores, la capacidad de la memoria y la velocidad del procesador central han mejorado mucho. La precisión del escáner fotoeléctrico, el software de reconocimiento, el índice de la tecnología informática y la tecnología de recuperación de textos completos han mejorado, en gran

³⁸ Consultada en julio 2017

medida, el manejo a gran escala del corpus. Estos aspectos proporcionan la base material de la construcción de corpus grandes.

En 1990, el jefe del *Corpus Cobuild*, John Sinclair, construyó un corpus con más de 100.000.000 palabras, llamado *Bank of English (BoE)*. Es un proyecto internacional de lengua inglesa patrocinado por HarperCollins Publishers, en Glasgow, y dirigido por el equipo *COBUILD* de la Universidad de Birmingham (Reino Unido). El banco de texto comprenderá unos 200 millones de palabras de inglés escrito y hablado. El conjunto de corpus de 200 millones de palabras fue anotado morfológicamente y sintácticamente durante 1993-1994 en la *Unidad de Investigación de Lingüística Computacional (RUCL)* de la Universidad de Helsinki, utilizando el analizador morfológico inglés *ENGTWOL* y el analizador inglés de restricción gramatical *ENGCG*. La primera mitad de los textos (103 millones de palabras) ya fue procesada en 1993.

Además, el proyecto de vigilancia mundial del corpus inglés *The Global English Monitor Corpus* comenzó a finales de 2001 como un proyecto a largo plazo. Su meta de investigación es a través del corpus, además de informar de los cambios en la tendencia del inglés en diferentes países. Se establece una comparación para establecer el informe de los diferentes cambios de este idioma en todo el mundo.

Asimismo, también se ha desarrollado el corpus en la lengua española. De manera somera y breve porque no es el objetivo principal de esta investigación, haremos referencia a lo siguiente:

1.- *Banco de Datos del Español de la Real Academia Español* ³⁹ (<http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos>): proyecto dirigido por Guillermo Rojo, se empezó a compilar en 1993. Incluyen los siguientes corpus:

. El *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES XXI)* es, al igual que *CREA*, un corpus de referencia. En este caso está configurado por miles de textos (novelas, obras de teatro, guiones de cine, noticias de prensa, ensayos, transcripciones de noticiarios radiofónicos o televisivos, transcripciones de conversaciones, discursos, etc.) y cientos de millones de formas.

. El corpus del *Nuevo diccionario histórico del español (CDH)* consta de 355. 740. 238 registros, que se distribuyen en tres capas de consulta:

. El *Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)* es un conjunto de documentos de diversa procedencia, registrados en soporte informático, del que es posible extraer

³⁹ Consultado en mayo 2017.

datos para estudiar los vocablos, sus significados y sus contextos. Se organiza con una amplia variedad de textos escritos y orales panhispánicos, desde 1975 hasta 2004. La lengua hablada está representada por transcripciones de documentos sonoros, obtenidos, en su mayor parte, de la radio y la televisión.

. El *Corpus Diacrónico del Español (CORDE)* es un corpus textual de todas las épocas y lugares en que se habló español, desde los inicios del idioma hasta el año 1974, en que limita con el Corpus del *CREA*. El *CORDE* está diseñado para extraer información con la cual estudiar las palabras y sus significados, así como la gramática y su uso a través del tiempo. Cuenta en la actualidad con 250 millones de registros correspondientes a textos escritos de muy diferente género. Se distribuyen estos en prosa y verso y, dentro de cada modalidad, en textos narrativos, líricos, dramáticos, científico-técnicos, históricos, jurídicos, religiosos, periodísticos, etc. Se pretende recoger todas las variedades geográficas, históricas y genéricas para que el conjunto sea suficientemente representativo.

2.- *Archivo de Textos Hispánicos (ARTHUS)*⁴⁰ (<http://www.bds.usc.es/corpus.html>) de la Universidad de Santiago de Compostela: contiene textos de todas las etapas de la historia del español. Se trata, por tanto, de un corpus histórico, compuesto de textos orales y escritos que pertenecen a distintos géneros: narrativa, ensayo, periodismo, etc.

3.- El *corpus lingüístico del español Contemporáneo (CUMBRE)*⁴¹ (<http://www.um.es/lacell/miembros/asp/textos/Cumb-cor.htm>) ha sido un proyecto financiado por la editorial SGEL SA. Fue supervisado por el profesor A. Sánchez de la Universidad de Murcia. El objetivo del *CUMBRE* fue la elaboración de un corpus del español contemporáneo, de 20 millones de palabras, representativo del español oral y escrito de todos los países de habla hispana.

Los grandes corpus pueden proporcionar un rico conocimiento más fiable y completo para la investigación del procesamiento de la lengua natural basada en el corpus. Debido a esto, los diseñadores tendrán más espacio para planificar la estructura del corpus, reduciendo así la dificultad del tiempo de diseño. Además, dada la cantidad de documentos, los requisitos de la tipicidad y representatividad pueden bajar la dificultad de la recolección. Cuando la muestra alcanza un cierto tamaño, la ley de probabilidad y estadística a menudo tiende a equilibrarlo, por lo tanto, es posible reducir la influencia de un gran corpus representativo y equilibrado (He, 2003: 8).

⁴⁰ Consultado en enero 2016.

⁴¹ Consultado en enero 2016.

3.2. Usos y tipos

En líneas generales, el uso del corpus en el diseño del plan de estudios de una lengua extranjera, significa principalmente los hallazgos de los estudios basados en corpus se utilizan para identificar puntos gramaticales, léxicos o del discurso para incluir, excluir, o priorizar en el plan de estudios. Otros usos son para apoyar al maestro explicaciones, se puede ilustrar mediante el uso de corpus para proporcionar materiales auténticos para resaltar específicos puntos gramaticales, léxicos o discursivos y también para proporcionar un examen crítico de materiales publicados o creados por ellos mismos. Investigadores, profesores y estudiantes encuentran que hay existen diferencias considerables entre lo que los libros de texto están enseñando y cómo los hablantes nativos en realidad usan el lenguaje como se evidencia en los corpus (McEnery y Wilson, 2001:120). Por último, es posible es involucrar a los estudiantes directamente con herramientas de corpus, que se aborda con mayor detalle a continuación en la discusión del aprendizaje basado en datos.

Otra visión de las metodologías de enseñanza basadas en corpus, la propone Römer (2011) al hacer una distinción entre aplicaciones directas e indirectas de corpus. Un ejemplo de la aplicación indirecta es comparar los hallazgos obtenidos en un corpus con una búsqueda hechas en fuentes no digitales, identificando cualquier desajuste entre el [lenguaje] de ocurrencia natural y el tipo de [idioma] que se presenta como un modelo en los materiales de enseñanza examinados. Un ejemplo de aplicación directa es hacer que los estudiantes usen herramientas del corpus, realicen sus propios cálculos y descubren los patrones del lenguaje y el comportamiento de las palabras y frases de forma autónoma.

A tenor de lo anterior, conviene resaltar otros usos del corpus aplicado a la enseñanza del español, según Alonso Pérez-Ávila (2006: 20-22).

a.- El corpus como fuente de *input*:

Pueden constituir ejemplos reales que completen las explicaciones, ya sean éstas de tipo léxico, gramatical, cultural, etc., y pueden servir para elaborar actividades con usos reales de la lengua. El profesor no debe inventarse siempre los ejemplos de clase, puesto que estos provienen de su propio dialecto y además muchas veces suenan artificiosos a los propios hablantes nativos de la lengua. Por otro lado, dado que es muy positivo que los alumnos reciban la mayor cantidad posible de *input* comprensible y variado, los corpus son la herramienta perfecta al estar constituidos por conjuntos de textos que provienen de distintas fuentes, pueden ser orales o escritas, actuales o antiguas, de lenguaje formal e informal, etc.

b.- El corpus en la gramática inductiva:

Una vez que el aprendiente recibe el *input* puede comenzar a elaborar hipótesis sobre las estructuras y las reglas gramaticales de la LE; dichas hipótesis se verificarán o rechazarán mediante la recepción de más input. McCullough (2001: 129) afirma que “en algunas metodologías inductivas, los estudiantes usan datos extraídos de corpus para intentar formular las reglas que determinan el uso de diferentes construcciones gramaticales o elementos léxicos”.

c.- Uso del corpus en el aprendizaje de colocaciones:

Esos elementos léxicos de los que habla McCullough (2001: 129) forman en muchas ocasiones colocaciones y, gracias a los corpus, los alumnos disponen de numerosos contextos en los que las palabras aparecen, y pueden llegar a una mayor comprensión de este concepto. Los propios alumnos observarán por sí mismos la importancia de aprender las palabras en su contexto y cómo la variación de los significados de una palabra muestra una correspondencia directa con la variación de combinación contextual presentada.

d.- Corpus de textos literarios en clases de literatura:

Alonso Pérez-Ávila (2006: 20) ofrece algunas ideas entre las que se pueden destacar estudios contrastivos dentro de la obra de un mismo escritor, o comparar distintos autores de una misma época o corriente literaria. Se puede trabajar con campos semánticos, con listas de coocurrencias de una misma palabra en toda la obra de un autor, etc. En cuanto a los estudios temáticos, los corpus facilitarían textos que permiten estudiar el tema deseado. Como señala Sinclair (2004: 28), el docente cambia el papel de experto del lenguaje por el de experto del aprendizaje: el gran bagaje de estrategias de aprendizaje del que dispone le ayudará a guiar a sus alumnos en su experiencia con la LE. De manera que se crea un ambiente de apoyo, no autoritario, que favorecerá la interacción entre los participantes en el aula, así como la estimulación creativa de los aprendientes.

El uso de lenguaje significativo favorece la autonomía del estudiante con respecto al profesor, fomenta la colaboración entre alumnos, la atención tanto a la forma como al significado, el uso de la imprevisibilidad (en las denominadas *discovery activities*) para incrementar la motivación.

De acuerdo con la finalidad y la naturaleza del corpus, se ha construido y dividido en la siguiente tipología:

a.- Corpus general y especializado.

Kennedy (1998: 19-23) sostiene que la recopilación sistemática de información se ha reunido de forma simple como base de datos para realizar una investigación lingüística

no específica. Tales corpus se consideran de tipo general, y se componen de un conjunto de textos que los lingüistas analizan para buscar respuestas a preguntas particulares sobre el vocabulario, la gramática o el discurso de la estructura de la lengua.

A modo de ejemplo, en Inglaterra, R. Quirk en la University College London en 1959 proporcionó las bases para la elaboración del *Survey of English Usage Corpus (SEU)*⁴² (<http://www.ucl.ac.uk/english-usage>). Fue el primer proyecto llevado a cabo en Europa relacionado con la recopilación de un corpus para describir y analizar la lengua se utilizó específicamente para la investigación en la gramática. Consta de 200 textos, cada uno con una extensión de 5.000 palabras. Originariamente los textos fueron recogidos en fichas de papel y cintas de audio que, con posterioridad, se informatizaron y se anotaron de forma automática con su respectiva asignación de la categoría gramatical de las palabras.

Otro ejemplo lo encontramos en el Proyecto AMPER (*Atlas Multimedia de la Prosodia del Espacio Románico*) que surge en el Centre de *Dialectologie de la Université Stendhal Grenoble 3* como un proyecto que agrupa a distintos grupos de investigación de alcance internacional 43

(http://stel.ub.edu/labfon/amper/cast/amperinternacional_grupos.html). AMPER pretende el estudio de los tres parámetros prosódicos: frecuencia fundamental (F0), duración e intensidad en la prosodia de las lenguas románicas. La recogida de esta información debe reflejarse en mapas que se pueden consultar, visual y perceptivamente en la red. Se estudian oraciones de modalidad enunciativa e interrogativa absoluta emitidas como habla de laboratorio, habla inducida y habla espontánea. El proyecto está en marcha en diferentes países europeos (España, Francia, Italia, Rumanía, y Portugal) y de América Latina (Chile, Venezuela, Argentina, Brasil, Costa Rica, Bolivia y Cuba). Los resultados obtenidos arrojan implicaciones fonológicas, dialectológicas y sociolingüísticas. En Canarias, un grupo de la Universidad de La Laguna a través de la coordinación de Dorta Luis ha hecho una importante aportación en esta línea (Dorta Luis, Martín Gómez, y Jorge, 2017).

Leech (1992: 112) ha descrito al corpus especializado como el desarrollo de una base de datos para entrenamiento y prueba, para facilitar la construcción de modelos y procesamiento de la lengua. Los principales tipos de corpus especializados incluyen las recopilaciones para el estudio de la variación regional o sociolingüística. En este sentido,

⁴² Consultado en enero 2017.

⁴³ Consultado en enero 2017.

los corpus dialectales, los regionales y los estudiantiles se incluyen en esta categoría. Canarias ha desarrollado distintos corpus con el léxico. Los catedráticos Corrales Zumbado y Corbella Díaz (2012) han elaborado un gran número de diccionarios dialectológicos y un corpus digital de naturaleza diacrónica como el *Diccionario Histórico del Español de Canarias (DHECan)*⁴⁴ (<http://web.frl.es/DHECan.html>).

Ya en la enseñanza de una lengua extranjera, la recogida de muestras auténticas de LE puede ser diseñado como un corpus especializado. Las principales editoriales comerciales realizan proyectos de este tipo a través de las fuentes de palabras y citas para la elaboración de diccionarios modernos. En este punto se encuentra el *Corpus de Aprendices de Español (CAES)*⁴⁵ (<http://galvan.usc.es/caes>). El CAES está formado es un conjunto de textos escritos producidos por alumnos de español con diferentes grados de dominio lingüístico, desde los niveles A1 a C1 del Marco común europeo de referencia, aplicado al español en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*⁴⁶ (http://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm), *Niveles de referencia para el español*, y procedentes de seis L1: árabe, chino mandarín, francés, inglés, portugués y ruso. Se trata de una material curricular que permite a los profesionales del campo de ELE (profesores, investigadores, evaluadores, autores de materiales didácticos, responsables y equipos de centros e instituciones lingüísticas, etc.) llevar a cabo investigaciones aplicadas sobre la base de datos sólidos y objetivos, ya que puede proporcionar información sobre dificultades de aprendizaje, errores más comunes, vocabulario más o menos empleado, etc. que se podrá aplicar con facilidad en las aulas o integrar en los textos. Sin negar la importancia que tienen otros proyectos de corpus de este tipo, el CAES viene a cubrir un vacío importante en el área específica de corpus de aprendices de lenguas en la línea de proyectos similares como el *International Corpus of Learner English (ICLE)*⁴⁷ (<https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/icle.html>) de la Universidad Católica de Lovaina⁴⁸.

⁴⁴ Consultado en diciembre 2017.

⁴⁵ Consultado en diciembre 2017.

⁴⁶ Consultado en enero 2018.

⁴⁷ Consultado en enero 2018.

⁴⁸ En su versión actual (1.0, de octubre de 2014), el CAES comprende casi 575. 000 elementos lingüísticos, con una distribución que atiende a todos los niveles adquiridos y lenguas L1 incluidas en esta fase del proyecto. Ha sido construido mediante la recogida de muestras en distintos centros del Instituto Cervantes y universidades de un gran número de países, en un período que va desde octubre de 2011 hasta septiembre de 2013. Aunque las pruebas recogidas fueron más, una vez filtradas las correspondientes a lenguas L1 distintas de las previstas o inservibles por diferentes razones, esta versión de CAES contiene muestras producidas por 1.423 estudiantes, que escribieron dos o tres textos cada uno (según los niveles aprobados),

b.- Corpus diacrónico y sincrónico.

Un corpus diacrónico contiene textos del mismo idioma recogidos de diferentes períodos de tiempo. Normalmente, ese período es mucho más extenso que el que cubre *Brown* y *LOB* o un corpus de monitores como el *Bank of English*. Los corpus diacrónicos se usan para rastrear los cambios en la evolución del lenguaje.

En España, el *Corpus Diacrónico del Español (CORDE)*, dispone de 250 millones de palabras, procedentes de textos escritos desde los orígenes del idioma hasta 1974. También, el *Corpus de Referencia del Español Contemporáneo (CREA)*, banco de datos del español contemporáneo (desde 1975 hasta 2004). Dispone de ciento sesenta millones de palabras (junio de 2008) procedentes de textos escritos y orales.

Por ejemplo, en China, el *Corpus de Chino Moderno Nacional (现代汉语语料库)*, es una base de datos diacrónico que incluye documentos desde 1919 hasta la actualidad. Por su parte, el *Corpus Chino de Zhonggangtai (两岸三地共识语料库)* fue creado por la Universidad Politécnica de Hong Kong en 1990. El objetivo común es el estudio del estado del chino sincrónico en tres diferentes lugares: China continental, Hong Kong y Taiwán. Los documentos del corpus pertenecen a revistas procedentes de los tres lugares mencionados, desde 1990 a 1991, es por ello por lo que se establece como un claro corpus sincrónico.

c.- Corpus no anotados y anotados.

Como señala Lavid (2001: 356-366), la diferencia fundamental entre los corpus no anotados (textos que han sido guardados en formato ASCII o Excel pero se mantienen en su estado original) y los anotados (identificados con etiquetas que sirven para reconocer algunos de sus elementos en los documentos) estriba en su utilidad, mientras que los datos lingüísticos están implícitos en un texto no anotado. Las consecuencias de este hecho están relacionadas con la finalidad que se le quiera otorgar al corpus; con uno anotado se puede extraer información de tipo gramatical de forma casi automática mediante el uso de programas de tratamiento de la información, y cuyos resultados servirán de base objetiva para numerosas aplicaciones en la lingüística y en otras ciencias.

d.- Corpus oral y escrito.

Según el origen de los textos, los corpus pueden recopilar textos procedentes de la

lo cual arroja un total de 3.878 tareas integradas en 1.423 pruebas. El proyecto, promovido y financiado por el Instituto Cervantes, ha sido diseñado y desarrollado íntegramente por un equipo de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela gracias a la colaboración inestimable de un gran número de profesores de diferentes centros del Instituto Cervantes y muy diversas universidades de todo el mundo.

lengua escrita, y orales, aquellos constituidos por grabaciones o por transcripciones de la lengua hablada. En la actualidad no siempre se hace diferencias entre estas cuestiones.

e.- Corpus monolingües y multilingüe.

El Proyecto *Japanese-Chinese-Korean-English (JCKE)* es un corpus que incluye cuatro idiomas: japonés, chino, coreano e inglés, los cuales forman un corpus alineado. Es un corpus de investigación de procesamiento de la lengua natural que sirve para construir un diccionario. En los últimos años, este sistema es muy conocido para traducción automática, con ejemplos reales.

Por su parte, el *Center for Corpus Research (CCR)* ⁴⁹ (<https://www.birmingham.ac.uk/research/activity/corpus/index.aspx>) del departamento de inglés de la Universidad de Birmingham ha creado una base de datos de traducción chino-inglés, que también puede definirse como un corpus bilingüe.

f.- Corpus pequeños y grandes.

Un corpus específico recoge fragmentos de textos muy pequeños y de longitud constante en cada documento. Este formato se utilizó en los primeros corpus, debido a las limitaciones de tamaño que los medios técnicos de la época imponían. Por otro lado, un corpus grande presenta un texto completo, no tiene un límite de palabras o este es muy elevado en comparación con otros tipos de corpus.

g.- Corpus cerrados y abiertos.

El corpus cerrado es aquel que una vez terminado, no cambiará su estructura y contenido. Por otra parte, el corpus abierto responde a la necesidad del seguimiento y la actualización de un idioma, por lo que incluye cambios. Es muy útil para crear un diccionario. Un ejemplo es el *Corpus COBUILD*, un corpus abierto muy conocido de la lengua británica.

Además, McEnery, Xiao y Tono (2006)⁵⁰ de la Universidad de Lancaster señalaron que, de acuerdo con su investigación de los corpus ingleses principales, se agrupan 12 tipos en términos de sus usos primarios: corpus nacional, corpus monitor, corpus de la familia brown, corpus sintrónico, corpus diacrónico, corpus oral, corpus académico y profesional de inglés, corpus anotados, corpus de desarrollo y aprendices, corpus multilingüe, corpus multilingües no inglés y distribuidores conocidos de recursos de corpus. Se muestran los datos en la siguiente Tabla 3.1:

⁴⁹ Consultado en enero 2018.

⁵⁰ <http://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/corpus/cbls/corpora.asp>, consultada por última vez febrero de 2018.

Número	Tipos	Ejemplos
1	Corpus nacional	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>The British National Corpus</i> 2. <i>The American National Corpus</i> 3. <i>The Polish National Corpus</i> 4. <i>The Czech National Corpus</i> 5. <i>The Hungarian National Corpus</i> 6. <i>The Russian Reference Corpus</i> 7. <i>The CORIS Corpus</i>
2	Corpus monitor	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>The Bank of English</i> 2. <i>The global English Monitor Corpus</i>
3	Corpus de la familia <i>Brown</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Brown</i> 2. <i>Frown</i> 3. <i>LOB</i> 4. <i>Pre-LOB</i> 5. <i>FLOB</i> 6. <i>ACE</i> 7. <i>WWC</i> 8. <i>LCMC</i>
4	Corpus sincrónico	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>The International Corpus of English</i> 2. <i>The Longman/Lancaster Corpus</i> 3. <i>The Longman Written American Corpus</i> 4. <i>The CREA Corpus</i> 5. <i>The LIVAC Corpus of Chinese</i>
5	Corpus diacrónico	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>The Helsinki Corpus of English Texts</i> 2. <i>The ARCHER corpus</i> 3. <i>The Lampeter Corpus of Early Modern English Tracts</i> 4. <i>The Dictionary of Old English Corpus in Electronic Form</i> 5. <i>Early English Books Online</i> 6. <i>The Corpus of Early English Correspondence</i> 7. <i>The Zurich English Newspaper Corpus</i>
6	Corpus oral	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>The London-Lund Corpus</i> 2. <i>SEC, MARSEC and Aix-MARSEC</i> 3. <i>The Bergen Corpus of London Teenager Language</i> 4. <i>The Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English</i> 5. <i>The Spoken Corpus of the Survey of English Dialects</i> 6. <i>The Intonational Variation in English Corpus</i> 7. <i>The Longman British Spoken Corpus</i>
7	Corpus académico y profesional de inglés	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>The Michigan Corpus of Academic Spoken English</i> 2. <i>The British Academic Spoken English Corpus</i> 3. <i>The Reading Academic Text Corpus</i> 4. <i>The Academic Corpus</i> 5. <i>The Corpus of Professional Spoken American English</i>

Número	Tipos	Ejemplos
8	Corpus anotados	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>The Lancaster-Leeds Treebank</i> 2. <i>The Lancaster Parsed Corpus</i> 3. <i>The SUSANNE Corpus</i> 4. <i>The CHRISTINE Corpus</i> 5. <i>The LUCY Corpus</i> 6. <i>ICE-GB</i> 7. <i>Parsed Historical Corpora</i>
9	Corpus de desarrollo y aprendices	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>The Child Language Data Exchange System</i> 2. <i>The Louvain Corpus of Native English Essays</i> 3. <i>The Polytechnic of Wales Corpus</i> 4. <i>The International Corpus of Learner English</i> 5. <i>The LINDSEI Corpus</i> 6. <i>The Longman Learners' Corpus</i> 7. <i>The Cambridge Learner Corpus</i>
10	Corpus multilingüe	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>The Canadian Hansard Corpus</i> 2. <i>The English-Norwegian Parallel Corpus</i> 3. <i>The English-Swedish Parallel Corpus</i> 4. <i>The Oslo Multilingual Corpus</i> 5. <i>The ET10/63 and ITU/CRATER Parallel Corpora</i> 6. <i>The IJS-ELAN Slovene-English Parallel Corpus</i> 7. <i>The CLUVI Parallel Corpus</i>
11	Corpus multilingües no inglés	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>The COSMAS Corpora</i> 2. <i>The CETEMPúblico Corpus</i> 3. <i>The INL Corpora</i> 4. <i>The CEG Corpus</i> 5. <i>The Scottish Corpus of Texts and Speech</i> 6. <i>The Prague Dependency Treebank</i> 7. <i>Academia Sinica Balanced Corpus</i>
12	Distribuidores conocidos de recursos del corpus	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>CSLU</i> 2. <i>ELRA/ELDA</i> 3. <i>ENABLER</i> 4. <i>ELSNET</i> 5. <i>ICAME,</i> 6. <i>the LDC</i> 7. <i>OTA</i>

Tabla 3.1.- Tipos de corpus de la Universidad de Lancaster. Elaboración propia.

3.3. Corpus en China

En la primera etapa, desde principios del siglo XX hasta los años 80, en el país asiático se recogieron manualmente, textos impresos en chinos para formar una base de datos. El propósito de usar corpus en esta etapa fue recabar datos acerca del uso de los caracteres chinos en el contexto del mundo real, según los datos estadísticos. Posteriormente, los corpus entran en una nueva etapa con el uso del ordenador para

almacenar y procesar documentos digitales. En general, el tamaño de un corpus de China en este período asciende a millones o incluso decenas de millones de caracteres chinos.

Con el fin de contar con la frecuencia de las palabras chinas en lugar de caracteres en el contexto del mundo real, los investigadores chinos segmentaron las frases a mano con la ayuda del ordenador en este periodo. En contraste con los corpus en la primera etapa, la unidad básica en la segunda fue la palabra en lugar del carácter chino. Desde mediados de la década de 1990, la computadora y el software de procesamiento de lenguaje natural se utilizaron más ampliamente en el desarrollo del corpus chino. Se incluyeron material escrito además de muestras de chino coloquial, con muchas anotaciones. La anotación en el contexto de la lingüística puede verse tanto como el proceso como producto resultante de agregar información a textos electrónicos. Téngase en cuenta que, en el campo del análisis del corpus, la anotación se concibe principalmente como un complemento, una forma de describir la información que coincide con las necesidades de los investigadores de idiomas, lingüistas o usuarios en general. De esta manera, el objetivo de anotar corpus radica en el hecho de que la anotación permite a los usuarios tanto la capacidad de recuperación de información refinada y posterior tratamiento de los datos. Una vez realizada la recopilación, esta información puede servir para una amplia gama de propósitos, desde la descripción del lenguaje hasta el procesamiento del lenguaje natural.

En este periodo se promovió la elaboración del corpus de inglés en China. De hecho, la Universidad Jiaotong de Shanghái, construyó un corpus de inglés formado por un millón de palabras, llamado *JiaoDa English for Science and Technology* (JDEST 上海交大科技英语语料库), dirigido por Yang y Huang en 1982. Se usa de forma simultánea con el software de indexación, los sistemas automáticos de codificación y técnicas de selección de vocabulario técnico. Este corpus no es solo el primero en China, sino también forma parte de la primera generación con reconocimiento internacional (Wei y Li, 2014: 3). Distintas indagaciones han demostrado que los estudiantes de idiomas con más éxito lo son porque tienen definido un vocabulario. Siguiendo las ideas de Paul Nation (2001) en este corpus se propone a los estudiantes que aprendan el vocabulario siguiendo los cuatro pasos: primero, tienen que dominar las voces con alta frecuencia; segundo, los vocablos del contexto académico; en tercer lugar, las técnicas y, por último, los vocablos de baja frecuencia.

La Universidad de Shiyou de China desarrolló el *Guangzhou Petroleum English Corpus* (广州石油英语语料库). Este proyecto fue liderado por Zhu entre 1987 y 1999 para la construcción de un corpus de inglés para estudiantes llamado *Chinese Learner English Corpus* (CLEC 中国英语学习者语料库), formado por un millón de palabras. Son textos especializados en inglés y documentos producidos por preuniversitarios y universitarios. La elaboración del CLEC es de gran importancia para la enseñanza de LE y la investigación de lingüística aplicada en China. También, la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangzhou, en colaboración con la Universidad Científica de Hong Kong, construyó el *Technical English Corpus* (TEC 科技英语语料库), el cual contiene 5 millones palabras.

Además, nuestra indagación sobre el desarrollo del corpus para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en China ha arrojado el siguiente inventario:

El Comité Nacional de Idiomas de China comenzó a elaborar en 1993 el *National Modern Chinese Corpus* (国家语委现代汉语语料库). Los primeros documentos se registran entre 1919 y 1992, con un total de 70 millones de palabras. Cada año, agregan 10 millones de ejemplos, con lo cual, actualmente, es el mayor corpus de chino moderno. El objetivo de esta base de datos es reflejar la imagen completa de los principales caracteres chinos, sintaxis, además de los valores semánticos y pragmático del vocabulario. Sus principales campos de aplicación son las cuestiones normativas que fijan el uso correcto del mandarín, la investigación académica de la lengua y sus caracteres, la educación de la lengua y la cultura, procesamiento de información y las aplicaciones sociales de la lengua y sus caracteres. El diseño estructural de este corpus es descriptivo y práctico, lo que garantiza el equilibrio y la representación del corpus.

Muy diferente es la base de datos del *Centre for Chinese Linguistics* de la Universidad de Pekín, quien crea el corpus CCL (北京大学中国语言学研究中心语料库)⁵¹ (http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/index.jsp?dir=xiandai) con 477 millones caracteres, incluyendo el chino moderno y el chino antiguo.

Otro corpus importante es el creado por el Instituto de Lenguaje Computacional de la Universidad de Pekín, que se elaboró junto con el periódico chino *El Diario del Pueblo* (北京大学人民日报标注语料库). Más tarde, la Universidad de Tsinghua construyó el *Corpus Equilibrado de Chino Moderno* (清华大学汉语均衡语料库). Por su parte, la

⁵¹ Consultado en febrero 2018.

Universidad de Shanxi creó *el Corpus de Noticias Chinas* (汉语新闻语料库). La Universidad de Wuhan construyó el *Corpus de Literatura Moderna China* (现代汉语文学作品语料库) que contiene 20 millones de caracteres.

La Academia Sínica de Taiwán elaboró el *Academia Sinica Balanced Corpus of Modern Chinese (Corpus Sinica)* (中央研究院現代漢語標記語料庫)⁵² (http://asbc.iis.sinica.edu.tw/index_readme.htm) en 1995, especialmente diseñado para el análisis de chino, que incluye participios y categorías de etiquetas, contenido con diferentes temas y formas de documentos chinos, con un total de 5 millones de palabras hasta 1997. También, la Universidad de Ciudad de Hong Kong construyó el corpus de *Linguistic Variation in Chinese Speech Communities (LIVAC)*⁵³ (<http://www.livac.org/intro.php?lang=sc>) en 1995, sincrónico para cinco lugares específicos: Hong Kong, Pekín, Shanghai, Taiwán, Macao y Singapur. La finalidad del corpus es investigar el estado del chino sincrónico en estos cinco lugares. Los documentos seleccionados provienen de rotativos chinos, con un total de 60 millones de caracteres.

Finalmente, a comienzo de la década de 1990 se inició la construcción del corpus interlengua del mandarín. Después de 10 años este proyecto ha comenzado a tomar forma, porque la enseñanza de ChLE juega un papel importante (Zhang, 2010: 130).

3.4. Investigaciones del corpus interlengua chino

De acuerdo con estudios anteriores, el papel que desempeña el corpus interlengua chino se puede agrupar en dos categorías:

3.4.1. Fase inicial

La construcción del corpus interlengua chino comenzó en la década de los 90, y registra el sistema lingüístico del estudiante de una lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje. Estuvo a cargo de Chu y Chen del Instituto de idiomas de Pekín (actualmente conocido como Universidad de Idiomas y Literatura de Pekín) y su creación como primer corpus interlengua en China duró casi tres años (1995). Chu y Chen presentaron un gran trabajo en la investigación del *Corpus Interlengua de Chino* (汉语中介语语料库), que contiene un total de un millón de caracteres chinos procedentes de los textos de estudiantes extranjeros.

⁵² Consultado en septiembre 2017.

⁵³ Consultado en enero 2018.

El procedimiento seguido es el que indica a continuación: se trabaja con la recolección, la selección, la segmentación y el etiquetado de los textos chinos; se construye el corpus, se registran los datos de los textos, se desarrolla un sistema de revisión, muestreo y búsqueda, tal como explica Chen (1996: 450-458). Este mismo investigador introdujo el sistema del referido corpus que incluye el contexto global con una descripción detallada del mismo. Asimismo, explica las ocho normas de muestras de los textos y presenta el proceso básico de procesamiento de los documentos. A la hora de ponerlo en práctica, el autor encontró algunos problemas, tales como que el tamaño del corpus no es lo suficientemente grande, la amplitud y profundidad del procesamiento de corpus no son suficientes y la velocidad de búsqueda no era lo suficientemente rápida.

Wang y Li (2001: 87-92) hicieron una exploración para el establecimiento de la base de datos y determinaron cinco procesos para su recopilación: la grabación, el sistema de datos, la construcción y el sistema de gestión, la creación de un sistema de claves en los documentos originales y el análisis de las grabaciones. Hay que destacar que la selección de los materiales acústicos y pronunciación son una parte fundamental para la creación de un corpus fonético. Por su parte, Tian (2005: 579-581) explora el diseño del sistema informático del corpus oral de estudiantes extranjeros del examen HSK. Yang, Li, Guo, y Tian (2006: 58-64) analizaron el sentido, el carácter y la estructura del dicho corpus y señalaron la importancia y la dificultad del almacenamiento de material, la manipulación, la búsqueda de texto oral y la reproducción.

3.4.2. Etiquetado e investigación

Li (2007: 56) hizo una indagación sobre los problemas del etiquetado del corpus interlengua chino, y sugirió el etiquetado directo de los errores para su fácil recuperación y estadística. Esto ya había sido propuesto por Ren (2010: 8-15), quien analizó los problemas de etiquetado del Corpus HSK y detectó sus inconsistencias, ya que a veces se tienen diferentes formas o se usan doble reglas para etiquetar. Estableció la forma correcta para etiquetar este corpus. Por su parte, Zhang (2013: 133-140) usó el corpus de la Universidad de Zhongshan como ejemplo, determinó la forma y el código de las etiquetas y, además, analizó los problemas de las etiquetas de los errores de los caracteres chinos.

Qiu (2008: 72-74) propuso la construcción de una base de recursos para estudiantes extranjeros de chino. El corpus presenta tres sistemas: comprensión lectora del chino, audiovisual y el aprendizaje de diálogos para facilitar al alumno el estudio después de la clase. Igualmente, Xu (2008: 58) señaló que para compartir las fuentes de los corpus se necesita responder los siguientes aspectos claves: la autenticidad de las fuentes de los

documentos, la representatividad y los derechos de autor, la compatibilidad de las herramientas de análisis del corpus, la facilidad y la uniformidad; asimismo, la gestión científica del corpus, la conversión de documentos, el etiquetado y la búsqueda de documentos.

Cui y Zhang (2011: 100-108) plantearon la creación de un corpus global para los extranjeros que estudian chino, basado en el análisis de los corpus de este grupo estudiantil. Según la descripción, este corpus global tiene muchas muestras y fuentes, y se estima que pueda contener más de 50 millones de caracteres. Por su parte, Gavioli (2005) identificó tres áreas iniciales de preocupación con respecto al impulso para usando un corpus como un equivalente para el lenguaje real. Primero, a pesar de reclamar lo contrario, un corpus de cualquier tamaño sigue siendo una muestra del lenguaje, con problemas de representatividad y utilidad. En segundo lugar, estar expuesto al lenguaje auténtico basado en corpus no necesariamente se traduce en un mejor aprendizaje para los estudiantes y, para el lenguaje hablado, plantea la preocupación que los materiales basados en corpus no filtrados pueden no enfatizar características específicas del lenguaje como efectivamente como textos inventados. Finalmente, un documento auténtico es un concepto que va más allá de la colección de textos utilizados para otros fines, especialmente cuando se toman en cuenta las circunstancias locales de aprendices. Estas áreas plantean problemas relacionados con la relación entre corpus y alumnos como posibles beneficiarios de la información derivada del corpus. Gabrielatos (2005) afirmó en un examen de la relevancia de las herramientas de corpus para los docentes que todavía queda mucho camino por recorrer hasta que el uso del corpus se convierta en un elemento básico del lenguaje" enseñanza y aprendizaje. Además, Gavioli (2005) resumió cinco posibles razones para resistencia de los docentes a la hora de utilizar un corpus: mala comunicación de los investigadores del corpus, falta de distinción entre lo que es científicamente interesante y lo que es pedagógicamente útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.5. Construcción del corpus interlengua de chino

El primer *Corpus Interlengua de Chino del Instituto de idiomas de Pekín* (北京语言学院汉语中介语语料库) se llevó en China (1995), con un total de 1 millón de caracteres chinos provenientes de los textos de estudiantes extranjeros de chino. El *Corpus de la Universidad de Zhongshan* se comenzó a construir en el 2004 y recoge documentos redactados por los estudiantes extranjeros de esta universidad. Los textos incluyen 3

niveles: inicial, intermedio y avanzado en las dos ediciones que se elaboraron. La primera se llama *Edición etiquetada de los errores de caracteres, palabras y frases* (留学生汉字偏误语料库)⁵⁴ (<http://cilc.sysu.edu.cn>) e incluye la segmentación y el proceso de pre-etiquetado. Las etiquetas incluyen los errores de ortografía, vocabulario y etiquetado de las categorías de las palabras. Contiene, aproximadamente, 440.000 caracteres. Los errores de todos los caracteres del corpus han sido recogidos para su búsqueda y análisis. La segunda edición se llama *Edición de los errores de caracteres*, hasta agosto del 2013 había, aproximadamente, 3.1 millones de caracteres y todavía sigue creciendo.

En 2004, el *Corpus de Textos de HSK*⁵⁵ (<http://202.112.195.192:8060/hsk/login.asp>) (en adelante, *Corpus HSK*) fue concebido inicialmente por investigadores chinos y financiado por Hanban. El corpus recoge textos de los estudiantes extranjeros del examen HSK de nivel avanzado desde 1992 hasta 2005. Está constituido por 4,24 millones de caracteres, por lo que se le conoce como el corpus interlengua más grande utilizado en China.

El *Corpus de Errores de Caracteres* (汉字偏误语料库), construido en 2009 por la Universidad Normal de Taiwán, es pionero en la recogida de errores en la producción escrita de europeos que aprenden ChLE. Está escrito con caracteres tradicionales, y es por ello por lo que se valora como el primer repositorio especializado en caracteres tradicionales. El corpus recogió los errores de estudiantes de diversas lenguas maternas, entre ellas alemán, francés e inglés, pertenecientes a diferentes niveles: inicial, intermedio y avanzado, y se detectaron 2.536 caracteres.

Otro corpus es el de la Universidad de Jinan, llamado *Corpus de Textos Escritos por Estudiantes Extranjeros*⁵⁶ (<https://mynet.jnu.edu.cn/currenthelp.html>) (留学生书面语料库) el cual contiene 3 millones de caracteres. Asimismo, la Universidad de Suzhou, en 2010, construyó un pequeño corpus oral de estudiantes extranjeros (留学生口语语料库), en el que recogió textos etiquetados con 300.000 caracteres. Dicho corpus incluye 689 grabaciones de 113 estudiantes extranjeros.

La Universidad Jiatong de Shanghái también construyó una base de datos de caracteres chinos sobre la adquisición idiomática de los estudiantes extranjeros (外国人汉字习得数据库) para analizar y estudiar la forma de aprendizaje de estos (Wang, 2015:

⁵⁴ Consultado en diciembre 2017.

⁵⁵ Consultado en diciembre 2017.

⁵⁶ Consultado en enero 2018.

21). Con el fin de explorar el mecanismo de los caracteres, se recogieron los datos de 30 estudiantes de nivel inicial. En este corpus se exploró varios factores, incluyendo la diferencia entre el reconocimiento y la estructura de los caracteres correctos e incorrectos, sus usos inadecuados y sus causas. Además, la correlación entre el aprendizaje de los caracteres y su frecuencia, índice de recurrencia, la habilidad de formar palabras, el número de trazos y los tipos de construcción.

En la actualidad, la Universidad de Ludong elabora un corpus que incluye los textos de alumnos coreanos (韩国留学生汉语中介语语料库). Específicamente, son los deberes y exámenes de los estudiantes desde 2006-2010. Se estima que se recogerán tres millones de caracteres, aunque ahora solo posee un millón (Dong, 2012: 11). Conjuntamente, la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, la de Xiamen y la Científica de Kunming están trabajando activamente, en la creación de sus respectivos corpus interlengua (Wang, 2015: 102-104).

La construcción del corpus interlengua de chino proporciona numerosos documentos actuales de estudiantes extranjeros de chino, ayuda a los investigadores a conocer las normas del aprendizaje de los alumnos y busca nuevas ideas y métodos en la investigación del ChLE, así como mejora la enseñanza de esta lengua meta.

3.6. Problemas del corpus interlengua chino

Durante el desarrollo de la investigación y la aplicación del corpus interlengua chino, han sido muchos progresos. Sin embargo, se debe tomar en cuenta los problemas.

1.- Problemas generales de la Enseñanza del Corpus

Zhang (2005: 7-8) argumenta que en los últimos ha habido dos tipos de enseñanza de vocabulario en ChLE. Sin embargo y muy a pesar de ello, no se le ha dado la atención que merece. Una de ellas es la investigación del vocabulario chino basado en la tecnología de la información, perteneciente a la lingüística computacional, en la que se analiza la capacidad cognitiva del cerebro humano y la posibilidad de reconocerlo a través del lenguaje informático. Liang y He (2005: 30) señalaron que la mayoría de los corpus construidos solo son herramientas lingüísticas para una minoría de investigadores. Sin embargo, ahora se hace necesario establecer cómo utilizar, efectivamente, este instrumento para el desarrollo futuro. Du, Feng, Yang, Hui, He, Wei, Li, y Liang (2010: 424) señalaron que, la investigación del corpus no se ha establecido como recurso efectivo para los profesores y estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Zhang (2013: 135) concluye que de la mayoría de los corpus se puede hacer un análisis estático, pero que para hacerlo de manera dinámica se debe tomar en cuenta la

continuidad de los documentos recolectados. Por otra parte, Zhang y Cui (2013: 30) sugirió que los esfuerzos iniciales para la construcción del corpus interlengua chino deben mantenerse para poder mejorar tanto la enseñanza como la investigación del idioma chino.

Y, por último, Wei y Li, (2014: 7) sostienen que la situación del corpus en la enseñanza de LE en China se caracteriza por lo siguiente: en primer lugar, la construcción del corpus para fines específicos se ha incrementado. Sin embargo, los resultados no se ponen en práctica en el aula. Algunos profesores, usan la tecnología y recursos del corpus más como una demostración que como una estrategia didáctica. Es por ello por lo que existe una gran brecha entre los resultados ofrecidos por los lingüistas y lo que necesitan los profesores en el aula. Otro problema es la investigación individualista, es decir, la realizada por un solo centro o universidad. Aún no se han realizado investigaciones cooperativas a nivel regional o nacional como en la Unión Europea. Tal es el caso de la *Plataforma transnacional de la enseñanza de corpus (Sacodeyl)*⁵⁷ (<http://www.um.es/sacodeyl/>). Sin embargo, ni los recursos ni la tecnología computacional han llegado a las aulas en China, especialmente a las escuelas primarias y secundarias.

Aunque el corpus ha jugado un papel muy importante en la enseñanza de idiomas y todavía está dando sus primeros pasos, no puede satisfacer plenamente la enseñanza ni la investigación del idioma.

2.- Problemas del corpus interlengua chino: caso *Corpus HSK*

a.- Desigualdad numérica de los textos en el corpus.

Ren (2010: 8) sostiene que en el Corpus HSK se percibe el desequilibrio en la cantidad de los textos. Señaló que la mayoría de los textos provienen de países asiáticos, los cuales ocupan un 88.3% del total, especialmente de Japón y Corea del Sur que alcanzó el 63% del discurso total. Los documentos provenientes de Europa y América son muy escasos, de 50 países o regiones solo se encuentran tres textos.

En este sentido, se encontró que solo 11 textos del Corpus HSK son de España. Además, se ha realizado una estadística sobre los 11 textos con un total de 3.836 caracteres chinos, como se muestra en la Tabla 3.2:

⁵⁷ Consultado por última vez enero 2018.

Número	Año	Caracteres chinos	Palabras chinas
1	1996	437	293
2	2001	420	270
3	2001	285	182
4	2003	412	270
5	2004	231	145
6	2005	388	242
7	2005	300	188
8	2005	433	276
9	2005	250	156
10	2005	367	238
11	2005	313	202
Total	/	3.836	2.462

Tabla 3.2.- Estadísticas de textos de estudiantes españoles del Corpus HSK.
Elaboración propia.

La cantidad de los 3.836 caracteres de España solo ocupa un 0,009% del total del Corpus HSK, con una cantidad total de 424 millones de caracteres. Esto demuestra el desequilibrio en el corpus HSK, ya que prevalecen los textos producidos por asiáticos. También puede percibirse un desequilibrio en la cronología, ya que se encuentran textos en algunos años y otro no.

b.- Corpus no actualizado: falta de continuidad.

En el corpus HSK existe un gran problema que no se puede ignorar. Desde el año 2006 hasta el año 2017 no se ha realizado ninguna actualización, con lo cual se desconocen los datos actuales del proceso del aprendizaje de chino de estudiantes extranjeros, y con ello, los nuevos problemas o fenómenos lingüísticos. Además, debido a que los textos son solo de estudiantes avanzados, no se conoce el estatus de los estudiantes de niveles inferiores, inicial, umbral o intermedio.

c.- Corpus poco espontáneo, no representa muestras reales.

Yang (2002: 47) señaló que la redacción de los estudiantes puede reflejar las habilidades de escritura, pero el estrés y la ansiedad del examen impiden que el uso del idioma sea espontáneo o natural para la redacción. La práctica habitual para los profesores de chino es pedir a los estudiantes que reciten las oraciones preparadas para aprobar el examen de HSK en nivel avanzado. Por ello, la producción textual del HSK es artificial, lo cual elimina la naturalidad de la creación.

d.- Corpus HSK: para la investigación teórica y no para su aplicación en el aula.

Las instrucciones del corpus HSK proponen varios usos del corpus: estudios de chino como LE, investigación sobre los exámenes oficiales chinos. A lo largo de los años, se ha confirmado que el uso principal que se le ha dado al corpus es la investigación y no su orientación al aula. Hasta el momento, no se ha realizado ninguna investigación sobre la utilización del Corpus HSK en el aula y su aplicación.

Según el análisis realizado al Corpus HSK se perciben varios problemas como el desequilibrio de la cantidad de los textos, la falta de continuidad, la naturalidad y su nula aplicación en el aula; problemas que también afectan a los otros corpus de chino, por lo que se obliga a buscar otras perspectivas para la aplicación del corpus interlengua chino en la enseñanza del aula.

3.7. El corpus específico y su aplicación en Europa

Con el desarrollo de lingüística del corpus ha emergido una tendencia nueva en la investigación: el corpus pequeño específico que se crea para un objetivo concreto. En lo referente a la investigación del idioma con corpus, el macrocorpus se utiliza preferentemente, para la creación de diccionarios, y la recolección de textos de manuales. Sin embargo, se han realizado investigaciones útiles en la construcción del específico. Aston (1997:51-56) sostiene:

I would suggest that work with small specialised corpora can be not only a valuable activity in its own right, as a means of discovering the characteristics of a particular area of language use, but also an instrument to help and train learners to use larger ones appropriately.

Asimismo, Aston (1997) señaló que un corpus específico contiene un rango de palabras entre 20.000 y 200.000 o más pequeño. Estos son más fáciles de monitorear, más fáciles de interpretar, y de construir que los que responden a distintos propósitos de investigación. Un corpus especializado puede proporcionar una documentación más abundante de muchas características de ese tipo que uno grande general. Es por ello por lo que se enfatizó que los estudiantes necesitan usar corpus adecuadamente, y esto no es solo una cuestión de habilidades técnicas en el uso de software, que implica seleccionar corpus o subcorpus apropiados para interrogar, diseñar búsquedas apropiadas e interpretar los resultados de esas consultas apropiadamente.

Según lo dicho por Liang y He (2011: 45), los temas y textos específicos ayudan a la construcción de un corpus específico que sirve para darle sentido al texto y contextualizar su comprensión. Además, se señala que son una poderosa herramienta para la investigación empírica de enseñanza en el aula, este proceso ayudó a los estudiantes a

distinguir entre una oración, una frase, un proceso o un tema, lo cual ayudó a mejorar su nivel idiomático.

Desde los 80, se han realizado la construcción del copus pequeños para la enseñanza de idiomas. Flowerdew (1996: 101) elaboró una lista de los corpus específicos para la enseñanza de idiomas entre 1988 y 1993, como se muestra en la Tabla 3.3:

Número	Año	Autor	Nombre del Corpus	Cantidad (en miles)
1	1988	Johns	<i>Transportation/highway engineering</i>	100
2	1988	Johns	<i>Plant biology corpus</i>	100
3	1989	King	<i>Academic lectures/tutorials</i>	155
4	1989	King	<i>Scientific/technical journals</i>	114
5	1990	Tribble/Jones	<i>ELT text pack corpus</i>	45
6	1990-1991	Tribble	<i>English historical review corpus</i>	105
7	1990-1991	Tribble	<i>Longman learner corpus</i>	55
8	1991	Johns	<i>New Scientist Corpus</i>	760
9	1991	Johns	<i>Byte Corpus</i>	1.000
10	1991	Mparutsa et al	<i>Economics Corpus</i>	21
11	1991	Mparutsa et al	<i>Geology Corpus</i>	34
12	1991	Mparutsa et al	<i>Philosophy Corpus</i>	7
13	1993	Flowerdew	<i>Biology lecture and readings</i>	104
14	1993	Ma	<i>Direct mail sales letters</i>	16

Tabla 3.3.- Lista de los “corpus pequeños” entre 1988-1993. Elaboración propia.

Además, en 2005, La Universidad de Lancaster construyó el proyecto *DIY Corpora (Do-It-Yourself)*⁵⁸ que se explora con el *WordSmith* para ayudar a los usuarios del *Corpus BNC* a desarrollar su propio corpus específico.

El proyecto *Sacodeyl*⁵⁹ o la compilación asistida por el sistema y distribución abierta del lenguaje juvenil europeo, financiado por la UE, adopta un "corpus pedagógico pequeño" de textos de jóvenes europeos para el aprendizaje de idiomas. El *Sacodeyl*

⁵⁸ https://www.lancaster.ac.uk/fss/courses/ling/corpus/blue/diy_top.htm. Consultado en diciembre 2017.

⁵⁹ <http://www.um.es/sacodeyl/>. Consultado en diciembre 2017.

incluye siete corpus: inglés, francés, alemán, italiano, lituano, rumano y español. Contiene de 20 a 25 entrevistas grabadas de aproximadamente 10 minutos cada una.

En el 2008, tuvo lugar en Lisboa el *8º Simposio Internacional de TaLC (Teaching and Language Corpora)*. Dicho evento se centró en cómo hacer los recursos de gran corpus que funcione como proceso pedagógico en el aula. La conferencia atrajo cerca de 200 lingüistas, investigadores y profesionales del corpus de más de veinte países. Moreno de España (en He, 2008) usó el *DDL* en cuatro pasos en la enseñanza del vocabulario: introducción, atención, repetición y producción. Boulton (2008: 38-44) informa sobre un experimento simple para ver cómo los estudiantes de nivel inferior solo tienen materiales de corpus basados en papel y un enfoque de *DDL* en comparación con más materiales y prácticas tradicionales. Las pruebas previas y posteriores muestran que ambos son efectivos en comparación con los ítems de control, y los ítems *DDL* muestran la mayor mejora.

En 2010, en la República Checa se celebró el *9º Simposio Internacional de TaCL* en la Universidad de Masaryk. En este encuentro se propuso un cambio de concepto, es decir, ya no los expertos e investigadores deberán explicar a los maestros el uso del corpus. Por el contrario, serán los propios docentes quienes a través del corpus establezcan las necesidades y los problemas en la enseñanza y, de esta forma, buscar las soluciones. Los profesores de idiomas deben pasar de ser consumidores a codesarrolladores. Por ejemplo, Marinov (Croacia) utilizó el corpus específico como método de aprendizaje de vocabulario compuesto por ocho pasos, desde lo más fácil hasta lo más difícil. Krasnikova (Rusia) planteó tareas de ejercicios, tales como: el análisis lingüístico del texto, el contenido, el estilo de escritura, el sentido lógico entre lingüistas. Por otra parte, permite que los estudiantes utilicen su propio corpus para verificar sus hipótesis. Gesuato (Italia) utilizó el corpus específico como estrategias de interacción oral para establecer disculpas, agradecimientos, quejas, elogios, etc. Es decir, intenta determinar las estructuras básicas de comunicación para la edición de diálogo.

3.8. El corpus específico en ChLE

Con el desarrollo del corpus específico en la enseñanza de una LE, desde siglo XX han surgido muchas ideas en la investigación de ChLE. Wang (2003: 111) planteó la idea de establecer un corpus específico, pero solo hizo una breve explicación de los principios y de su construcción. No profundizó en cómo crearlo, qué tipo de corpus y sus contenidos. Zhao (2006: 214) presentó una investigación preliminar sobre el corpus específico para los estudiantes. Sotuvo que dicho corpus debe tener objetivos claros y una minuciosa

selección, así como una expansión de los documentos y actualizaciones, como diseño independiente, etiquetado flexible y otras ventajas. Xu (2007: 102) sostiene que la educación en China, basada en el corpus, se encuentra en su fase inicial. Sostiene que el corpus tiene recursos abundantes y funciona como una valiosa herramienta que tendrá un papel más importante en nuestra enseñanza de lenguas extranjeras, es por ello por lo que son muy valiosos tanto el estudio como la práctica. Xu (2008: 21) propuso una investigación sobre la aplicación del corpus personalizado en la enseñanza de idiomas. También realizó investigaciones sobre la enseñanza oral, la comprensión y la escritura de chino moderno a través del corpus. Fu, Luo y Yang (2009: 28) sostuvieron que, con respecto al corpus grande, el corpus básico de construcción propia tiene sus ventajas y características. Asimismo, discutieron tres funciones: el análisis de errores en la enseñanza de la escritura, la evaluación automática y los medios de enseñanza en el aula. Sin embargo, el artículo no se refiere a cómo construir y usar el corpus. El estudio se ha limitado a la teoría, no incluye la práctica.

Al igual que lo que señaló Yang (2002: 35), los docentes de idiomas y los estudiantes se han convertido en los principales usuarios del corpus, y han comenzado a desarrollar y utilizar sus propios corpus. También Liang y He (2011: 44-52) aportaron que los lingüistas están prestando cada vez más atención a cómo integrar el corpus a la enseñanza, ya no puede el investigador seguir vendiendo “un producto” al docente, sino que por el contrario deben trabajar juntos para resolver los problemas específicos de la enseñanza. Por lo tanto, la construcción y la enseñanza con el corpus específico se han convertido en una nueva dirección de la enseñanza de LE.

El desarrollo del corpus específico ha presentado un desarrollo positivo tal como explica Breyer (2009: 153) al señalar: “it is vital that future language teachers can discover corpus and concordances as part of their initial training from the perspectives as learner and as teacher”. Por su parte, Meyer (2002: 13) sostiene que se puede utilizar un pequeño corpus para realizar una investigación confiable de la estructura gramatical habitual. Por su parte, desde el siglo XX, algunos investigadores chinos están empezando a darse cuenta de la importancia de la enseñanza de idiomas con corpus específico. Shu (2010: 26) resalta dos cuestiones importantes desde hace mucho tiempo en la lingüística: qué enseñar y cómo enseñar. Al abordar el qué enseñar, sostiene que se pueden utilizar varios corpus grandes, con el fin de proporcionar una base científica para la selección y organización de los materiales. Asimismo, Hu (2010) opina que los maestros deben

formar parte de la construcción del corpus como estrategia de enseñanza. Sin embargo, no menciona la manera de resolver el problema de cómo enseñar.

Un corpus amplio puede resolver el problema sobre qué enseñar. Por otro lado, un corpus de creación propia (en adelante, CCP) puede resolver el problema de cómo enseñar. Esto con el fin de optimizar una enseñanza que mejore, rápidamente, el nivel de chino de los estudiantes a través de la adquisición de vocabulario y de expresiones cotidianas. Es por ello por lo que este trabajo se centra en la construcción de un CCP como estrategia de enseñanza-aprendizaje del chino mandarín en alumnos españoles en un contexto bilingüe.

Du *et al* (2010: 424) señalaron que los nuevos programas del corpus como *AntConc*, *BFSU PowerConc*, *BFSU ParaConc*, entre otros softwares multimedia, han sido diseñados para ser descargados de forma gratuita. Las nuevas tecnologías de búsqueda y de gran alcance, tales como expresiones habituales, abiertas y fuertes, son herramientas esenciales para los investigadores del CCP. Estas nuevas tecnologías y nuevas herramientas no solo rompen las barreras técnicas anteriores al corpus sino que proporcionan una gran comodidad al usuario y también reflejan la nueva búsqueda de datos, perspectivas y métodos de análisis que puede cambiar nuestro pensamiento y así crear una nueva generación. Como es bien sabido, *WordSmith* y *AntConc* tienen en la enseñanza de inglés y de la investigación una amplia gama de aplicaciones. Yue (2008: 44) ha propuesto un corpus propio para la enseñanza del inglés con *AntConc*. Asimismo, analizó la viabilidad y la eficacia de la construcción del corpus, la recogida y el etiquetado. También animó a docentes a crear corpus propios para el aula con el fin de difundirlo.

En el pasado, el acto del análisis del discurso escrito se asociaba con una gran dedicación períodos de tiempo para analizar y categorizar palabras individuales y segmentos del habla; sin embargo, décadas de avances en la tecnología han culminado en eficiencia y facilidad herramientas de análisis de idiomas accesibles en forma de corpus en línea. Un corpus en línea es una colección de múltiples conjuntos de eventos de lenguaje, en forma de textos, que se pueden estudiar para lingüística (por ejemplo, colocaciones, frecuencia, etc.) y no lingüística (por ejemplo, rellenos, pausas, etc.) similitudes, diferencias y anomalías entre su colección de textos.

Y por ultimo, Kennedy (2014: 20) sostiene que “corpora may be even more specialized and consist of examples of people disagreeing with each other in radio interviews, or of teachers’ directives in high school classrooms”.

3.9. Teoría del aprendizaje basado en datos

A continuación, se presenta extracto de estudios sobre la teoría de *DDL* (*date-driven learning*). En lo que se refiere al *data-driven learning* (DDL) Johns (1991: 2) sostiene que “that the language-learner is also, essentially, a research worker whose learning needs to be driven by access to linguistic data - hence the term *data-driven learning* (DDL) to describe the approach”. Este mismo autor señaló que si queremos utilizar el ordenador como informante hay una alternativa a un enfoque basado en las reglas que intenta encapsular la "competencia" lingüística, y que es un enfoque basado en datos que da acceso al estudiante a los hechos lingüísticos. En el centro del enfoque está el uso de un aplicativo como un tipo bastante especial de informante. La mejor diferencia entre profesor e informante puede definirse en función del flujo de preguntas y respuestas.

Johns (1991) concluyó que el *DDL* tiene tres efectos principales:

a.- El corpus puede influir considerablemente en el proceso de aprendizaje de lenguas, estimulando la investigación y la especulación por parte del alumno y ayudándolo a desarrollar también la habilidad de ver el patrón en el idioma de destino y de formar generalizaciones para tener en cuenta ese patrón. Estos beneficios se reclaman a menudo para otros enfoques inductivos del aprendizaje de idiomas que requieren que el estudiante pase de los datos a la generalización. Tradicionalmente, se han basado en la ocultación de reglas: el escritor de los materiales decide qué regla o reglas se deben enseñar y escribe un conjunto de ejemplos (oraciones o pseudo-texto) para encapsularlos.

b.- El segundo efecto principal del *DDL* es el papel del profesor, que tiene que aprender a convertirse en director y coordinador de la investigación iniciada por los estudiantes. Ese cambio puede ser difícil para los profesores llegar a un acuerdo sobre ello. Una vez que el concordante se convierte en un foco importante de actividad en el aula, muchas certezas viejas comienzan a desmoronarse (por ejemplo, la posición central del programa y de las soluciones de los ejercicios para el profesor al final del libro de texto) y hay que contestar muchas preguntas nuevas: ¿pueden los estudiantes hacerse cargo de su propio aprendizaje en un entorno educativo particular?, ¿se puede integrar el nuevo enfoque con métodos antiguos y más familiares?, ¿cuánta ayuda puede y debe ofrecerse a los estudiantes para desarrollar métodos apropiados de investigación?

La tarea del alumno es trabajar en la dirección opuesta y recuperar las reglas de los ejemplos. Tal vez no sorprenda que, a pesar de sus presuntas ventajas, la enseñanza de la lengua basada en el control de reglas no muestre ninguna ventaja discernible sobre el enfoque deductivo más tradicional de "primero las reglas, la práctica después" (Seliger,

1975). Lo que es distintivo en el enfoque *DDL* de la enseñanza de lenguajes inductivos es el principio de que los datos son primarios y el maestro no sabe de antemano qué reglas o patrones descubrirán los alumnos: de hecho, a menudo notarán cosas que son desconocidas no solo para el maestro, sino también para las obras de referencia sobre el lenguaje. Es este elemento de desafío y de descubrimiento lo que le da al *DDL* su sabor y estímulo especiales.

CAPÍTULO IV. PROCEDIMIENTOS PARA CREAR UN CORPUS LINGÜÍSTICO Y DIGITAL PARA ChLE

4.1. *AntConc*: software para la creación de un corpus propio

El corpus digital desde los años 90 han jugado un papel cada vez más importante en la enseñanza de una lengua extranjera. En el sistema tradicional de escolarización, se puede argumentar fácilmente que era imposible preocuparse por cada estudiante en particular. Después de todo, ningún maestro tiene la capacidad de poseer el conjunto exhaustivo de datos necesarios, para que cada uno de los individuos pueda satisfacer sus requisitos personales. Sin embargo, con la llegada de los repositorios digitales con amplios datos disponibles en tiempo real, esto se convierte no solo en una posibilidad, sino en un hecho. Ya sea que se trate de individualizar el contenido web para un alumno o establecer metas de aprendizaje en función de unos objetivos, las bases de datos permiten un aprendizaje verdaderamente personalizado (Qian, Owen y Bax, 2018).

Se ha conjeturado, además, que, con este tipo de enfoque de aprendizaje basado en datos, incluso los estudiantes atrasados pueden ponerse al día con el resto de la clase a su propio ritmo. *AntConc* posee las mismas funciones de procesamiento de texto del *WordSmith* (conjunto integrado de programas para observar cómo se comportan o usan las palabras en los textos) para la construcción de una base de datos, además de ser gratuito. Los usuarios pueden recolectar información para luego clasificar y aplicar en el aula como estrategia didáctica. Se ejecuta en cualquier equipo cuyo sistema operativo sea *Microsoft Windows* (Windows 98, Me, 2000, NT, XP, Vista, Win 7), *Macintosh OSX* (10.4.x, 10.5.x, 10.6.x) y *Linux* (Ubuntu 10, Linux Mint). Está desarrollado en *Perl* (un lenguaje de programación) usando varios compiladores para generar ejecutables para los diferentes sistemas operativos. Se muestra la interfaz del *AntConc 3.4.3w* en la Imagen 4.1:

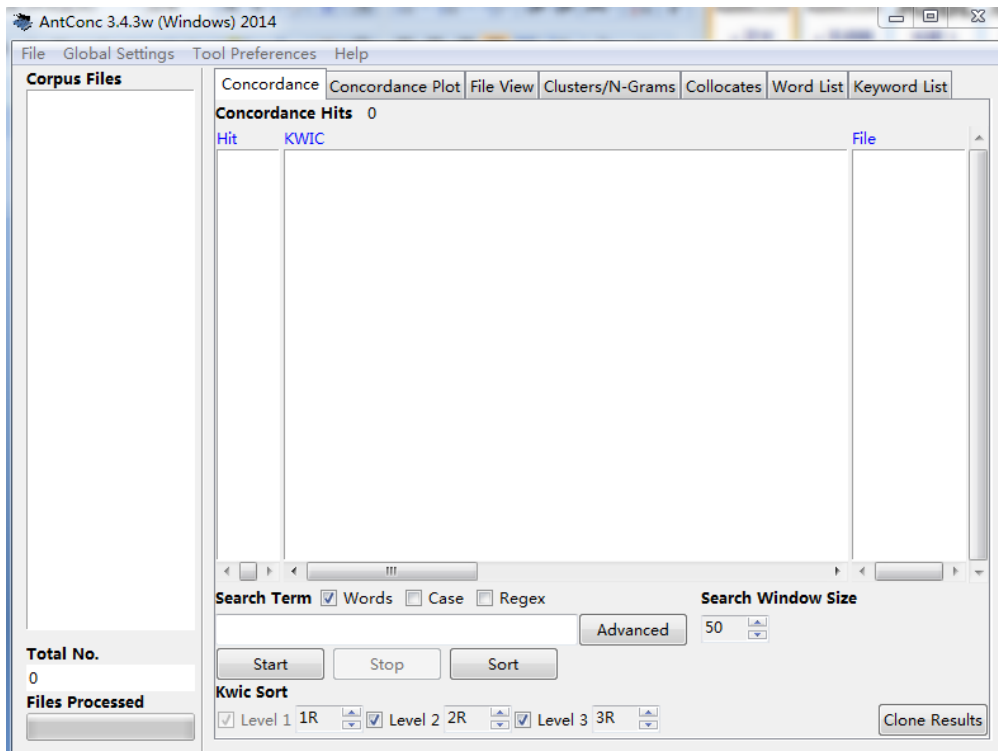


Imagen 4.1.- Interfaz de *AntConc 3.4.3w*

AntConc contiene siete herramientas a las que se puede acceder haciendo clic en sus pestañas en la ventana de herramientas, o usando las teclas de función F1 a F7.

a.- Herramienta Concordancia (*Concordance*)

Esta herramienta muestra los resultados de búsqueda en el formato *KWIC* (*keyword-in-context*). Esto permite ver cómo las palabras y las frases se utilizan comúnmente en un corpus de textos. Esta se usa más en la investigación y la enseñanza de idiomas a través del corpus. El número total generado de líneas de concordancia (*Concordance Hits*) se muestra en la parte superior de la ventana de herramientas. Este número parpadeará con la palabra *Finished* (terminado) cuando se haya completado el procesamiento. Parpadeará con *No Hits* (sin concordancias) si no se ha encontrado ninguna concordancia para el término búsqueda. Haciendo clic en el botón de búsqueda avanzada (*advanced search*) podrá realizar búsquedas más complejas.

b.- Herramienta “Parcela de Concordancia” (*Concordance Plot*)

Muestra los resultados de búsqueda como una barra con la longitud del texto ajustada a la anchura de la barra. Cada resultado aparece como una línea vertical dentro de la misma. Esto le permitirá ver la posición de los resultados de búsqueda en los textos de destino. La herramienta también le permite ver los archivos que incluye el término de

búsqueda de destino, y también se puede utilizar para identificar agrupaciones de resultados.

c.- Herramienta para visualizar archivos (*File View*)

Presenta el texto de los archivos individuales. Esto permite investigar con más detalle que los resultados generados en otras herramientas de *AntConc*. Los términos de búsquedas se pueden especificar por palabras o cadenas de caracteres, y las pesquisas diferencian mayúscula y minúscula o expresiones fijas.

d.- *Clusters/N-Grams*

A través de *Clusters/N-Grams* es factible buscar una palabra o patrón y un *cluster* (grupo) de resultados junto con las palabras inmediatas a la izquierda o a la derecha del término de búsqueda. De hecho, se obtiene un resumen los resultados generados con las herramientas de concordancia y de representación de la concordancia. Los *clusters* pueden ordenar por frecuencia, por el principio o el final de la palabra y por el rango de grupo. La herramienta de *N-gramas*, por otro lado, escanea en todo el corpus el número de palabras 'N' (por ejemplo, 1 vocablo, 2 vocablos...) como grupos de longitud. Esto admite encontrar expresiones comunes en un corpus.

e.- Colocación (*Collocates*)

Esta herramienta le permite buscar las colocaciones de un término de búsqueda. Esto hace viable investigar patrones no secuenciales en el lenguaje. Las colocaciones se pueden ordenar ya sea por frecuencia total, por frecuencia a la izquierda o a la derecha del término de búsqueda, al principio o al final de la palabra. También se pueden ordenar por valor de una mediana estadística entre el término de búsqueda y la colocación.

f.- Lista de palabras (*Word List*)

Hace posible la cuantificación de todas las palabras en el corpus y las presenta en una lista ordenada. Esto permite encontrar rápidamente qué palabras son las más frecuentes en un corpus.

g.- Lista de palabras clave (*Keyword List*)⁶⁰

Muestra las palabras que son inusualmente frecuentes (o poco frecuentes) en el corpus en comparación con las palabras de un corpus de referencia. Esto admite identificar palabras características en el corpus, por ejemplo, el vocabulario profesional o específico.

⁶⁰ En nuestro trabajo no usamos la herramienta de *Keyword List* debido a que no tenemos un corpus chino de referencia.

4.2. Textos para el *Corpus de Chino para Estudiantes Españoles (CCEE)*

En la Figura 4.1 se muestra el procedimiento seguido para la creación de nuestro *Corpus de Chino para Estudiantes Españoles (CCEE)*:

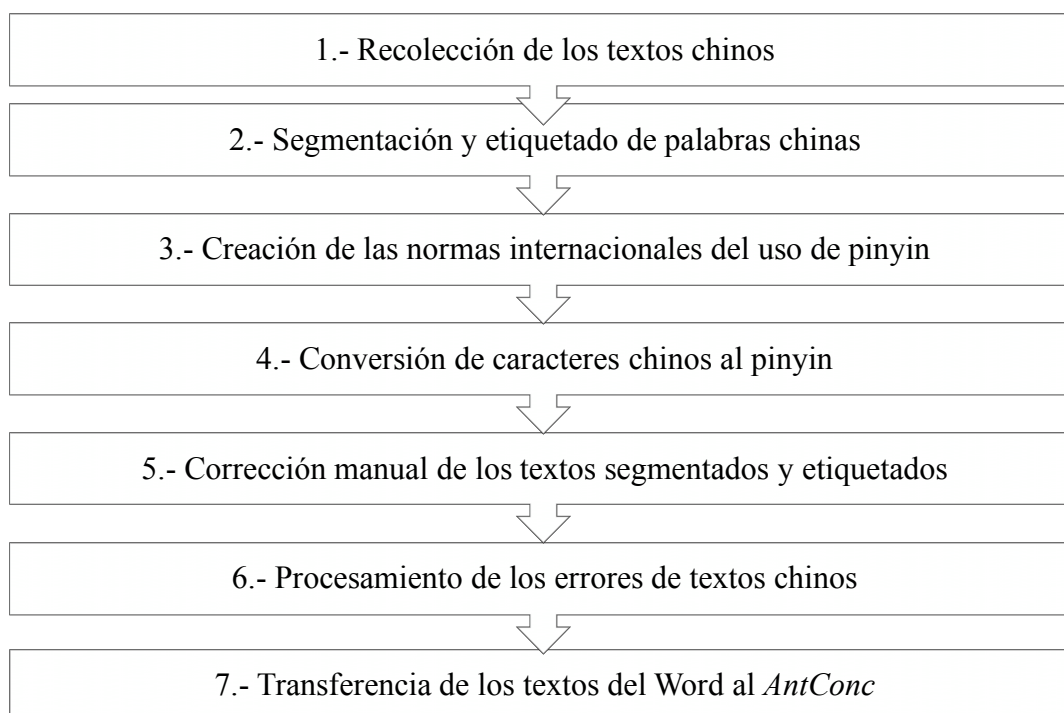


Figura 4.1.- Procesamiento de la creación del CCEE. Elaboración propia.

Los criterios de selección de los respectivos documentos se basan en la utilidad para formación del nivel A2. Las fuentes del corpus CCEE se dividen en siete categorías, se muestran en la Figura 4.2:

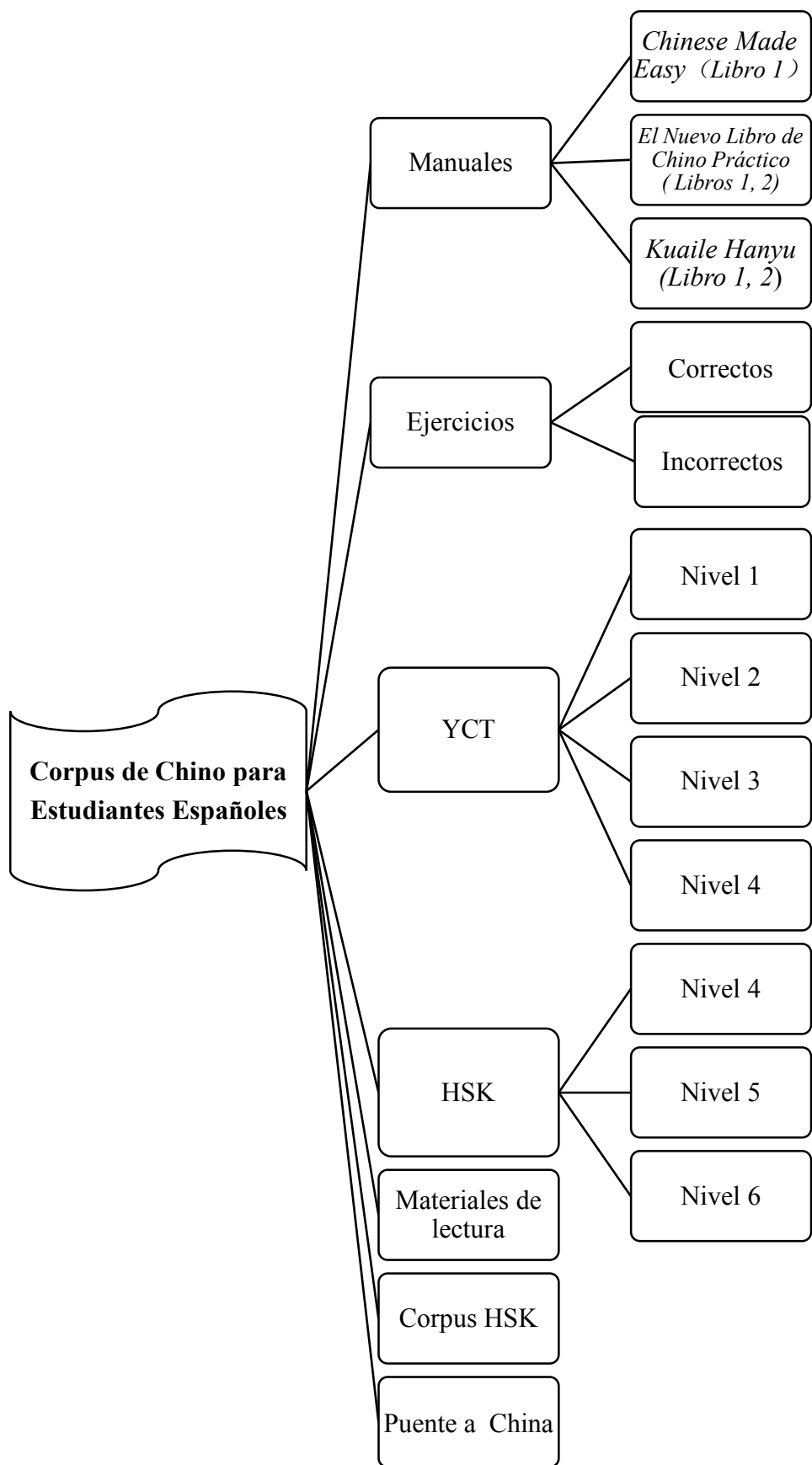


Figura 4.2.- Contenidos del CCEE. Elaboración propia.

1.- Manuales:

A continuación, se presentan los manuales que se usan en España y que nos han servido para la elaboración del corpus:

a.- *Chinese Made Easy for Kids (Libro 1)* (轻松学汉语)

Esta serie está diseñada para enfatizar el desarrollo de las destrezas orales de escucha y producción. La característica de esta serie es un uso del enfoque comunicativo que también tiene en cuenta las diferencias entre las lenguas europeas y China, en la que los caracteres son independientes de su pronunciación. Esta serie está diseñada para alumnos de 1º a 6º de primaria. La colección *Chinese Made Easy for Kids* se compone de cuatro libros de texto divididos en niveles con cubiertas de diferentes colores. Han sido publicados por *Joint Publishing (H.K.) Co., Ltd.* (07/2011).

b.- *Kuaile Hanyu (Libros 1, 2)* (快乐汉语)

Para satisfacer las necesidades de los estudiantes anglosajones de la escuela primaria y secundaria, Hanban puso en marcha un proyecto titulado *Kuaile Hanyu* que consiste en una serie de libros de texto. *Kuaile Hanyu* consta de nueve libros divididos en tres niveles. Incluye libro del estudiante, libro del profesor, CD y CD-ROM suplementarios a los libros del estudiante. El *British Council* publicó los libros en el Reino Unido para el título GCSE (*General Certificate of Secondary Education*).

c.- *El Nuevo Libro de Chino Práctico* (新实用汉语)

Este título concentra una serie de libros de textos de ChLE, con el propósito de enseñar chino a hablantes de lengua inglesa. Atendiendo a la demanda del chino que cada vez se estudia más, los editores hicieron las modificaciones pertinentes en la versión que publicaron en español. Según los editores se pretende desarrollar las destrezas comunicativas mediante el aprendizaje de las estructuras y funciones de la lengua y la cultura relacionada. La colección consta de setenta lecciones distribuidas en seis volúmenes. Los primeros cuatro tienen cincuenta lecciones, que van dirigidos a estudiantes de nivel umbral. Los últimos dos volúmenes contienen veinte lecciones para los estudiantes de nivel intermedio. Cada volumen viene provisto de un libro de ejercicios, manual del profesor, CD de audio y DVD. Se han seleccionado los volúmenes 1 y 2 como documentos del CCEE. Han sido publicados por *Beijing Language and Culture University Press*.

2.- Ejercicios de los estudiantes españoles:

Para CCEE se han elegido los ejercicios de los estudiantes del IC-ULPGC (2011-2012) y los ejercicios de 2º ESO (2015-2016) del CHI.

3.- Exámenes de YCT:

Esta parte incluye algunos exámenes del YCT desde el nivel 1 hasta el 4.

4.- Exámenes de HSK:

Esta parte incluye exámenes modelos de HSK desde el nivel 4 hasta el 6.

5.- Materiales de lectura:

La autora de esta Tesis Doctoral ha redactado cuatro materiales de lectura, titulados *Mis días en el Colegio Hispano Inglés, David, Luis y Tú y yo* (Anexo F).

6.- Corpus HSK:

Esta parte incluye once textos de los estudiantes españoles del Corpus HSK.

7.- *Puente a China*⁶¹:

El concurso *Puente a China* es uno de los principales eventos internacionales chinos promovido por Hanban, la embajada de la República Popular China, junto a los IC. Además, es un concurso cuyo objetivo principal es ampliar la difusión del chino mandarín, despertar el interés por el aprendizaje del idioma chino entre los jóvenes a nivel mundial y consolidar el conocimiento de la lengua y la cultura china. En CCEE se incluye un discurso de *Puente a China* de IC-ULPGC.

Una vez establecidas las partes que componen el CCEE, se presenta el número de caracteres y pinyin que componen este nuevo corpus en correspondencia con cada una de sus fuentes, se muestran en la siguiente Tabla 4.1:

⁶¹http://www.hanban.edu.cn/chinesebridge/node_7489.htm. Consultado en enero 2016.

Partes	Nombres	Código	Cantidad (en pinyin y carácter)
1.Manuales	<i>Chinese Made Easy (1)</i>	CME-B1-1→ CME-B1-16	4.138
	<i>El Nuevo Libro de Chino Práctico (1, 2)</i>	X-B1-1 → X-B1-14	4.289
		X-B2-1 → X-B2-14	5.804
	<i>Kuaile Hanyu (1,2)</i>	K-B1-1→K-B1-24	4.626
		K-B2-1→K-B2-24	9.550
2.Ejercicios	Correctos	H-C-R-1 H-C-R-2	3.352
	Incorrectos	H-C-W	3.000
3.YCT	YCT 1	Y1M (modelo de examen)/ Y10901/Y11316/ Y11317/Y11318	1.205
	YCT 2	Y2M (modelo de examen) /Y21002/Y21003/ Y21004/Y21005/Y2131/ Y21317/Y21318	2.792
	YCT 3	Y31108/Y31109/ Y31110/Y31111/Y31212	8.504
	YCT 4	Y4M/Y41108/Y4119/ Y41110/Y41111/Y41212	8.950
4.HSK	HSK 4	H4M (modelo de examen)	3.989
	HSK 5	H5M (modelo de examen)	4.725
	HSK 6	H6M (modelo de examen)	5.625
5.Materiales de lectura	<i>Mis Días en el Colegio Hispano Inglés</i>	Mis1/Mis2/Mis3/Mis4	39.354
	<i>David</i>	David 1	4.488
	<i>Luis</i>	Luis 1	7.446
	<i>Tú y yo</i>	T1	565
6. Corpus HSK	Textos de los estudiantes españoles	HSK-ES-1→HSK-ES-11	3.836
7.Puente a China	<i>Soy Shanghainesa</i>	Wo shi Shanghai ren	618
Total			126.856

Tabla 4.1.- Cantidad de caracteres chinos y pinyin en el CCEE. Elaboración propia.

4.3. Segmentación y etiquetado de palabras chinas

El primer paso es establecer una segmentación automática del corpus de ChLE. Dicha segmentación, después de la codificación de los caracteres chinos, es otro de los embudos en el campo del procesamiento de información de chino. La escritura china no se basa en el alfabeto latino, por ello, no existen espacios claros entre los caracteres ni entre las palabras, pero en muchos campos como la traducción automática, la comprensión de la lengua, la búsqueda de información, estadísticas de frecuencia de palabras y los proyectos lingüísticos, se necesita establecer fronteras.

El chino mandarín es, morfológicamente, muy diferente al latín. El texto chino está compuesto por caracteres que funcionan como palabras independientes ya que poseen diferentes significados, dependiendo de la estructura que lo acompañe. Es por ello por lo que separar los caracteres es muy importante antes de realizar el análisis a través de la plataforma.

El etiquetado es un proceso más complejo que la segmentación. Puede hacerse manualmente y luego se puede conocer la etiqueta de las categorías y lograr el etiquetado automático. La principal dificultad del etiquetado automático es el procesamiento de palabras multifuncionales.

En la Universidad de Brown, el sistema *TAGGIT* utiliza 86 etiquetas y se usan 3.300 normas para realizar el etiquetado de categorías del *Corpus Brown*. El corpus *LOB* sigue al *Brown* en este sistema. En 1983, Marshall propuso el programa de etiquetado *CHAINPROBS* usado en el modelo probabilístico en el corpus *LOB*, alcanzando un 94% de tasa de precisión⁶².

En el proceso para clasificar las categorías de las palabras en chino hay dos aspectos que hay que tomar en cuenta:

a.- Se deben tomar en cuenta las palabras multifuncionales.

Son muy comunes en chino, y en muchas ocasiones su función en la oración suele ser muy ambigua, ya que pueden tener varias funciones gramaticales distintas. Estas palabras, a su vez, se pueden dividir en dos categorías: aquellas que independientemente de su ubicación en la oración tendrán la misma función y aquellas cuya función estará sujeta al lugar que ocupa en la oración. Es decir, cuando se trata de la multifuncionalidad de las palabras se deben adoptar estrategias flexibles.

b.- Los prefijos y los sufijos.

⁶² <http://www.hit.uib.no/icame/lobman/lob4.html>. Consultada en mayo 2017.

Generalmente, estos son muy obvios en chino, pero a veces, algunos sufijos se usan como raíz de las palabras, lo que complica la clasificación de las categorías. Desde la perspectiva del procesamiento de la información, el prefijo y el sufijo son flexibles, ya que no existe una única forma. Distinguir ambos componentes es muy importante para mejorar la flexibilidad del sistema.

El trabajo de etiquetado del corpus chino comenzó muy tarde. La Universidad de Tsinghua y La Universidad de Shanxi han realizado un trabajo muy valioso. Por ejemplo, el sistema experimental de categorías de La Universidad de Tsinghua usó el modelo sintáctico binario, que cuenta con 108 tipos de etiquetas. Los documentos elegidos fueron textos militares, científicos, tecnológicos y de noticias, incluidos 90 documentos de entrenamiento y 10 tipos de exámenes. El sistema experimental de categoría de la Universidad de Shanxi usó una combinación de reglas y métodos estadísticos. Los documentos seleccionados fueron del gobierno, reglamentos y otros aspectos de la ciencia. Hay 25 categorías y 67 subcategorías. Un tercio ha sido etiquetado manualmente y dos tercios de forma automática, con lo cual, este sistema ha logrado un impresionante progreso.

*The Lancaster Corpus of Mandarin Chinese (LCMC)*⁶³, basado en un estudio piloto de la relación entre los vocablos y los caracteres chinos, adoptó una proporción de 1:1.6, lo que significa que se necesita un texto de ejecución de 3.200 caracteres para conformar un total de 2.000 palabras. Con dicha muestra, clasificaron el chino en 50 categorías con sus etiquetas respectivas⁶⁴.

En 1993 se publicó las normas de procesamiento del chino moderno. Allí aparece la definición de la unidad de segmentación en dicho procesamiento, así como las características semánticas y gramaticales, que incluyen el límite de palabras y frases. Asimismo, se establecen las normas estructurales de inicio y culminación de una palabra. Las normas son el primer paso para la regularización de la investigación de segmentación de chino. Actualmente, la mayoría de los sistemas actuales se basan en la segmentación automática, con la finalidad de determinar la base de la palabra.

Dicha normativa fue publicada por la *Oficina Nacional de Supervisión Técnica de China* y se titula *Normas del procesamiento informático para la segmentación del vocabulario chino moderno* (信息处理用现代汉语分词规范) (ver Anexo E), se

⁶³ <http://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/corpus/LCMC/>. Consultada en mayo 2017.

⁶⁴ http://www.lancaster.ac.uk/fass/projects/corpus/LCMC/lcmc/lcmc_tagset.htm. Consultada por última vez en febrero 2018.

muestran las etiquetas de categoría y la descripción del vocabulario chino en la siguiente

Tabla 4.2:

Número	Etiqueta	Descripción		
		Inglés	Español	Chino
1	n	noun	Sustantivo	名词
2	nt	noun-time	Sustantivo de tiempo	时间名词
3	nd	noun-direction	Sustantivo de dirección	方位名词
4	nl	noun-place	Sustantivo de localización	处所名词
5	nh	noun-human	Nombre propio de persona	人名
6	nhf	noun-human-first name	Apellido	姓
7	nhs	noun-human-second name	Nombre propio de persona	名
8	ns	noun-space	Topónimo	地名
9	ni	noun-unit	Nombre propio de organización	机构专名
10	nz	noun- inicial de <i>zhuan</i>	Otro nombre propio	其他专名
11	v	verb	Verbo	动词
12	vd	verb-direction	Verbo de dirección	趋向动词
13	vl	verb-link	Verbo copulativo	系动词
14	vu	verb-auxiliary	Verbo modal	能愿动词
15	a	adjective	Adjetivo	形容词
16	f	difference	Palabra para distinguir contrarios	区别词
17	m	numeral	Número	数词
18	q	quantity	Clasificador	量词
19	d	adverb	Adverbio	副词
20	r	pronoun	Pronombre	代词
21	p	prepositional	Preposición	介词
22	c	conjunction	Conjunción	连词
23	u	auxiliary	Palabra auxiliar	助词
24	e	exclamation	Onomatopeya que representa sonidos producidos por la voz	叹词
25	o	onomatopoeia	onomatopeyas de la naturaleza	拟声词
26	i	unit	Expresión fija	固定结构
27	j	initial de <i>jiǎn</i>	Inicial de <i>jiǎn</i>	缩略语
28	h	head	Prefijo	前接成分
29	k	suffixes	Sufijo	后接成分
30	x	morpheme characters	Caracteres no morfema	非语素字
31	g	initial of <i>gen</i>	Caracteres morfema	语素字
32	w	punctuation	Puntuación	标点符号
33	ws	punctuation-string	Puntuación independiente	字符串

Tabla 4.2.- Códigos de categoría y descripción del Vocabulario Chino.
Elaboración propia.

El CCEE combina la segmentación automática y manual en función de los contenidos del corpus, los diferentes roles y preferencias de los estudiantes, que han optado por un método diferente. Por ejemplo, con los manuales se usan ambas, tanto la segmentación automática como la manual. Asimismo, con los YCT, los HSK, los materiales de lectura y los ejercicios de los estudiantes, se usa una técnica manual para la segmentación.

Por ejemplo, uno de los softwares de segmentación automática se llama *SCWS*⁶⁵ (*Simple Chinese Word Segmentation*). Se trata de un motor mecánico de segmentación del chino, basado en la estadística de la frecuencia de palabras del diccionario, que logra segmentar, correctamente, todo un párrafo. Dado a que entre las palabras chinas no existe una clara separación, la segmentación rápida y correcta es una gran dificultad tecnológica. El *SCWS* se desarrolla con la lengua C, la cual puede definirse como un lenguaje de programación de sistema o código que sirve para desarrollar el sistema operativo UNIX, utilizado en muchos softwares, incluyendo *AntConc*, la tasa de precisión está entre el 80% y el 90%, lo cual puede satisfacer los motores de búsqueda, palabras clave, etc. Se muestra la interfaz en la Imagen 4.2:

PHP简易中文分词(SCWS) 第4版(GBK) - 在线演示 (by hightman)

基本功能: 根据词频词典较为智能的中文分词, 支持规则识别人名、地区等。(UTF-8点这里 繁体版)
[推荐看看, 结合 scws + xapian 构建的开源全文搜索引擎 xunsearch!!!](#)

请输入文字点击提交尝试分词:
 陈凯歌并不是《无极》的唯一著作权人, 一部电影的整体版权归电影制片厂所有。
 一部电影的作者包括导演、摄影、编剧等创作人员, 这些创作人员对他们的创作是有版权的。不经过制片人授权, 其他人不能对电影做拷贝、发行、反映, 不能通过网络来传播, 既不能把电影改编发表, 也不能把一部几个小时才能放完的电影改编成半个小时就能放完的短片。
 著作权和版权在我国是同一个概念, 是法律赋予作品创作者的专有权利。所谓专有权利就是没有经过权利人许可又不是法律规定的例外, 要使用这个作品, 就必须经过作者授权, 没有授权就是侵权。


【复合分词选项】 最短词 二元 重要单字 全部单字
 清除标点符号 散字二元 标注词性 只看统计 10 个 统计词性: ~v (多个用/分开 以~开头表示不包含)

分词结果(原文总长度 523 字符) (这次分词结果不对, 点击汇报)
 陈凯歌 并不 是 《无极》 的 唯一 著作 权 人 , 一 部 电 影 的 整 体 版 权 归 电 影 制 片 厂 所 有 。
 一 部 电 影 的 作 者 包 括 导 演 、 摄 影 、 编 剧 等 创 作 人 员 , 这 些 创 作 人 员 对 他 们 的 创 作 是 有 版 权 的 。 不 经 过 制 片 人 授 权 , 其 他 人 不 能 对 电 影 做 拷 贝 、 发 行 、 反 映 , 既 不 能 把 电 影 改 编 成 小 说 、 连 环 画 等 其 他 艺 术 形 式 发 表 , 也 不 能 把 一 部 几 个 小 时 才 能 放 完 的 电 影 改 编 成 半 个 小 时 就 能 放 完 的 短 片 。
 著 作 权 和 版 权 在 我 国 是 同 一 个 概 念 , 是 法 律 赋 予 作 品 创 作 者 的 专 有 权 利 。 所 谓 专 有 权 利 就 是 没 有 经 过 权 利 人 许 可 又 不 是 法 律 规 定 的 例 外 , 要 使 用 这 个 作 品 , 就 必 须 经 过 作 者 授 权 , 没 有 授 权 就 是 侵 权 。

分词耗时: 0.0024840831756592秒 [返回SCWS主页](#)或[直接查看源码](#) Powered by SCWS (Module version:0.2.3-dev, Library version:1.2.3-dev) - by hightman

Imagen 4.2.- Interfaz del *SCWS*

⁶⁵ <http://www.xunsearch.com/scws/demo/v48.cht.php>. Consultada en mayo 2017.

Para ilustrar el funcionamiento de esta interfaz, se ha seleccionado el texto chino *Soy shanghainesa* (*Wo shi Shanghai ren*)⁶⁶ como ejemplo. Se debe pegar el texto en el recuadro superior. Seguidamente, se pulsa el botón *enviar*  y aparecerá el texto en el recuadro inferior, ya segmentado.

A continuación, se muestra el texto chino de *Soy shanghainesa*⁶⁷:

大家好！我叫 Dácil, 今年十五岁，我学习中文已经一年了。我在西班牙出生，可是我要说我是上海人，你可能会问，这怎么可能？不信，你听：依好！偶叫达丽，阿拉上海您。让我来告诉你这个故事吧。

刚开始学习汉语的时候，我的笔画和笔顺总能写对，从未有过什么麻烦，所以我的汉语老师总是开玩笑说我是中国人，我很高兴听到这句话。

有一次上课的时候，老师让我们读课文。该我读了，我应该读“我想租房子”，然而我却读成了“我想借房子”，老师就一直看着我，我问她怎么了，她笑着问我：你是上海人吗？我说：不是。为什么呢？她说：因为上海人不说“租房子”而说“借房子”，所以你是上海人哪！从此以后上课的时候老师和同学们总是开玩笑说我是上海人。

还有我们经常听写，写汉字我没有任何麻烦，可是听写拼音的时候，我有时候会忘记后鼻音 g。比如说我会把 *yínháng* 写成 *yínhán*，而忘记了后鼻音 g。老师就告诉我上海人说话是不分前后鼻音的，所以她说：你绝对是上海人！

老师还说在我的身上一定有中国人的基因，其实在我家里没有人是中国人，可是自从接触汉语以后，我越学越爱学，就越想知道更多的中国的文化和知识。告诉大家一个秘密，我的 QQ 签名就是“我是上海人”。

上海的中西合璧让我十分向往，我的梦想就是有一天我去上海旅行，还有学习汉语。我还想去上海外国语大学看看，因为那里是我的汉语老师学习和工作的地方。当然了，如果有机会见到我的偶像黄晓明就更好了。

怎么样？你们觉得我是不是上海人呢？伊在哪相信偶是上海您了吧？

谢谢大家！夏亚依！

Traducción:

⁶⁶ *Soy shanghainesa*, presentado por Dácil Santana del IC-ULPGC, fue el primero en el concurso Puente a China de España en mayo de 2012 en Madrid.

⁶⁷ En nuestro trabajo se usa la fuente china *SimSun* para los caracteres chinos y la fuente *Times New Roman* para el pinyin.

¡Hola a todos! Me llamo Dácil, tengo quince años de edad. Llevo un año aprendiendo chino. Nací en España, pero quiero decir que soy de Shanghái. Puede que me preguntéis «¿cómo puede ser posible?». Si no me creéis, escuchad: «Nonghao! Ou jiao Dali, ala Shanghai nin» (¡Hola! Me llamo Dácil, soy shanghainesa, en el dialecto de Shanghái). Dejadme que os cuente mi historia.

Cuando empecé a aprender chino, no tuve ningún problema con la caligrafía ni con el orden de los trazos, por eso mi profesora de chino siempre bromeaba con que yo soy china. Siempre me alegraba escuchar eso.

Un día, cuando estábamos en clase, la profesora nos pidió que leyéramos un texto. Cuando me tocó a mí, tuve que leer en chino wǒ xiǎng zū fángzi (me gustaría alquilar un apartamento), pero la leí como wǒ xiǎng jiè fángzi (me gustaría aprovechar un apartamento). La profesora se me quedó mirando y le pregunté qué pasaba. Ella me preguntó riéndose: «¿Eres shanghainesa?». Yo le contesté: «No. ¿Por qué?». Ella me dijo: «Porque la gente de Shanghái no dice “zū fángzi”, dice, “jiè fángzi”. Entonces, por eso eres shanghainesa». Desde entonces, en clase la profesora y los compañeros siempre bromearon diciendo que yo era de Shanghái.

A menudo cuando escribíamos dictados, no tenía nunca problemas, pero cuando escribía en pinyin, siempre me olvidaba de la letra nasal g. Por ejemplo, cuando veía escribo yínháng siempre lo pronunciaba yínhán, olvidaba la letra g. La profesora me dijo que el dialecto de Shanghái no tiene la letra nasal g, así que me dijo: «¡Eres shanghainesa de arriba abajo!».

La profesora también me dijo que debía de tener genes chinos, pero en realidad nadie en mi familia es chino. Ya que estoy en contacto con los chinos, me gusta cada vez más aprenderlo, y quiero conocer más la cultura y el conocimiento de China. ¿Os digo un secreto? Mi estado de QQ (una red social china) es: «Yo soy de Shanghái».

Shanghái está a caballo entre las culturas china y occidental, así que mi sueño es viajar un día a Shanghái a aprender chino. También quiero visitar la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, porque es donde trabaja y estudió mi profesora de chino. Y, claro, sería mucho mejor si tuviera la oportunidad de conocer a mi ídolo Huang Xiaoming (un actor popular en China) .

¿Qué os parece? ¿Creéis que yo soy de Shanghái? «¿Yizai na xiangxin ou shi Shanghai nin le ba?» (¿Ahora creéis que soy shanghainesa? en el dialecto de Shanghái.)

¡Gracias! ¡Xiaya nong! (¡Gracias! en el dialecto de Shanghái.)

Una vez colocado el texto en el recuadro superior y pulsado el botón, aparecerá el texto segmentado, se muestra en la Imagen 4.3:

PHP简易中文分词(SCWS) 第4版(GBK) - 在线演示 (by hightman)

基本功能: 根据词频词典较为智能的中文分词, 支持规则识别人名、地区等。 ([UTF-8点这里 繁体版](#))
[推荐看看, 结合 scws + xapian 构建的开源全文搜索引擎 xunsearch ! !](#)

请输入文字点击提交尝试分词:

大家好! 我叫D á cil, 今年十五岁, 我学习中文已经一年了。我在西班牙出生, 可是我要说我是上海人, 你可能会问, 这怎么可能? 不信, 你听: 依好! 偶叫达丽, 阿拉上海您。让我来告诉你这个故事吧。

刚开始学习汉语的时候, 我的笔画和笔顺总能写对, 从未有过什么麻烦, 所以我的汉语老师总是开玩笑说我是中国人, 我很高兴听到这句话。|

有一次上课的时候, 老师让我们读课文。该我读了, 我应该读“我想租房子”, 然而我却读成了“我想借房子”, 老师就一直看着我, 我问她怎么了, 她笑着问我: 你是上海人吗? 我说: 不是。为什么呢? 她说: 因为上海人不说“租房子”而说“借房子”, 所以你是上海人哪! 从此以后上课的时候老师和同学们总是开玩笑说我是上海人。

还有我们经常听写, 写汉字我没有任何麻烦, 可是听写拼音的时候, 我有时候会忘记后鼻音g。比如说我会把y í nh á ng写成y í nh á n, 而忘记了后鼻音g。老师就告诉我上海人说话是不分前后鼻音的, 所以她说: 你绝对是上海人!

谢谢大家! 夏亚依!

复合分词选项 最短词 二元 重要单字 全部单字
 清除标点符号 散字二元 标注词性 只看统计 10 个 统计词性: ~v (多个用,分开以~开头表示不包含)

分词结果(原文总长度 1285 字符) (这次分词结果不对, 点击汇报)

我: 你是上海人吗? 我说: 不是。为什么呢? 她说: 因为上海人不说“租房子”而说“借房子”, 所以你是上海人哪! 从此以后上课的时候老师和同学们总是开玩笑说我是上海人。

还有我们经常听写, 写汉字我没有任何麻烦, 可是听写拼音的时候, 我有时候会忘记后鼻音g。比如说我会把y í nh á ng写成y í nh á n, 而忘记了后鼻音g。老师就告诉我上海人说话是不分前后鼻音的, 所以她说: 你绝对是上海人!

老师还说在我的身上一定有中国人的基因, 其实在我家里没有人是中国人, 可是自从接触汉语以后, 我越学越爱学, 就越想知道更多的中国的文化和知识。告诉大家一个秘密, 我的QQ签名就是“我是上海人”。

上海的中西合璧让我十分向往, 我的梦想就是有一天我去上海旅行, 还有学习汉语。我还想去上海外国语大学看看, 因为那里是我的汉语老师学习和工作的地方。当然了, 如果有机会见到我的偶像黄晓明就更好了。

怎么样? 你们觉得我是不是上海人呢? 伊在哪相信偶是上海人了吧?

谢谢大家! 夏亚依!

分词耗时: 0.0037469863891602秒 [返回SCWS主页](#)或[直接查看源码](#) Powered by SCWS (Module version:0.2.3-dev, Library version:1.2.3-dev) - by hightman

Imagen 4.3.- Segmentación de Soy shanghainesa por el SCWS

Se copia el texto segmentado de Soy shanghainesa al Word, como se muestra en la siguiente Imagen 4.4:

大家好! 我叫 D á cil, 今年十五岁, 我学习中文已经一年了。我在西班牙出生, 可是我要说我是上海人, 你可能会问, 这怎么可能? 不信, 你听: 依好! 偶叫达丽, 阿拉上海您。让我来告诉你这个故事吧。

刚开始学习汉语的时候, 我的笔画和笔顺总能写对, 从未有过什么麻烦, 所以我的汉语老师总是开玩笑说我是中国人, 我很高兴听到这句话。|

有一次上课的时候, 老师让我们读课文。该我读了, 我应该读“我想租房子”, 然而我却读成了“我想借房子”, 老师就一直看着我, 我问她怎么了, 她笑着问我: 你是上海人吗? 我说: 不是。为什么呢? 她说: 因为上海人不说“租房子”而说“借房子”, 所以你是上海人哪! 从此以后上课的时候老师和同学们总是开玩笑说我是上海人。

还有我们经常听写, 写汉字我没有任何麻烦, 可是听写拼音的时候, 我有时候会忘记后鼻音g。比如说我会把y í nh á ng写成y í nh á n, 而忘记了后鼻音g。老师就告诉我上海人说话是不分前后鼻音的, 所以她说: 你绝对是上海人!

老师还说在我的身上一定有中国人的基因，其实在我家里没有人是中国人，可是自从接触汉语以后，我越学越爱学，就越想知道更多的中国的文化和知识。告诉大家一个秘密，我的QQ签名就是“我是上海人”。

上海的中西合璧让我十分向往，我的梦想就是有一天我去上海旅行，还有学习汉语。我还想去上海外国语大学看看，因为那里是我的汉语老师学习和工作的地方。当然了，如果有机会见到我的偶像黄晓明就更好了。

怎么样？你们觉得我是不是上海人呢？伊在哪相信偶是上海您了吧？
谢谢大家！夏亚依！

Imagen 4.4.- Segmentación de *Soy shanghainesa* por SCWS en Word

No obstante, en este texto segmentado quedan algunos errores, como los espacios que preceden a los signos de puntuación, estos deben ser eliminados manualmente; la fuente de las letras latinas se cambia a *SimSun* o a la fuente *Times New Roman*, al igual que aquellas palabras erróneas que resultan de una segmentación equívoca. Este proceso se hará de forma manual. Por ejemplo, “要” (*querer*) y “说” (*decir*) son dos palabras independientes, no son una única palabra, por eso hay que separarlas; la palabra “上海外国语大学” (*Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái*) como nombre de una organización, se usa como una sola palabra; la palabra “上海 您 (*shanghainese/a*)” debe ser “上海您”; las palabras “伊在” y “夏亚依” son palabras del dialecto de Shanghái, no tienen ningún significados en chino mandarín pero, en el dialecto de Shanghái, “伊在” significa “ahora” y “夏亚依” significa “gracias a ti/usted/ustedes”, por eso, hay que separarlas como “伊在” y “夏亚 依”, en lugar de “伊 在” y “夏 亚 依”.

Una vez realizada esta corrección usando la fuente *SimSun* en caracteres chinos y *Times New Roman* en alfabeto latino, con espacio 1.5, el texto final y correcto es el que se presenta a continuación:

大家 好！我 叫 Dácil, 今年 十五 岁, 我 学习 中文 已经 一年 了。我 在 西班牙 出生, 可是 我 要 说 我 是 上海 人, 你 可 能 会 问, 这 怎 么 可 能? 不 信, 你 听: 依 好! 偶 叫 达 丽, 阿 拉 上 海 您。让 我 来 告 诉 你 这 个 故 事 吧。

刚开始学习汉语的时候，我的笔画和笔顺总能写对，从未有过什么麻烦，所以我的汉语老师总是开玩笑说我是中国人，我很高兴听到这句话。

有一次上课的时候，老师让我们读课文。该我读了，我应该读“我想租房子”，然而我却读成了“我想借房子”，老师就一直看着我，我问她怎么了，她笑着问我：你是上海人吗？我说：不是。为什么呢？她说：因为上海人不说“租房子”而说“借房子”，所以你是上海人哪！从此以后上课的时候老师和同学们总是开玩笑说我是上海人。

还有我们经常听写，写汉字我没有任何麻烦，可是听写拼音的时候，我有时候会忘记后鼻音 g。比如说我会把 yínháng 写成 yínhán，而忘记了后鼻音 g。老师就告诉我上海人说话是不分前后鼻音的，所以她说：你绝对是上海人！

老师还说在我的身上一定有中国人的基因，其实在我家里没有人是中国人，可是自从接触汉语以后，我越学越爱学，就越想知道更多的中国的文化和知识。告诉大家一个秘密，我的 QQ 签名就是“我是上海人”。

上海的中西合璧让我十分向往，我的梦想就是有一天我去上海旅行，还有学习汉语。我还想去上海外国语大学看看，因为那里是我的汉语老师学习和工作的地方。当然了，如果有机会见到我的偶像黄晓明就更好了。

怎么样？你们觉得我是不是上海人呢？伊在哪相信偶是上海您了吧？

谢谢大家！夏亚依！

Además, después de la publicación de las normas nacionales, se encontraron muchas herramientas para ambos segmentación y etiquetado de las categorías de chino. Por ejemplo, el *Mytxtsegtag*, este software puede sincronizar la segmentación y el etiquetado con una tasa de precisión del 99%. Es una herramienta popular en este campo. Asimismo, se selecciona el *Nuevo Libro de Chino Práctico I*, lección 8. Si se hace clic en el archivo correspondiente, se puede visualizar el texto segmentado y etiquetado como lo muestra la siguiente Imagen 4.5:



Imagen 4.5.- Segmentación y etiquetado por *Mytxtsegtag*

Por supuesto, existen errores también con la segmentación y el etiquetado que hay que corregir “artificialmente”. Por ejemplo, la palabra “贝贝” es un nombre propio de persona y hay que etiquetarlo como “贝贝/nh”, los caracteres no se pueden separar y etiquetar como “贝/n 贝/n”, pues no significan nada; asimismo, el uso de la puntuación tiene errores: por ejemplo, no se puede iniciar una línea con un signo puntuación.

4.4. Pinyin (el sistema de transcripción de la fonética china)

Esta normativa idiomática fue promulgada en 1958 en China, y en 2012 se publicó una actualización⁶⁸. El contenido del proyecto consiste en usar las letras latinas para escribir la fonética del carácter, además de crear tablas con letras iniciales, finales y tonos. Asimismo, establece una normativa para la escritura, que incluye la marca apóstrofo que funciona como separador fonético. No obstante, no establece reglas ortográficas que regulen los signos de puntuación (comas, puntos, paréntesis, signos de exclamación e interrogación, entre otros). A continuación, se presentan las diversas normas que rigen al pinyin:

a.-Tabla del alfabeto:

⁶⁸ <http://www.edu.cn/20011114/3009777.shtml>. Consultada en mayo 2017.

字母	名称	字母	名称
Aa	ㄚ	Nn	ㄋㄟ
Bb	ㄅㄝ	Oo	ㄛ
Cc	ㄘㄝ	Pp	ㄆㄝ
Dd	ㄉㄝ	Qq	ㄑ ㄒ
Ee	ㄜ	Rr	ㄚㄝ
Ff	ㄝㄝ	Ss	ㄝㄨ
Gg	ㄍㄝ	Tt	ㄊㄝ
Hh	ㄏㄚ	Uu	ㄨ
Ii	ㄟ	Vv	ㄩㄝ
Jj	ㄐ ㄑ	Ww	ㄨㄚ
Kk	ㄎㄝ	Xx	ㄒ ㄙ
Ll	ㄝㄌ	Yy	ㄟ ㄚ
Mm	ㄝㄇ	Zz	ㄆㄝ

Hay 26 letras en el pinyin. La letra v solo se escribe en lenguas extranjeras e idiomas minoritarios y dialectos.

b.- Tabla de iniciales:

b	p	m	f	d	t	n	l
ㄅ坡	ㄆ坡	ㄇ摸	ㄈ佛	ㄉ得	ㄊ特	ㄋ讷	ㄌ勒
g	k	h	j	q	x		
ㄍ哥	ㄎ科	ㄏ喝	ㄐ基	ㄑ欺	ㄒ希		
zh	ch	sh	r	z	c	s	
ㄓ知	ㄔ蚩	ㄕ诗	ㄖ日	ㄗ资	ㄘ雌	ㄙ思	

c.- Tabla de vocales:

	i ㄟ 衣	u ㄨ 乌	ü ㄩ 迂	ou ㄡ 欧	iou ㄟㄨ 忧		
a ㄚ 啊	ia ㄟㄚ 呀	ua ㄨㄚ 蛙		an ㄢ 安	ian ㄟㄢ 烟	uan ㄨㄢ 弯	üan ㄩㄢ 冤
o ㄛ 喔		uo ㄨㄛ 窝		en ㄢ 恩	in ㄢ 因	uen ㄨㄢ 温	ün ㄩㄢ 晕
e ㄜ 鹅	ie ㄟㄝ 耶		üe ㄩㄝ 约	an ^g ㄢ ^g 昂	ian ^g ㄟㄢ ^g 央	uan ^g ㄨㄢ ^g 汪	
ai ㄞ 哀		uai ㄨㄞ 歪		en ^g ㄢ ^g 亨的韵母	in ^g ㄢ ^g 英	uen ^g ㄨㄢ ^g 翁	
ao ㄠ 熬	iao ㄟㄠ 腰			on ^g ㄢ ^g 敖的韵母	ion ^g ㄟㄢ ^g 雍		

d.-Tabla de tonos:

阴平	阳平	上声	去声
—	ˊ	ˇ	ˋ

El chino mandarín tiene cuatro tonos y su uso incorrecto causa cambios en el significado. El primer tono se representa con “—”, como en *mā* (妈/madre); el segundo tono es ascendente y se representa con “ˊ”, como en *má* (麻/cáñamo); el tercer tono se representa con “ˇ”, como en *mǎ* (马/caballo) y el cuarto tono, con “ˋ”, como en *mà* (骂/regañar). Las marcas de los tonos se colocan sobre la vocal principal. Además, hay un tono neutro, no es un quinto tono, que se pronuncia débil y corto, no lleva ninguna marca, como en *ma* (吗/partícula interrogativa). Los tonos para el chino son como la melodía para la música. Al igual que no podemos cambiar la cadencia de una canción cuando cantamos, no podemos cambiar la melodía de los tonos del chino.

Zhao (赵元任), en 1930, creó un método para escribir los trazos de los tonos. Diseñó una cuadrícula compuesta por dos líneas verticales con cinco grados. El valor del primer tono “—” es 5-5, el segundo tono “ˊ” es 3-5, el tercer tono “ˇ” es 2-1-4 y el cuarto tono “ˋ” es 1-5, como se muestran en la Imagen 4.6:

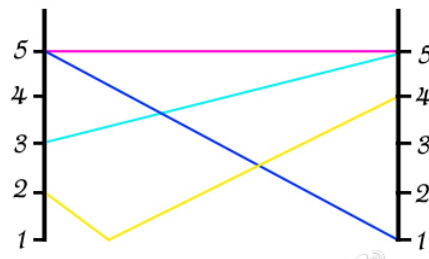


Imagen 4.6.- Cuadrícula para los tonos del chino

Asimismo, se hace necesario conocer la fonética del pinyin, organizada en la siguiente Imagen 4.7:

	b	p	m	f	d	t	n	l	g	k	h	z	c	s	zh	ch	sh	r	j	q	x	**
a	ba	pa	ma	fa	da	ta	na	la	ga	ka	ha	za	ca	sa	zha	cha	sha					a
o	bo	po	mo	fo																		o
e			me		de	te	ne	le	ge	ke	he	ze	ce	se	zhe	che	she	re				e
ai	bai	pai	mai		dai	tai	nai	lai	gai	kai	hai	zai	cai	sai	zhai	chai	shai					ai
ei	bei	pei	mei	fei	dei	tei	nei	lei	gei	kei	hei	zei			zhei		shei					ei
ao	bao	pao	mao		dao	tao	nao	lao	gao	kao	hao	zao	cao	sao	zhao	chao	shao	rao				ao
ou		pou	mou	fou	dou	tou	nou	lou	gou	kou	hou	zou	cou	sou	zhou	chou	shou	rou				ou
an	ban	pan	man	fan	dan	tan	nan	lan	gan	kan	han	zan	can	san	zhan	chan	shan	ran				an
ang	bang	pang	mang	fang	dang	tang	nang	lang	gang	kang	hang	zang	cang	sang	zhang	chang	shang	rang				ang
en	ben	pen	men	fen	den		nen		gen	ken	hen	zen	cen	sen	zhen	chen	shen	ren				en
eng	beng	peng	meng	feng	deng	teng	neng	leng	geng	keng	heng	zeng	ceng	seng	zheng	cheng	sheng	reng				eng
ong					dong	tong	nong	long	gong	kong	hong	zong	cong	song	zhong	chong		rong				
u	bu	pu	mu	fu	du	tu	nu	lu	gu	ku	hu	zu	cu	su	zhu	chu	shu	ru				wu *
uo									guo	kua	hua				zhuo	chuo	shuo	ruo				wo *
uai									guai	kuai	huai				zhuai	chuai	shuai					wai *
ui					dui	tui			gui	kui	hui	zui	cui	sui	zhui	chui	shui	ruì				wei * 1
uan					duan	tuan	nuan	luan	guan	kuan	huan	zuan	cuan	suan	zhuan	chuan	shuan	ruan				wan *
uang									guang	kuang	huang				zhuang	chuang	shuang					wang *
un					dun	tun	nun	lun	gun	kun	hun	zun	cun	sun	zhun	chun	shun	run				wen * 2
ueng																						weng *
i	bi	pi	mi		di	ti	ni	li				zi †	ci †	si †	zhi †	chi †	shi †	ri †	ji	qi	xi	yi +
ia					dia			lia											jia	qia	xia	ya +
ie	bie	pie	mie		die	tie	nie	lie											jie	qie	xie	ye +
iao	biao	piao	miao		diao	tiao	niao	liao											jiao	qiao	xiao	yao +
iu			miu		diu		niu	liu											jiu	qiu	xiu	you + 3
ian	bian	pian	mian		dian	tian	nian	lian											jian	qian	xian	yan +
iang								niang	liang										jiang	qiang	xiang	yang +
in	bin	pin	min				nin	lin											jīn	qīn	xīn	yīn +
ing	bing	ping	ming		dīng	tīng	nīng	līng											jīng	qīng	xīng	yīng +
iong																			jiong	qiong	xiong	yong +
ü							nü	lǔ											ju ✘	qu ✘	xu ✘	yu ✘
üe							nüe	lüe											jue ✘	que ✘	xue ✘	yue ✘
üan																			juan ✘	quan ✘	xuan ✘	yuan ✘
ün																			jun ✘	qun ✘	xun ✘	yun ✘

Imagen 4.7.- Fonética del pinyin

Normas de las combinaciones de los iniciales y finales del pinyin:

- ** Representa un cero inicial (es decir, en el que nada está antes que el sonido final de la columna de la izquierda)
- * La *u* va siempre al principio de una sílaba, pero cuando deja de ser una vocal y pasa a sílaba, la *u* se sustituye por *w*, formando *wu*.
- † La *i* en *zi*, *ci*, *si* es diferente de la mayoría de los otros usos de la *i* en que es un poco corta, no mucho. Se representa en la tabla por ˊ.
- ‡ La *i* en *zhi*, *chi*, *shi*, *ri* es diferente de la mayoría de los otros usos de *i* porque es un poco corta, no mucho. Se representa en la tabla por ˋ.
- + La vocal *i*, cuando no tiene inicial antes, se escriben *yi*, *ya*, *ye*, *yao*, *you*, *yan*, *yin*, *yang*, *yīng*, *yong*.

- ✘ La vocal *ü*, cuando se combina con *j, q, x*, se escribe *ju, qu* y *xu*, omitiendo la diéresis. Por el contrario, cuando se combina con *l* y *n*, se escribe *lü* y *nü*.
- ¹² La vocal *u*, cuando no lleva inicial antes, se escribe *wu, wa, wo, wai, wei, wan, wen, wang, weng*. El valor *ui* es en realidad la abreviatura de *uei*, por lo que se representa como la sílaba *wei*. Esta es la razón por la cual el pinyin la utiliza. Por ejemplo, escribimos *shui*, no *shuei*. Igualmente, *un* es en realidad la abreviatura de *uen*, por lo que se representa como la sílaba *wen*.
- ³ La *iu* es la abreviatura de *iou*. Por lo tanto, al comienzo de una sílaba, se representa como *you* en lugar de *yu*.
- La vocal *er* se ha omitido en esta tabla. Cuando se usa *er* como última sílaba de una palabra, solo se coloca la *r* y se une a la última letra. Por ejemplo, “¿dónde?” se escribe *nǎr*, en lugar de *nǎ er*.
- Se usa el apóstrofo cuando existen dos sílabas conectadas y la primera termina en vocal y la segunda empieza también por vocal, como “*pi’ao*”.

Zhang (2007: 34) y Liu (2010: 82) señalan que algunos diseños y normas del pinyin no se adaptan a los extranjeros, debido a que la estructura se centra en la enseñanza de ChLE. Es por ello por lo que se debe investigar sobre el uso adecuado del pinyin, con el fin de corregir los errores presentes en los materiales didácticos y las pruebas de nivel.

4.5. Problemas del uso del pinyin en la enseñanza de ChLE

Durante el proceso de preparación para el examen chino oficial YCT2, se encontraron diversos errores en el diseño del examen: un uso inadecuado de números y mayúsculas, unas marcas de puntuación erróneas tanto en pinyin como en caracteres y en algunos casos, su omisión (Wang y Alfonso de Tovar, 2017). Se muestra la totalidad de los problemas detectados en ocho exámenes de YCT2⁶⁹, incluido el modelo del examen YCT2 (en adelante, Y2M) en la siguiente Tabla 4.3:

⁶⁹ <http://chinesetest.cn/index.do>. Consultada en mayo de 2017.

Exámenes	Uso de números	Uso de mayúsculas	Puntuación en el texto en pinyin	Puntuación en el texto en caracteres	Omisión de signos de puntuación
Y2M	3	15	0	26	7
Y21002	5	14	27	40	6
Y21003	5	15	27	40	6
Y21004	7	15	22	36	6
Y21005	5	13	25	39	5
Y21316	4	12	0	37	6
Y21317	2	14	0	23	6
Y21318	4	14	0	38	5
Media	4.4	14	12.6	34.9	6

Tabla 4.3.- Totalidad de problemas detectados en el YCT2. Elaboración propia.

Una vez presentados los datos de los aspectos técnicos percibidos durante la investigación, se procede a la descripción:

1.- Uso de números.

En los ocho materiales analizados, se hace recurrente un problema con el uso de los números. Los exámenes de YCT nivel 1-3 se escriben tanto en caracteres como en pinyin. Los enunciados en el examen se encuentran tanto en caracteres como en pinyin. La confusión se presenta, cuando el estudiante encuentra los números, únicamente, en las frases escritas en caracteres y no en pinyin, donde se encuentran con un espacio en blanco. La lectura lineal de una frase se ve alterada y rompe con el sistema de percepción lectora eficaz. En la siguiente Tabla 4.4 se presentan los diferentes ítems donde se percibe un uso inadecuado de los números:

Examen	Presencia de números en los enunciados	
Y2M	1. F ^{Yǒu ge.} 有 4 个。	2. ^{ge xiāngjiāo} 5 个 香蕉
	3. B: ^{Wǒ yào chī ge.} 我要吃 6 个。	
Y21002	1. C ^{xiànzài diǎn le} 现在 9 点 了	2. B ^{nián} 2008 年
	3. C ^{jīntiān hào} 今天 16 号	4. ^{sui} 7 岁
	5. B: ^{Méiyǒu , tā diǎn} 没有 , 他 7 点 30 () ^{qǐchuáng .} 起床 。	

Examen	Presencia de números en los enunciados	
Y21003	1. B 10 分钟 fēnzhōng	2. A 他在 607 tā zài
	3. C 他今年 8 岁了 tā jīnnián suì le	4. 5 只猫 zhī māo
	5. B: 9 点多。 diǎn duō.	
Y21004	1. C 她 7 岁了 tā suì le	2. 4 个 学生 ge xuésheng
	3. B: 6 点 30 分。 diǎn fēn.	4. F 我 9 岁。 Wǒ suì.
	5. B: 我在 604。 Wǒ zài	
	6. A: 小朋友, 两个 5 是 ()? Xiǎopéngyou, liǎng ge shì	
	7. B: 是 10。 Shì	
Y21005	1. A 7 点 diǎn	2. B 10 分钟 fēnzhōng
	3. B: 28 块。 kuài.	4. F 9 个月。 ge yuè.
	5. 39. A: 我来中国 4 年多了。 Wǒ lái Zhōngguó nián duō le.	
Y21316	1. C 6 月 3 号 yuè hào	2. B 15 分钟 fēnzhōng
	3. B: 16 岁, () 我小两岁。 suì, wǒ xiǎo liǎng suì.	
	4. B: 9 点 50。 diǎn	
Y21317	1. B 15 分钟 后 fēnzhōng hòu	
	2. 38. A: 9 点了, 去叫妹妹 ()。 diǎn le, qù jiào mèimei	
Y21318	1. B 69 块 kuài	2. F 5 号。 hào.
	3. A: 7 点了, 起床了。 diǎn le, qǐchuáng le.	
	4. B: 我可以多睡 10 () 吗? Wǒ kěyǐ duō shuì ma?	

Tabla 4.4.- Uso de números en el YCT2. Elaboración propia.

Como puede observarse, los números están presentes de forma continua en YCT, específicamente en lo relacionado con el tiempo, los precios, la edad, la cantidad, el número de habitación, las operaciones matemáticas, etc. La ausencia numerológica en el enunciado en pinyin causa confusión en la fonética, que para los escolares es fundamental para la comprensión y la emisión de una respuesta correcta. Este tipo de problemas no debería existir en un examen donde el éxito depende de la comprensión del enunciado.

Los aprendices de este nivel aún no alcanzan una competencia lectora de los caracteres, por lo que la comprensión del enunciado depende, netamente, de la expresión fonética, es decir, del Pinyin. Al no aparecer el numeral en el enunciado, el alumno puede perder información relevante para su comprensión. La solución temporal propuesta es explicar a estos el diseño de los dos enunciados y enfatizar que el valor numérico es válido para ambos. Sin embargo, la verdadera solución es insertar el valor numérico en ambos enunciados, con la finalidad de adaptar el examen a los procesos perceptivos lectores, es decir, de forma lineal y no con un *zigzag* visual que, sin duda alguna, solo causará confusión e incompreensión.

2.- Uso de mayúsculas.

De igual forma, entre los problemas percibidos se identifica el uso inadecuado de las mayúsculas. Hay que destacar que el uso de estas letras en pinyin se rige por la normativa de la escritura latina, por lo que deben usarse las mayúsculas como letra inicial de enunciados y nombres propios, entre otros casos. En YCT analizados y aplicados a los estudiantes se percibe la ausencia de mayúsculas iniciales en la parte auditiva del examen, específicamente en las preguntas 16 a la 20, las opciones A, B y C son propuestas y hay que usar mayúscula inicial. La única excepción se encuentra en el material correspondiente al Y2M, en la pregunta 17, opción C ^{Zhōngguó} 中国 se escribe China con la letra mayúscula inicial. Cabe destacar que los equívocos percibidos no son recurrentes en todas preguntas, es decir, solo se presentan en algunas de ellas.

A continuación, se muestran en la Tabla 4.5 algunos ítems donde se observa la ausencia de mayúsculas, se han extraído ejemplos del Y2M:

Examen	Uso inadecuado de mayúsculas		
Y2M	16. A xǐhuan 喜欢	B qǐng zuò 请坐	C yú hěn duō 鱼很多
	17. A wǒ lái le 我来了	B yí ge xīngqī 一个星期	C Zhōngguó hěn dà 中国很大
	18. A xièxie nǐ 谢谢你	B tā bú rènshi nǐ 他不认识你	C tā bú huì shuō Hànyǔ 他不会说汉语
	19. A méi guānxi 没关系	B wǒ yě shì 我也是	C wǒ bú shì 我不是
	20. A jīntiān hěn rè 今天很热	B jīntiān xīngqīsān 今天星期三	C jīntiān yuè hào 今天7月4号

Tabla 4.5.- Uso de mayúsculas en el Y2M. Elaboración propia.

La ausencia de las mayúsculas puede considerarse un error grave en el texto en pinyin, pues afecta considerablemente a la comprensión del enunciado. El docente debe aclarar a los estudiantes este formato de diseño, ya que estos están acostumbrados a la lectura de una escritura latina y al no encontrar mayúsculas, puede causarles confusión.

3.- Problemas de puntuación del pinyin.

La normativa del pinyin solo menciona el uso del apóstrofo como signo de puntuación, que se usa para separar dos sílabas conectadas y la primera termina en vocal y la segunda empieza también por vocal. Con respecto a la puntuación en el pinyin, se encuentra un uso adecuado y acorde con la normativa idiomática en los siguientes exámenes: Y2M, Y21316, Y21317 e Y21318, por ejemplo:

29. A: Nǐ yǒu Hànyǔ míngzi ma?
你 有 汉 语 名 字 吗 ?
- B: Méiyǒu, nǐ juéde shénme míngzi hǎo?
没 有 , 你 觉 得 什 么 名 字 好 ?
40. A: Nǐ hǎo, wǒ kěyǐ zuò zhèr ma?
你 好 , 我 可 以 坐 这 儿 吗 ?
- B: Kěyǐ, zuò.
可 以 , () 坐 。

En los ejemplos anterior podemos ver que el uso de las comas y los signos de interrogación es correcto. Sin embargo, encontramos una gran cantidad de errores de puntuación en cuatro exámenes del año 2010. Se presentan en la siguiente Tabla 4.6.

Exámenes	Problemas de puntuación en Pinyin
Y21002	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zàijiàn . 2. Zàijiàn , míngtiān xuéxiào jiàn . 3. Wǒ yào huà yí ge diànshì . 4. Tā shì māma de yí ge hǎo péngyou . 5. Nǐ de jiǎo zhēn xiǎo !
Y21003	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hěn hǎo , hěn hǎo . 2. Tā ài chī tā de xiǎo jiǎo . 3. Bù , wǒ zài dǎ diànhuà ne . 4. Tā hěn xǐhuan nà zhī niǎo . 5. Wǒ yě xǐhuan .
Y21004	<ol style="list-style-type: none"> 1. diǎn fēn . 2. Wǒ yào qù xuéxiào le , zàijiàn . 3. Wǒ yào mǎi nàge lǜ de . 4. Wǒ juéde nàge hóng de yě hěn hǎo . 5. Lái , chī mǐfàn le .
Y21005	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tā yí suì le . 2. Bú shì , wǒ yào huà xiǎoyú . 3. Jiějie , 4. kuài . 5. Wǒ zài zhè lǐmiàn , zhēn rè .

Tabla 4.6.- Problemas de puntuación en Pinyin. Elaboración propia.

En los ejemplos presentes en la tabla anterior, se presentan varios enunciados de los exámenes Y21002, Y21003, Y21004 e Y21005. En los diferentes exámenes se advierte una gran cantidad de errores, se observa, que en la formulación del enunciado se dejan espacios en blanco entre la palabra y el signo de puntuación. Por supuesto, esta estructura también discrepa con la normativa de un idioma occidental y causa confusión e incompreensión del enunciado.

4.- Problemas de puntuación en los textos en caracteres.

De igual manera, en los enunciados en caracteres también se perciben problemas con marcas ortográficas erróneas. Así como en el pinyin, pueden identificarse problemas con el uso de la coma, los puntos, los signos de interrogación, las comillas, la elipsis, etc.

A continuación, se ejemplifican dichas faltas en la Tabla 4.7:

Exámenes	Problemas de puntuación en caracteres
Y2M	<ol style="list-style-type: none"> 1. 她 不 喜 欢 吃 这 个 。 2. 对 不 起 ， 我 要 学 习 画 画 儿 。 3. 你 有 汉 语 名 字 吗 ？ 4. 没 有 ， 你 觉 得 什 么 名 字 好 ？ 5. 妈 妈 ， 妹 妹 在 哪 儿 呢 ？
Y21002	<ol style="list-style-type: none"> 1. 再 见 。 2. 再 见 ， 明 天 学 校 见 。 3. 你 在 画 什 么 呢 ？ 4. 我 要 画 一 个 电 视 。 5. 这 个 人 是 谁 ？
Y21003	<ol style="list-style-type: none"> 1. 我 的 汉 语 怎 么 样 ？ 2. 很 好 ， 很 好 。 3. 他 爱 吃 什 么 ？ 4. 他 ？ 他 爱 吃 他 的 小 脚 。 5. 你 要 吃 香 蕉 吗 ？
Y21004	<ol style="list-style-type: none"> 1. 这 样 可 以 吗 ？ 2. 眼 睛 看 这 儿 ， 看 老 师 的 手 。 3. 你 早 上 几 点 起 床 ？ 4. 6 点 30 分 。 5. 你 不 和 我 玩 儿 了 ？
Y21005	<ol style="list-style-type: none"> 1. 她 今 年 多 大 了 ？ 2. 她 一 岁 了 。 3. 你 要 画 什 么 ？ 小 鸟 ？ 4. 不 是 ， 我 要 画 小 鱼 。 5. 姐 姐 ， 我 们 有 几 块 钱 了 ？
Y21316	<ol style="list-style-type: none"> 1. 谢 谢 你 请 我 们 来 玩 儿 ， 再 见 。 2. 再 见 。 3. 姐 姐 在 做 什 么 ？ 4. 她 在 学 习 呢 。 5. 米 饭 和 面 条 儿 ， 你 爱 吃 哪 个 ？
Y21317	<ol style="list-style-type: none"> 1. 她 的 头 发 真 长 。 2. 是 。 3. 这 个 字 你 认 识 吗 ？ 4. 认 识 ， 是 “ 耳 朵 ” 的 “ 耳 ” 。 5. 我 和 弟 弟 谁 个 子 高 ？
Y21318	<ol style="list-style-type: none"> 1. 这 是 你 的 狗 ？ 2. 是 ， 这 是 我 的 好 朋 友 。 3. 冷 不 冷 ？ 4. 喝 了 热 水 ， 现 在 好 多 了 。 5. 你 怎 么 不 高 兴 ？

Tabla 4.7.- Problemas de puntuación en caracteres chinos. Elaboración propia.

En la Tabla 4.7 se observa que son continuas las faltas ortográficas en los enunciados en caracteres; de hecho, el número de incidencias es mayor que en pinyin. Durante el proceso de preparación del examen, se les debe indicar a los estudiantes que al igual que en otros idiomas, en el chino también existen reglas para el uso adecuado de signos de puntuación. Es por ello por lo que el espacio en blanco entre los caracteres y la marca ortográfica puede considerarse como falta.

5.- Omisión de signos de puntuación: paréntesis y signos de interrogación.

En YCT2, existe otro fenómeno relacionado con la ortografía, en este caso, con su ausencia. Por ejemplo, en un enunciado en caracteres se encuentra un paréntesis que indica la ubicación de la posible respuesta correcta. No obstante, en su correspondiente en pinyin no se realiza tal marca. Lo mismo ocurre con los signos de interrogación, los cuales se presentan en un solo enunciado y el estudiante debe intuir que es igual en su equivalente. Si se recuerda el apoyo semántico que representa el pinyin para la comprensión textual, se puede reconocer tal falta como una posible causante de incompreensión y, por ende, se selecciona una respuesta errónea. La mayoría de estos problemas se presentan en la parte final del examen, es decir, de la pregunta 36 a la 40.

A continuación, se enumeran los ítems donde se presentan estos casos en la Tabla 4.8:

Exámenes	Problemas de omisión de signos de puntuación
Y2M	<p>1. B: Xièxiè! Wǒ xué Hànyǔ yì () duō le. 谢谢! 我学汉语一()多了。</p> <p>2. A: Nǐ jiā de () shì duōshǎo? 你家的()是多少?</p> <p>3. B: Míngtiān hěn () 。 明天很()。</p> <p>4. A: Zhèr de bāozi hěn hǎochī, nǐ yào chī () ge? 这儿的包子很好吃, 你要吃()个</p> <p>5. B: Hǎo, () 。 好,()。</p>
Y21002	<p>1. A: Qǐng zuò, nǐ hē shénme? Hē () ? 请坐, 你喝什么? 喝()?</p> <p>2. A: Wǒ mǎile liǎng zhī () de niǎo, 我买了两只()的鸟,</p> <p>3. A: Zǎoshàng hǎo, nǐ zuótiān () méi lái? 早上好, 你昨天()没来?</p> <p>4. B: Méiyǒu, tā diǎn 7:30 () qǐchuáng. 没有, 他7点30()起床。</p> <p>5. A: Wǒ de () zài nàr. 我的()在那儿。</p>

Exámenes	Problemas de omisión de signos de puntuación
Y21003	<p>1. B: Tā zài nàr , tā qù mǎi () le . 她 在 那 儿 , 她 去 买 () 了。</p> <p>2. B: Hěn () 。 很 () 。</p> <p>3. A: () nǐ jǐ diǎn shuìjiào ? () 你 几 点 睡 觉 ？</p> <p>4. A: Nǐ hǎo , wǒ () zuò zhèr ma ? 你 好 , 我 () 坐 这 儿 吗 ？</p> <p>5. B: Bù hē le , wǒmen xiànzài () qù xuéxiào , 不 喝 了 , 我 们 现 在 () 去 学 校 ,</p>
Y21004	<p>1. A: Nǐ lái () sān ge yuè le ? 你 来 () 三 个 月 了 ？</p> <p>2. A: Nǐ de () shì duōshao hào ? 你 的 () 是 多 少 号 ？</p> <p>3. B: Yī nián () yī nián duō . 一 年 () 一 年 多 。</p> <p>4. A: Nǐ () bù chī yú ? 你 () 不 吃 鱼 ？</p> <p>5. A: Xiǎopéngyou , liǎng ge 5 shì () ? 小 朋 友 , 两 个 5 是 () ？</p>
Y21005	<p>1. A: Bàba , () píngguǒ le ma ? 爸 爸 , () 苹 果 了 吗 ？</p> <p>2. B: () , qǐng zuò . () , 请 坐 。</p> <p>3. B: () sè de . () 色 的 。</p> <p>4. B: Wǒ () shì . 我 () 是 。</p> <p>5. B: Zài , tā zài () , wǒ qù jiào tā . 在 , 他 在 () , 我 去 叫 他 。</p>
Y21316	<p>1. B: suì , wǒ xiǎo liǎng suì . 16 岁 , () 我 小 两 岁 。</p> <p>2. A: Zhè zhī xiǎo māo shì nǐ de ma ? Zhēn () 。 这 只 小 猫 是 你 的 吗 ？ 真 () 。</p> <p>3. A: Nǐ zuótiān () jǐ diǎn shuì de ? 你 昨 天 () 几 点 睡 的 ？</p> <p>4. A: Nǐ nàr yǒu hóngsè de () ma ? 你 那 儿 有 红 色 的 () 吗 ？</p> <p>5. A: Nǐ míngtiān yào qù () ? 你 明 天 要 去 () ？</p>
Y21317	<p>1. B: Wǒ shì () lái de . 我 是 () 来 的 。</p> <p>2. B: Hǎo le , () chī le . 好 了 , () 吃 了 。</p> <p>3. A: diǎn le , qù jiào mèimei () 。 9 点 了 , 去 叫 妹 妹 () 。</p> <p>4. A: Nǐ péngyou huì shuō () ma ? 你 朋 友 会 说 () 吗 ？</p> <p>5. A: Méiyǒu () sè de shūbāo le . 没 有 () 色 的 书 包 了 。</p>

Exámenes	Problemas de omisión de signos de puntuación
Y21318	<p>1. B: Wǒ kěyǐ duō shuì 10 () ma? 我可以多睡10()吗?</p> <p>2. B: Hěn (), wǒ xǐhuan nàr. 很(), 我喜欢那儿。</p> <p>3. B: Qù le, () shuō wǒ de ěrduo hǎo le. 去了, ()说我的耳朵好了。</p> <p>4. A: Jiā li () yǒu niúǎi le. 家里()有牛奶了。</p> <p>5. B: Kěyǐ, () zuò. 可以, ()坐。</p>

Tabla 4.8.- Omisión de signos de puntuación en pinyin y caracteres.
Elaboración propia.

En la Tabla 4.8. se observa la ausencia de las marcas ortográficas en el pinyin. Al igual que pasa con los números, en el enunciado en caracteres se colocan las marcas y se omiten en el enunciado en pinyin, suponiendo que es obvio para el estudiante. Cabe recordar que los estudiantes son escolares que se remitirán directamente al pinyin, ya que es el sistema de lectura que dominan, dado su nivel de conocimiento idiomático. En resumen, se les debe aclarar a los estudiantes que los signos de puntuación que acompañan al enunciado en caracteres son válidos también en el pinyin y deben incluirlos en su lectura.

Además, se encuentra el *LCMC* como el único corpus chino que incluye el texto en pinyin. Se muestra la primera parte de sus textos en pinyin en la Imagen 4.8:

Category A Press: Reportage

(Note: Some texts may be shortened)

A01

da4 qiang2 nei4 wai4 -- bei3 jing1 shi4 jian1 yu4 ji4 shi2 (san1) tian2 zhen1 ying3 《nan2 fang1 zhoul mo4》di4³

A02

1. " zhe4 duan4 li4 shi3 wo3 zuo4 zheng4" -- a1 pei4 ?? a1 wang4 jin4 mei3 can1 guan1 xil zang4 dang3 an4 guan3 duan4 ji4 yu3 xin1 hua2 she4 1 9 9 1 nian2 6 yue4 8 ri4 bo1 fal

2. mian2 hua1 gul niang2 chul jia4 ji4 peng2 tong2 ju4 zhoul chun1 fang1 wang2 shu4 zhuang4 1 9 9 0 nian2 1 2 yue ji4 ri4 bao4》

3. qian4 zhai4 huan2 fang2 di4 yil zong1 -- guo2 nei4 dai4 kuan3 di3 ya1 fang2 chan3 gong1 kail pail mai4 xian4 hai3 yan4 1 9 9 1 nian2 5 yue4 1 6 ri4 《jing1 ji4 ri4 bao4》

4. wan4 li3 yuan2 yue4 liu2 dong1 chang1 chen2 xiao3 1 9 9 0 nian2 1 0 yue4 1 4 ri4 《zhong1 guo2 shi2 you2 bao4》

Imagen 4.8.- El texto en pinyin en el *LCMC*

Se observa que el uso de pinyin en el *LCMC* tiene las siguientes características:

1. Se usan los números 1, 2, 3, 4 para marcar los cuatro tonos en lugar de sus signos.
2. No se usa la mayúscula al principio de la oración, ni en los nombres propios.
3. Se usan signos de puntuación, pero no todos son necesarios.

El uso del pinyin en el *LCMC* causa dos dificultades principales: no presenta correctamente los valores principales, por ejemplo, *bei3 jing1* (Běijīng/Pekín), pues los signos de los tonos deben situarse sobre la *e* y la *i*, no tras la *i* y la *ng* y separa todas las palabras chinas con los números de los tonos, por eso, es difícil leerlo.

4.6. Creación de las normas internacionales del uso de pinyin

La normativa de puntuación de la República Popular China (中华人民共和国国家标准标点符号用法, código: GB/T 15834-1995) se publicó en 1995. Esta norma especifica el nombre de las marcas, su forma y su uso. La normativa estándar para la escritura china tiene un importante papel de apoyo, el cual se aplica a los escritos chinos. También puede usarse como una referencia en la enseñanza de lenguas extranjeras y en el ámbito científico.

La normativa incluye dieciséis tipos de signos de puntuación de uso común. El punto es la ruptura, la pausa que representa, generalmente, el tono al hablar. Si no hay puntos, se forma una sola oración hasta el punto final. Al final de la frase, un punto, un signo de interrogación o exclamación indica la pausa final y su tono. En una oración, hay cuatro tipos de marcas: coma, coma enumeradora (*dùnhào*), punto y coma y dos puntos. Estos representan las diferentes posibles pausas que pueden realizarse en una oración. Además, existen nueve tipos de marcas de puntuación que sirven para determinar la intención de la oración, la línea de continuidad, el punto enfatiza, el guion, el punto separador, las comillas latinas para indicar títulos (《 》 〈 〉) y las marcas para nombre propio (_).

En el proyecto del pinyin, no se indica el uso de la puntuación, es por ello por lo que esta investigación combina el uso de la puntuación china y la latina para crear las del uso del pinyin. En primer lugar, se crean las marcas de puntuación del pinyin según la normativa latina, se muestran en la Tabla 4.9:

Número	Nombre		Marcas de puntuación		
	Español	Chino	Español	Carácter	Pinyin
1	punto	句号	.	。	。
2	signo de interrogación	问号	¿?	？	？
3	signo de admiración	叹号	¡!	！	！
4	coma	逗号	,	，	，
5	coma enumeradora	顿号	,	、	、
6	punto y coma	分号	;	；	；
7	dos puntos	冒号	:	：	：
8	comillas	引号	“ ” ‘ ’	“ ” ‘ ’	“ ” ‘ ’
9	soportes	括号	() 【 】 () { }	() 【 】 () { }	() 【 】 () { }
10	guion	破折号	——	——	——
11	puntos suspensivos	省略号	...	……	……
12	énfasis	着重号	.	·	·
13	guion	连接号	— ——	— —— ~	— —— ~
14	número de conexión	间隔号	.	。	。
15	comillas españolas	书名号	《》 〈〉	《》 〈〉	《》 〈〉
16	marca de denominación	专名号		——	——
17	barra inclinada	斜线	/	/	/

Tabla 4.9.- Marcas de puntuación del chino. Elaboración propia.

Aunque en *La normativa de puntuación* no se indica nada sobre la barra inclinada, en la escritura china se usa, por ejemplo 先生/女士 (señor/a), es necesario ponerla en dicha norma nueva. Además, se usan las marcas @, #, %, &, *, €, ¥, etc., cuando es necesario en el texto del pinyin.

En segundo lugar, se crean fórmulas nuevas para el uso del pinyin orientadas a la enseñanza de ChLE:

1.- Si existen números en el texto en caracteres también deben aparecer en la versión en pinyin o en cifras en el texto de pinyin.

Se presentan fragmentos modificados del examen YCT3, por ejemplo:

50. Zhè xiē shuǐguǒ duōshao qián? +
这些水果多少钱? +
100 kuài. +
100 块。 +

(Y31108-50)

55. Wǒ jīntiān shì 7 diǎn 40 dào xuéxiào de, nǐ ne? +
我今天 是 7 点 40 到 学校 的, 你 呢? +
Wǒ bǐ nǐ zǎo dào bàn xiǎoshí. +
我 比 你 早 到 半 小时。 +

(Y31108-55)

34. Nǐ péngyou de fángjiānhào shì duōshao? +
你 朋友 的 房间号 是 多少? +
Tā de fángjiānhào shì 704. +
他 的 房间号 是 704。 +
Wèn: péngyou de fángjiānhào shì duōshao? +
问: 朋友 的 房间号 是 多少? +

(Y31109-34)

2.- Siempre la oración se debe iniciar con mayúscula, como se presenta en los siguientes ejemplos (lección 1 de *Kuaile Hanyu 1*):

Dì yī kè Tā shì shuí
第 一 课 他 是 谁

1. Nǐ jiào shénme? +
你 叫 什 么? +

2. Wǒ jiào Mǎ Lili. +
我 叫 马 丽 丽。 +

3. Tā shì shuí? +
他 是 谁? +

4. Tā shì wǒ de péngyou.
他 是 我 的 朋 友。

5. Nǐ xìng shénme? +
你 姓 什 么? +

6. Wǒ xìng mǎ. +
我 姓 马。 +

3.- Los puntos deben estar junto a la letra final, sin ningún espacio separador, tanto en pinyin como en caracteres; en los títulos de una lección o una unidad, es igualmente correcto ponerlos, por ejemplo (lección 23 de *Kuaile Hanyu 2*) :

Dì èrshísān kè Guǎngzhōu bǐ Běijīng rè de duō ㄊ
第 二十 三 课 广 州 比 北 京 热 得 多 ㄊ

ㄊ

1. Wǒ shǔjià xiǎng qù Zhōngguó, wǒ xiǎng qù Běijīng hé Guǎngzhōu. ㄊ
我 暑 假 想 去 中 国, 我 想 去 北 京 和 广 州。 ㄊ
2. Wǒ jiā zài Guǎngzhōu, Guǎngzhōu bǐ Běijīng rè de duō, xiàtiān rè de bùdéliǎo. ㄊ
我 家 在 广 州, 广 州 比 北 京 热 得 多, 夏 天 热 得 不 得 了。 ㄊ
3. Shǔjià nǐ xiǎng qù nǎr? ㄊ
暑 假 你 想 去 哪 儿? ㄊ
4. Wǒ xiǎng qù Shànghǎi, nǐ ne? ㄊ
我 想 去 上 海, 你 呢? ㄊ
5. Wǒ xiǎng qù Táiwan. ㄊ
我 想 去 台 湾。 ㄊ
6. Táiwan bǐ Shànghǎi yuǎn de duō. ㄊ
台 湾 比 上 海 远 得 多。 ㄊ

4.- Los nombres propios deben ir en mayúsculas, por ejemplo:

58. Wǒde fēijī shì 2 yuè 1 hào de. ㄊ
我 的 飞 机 是 2 月 1 号 的。 ㄊ
Shì qù Běijīng kàn yéye nǎinai de ma? ㄊ
是 去 北 京 看 爷 爷 奶 奶 的 吗? ㄊ

(Y31110-58)

50. Qǐngwèn, Bái xiǎojiě zài ma?
请 问, 白 小 姐 在 吗? ㄊ

(Y31111-50)

4.7. Conversión de caracteres a pinyin a través del software

En la enseñanza de ChLE, nivel inicial (YCT1-YCT3), se necesita el pinyin, con lo cual, cambiar los caracteres al pinyin se hace muy necesario. Para ello, se selecciona el programa *KTestpinyin*. Este software es gratis y puede convertir, automáticamente, los caracteres a pinyin. Es práctico y se utiliza mucho en la enseñanza de ChLE. Se muestra la interfaz del *Ktestpinyin* en la Imagen 4.9:

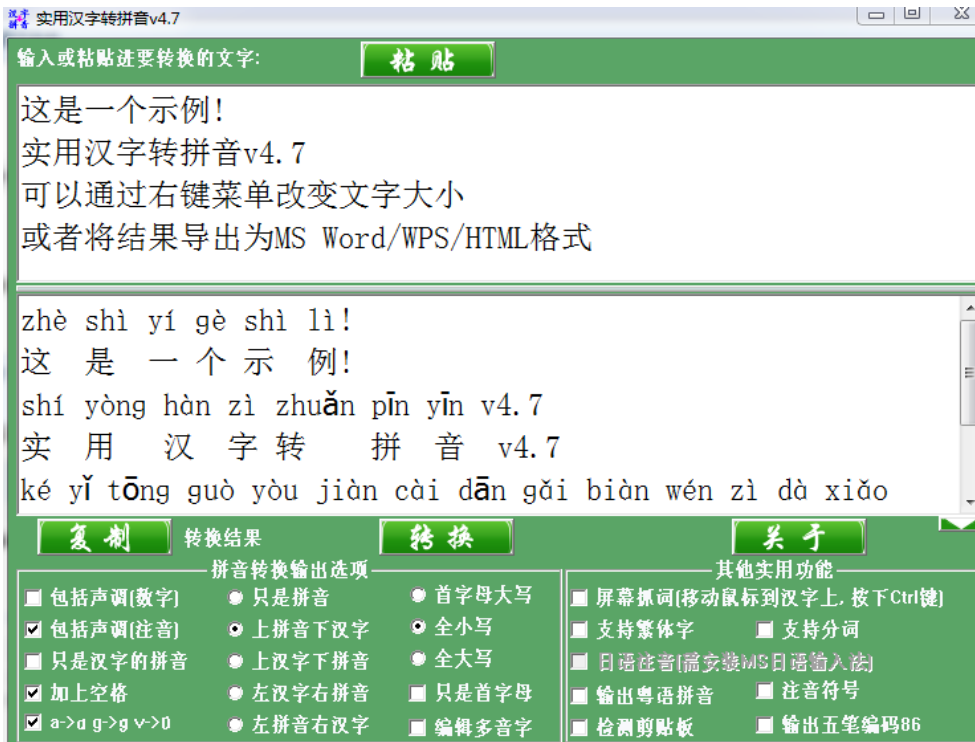





Imagen 4.9.- Interfaz del software *KTestpinyin*

En las siguientes opciones, se elige colocar pinyin en la parte superior, poner los tonos y los espacios entre las palabras; además, se selecciona la minúscula y la forma en pinyin arriba y el carácter abajo. Se copian los textos y luego pulsa *pegar* () y luego *Conversión* (), seguidamente, se muestran los textos en pinyin en el recuadro inferior. Finalmente, se pulsa *Copiar* () y se puede pegar en el Word.

Se eligió el libro *Kuaile Hanyu* libro 2, lección 10, como ejemplo para introducir el procesamiento para crear un corpus con los textos a través del *AntConc*.

4.8. Transferencia de los textos al *AntConc*

Hay cuatro pasos para transferir los textos al corpus.

a.- Se selecciona un corpus ajustado a la intención didáctica establecida y se crea un documento de Word. Todas sus oraciones deben estar enumeradas y alineadas.

Por ejemplo, en la lección 10 se encuentran 20 frases, incluidos los textos y ejercicios, enumeradas a continuación, como se muestra en el siguiente texto:

第十课 你今天上了什么课

1. - 你今天上了什么课?
2. - 我今天上了体育课。

3. – 你每天有什么课？
4. – 我每天有汉语课。
5. – 星期二我没有数学课和德语课。
6. – 你今天上了什么课？
7. – 我今天上了音乐课。
8. – 你明天有什么课？
9. – 我明天有历史课，你呢？
10. – 我明天有数学课和地理课。
11. – Tom 是英国人，他会说汉语。
12. – 他今天上了汉语课，他喜欢汉语课。
13. – Tom 也会说德语。
14. – 他明天有德语课，他也喜欢德语课。
15. – 我星期一上了音乐课，我喜欢上音乐课。
16. – 我明天有历史课和数学课。
17. – 我星期二有德语课和地理课。
18. – 我没有数学课和汉语课。
19. – 我会说汉语，我想去中国。
20. – 我想坐飞机去北京和上海。

b.- Se convierten los caracteres a pinyin, a través del software *KTestpinyin* y se segmentan manualmente. Luego, se copian los textos de la lección 10 en el recuadro superior del software *KTestpinyin*, como se muestra a continuación en la Imagen 4.10:

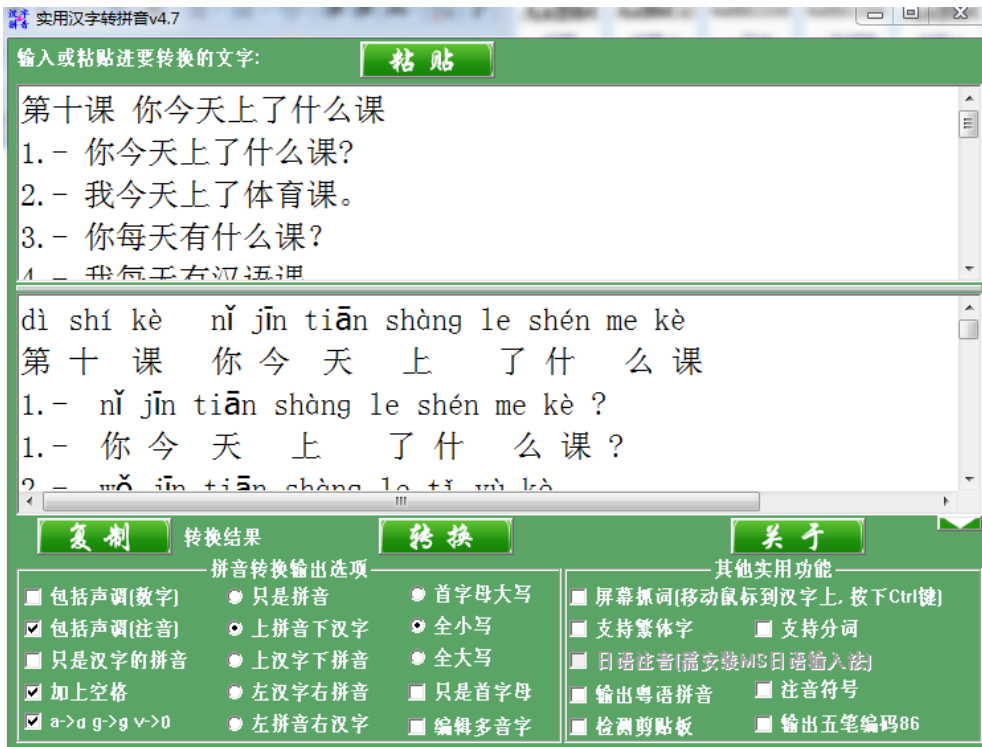


Imagen 4.10.- Conversión a pinyin por *KTestpinyin*

Después, se copia el resultado de la conversión en el Word, como se observa en la siguiente Imagen 4.11:

dì shí kè nǐ jīn tiān shàng le shén me kè
第十课 你今天上了什么课
1.- nǐ jīn tiān shàng le shén me kè ?
1.- 你今天上了什么课?
2.- wǒ jīn tiān shàng le tǐ yù kè 。
2.- 我今天上了体育课。
3.- nǐ měi tiān yǒu shén me kè ?
3.- 你每天有什么课?
4.- wǒ měi tiān yǒu hàn yǔ kè 。
4.- 我每天有汉语课。
5.- xīng qī èr wǒ méi yǒu shù xué kè hé dé yǔ kè 。
5.- 星期二我没有数学课和德语课。
6.- nǐ jīn tiān shàng le shén me kè ?
6.- 你今天上了什么课?
7.- wǒ jīn tiān shàng le yīn yuè kè 。
7.- 我今天上了音乐课。
8.- nǐ míng tiān yǒu shén me kè ?
8.- 你明天有什么课?

- 9.- wǒ míng tiān yǒu lì shǐ kè , nǐ ne ? 。
- 9.- 我 明 天 有 历 史 课 ， 你 呢 ？ 。
- 10.- wǒ míng tiān yǒu shù xué kè hé dì lǐ kè 。 。
- 10.- 我 明 天 有 数 学 课 和 地 理 课 。
- 11.- Tom shì yīng guó rén , tā huì shuō hàn yǔ 。 。
- 11.- Tom 是 英 国 人 ， 他 会 说 汉 语 。
- 12.- tā jīn tiān shàng le hàn yǔ kè , tā xǐ huān hàn yǔ kè 。 。
- 12.- 他 今 天 上 了 汉 语 课 ， 他 喜 欢 汉 语 课 。
- 13.- Tom yě huì shuō dé yǔ 。 。
- 13.- Tom 也 会 说 德 语 。
- 14.- tā míng tiān yǒu dé yǔ kè , tā yě xǐ huān dé yǔ kè 。 。
- 14.- 他 明 天 有 德 语 课 ， 他 也 喜 欢 德 语 课 。
- 15.- wǒ xīng qī yī shàng le yīn yuè kè , wǒ xǐ huān shàng yīn yuè kè 。 。
- 15.- 我 星 期 一 上 了 音 乐 课 ， 我 喜 欢 上 音 乐 课 。
- 16.- wǒ míng tiān yǒu lì shǐ kè hé shù xué kè 。 。
- 16.- 我 明 天 有 历 史 课 和 数 学 课 。
- 17.- wǒ xīng qī èr yǒu dé yǔ kè hé dì lǐ kè 。 。
- 17.- 我 星 期 二 有 德 语 课 和 地 理 课 。
- 18.- wǒ méi yǒu shù xué kè hé hàn yǔ kè 。 。
- 18.- 我 没 有 数 学 课 和 汉 语 课 。
- 19.- wǒ huì shuō hàn yǔ , wǒ xiǎng qù zhōng guó 。 。
- 19.- 我 会 说 汉 语 ， 我 想 去 中 国 。
- 20.- wǒ xiǎng zuò fēi jī qù běi jīng hé shàng hǎi 。 。
- 20.- 我 想 坐 飞 机 去 北 京 和 上 海 。

Imagen 4.11.- Copia de la conversión en el Word

Estos textos convertidos no tienen problema para una lectura preliminar, sin embargo, como texto del corpus presenta muchas dificultades, por lo que se requiere una corrección manual.

Esta investigación ha realizado muchas prácticas con el software, con el fin de detectar los problemas en la conversión, obteniendo los siguientes resultados:

- 1.- No se usan mayúsculas al inicio de la oración ni en nombres propios;
2. - El pinyin no está en *Times New Roman*, hay que corregirlo manualmente.
- 3.- Error en el tono neutral. Tales como la palabra del clasificador "个" se debe utilizar *ge*, en lugar de *gè*.
- 4.- Los tonos de "啊/a" no son correctos. "啊/a" tiene el tono neutral cuando se usa solo, sin embargo, tiene cuatro tonos dependiendo de la palabra que lo acompañe.
- 5.- El tono de "儿/er" no se representa correctamente. Tales como "zhèr" debe ser "zhèr".

- 6.- Los cambios de los tonos de "一/ yī " y "不/bù " son incorrectos según el texto⁷⁰.
- 7.- No se distinguen los caracteres con varias pronunciaciones. Por ejemplo, “了” tiene dos pronunciaciones: "le" y "liǎo", se pronuncia *le* cuando se usa como partícula, y se pronuncia *liǎo* cuando se usa como un verbo o un adjetivo.
- 8.- No distingue los nombres propios, por ejemplo “中国” (China) debe ser “Zhōngguó” en lugar de “zhōng guó”.
- 9.- No se representa correctamente la puntuación. No debe haber espacio entre la puntuación y la última palabra.
- 10.- No se puede segmentar correctamente las palabras en los textos en caracteres chinos, todas las palabras están separadas en ellos.
- 11.- El carácter y su representación en pinyin no están alineados verticalmente. Estos problemas se pueden corregir manualmente, aunque implica mucho trabajo, dedicación y minuciosidad.

A continuación, se muestran los textos corregidos⁷¹:

Dì shí kè Nǐ jīntiān shàng le shénme kè

第十课 你今天上了什么课

1. Nǐ jīntiān shàng le shénme kè?

你今天上了什么课?

2. Wǒ jīntiān shàng le Tǐyù kè.

我今天上了体育课。

3. Nǐ měitiān yǒu shénme kè?

你每天有什么课?

4. Wǒ měitiān yǒu Hànyǔ kè.

我每天有汉语课。

5. Xīngqī'èr wǒ méiyǒu Shùxué kè hé Déyǔ kè.

⁷⁰ Los cambios del tono de “一”: 1. Cuando se usa solo o al final de palabra, o representando números, se pronuncia con el tono original “yī”. 2. Se cambia al segundo tono cuando se une a un cuarto tono, como “yí”. 3. Se cambia al cuarto tono cuando se une con un primer, segundo o tercer tono, como “yì”. 4. Se cambia a tono neutral cuando se usa dentro de una palabra, como “yī”.

Los cambios del tono de “不”: 1. Cuando se usa solo o al final de palabra, o representando números, se pronuncia con el tono original “bù”. 2. Se cambia a un segundo tono cuando se une con un cuarto tono, como “bú”. 3. Se cambia a tono neutral cuando se usa dentro de una palabra, como “bu”.

⁷¹ En los textos, cuando tenemos caracteres chinos junto al pinyin, el espacio entre palabras chinas en el texto en caracteres chinos es un poco más ancho que entre sus respectivas transcripciones en pinyin, por eso, a veces el texto en caracteres chinos y su respectivo texto en pinyin no están alineados verticalmente. según nuestra investigación, la extensión entre palabras chinas en el texto en caracteres chinos es 1-16.

星期二 我 没有 数学 课 和 德语 课。

6. Nǐ jīntiān shàng le shénme kè?

你 今天 上 了 什么 课?

7. Wǒ jīntiān shàng le Yīnyuè kè.

我 今天 上 了 音乐 课。

8. Nǐ míngtiān yǒu shénme kè?

你 明天 有 什么 课?

9. Wǒ míngtiān yǒu Lìshǐ kè, nǐ ne?

我 明天 有 历史 课, 你 呢?

10. Wǒ míngtiān yǒu Shùxué kè hé Dìlǐ kè.

我 明天 有 数学 课 和 地理 课。

11. Tom shì Yīngguó rén, tā huì shuō Hànyǔ.

Tom 是 英国人, 他 会 说 汉语。

12. Tā jīntiān shàng le Hànyǔ kè, tā xǐhuan Hànyǔ kè.

他 今天 上 了 汉语 课, 他 喜欢 汉语 课。

13. Tom yě huì shuō Déyǔ.

Tom 也 会 说 德语。

14. Tā míngtiān yǒu Déyǔ kè, tā yě xǐhuan Déyǔ kè.

他 明天 有 德语 课, 他 也 喜欢 德语 课。

15. Wǒ xīngqīyī shàng le Yīnyuè kè, wǒ xǐhuan shàng Yīnyuè kè.

我 星期一 上 了 音乐 课, 我 喜欢 上 音乐 课。

16. Wǒ míngtiān yǒu Lìshǐ kè hé Shùxué kè.

我 明天 有 历史 课 和 数学 课。

17. Wǒ xīngqī'èr yǒu Déyǔ kè hé Dìlǐ kè.

我 星期二 有 德语 课 和 地理 课。

18. Wǒ méiyǒu Shùxué kè hé Hànyǔ kè.

我 没有 数学 课 和 汉语 课。

19. Wǒ huì shuō Hànyǔ, wǒ xiǎng qù Zhōngguó.

我 会 说 汉语, 我 想 去 中国。

20. Wǒ xiǎng zuò fēijī qù Běijīng hé Shànghǎi.

我 想 坐 飞机 去 北京 和 上海。

c.- Seguidamente, se muestran los textos en el *Bloc de Notas* en la Imagen 4.12:

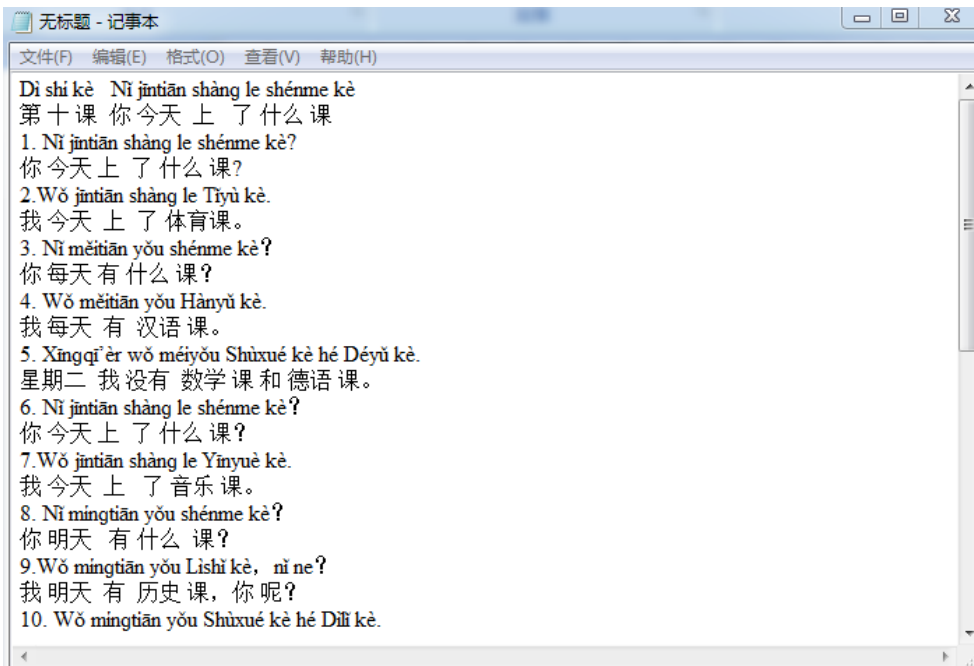


Imagen 4.12.- Textos en el *Bloc de Notas*

En esta fase aparecen los mismos problemas. No están alineados los caracteres con el pinyin, se debe corregir manualmente, de nuevo, para a continuación guardarse a través de *UTF-8*. Los textos ya corregidos se muestran en las Imágenes 4.13.1 y 4.13.2:

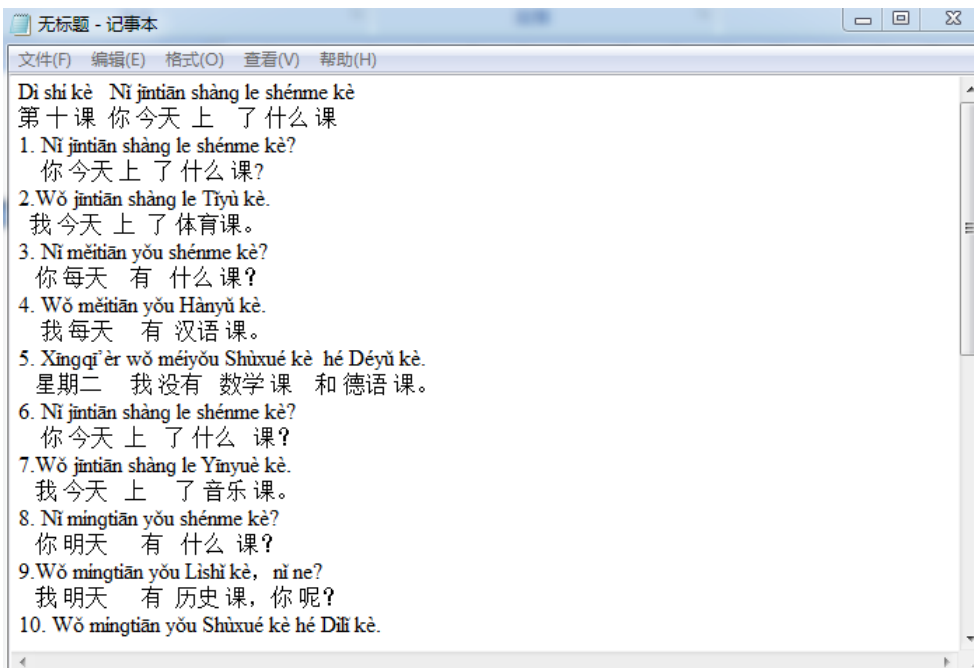


Imagen 4.13.1.-Textos corregidos en el *Bloc de Notas*

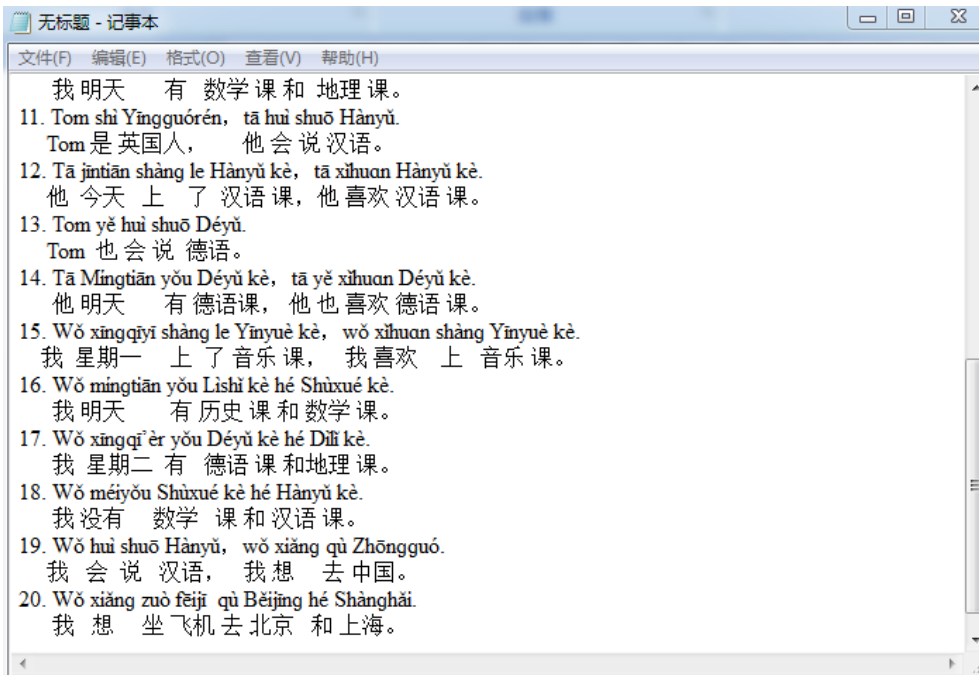


Imagen 4.13.2.- Textos corregidos en el *Bloc de Notas*

d.- El siguiente paso es pasar los textos del *Bloc de Notas* al *AntConc*.

Se abre *AntConc*, en el ajuste global (*Global Settings*) se selecciona el código *Character Encoding*, en este caso es el *Unicode (UTF-8)*. Esta codificación permite visualizar, simultáneamente, las palabras o frases tanto en caracteres chinos como en pinyin. Como se observa en la siguiente Imagen 4.14:

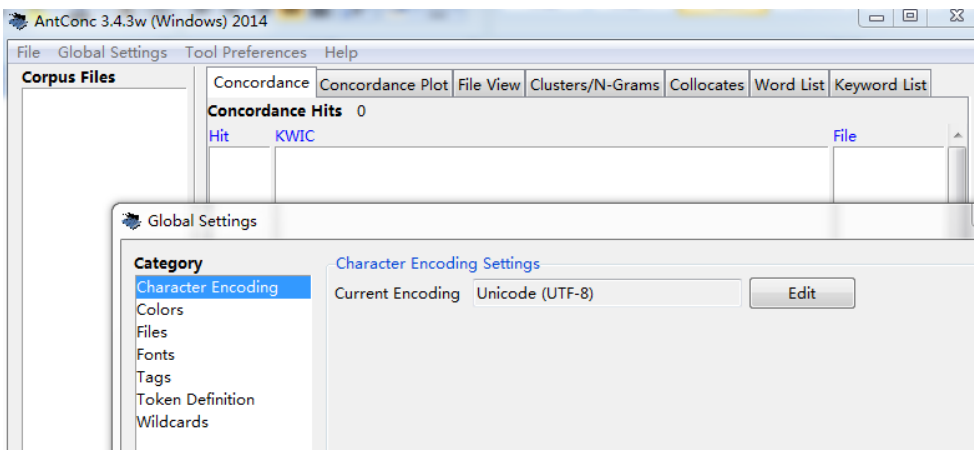


Imagen 4.14.- *Global Setting* de *AntConc*

Seguidamente, se abre el archivo de la lección 10, se muestra en la Imagen 4.15:

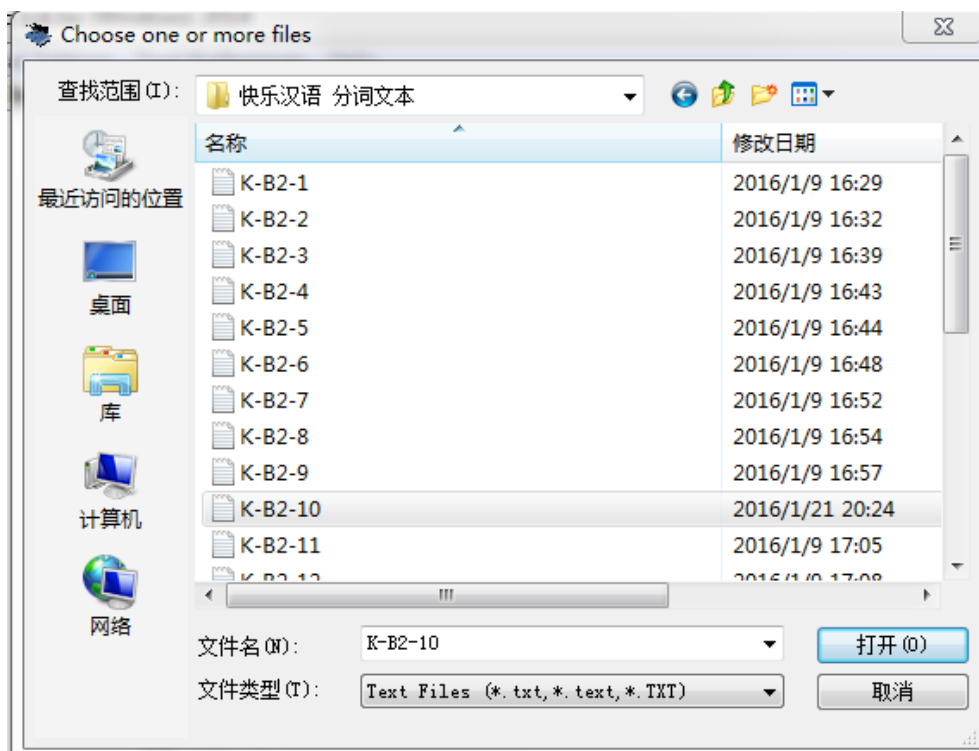


Imagen 4.15.- *Open File de Kuaile Hanyu 2 en el AntConc*

El archivo de K-B2-10 se muestra en el *AntConc*, como se observa en las siguientes capturas de pantalla 4.16.1 y 4.16.2:

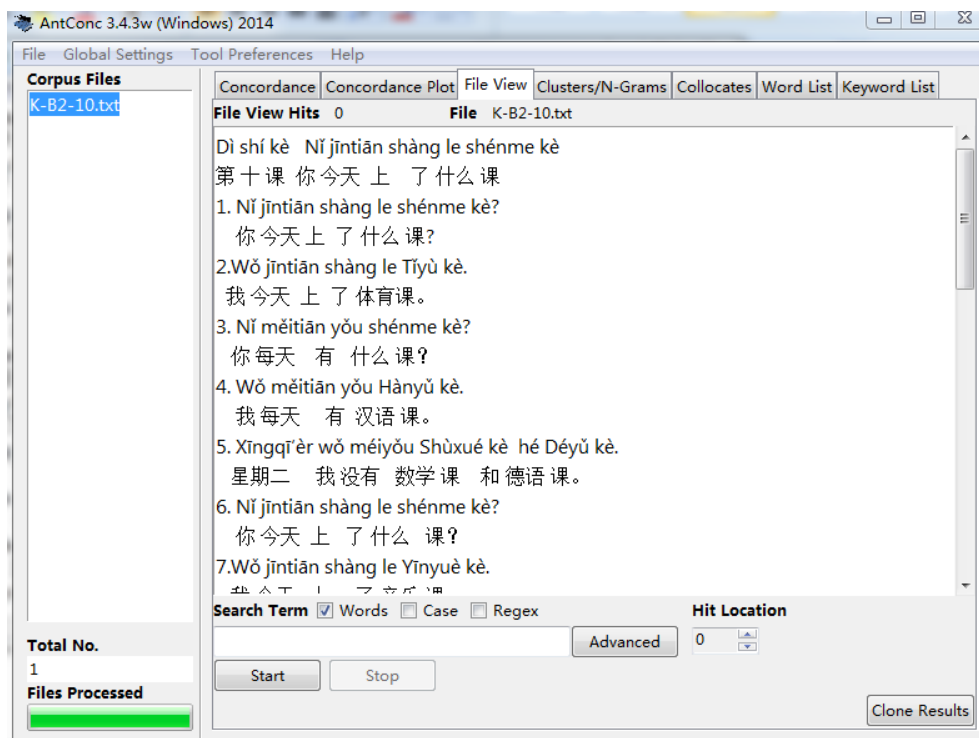


Imagen 4.16.1.-*File View de la lección 10 de Kuaile Hanyu en el AntConc*

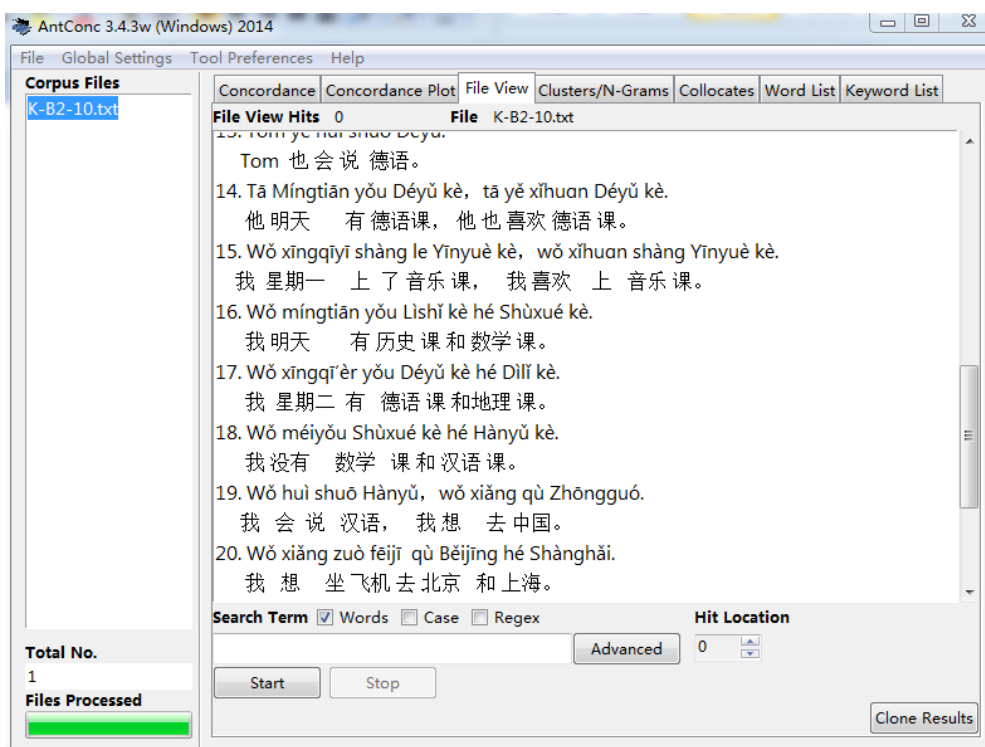


Imagen 4.16.2.- File View de la lección 10 de *Kuaile Hanyu 2* en el *AntConc*

Como se observa en los gráficos anteriores, aún no están verticalmente alineados los caracteres y el pinyin; sin embargo, es un excelente resultado, ya que facilita la búsqueda. Primero, se coloca el carácter en el recuadro de búsqueda, luego hacer clic en la pestaña *Concordance*. Seguidamente, aparecerán los resultados en la pantalla, se muestra en la Imagen 4.17:

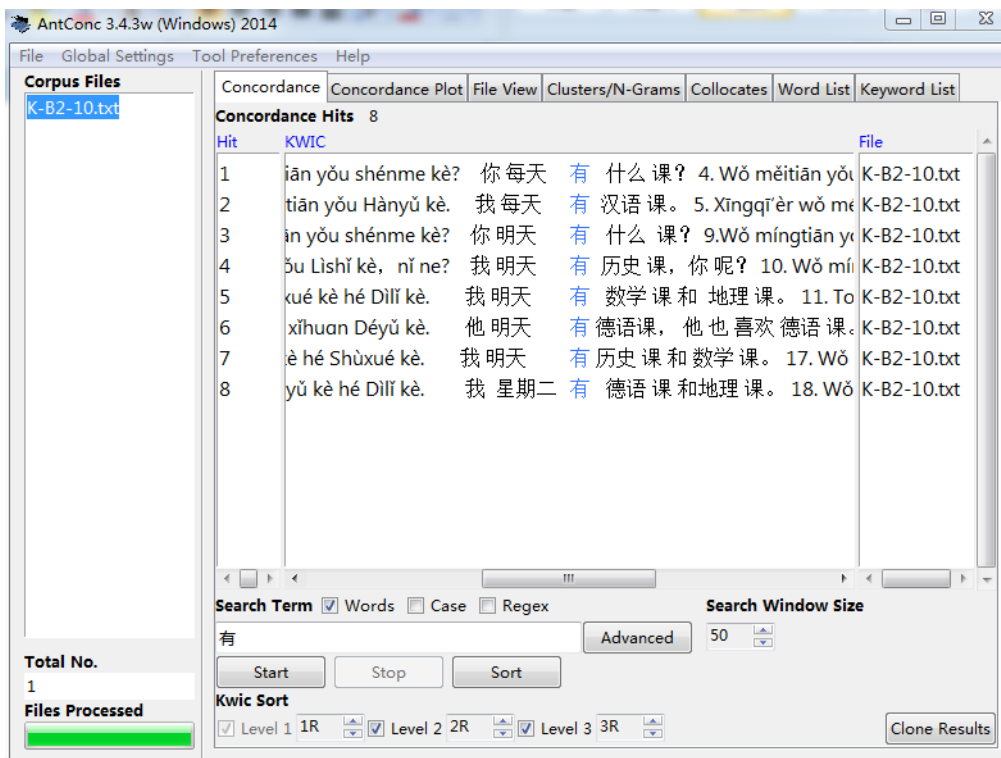
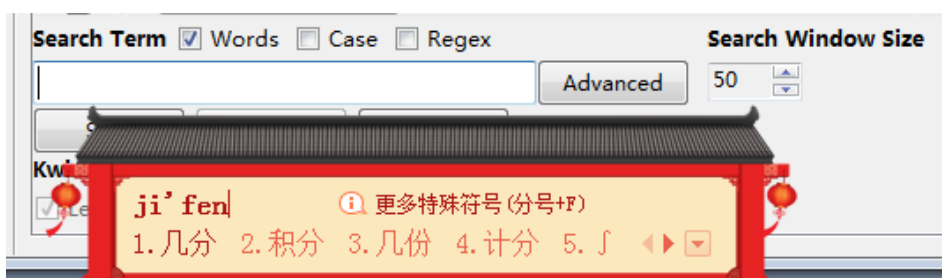


Imagen 4.17.- Resultados de la búsqueda del carácter 有 (*tener*) en *Concordance*

Además, se puede realizar la búsqueda en pinyin; sin embargo, no se puede poner el pinyin con los tonos directamente usando el teclado chino. Hay que hacer algunos pasos para poner las vocales principales con sus tonos. Se eligió el teclado chino *Sougou* como un ejemplo, al poner la palabra china “jifen” en pinyin, como aparece en la siguiente captura de pantalla:



Luego, al hacer clic en el icono de *Más marcas especiales* 更多特殊符号(分号+F), aparecen todas las vocales principales con los tonos en la pantalla, como se muestra en la siguiente Imagen 4.18:



Imagen 4.18.- Las vocales principales con tonos en el teclado chino *Sougou*

En la pantalla anterior, si se elige la vocal principal *ǒ*, que aparece en el recuadro de búsqueda de *AntConc*, y luego se coloca la *ǒ* junto con la *y* y la *u*, se forma el pinyin *yǒu*; entonces se selecciona la pestaña *Concordance* y, luego, aparecerán los resultados en la pantalla, como en la Imagen 4.19:

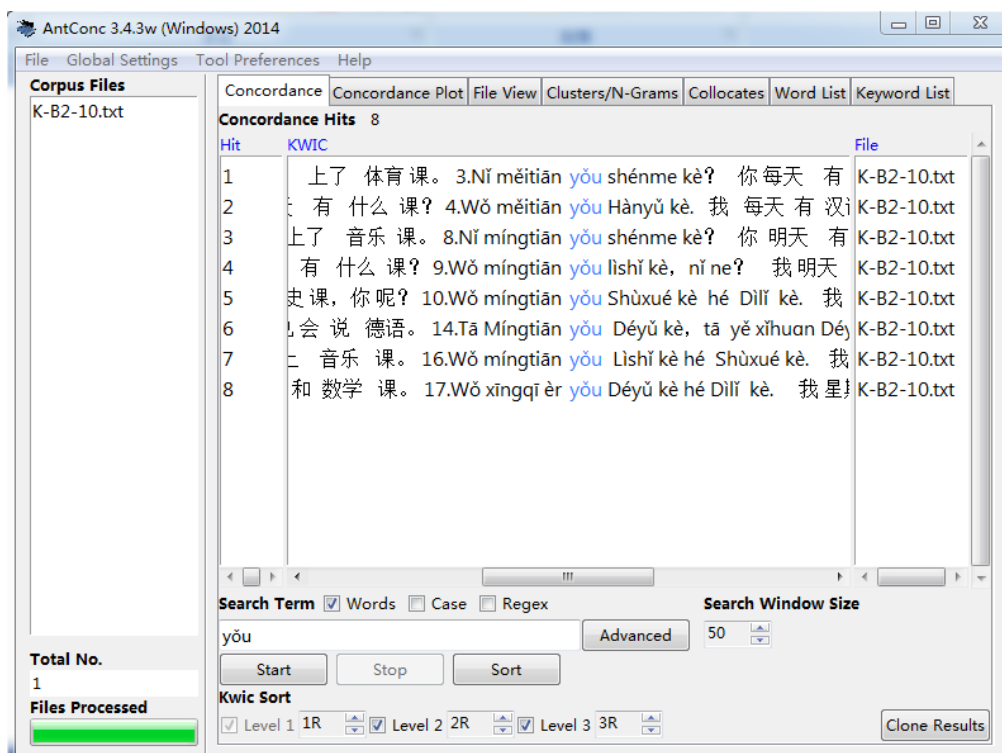


Imagen 4.19.- Resultados de la búsqueda del pinyin *yǒu* (*tener*) en *Concordance*

Como puede verse en las pantallas, cuando se selecciona *File View* se pueden ver alineados los caracteres con el pinyin. Sin embargo, cuando aparecen los resultados en la pestaña de *Concordance* lo hacen de forma horizontal, unos al lado de otros, primero en pinyin y luego en caracteres. Hay que destacar que los resultados siguen siendo los mismos, lo cual confirma que las búsquedas son exitosas, se hagan tanto en pinyin como en caracteres.

Al mismo tiempo, se puede hacer una búsqueda a gran escala. Por ejemplo, se seleccionan todas las 24 lecciones del libro *Kuaile Hanyu 2* y se realiza la búsqueda de 有/you (*tener*) tanto en carácter como en pinyin y aparecen las cuatro imágenes siguientes 4.20.1, 4.20.2, 4.21.1, y 4.21.2. Se puede observar que en el libro *Kuaile Hanyu 2* hay un total de 92 oraciones con 有/you, respectivamente en caracteres y en pinyin.

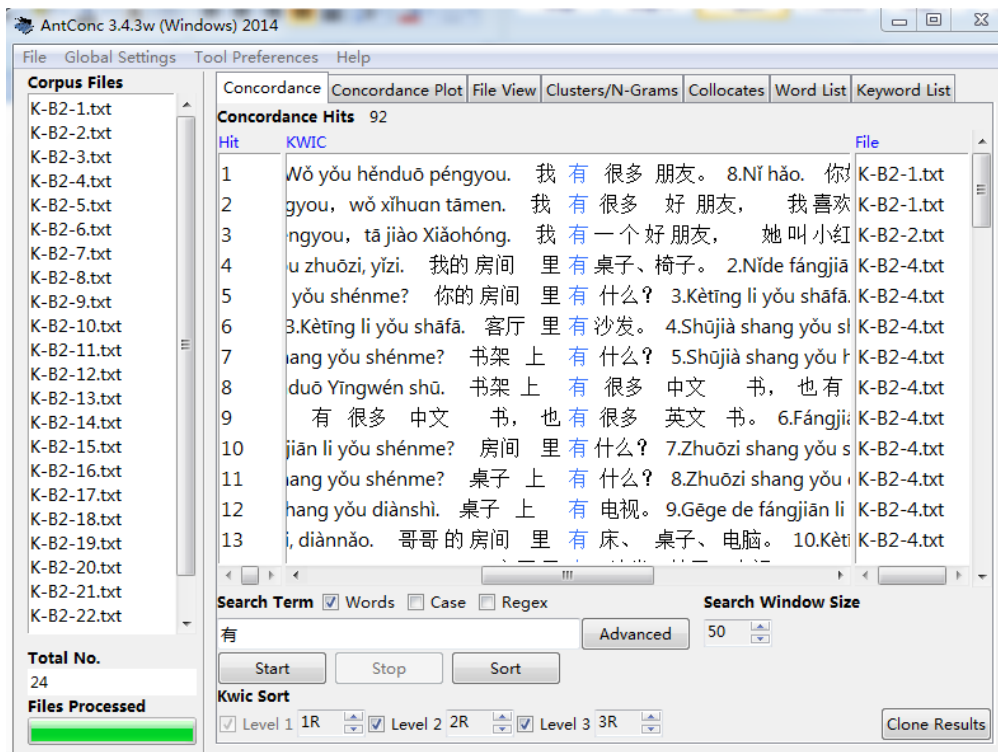


Imagen 4.20.1.- Resultados de la búsqueda del carácter 有 (*tener*)

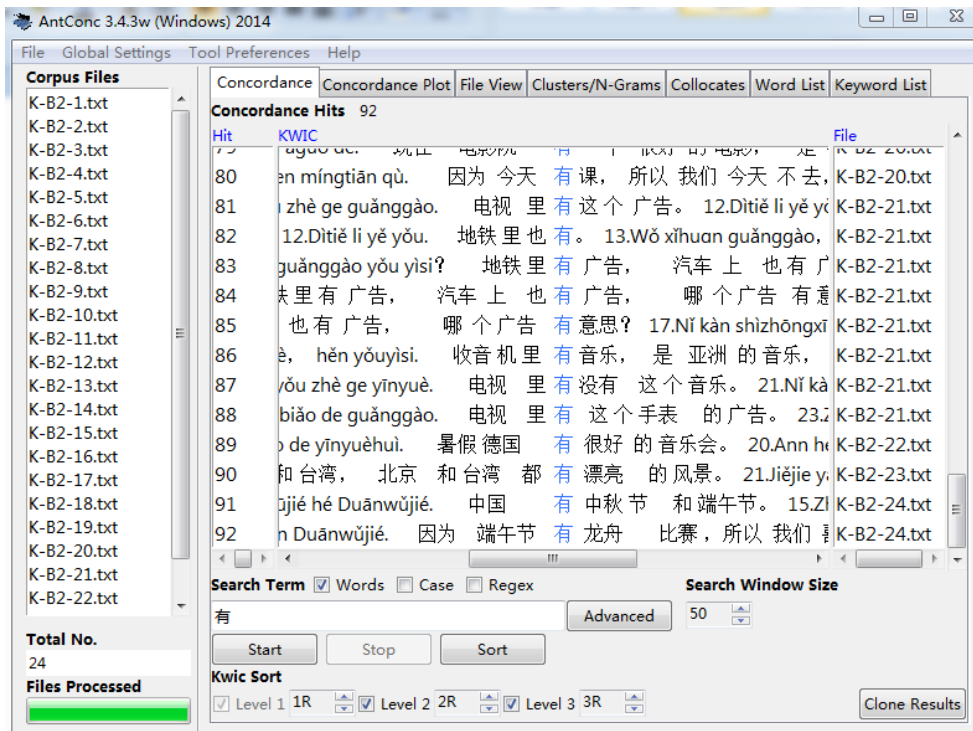


Imagen 4.20.2.- Resultados de la búsqueda del carácter 有 (*tener*)

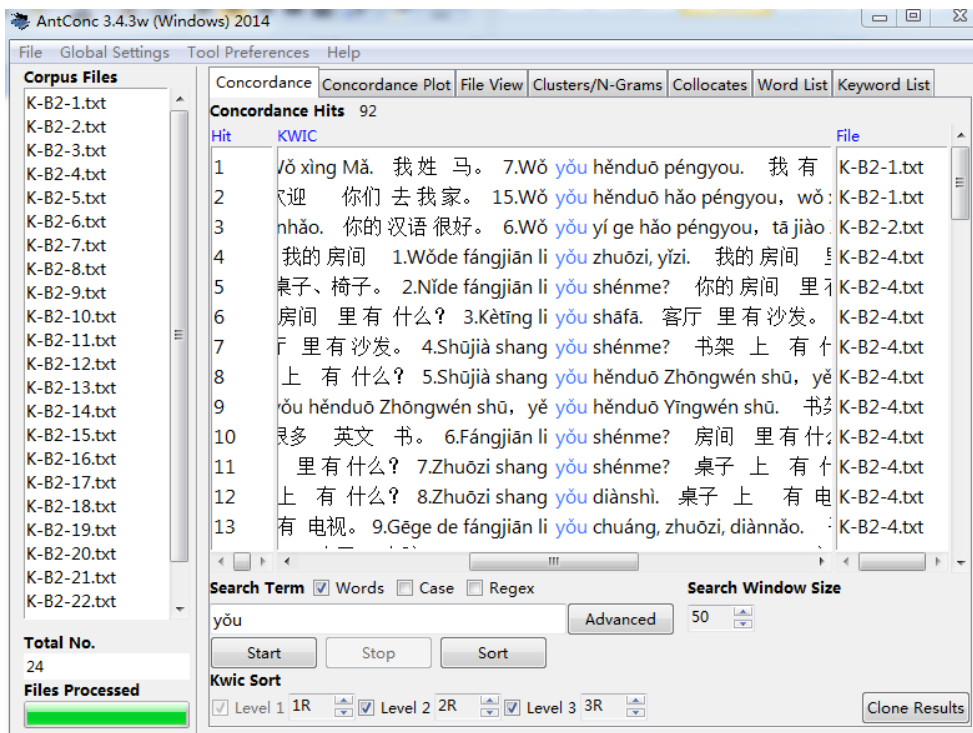


Imagen 4.21.1.- Resultados de la Búsqueda del pinyin yǒu (*tener*)

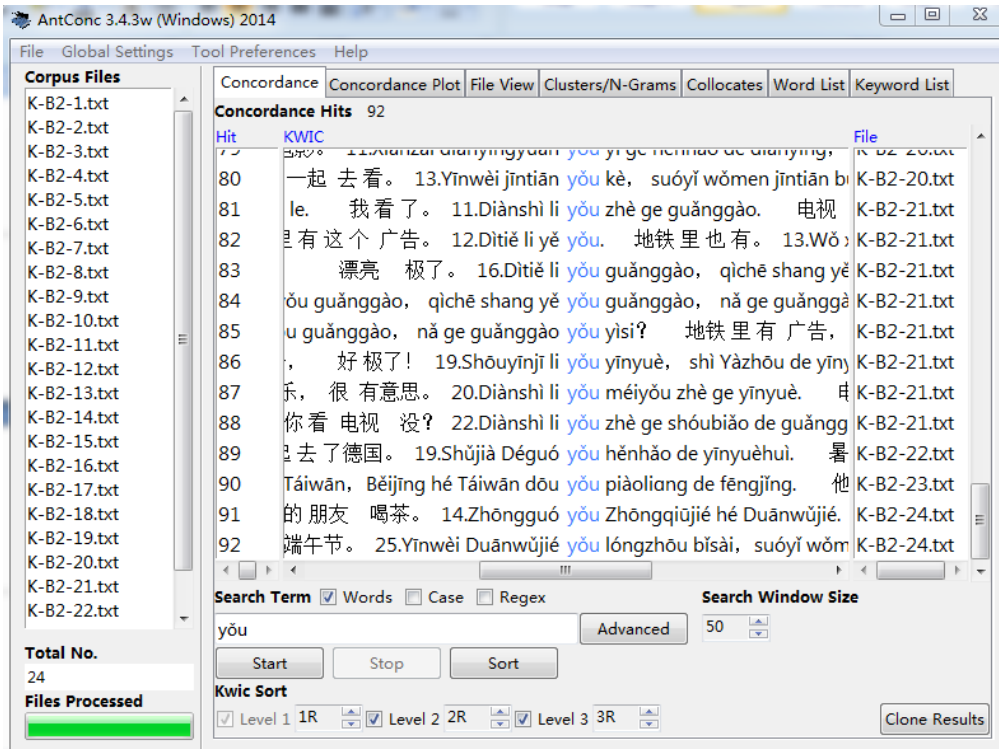


Imagen 4.21.2.- Resultados de la búsqueda del pinyin *yǒu* (tener)

Si se observa desde la pestaña *Concordance Plot*, se puede conocer el estado de 有 /yǒu en las oraciones que están en las diferentes lecciones, así como la cantidad y la posición donde se ubica dicha oración, se muestra en las Imágenes 4.22.1 y 4.22.2:

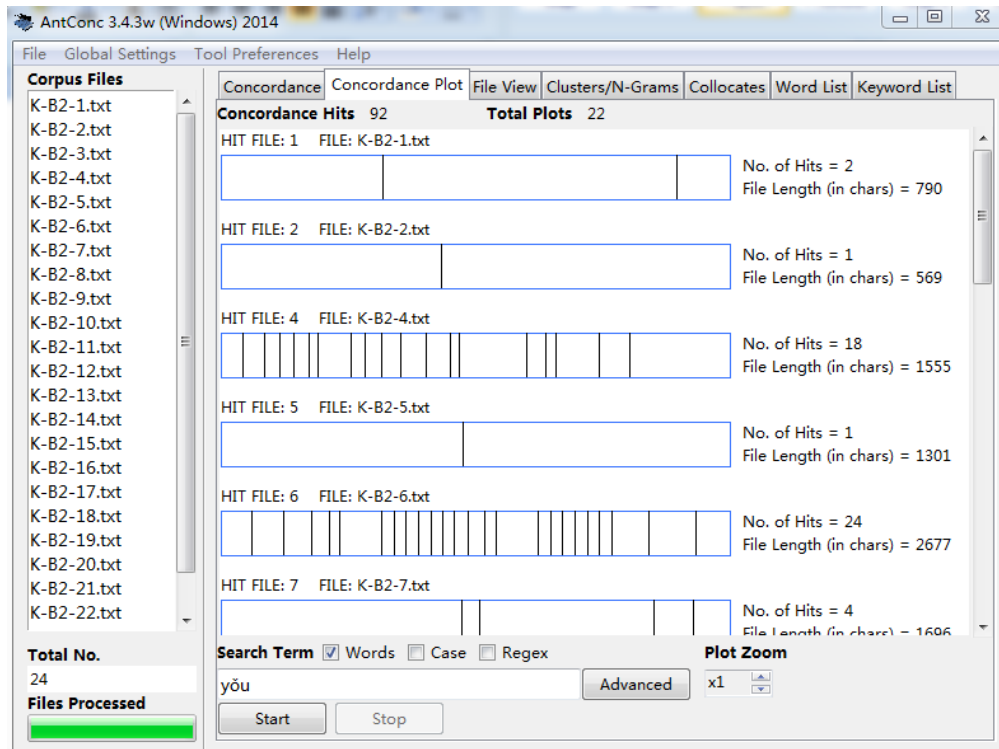


Imagen 4.22.1.- Resultados de la búsqueda de *yǒu* (tener) en *Concordance Plot*

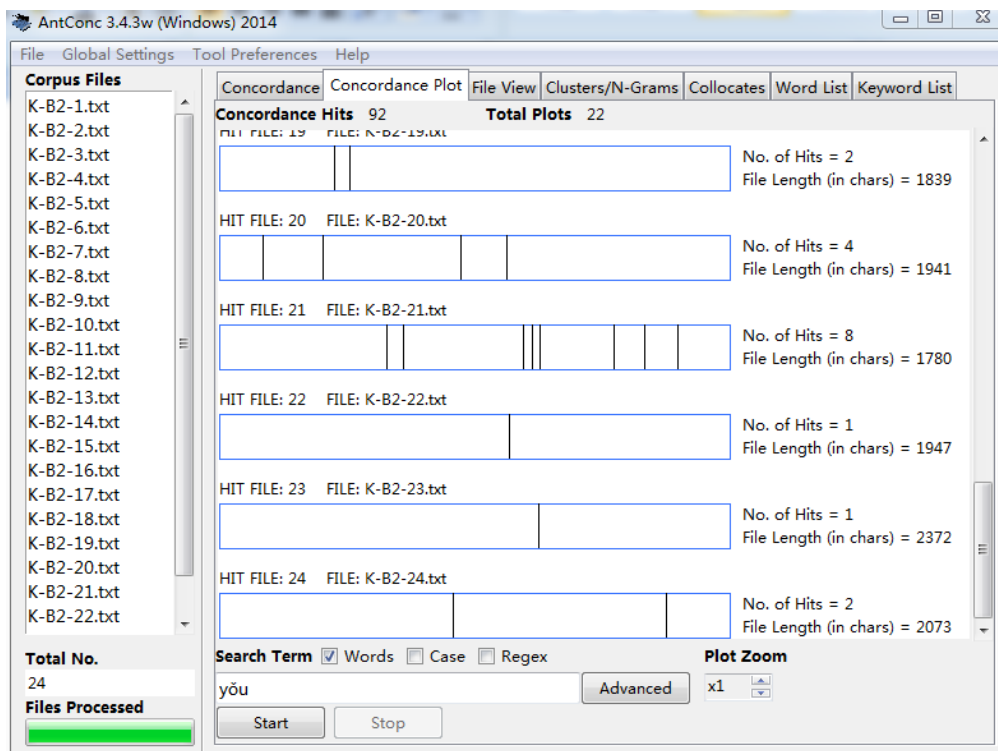


Imagen 4.22.2.- Resultados de la búsqueda de *yǒu* (*tener*) en *Concordance Plot*

Asimismo, en *Clusters/n-grams* se puede ver, claramente, qué palabras pueden acompañar a *yǒu* a la derecha, como se muestra en la Imagen 4.23:

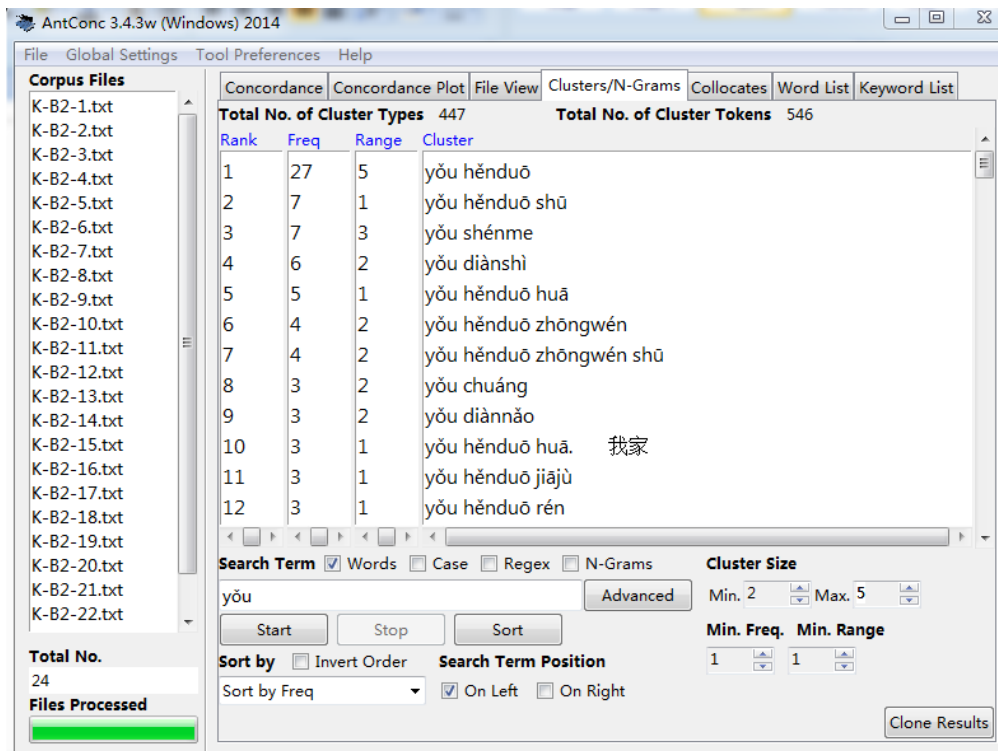


Imagen 4.23.- Resultados de la búsqueda del pinyin *yǒu* (*tener*) en *Clusters/N-Grams*

Además, en *Collocates*, se observa la estadística de las palabras que pueden acompañar a *yǒu* a la izquierda y a la derecha. Se muestra en la Imagen 4.24:

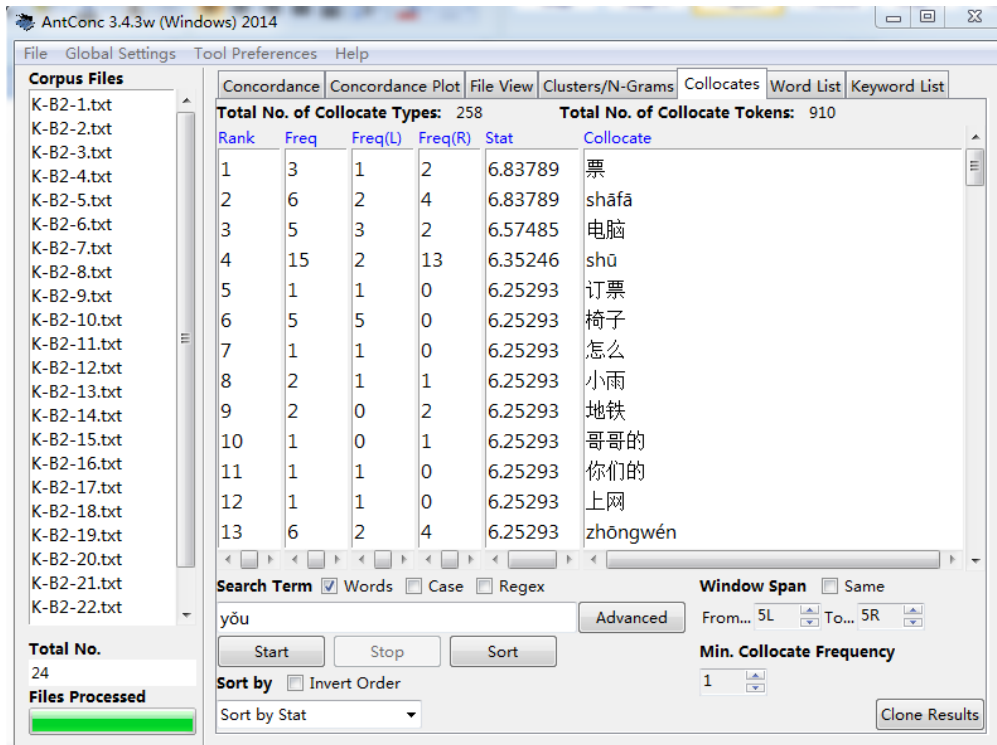


Imagen 4.24.- Resultados de la búsqueda del pinyin *yǒu* (*tener*) en *Collocates*

Asimismo, en la pestaña *Word List*, se observa la lista de todas las palabras del *Kuaile Hanyu 2*, como se muestra en las siguientes imágenes:

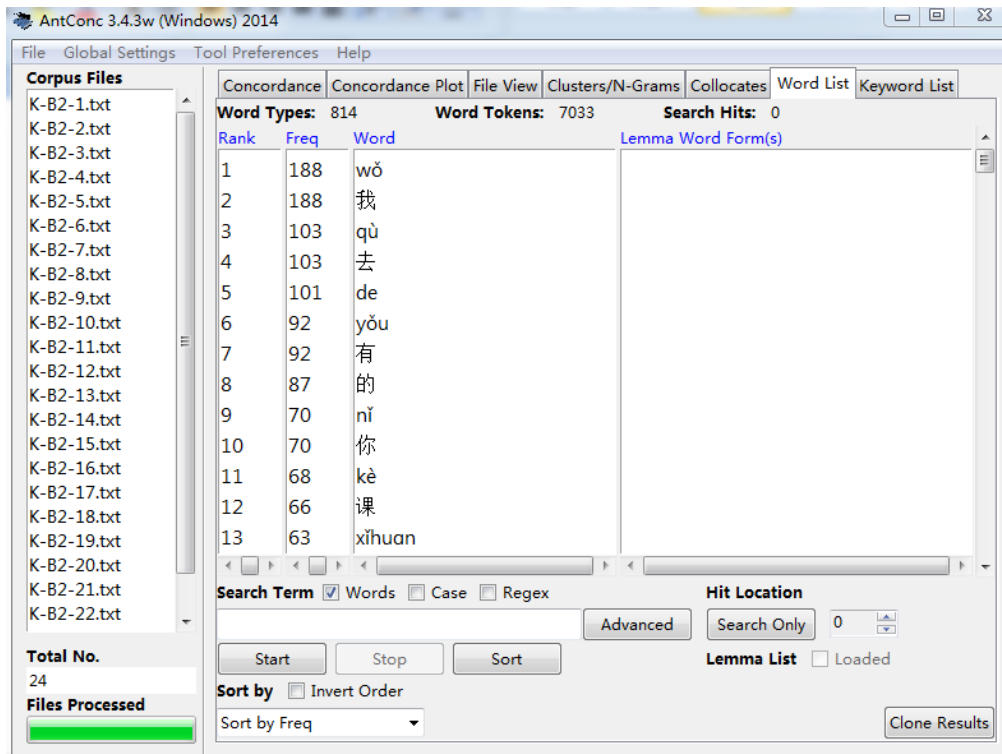


Imagen 4.25.1.- Resultados de la búsqueda de *Kuaile Hanyu 2* en *Word List*

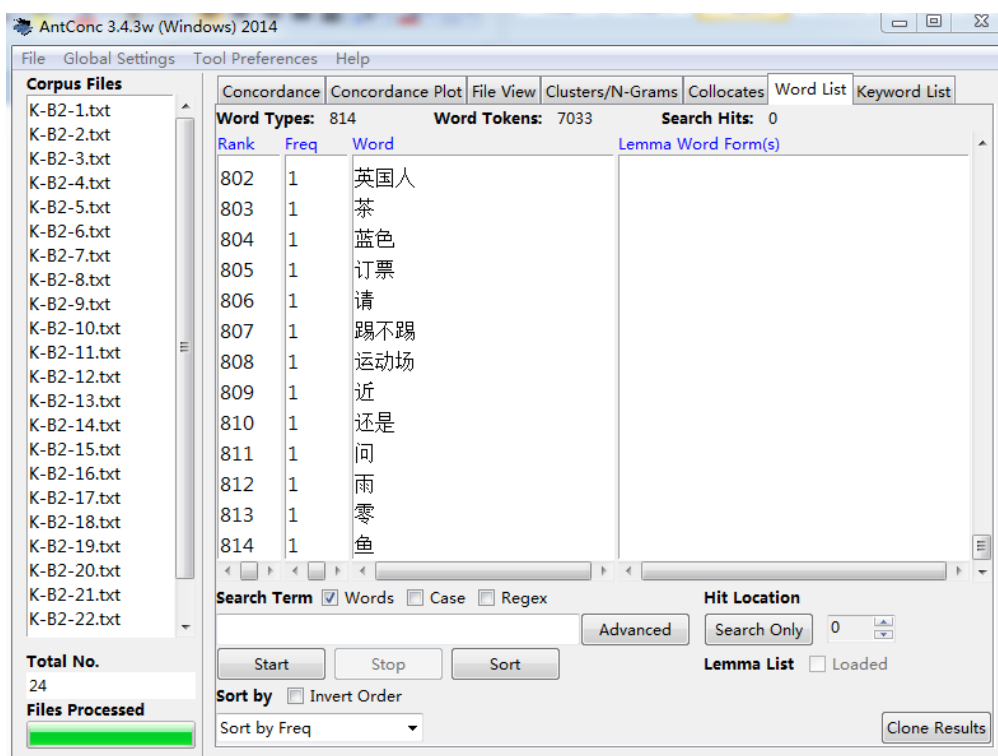


Imagen 4.25.2.- Resultados de la búsqueda de *Kuaile Hanyu 2* en *Word List*

Obviamente, aparecen un total de 814 palabras con sus respectivas frecuencias en pinyin y caracteres del *Kuaile Hanyu 2* en *Word List*. Además, en el *Word List*, al hacer clic en cada palabra, se mostrarán todas las frases en las que aparece dicha palabra en los textos en *Concordance*.

De esta forma, con el procesamiento de la segmentación del vocabulario chino y el etiquetado de pinyin, los textos chinos pueden mostrarse a través de *AntConc* y realizar varias búsquedas.

4.9. Textos de los ejercicios correctos de los estudiantes

Los ejercicios de los estudiantes son una parte valiosa e indispensable del corpus CCEE. En el proceso de enseñanza de ChLE el papel de la producción textual es muy importante. Se recopilaban ejercicios hechos en clase y expresiones orales, con un total de 6.352 caracteres. A su vez, se subdividieron los textos correctos e incorrectos y se procesaron y etiquetaron de diferente manera. Para la parte correcta, se realizó la segmentación y el etiquetado de categorías, como se muestran en las siguientes imágenes:

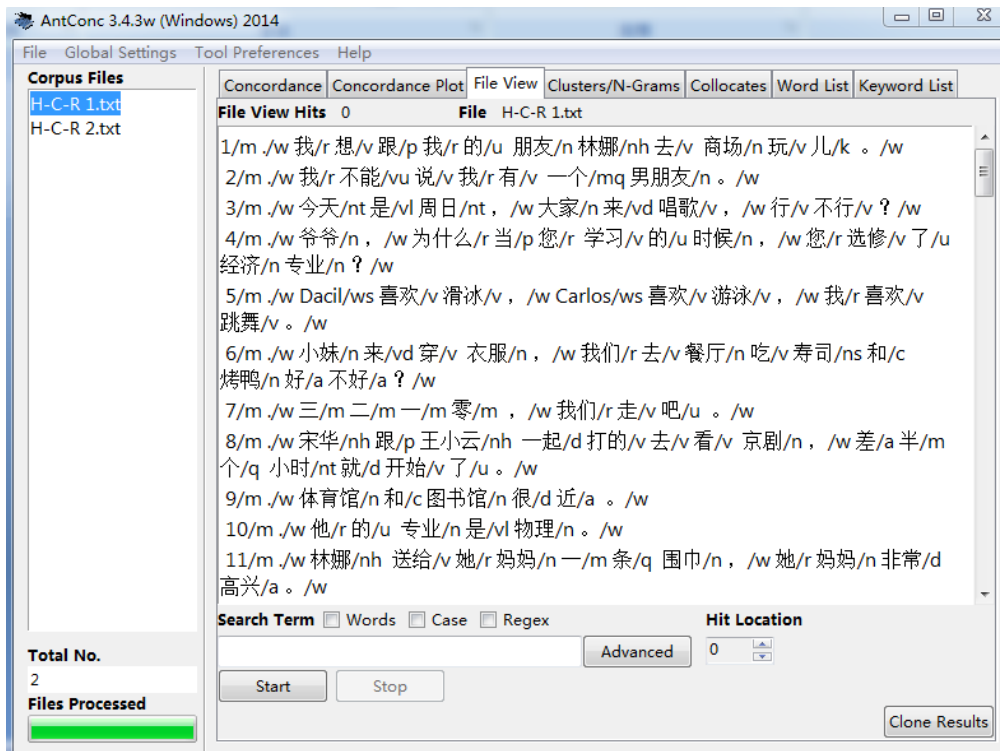


Imagen 4.26.- File View de los ejercicios etiquetados de los estudiantes

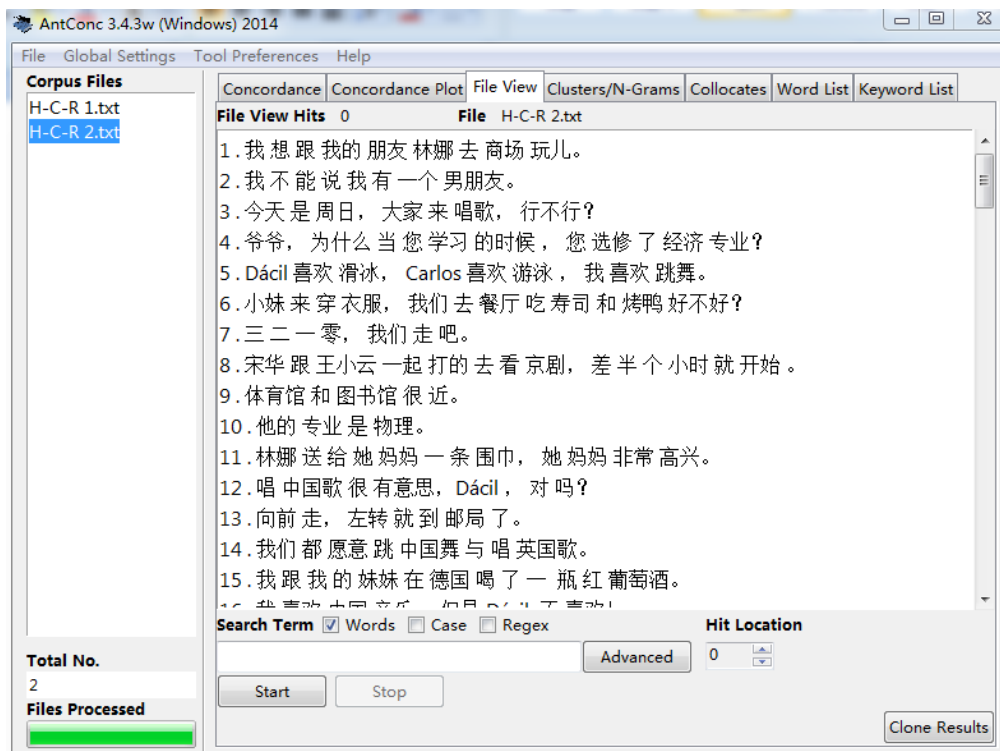


Imagen 4.27.1. - File View de los ejercicios de los estudiantes

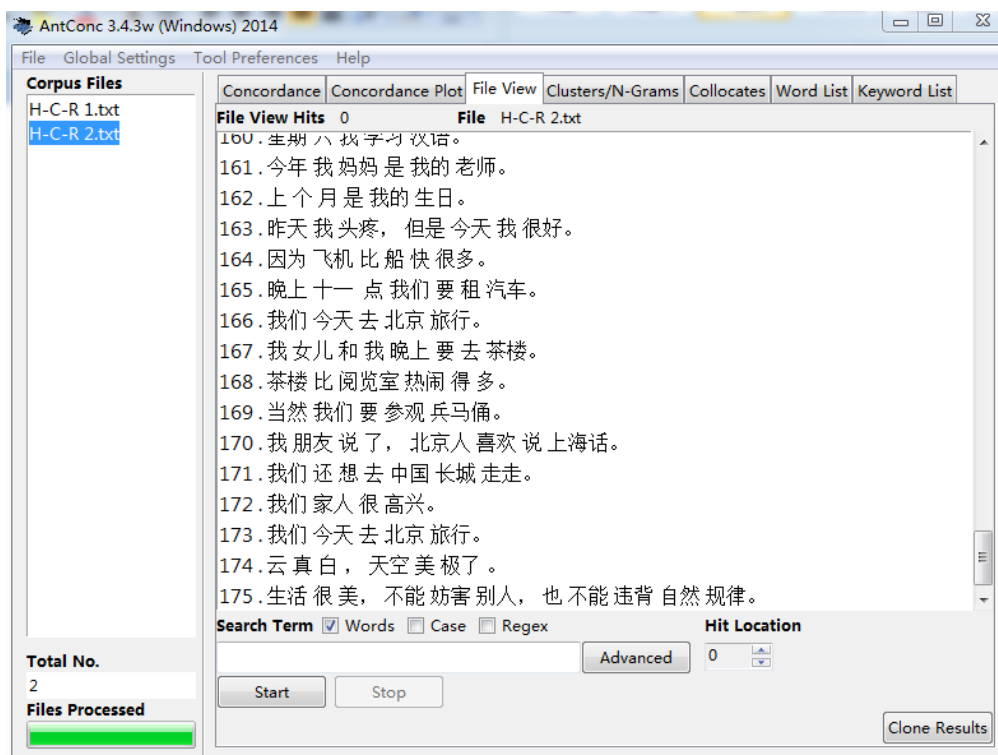


Imagen 4.27.2.- *File View* de los ejercicios de los estudiantes

Para la parte incorrecta, se hizo el etiquetado de errores y segmentación. Para el etiquetado se usó el formato de etiquetado del corpus HSK.

4.10. Inclusión y análisis de los errores en chino

Los datos tomados de HSK realiza un etiquetado relativamente completo de los errores de palabras, frases, oraciones, textos y de puntuación de las composiciones de los estudiantes extranjeros que hicieron este examen oficial. A continuación, se presenta el proceso seguido para incluir los errores en chino del corpus HSK.

1.- Caracteres (incluyendo la puntuación)

Números	Código de etiqueta	Descripción	Ejemplos
1	[C]	Etiqueta <i>Cuòzì</i> (caracteres desconocidos o inexistentes).	地球[C] (“球”是错字) 这[C]。
2	[B]	Etiqueta <i>Biézì</i> (otros caracteres)	提[B 题]高、考虑[B 虎]。
3	[L]	Etiquetas <i>Lòuzì</i> (falta un carácter)	后悔[L] 农[L]药
4	[D]	Etiquetas <i>Duōzì</i> (caracteres sobrantes).	我的[D 的]
5	[Y]	Etiqueta <i>Yítízì</i> . Se emplea para señalar caracteres tradicionales.	偏[Y 徧]、沉[Y 沈]
6	[P]	Etiqueta <i>Pīnyīnzì</i> . Indica que el estudiante no ha escrito el carácter, sino su pinyin.	缘[Pyúan]分、保护[Phù]
7	[#]	Etiqueta para caracteres no reconocidos.	更[#][#]保存自己的生命
8	[BC]	Etiqueta Indica que los signos de puntuación son incorrectos.	勤奋、[BC,]刻苦的精神
9	[BQ]	Indica que falta un signo de puntuación.	周围的环境很安静 [BQ,]生活也非常平凡。
10	[BD]	Etiqueta <i>Biaōdiǎnduōyú</i> . Indica signos de puntuación que sobran.	我家周围的[BD,]美丽风景。

Tabla 4.10.- Procesamiento de caracteres. Elaboración propia.

2.- Palabras chinas (incluyendo modismos)

Números	Código de etiqueta	Descripción	Ejemplo
1	{CC}	Etiqueta <i>Cuòcí</i> . Indica vocablos y modismos incorrectos.	1. 首先{CC 先首} 2. 虽然现在还没有实现{CC 实践},
2	{CLH}	Etiqueta <i>Lihécì cuòwù</i> (verbos separables). Indica errores de <i>lihécì</i> . La etiqueta se ha escrito después del verbo.	1. 我快要毕业{CLH}大学{CQ 了}。 2. 虽然这么[L]多年都没见面{CLH}过……

Números	Código de etiqueta	Descripción	Ejemplo
3	{W}	Etiqueta <i>Wàiwéncí</i> . Señala el uso de una palabra en una lengua extranjera en lugar del chino. Los extranjerismos se han escrito dentro de la llave después de la W, y su traducción correcta en chino antes de la llave correspondiente.	1.非洲{W2Africa}、爵士乐{W3jazz}……
4	{CQ}	Etiqueta <i>Quēcí</i> . Informa sobre palabras ausentes.	这就{CQ 要}由有关部门和政策管理制度来控制。
5	{CY}	Etiqueta <i>Cúnyí</i> . Evidencia vocablos que no se entienden.	但我和他们的忆惯{CY}, 是忘不了的。
6	{CD}	Etiqueta <i>Duōcí</i> . Indica voz superflua.	……然后肯德基的收入有所增加{CD了}。

Tabla 4.11.- Procesamiento de palabras chinas. Elaboración propia.

3.- Oraciones:

Número	Código de etiqueta	Descripción	Ejemplo
1.	{CJ}	Etiqueta <i>Cuòwù jùzi</i> . Indica frases incorrectas. Por lo general, se coloca en la frase antes del signo de puntuación. Luego se escribe en minúscula en pinyin para indicar el tipo de error.	/
2.	{CJba}	Error en frases con bǎ (把)	1. 他把那本书看{CJba}。
3.	{CJbei}	Error en frases con bèi (被)	/
4.	{CJbi}	Error en frases con bǐ (比)	/
5.	{CJL}	Error en frases con lián (连)	/
6.	{CJy}	Error en frases con yǒu (有)	/
7.	{CJs}	Error en frases con shì (是)	/

Número	Código de etiqueta	Descripción	Ejemplo
8.	{CJsd}	Error en frases con shì de (是……的).	/
9.	{CJex}	Error en frases de Cúnxiànjù (frases que indican posición con el verbo 有).	/
10.	{CJjy}	Error en frases de Jiānyǔjù (frases con dos verbos y un objeto, el cual es el sujeto del segundo verbo y se encuentra en medio de ambos verbos).	我认为我们先尽量地[B的]产出农作物给他们, 先给他们不挨饿{CJjy}。
11.	{CJld}	Error en frases de Liándòngjù (frases con dos o más acciones).	而且 {CJ+zy 正在} 还死去好多人。
12.	{CJshb}	Error en frases de Shuāngbīnyǔjù (frases con dos objetos).	/
13.	{CJxw}	Error en frases de Xíngròngcí wèiyǔjù (frases con adjetivos en forma de predicado).	如果有人批评这是太奢侈{CJxw},
14.	{CJ-}	Etiqueta utilizada para identificar frases incompletas. Después del guion se coloca en minúscula el nombre de la parte que falta; después de la minúscula se anota. La etiqueta se coloca en el lugar que falta en la frase.	/
15.	{CJ+}	Etiqueta utilizada para registrar palabras superfluas. Después del signo + se escribe en minúscula el nombre de la parte sobrante y luego se escribe dicho vocablo. La etiqueta se coloca en el lugar que falta en la frase.	/
16.	{CJ-/+zhuy}	Falta o sobra el sujeto.	{CJ-zhuy 人们}使用了化肥和农药, 这样产量就会大大提高。
17.	{CJ-/ +wy}	Falta o sobra el predicado.	/
18.	{CJ-/ +sy}	Falta o sobra el predicado no verbal.	这样的活动{CJ-sy 开展}以来,
19.	{CJ-/ +by}	Falta o sobra el objeto.	/

Número	Código de etiqueta	Descripción	Ejemplo
20.	{CJ-/ +buy}	Falta o sobra un complemento.	而且研究{CJ+buy 下去}产量能提高的办法。
21.	{CJ-/ +dy}	Falta o sobra el atributo.	这是我们{CJ+dy 做人}的责任。
22.	{CJ-/ +zy}	Falta o sobra el modificador adverbial.	而且 {CJ+zy 正在} 还死去好多人。
23.	{CJ-/ +zxy}	Falta o sobra el elemento principal del sujeto o del objeto	从具体{CJ-zxy 情况}来看, ……
24.	{CJX}	Etiqueta que señala un error en el orden de la frase.	1.大多数{CJX}这些人生活{CC活}在很不好的地方,
25.	{CJZR}	Etiqueta que indica dos o más errores en el orden de la frase. La etiqueta se coloca al final de la frase antes del signo de puntuación.	这个问题不可能一两年解决的问题 {CJZR}。
26.	{CJcd}	Etiqueta que indica palabras repetidas en la oración, ya sea repetición necesaria o innecesaria. La etiqueta se coloca después de las palabras repetidas.	尽量不用化肥和农药, 在出货之前, 进[C]行洗洗 {CJcd}
27.	{CJgd}	Etiqueta que indica errores en las formas fijas: “一……就”	现代社会应当认“保护自己, 尊重其他人”为 口号 {CJgd}!
28.	{WWJ}	Etiqueta que indica frases incompletas. Se coloca al final de la frase.	1.只是全球{WWJ} 2.最后国家政府不考虑经济问题、积 {WWJ}
29.	{CJ?}	Etiqueta que señala frases dudosas. Se emplea para indicar que hay un tipo de error indeterminado, que no se puede colocar la etiqueta, frase sin sentido o que hay errores gramaticales.	地球上, 有的地方还在“饥饿”来艰 {CJ?}

Tabla 4.12.- Procesamiento de oraciones. Elaboración propia.

4.- Textos (incluyendo oraciones complejas=CP)

{CP} es la etiqueta que indica un error de relación entre las frases. La llave de apertura señala el principio del error y la llave de cierre indica el final del error. Dentro de las llaves, antes del error se escribe CP y después se escribe P, antes de la llave de cierre. Ejemplo: {CP.....,P}. Lo normal es que la relación entre las oraciones sea correcta pero no hay conectores, con lo cual, no hay fluidez en la oración.

Un primer ejemplo se observa cuando no hay relación entre la primera frase y la segunda, como se observa en el siguiente ejemplo:

{CP 我们经过了漫长的历史，一些没有用的人死于历史中，挨饿其实是可以克服的 P}

En esta segunda frase se han usado conectores de causa-consecuencia:

{CP 吸烟对孩子们{CJ-sy 有}不好的影响，这一观念他会不会知道呢？所以我早就不会理他了。 P}

En las oraciones falta la conexión entre la primera frase y la segunda.

{CP 目前，随着人们生活水平{CQ 的}提高，{CJ-zhuy 人们}{CD 就}对饮食品很重视。就 {CJX}{CQ 用}未经污染的农产品加工的食品叫做“绿色食品”。 P}

En este último ejemplo, se observa que 他 no está claro, lo que significa que no hay relación entre las dos oraciones.

{CP 我以前看报纸的时候，有一篇关于农药的文章。他说，一般的食品，比如说，米，蔬菜、水果等{CD 的}东西，好好儿洗一下就行了，不用担[B 但]心。 P}

5.- Otros puntos relacionados

a.- Prioridad al etiquetar: de lo más general a lo más específico. Capítulo o párrafo ⇒ frase ⇒ palabra ⇒ carácter.

El error del capítulo incluye errores de frases, palabras y caracteres. El error de la frase incluye errores de palabras y caracteres. A su vez, los errores de palabras incluyen errores de caracteres. En todas las situaciones hay que efectuar el procesamiento según el orden de mayor a menor y etiquetar respectivamente.

Respetando la jerarquía, primero hay que etiquetar los errores según la estructura de los artículos. Si no se puede, habrá que etiquetar con los errores de las oraciones. Si tampoco se pudiera, se tendría que etiquetar con los errores de las palabras y, en su defecto con los del carácter.

Por otro lado, las frases donde estén o correspondan y falten 把, 被, 有, 是, 是……的 hay que procesarlas según los errores de oraciones y no como errores de palabras. Es decir, a pesar de que con algunos fallos se puede realizar el etiquetado según errores con frases o palabras, puesto que se trata de un tipo de error especial, generalmente se ha optado por usar la etiqueta de error de frase.

En cuanto a los errores de palabras, si la palabra que falta en la frase se incluye en alguna frase especial, hay que etiquetarla como un error de frase. Si no incluye este error, pero la palabra es una parte especial de la frase, hay que procesarla como un error de frase en la que le falta una palabra. Si no hay relación entre la palabra y su contexto, hay que etiquetarla como error de palabra.

Por ejemplo:

如果我的祖国 {CC 母国} 是西方的先进国的话, 我选“绿色食品”。 {CP 如果不是西方先进国的人, 而且缺少粮食国家的人的话 [BQ,] 不选“绿色食品” [BQ。] P}

Con errores en el uso de las conjunciones en oraciones complejas no se puede etiquetar como error de palabra o carácter.

Igualmente, en 我对这个问题以下几个观点 {CJy}, hay un error con 有, así que no hay que etiquetarla con error de frase, sino con error de predicado no verbal o error de palabra faltante.

En 对于非洲来说 {CC 来看}, 这是还不够 {CJxw}, no hay que usar 是, por lo que hay que etiquetarla como error de frase incorrecta.

Asimismo, en 我认为这种 {CD 的} 现象, ……在很多人身上 {CJ-zy 都} 会有, 都 se puede emplear como modificador adverbial, por lo que no se puede etiquetar como error de palabra faltante.

Esta frase no es de 是……的, así que hay que etiquetarla con el error de palabras incorrectas, no como error de frase incorrecta.

从 {CC 对} 现在的情况来说, 让大家去吃“绿色食品”是太早了 {CC 的}。

En el siguiente ejemplo, las palabras 目先 y 母国 no existen, por lo que es error de palabras, no de caracteres.

目前 {CC 目先}、祖国 {CC 母国}。

Finalmente, en el siguiente ejemplo se observa como el orden de los caracteres 各个 no es correcto, por lo que es un error de caracteres, no de palabras.

现在各个[B 各]国家都有“绿色食品”。

b.- Si un error tiene dos etiquetas, hay que separarlas con una barra inclinada (/).
Por ejemplo:

随着现代化{CJ-dy 科技的/CJ-zxy 的发展}

电子邮件是很方便{CJxw}/{CJs d}!

c.-Situaciones donde no es necesario etiquetar dados los errores en la segmentación de párrafos.

Si los párrafos no están separados o lo están de manera incorrecta, no es necesario etiquetarlos. Si hay errores con el contenido del párrafo o de la frase, o el sentido es indeterminado, o hay muchos atributos o muchos modificadores adverbiales, pero la gramática es correcta, no es necesario etiquetarla.

Por ejemplo, aquí puede observarse una confusión con el término 绿色食品.
我认为吃“绿色食品”会损害{CC 害}人类的健康, 也会造[C]成污染。那是因为
在绿色食品中含有{CC 有含}很多化学{CQ 物质}, 如化肥和农药。

En el ejemplo siguiente, se observa un punto de vista contradictorio en la oración.
这也是个令人深思的问题, 我觉得这个问题比绿色食品的问题重要得多。不挨
饿的重要性绝比不上绿色食品问题, 我认为不挨饿是第一位的。

En el ejemplo siguiente, para el concepto 高级系 no está claro su significado, con
lo cual, no es necesario etiquetar.

有高机系的国家也可以帮助还很落后的国家决解这个问题。

En el ejemplo siguiente hay demasiados atributos, por lo que la expresión es muy
compleja, aunque el sentido es correcto.

我们常常能看到贫穷而且没有吃的粮食而在山上找上一般的人不能吃的东西吃
的人。

De acuerdo con nuestra práctica docente, añadimos la etiqueta CL para indica que
falta de conjunción.

4.11. Procesamiento de los textos etiquetados al *AntConc*

Se incluyen los textos españoles de del Corpus HSK y los ejercicios incorrectos.
Para conseguir esto, en primer lugar, se buscan los textos de los estudiantes españoles

en el corpus HSK, en que existen documentos originales y etiquetados, por ejemplo, el documento de HSK-ES-10, como se muestran en las siguientes imágenes 4.28 y 4.29:

至于流行歌曲，我自己的看法是，最重要是自己喜欢不喜欢听。不要管流行歌曲是被很多人会欢迎，而决定自己爱不爱听。最重要只有自己的感觉，自己的印象。这样的话会发现有的流行歌曲真是不错，然而，也会发现有的歌曲是相当不好听的。这并不是说我觉得大体上流行歌曲都是不好的。举个例子，古典的音乐是被一般来说所有的人非常欣赏的，但是这不说明这是一个缺点。所以我们不会马上觉得一个流行的事情是不太好的。为了知道流行歌曲是好的音乐应该看将来的情况。果然，有时候很流行的歌曲当然是变成一种很可惜的音乐。再来说我自己，我发现过有的时候我被一位歌星的一些歌曲感到很喜欢，但是一年后我不再喜欢听它们。反而，有的歌星的流行歌曲到现在还是很爱听。所以我对流行歌曲就有这个看法：我自己的意见。我一直不会做的是因为一位歌星有很多迷人而去听他的。每个人应该有自己的价值观点。

20 × 20 = 400

中国·北京 国家汉语水平考试委员会印制

Imagen 4.28.- Textos originales del HSK-ES-10 en el Corpus HSK

作文名: 200510205630200049.txt

200510上海华东.00021200049

关{CC至}于流行歌曲,我自己看法是,最重要的是自己喜欢不喜欢听。不要管流行歌曲是被很多人受欢迎{CJbei},而决定自己爱不爱听。最重要的只有自己的感觉,自己的印象。这样的话会发现有的流行歌曲真是不错,然而,也是发现有的歌曲是相当不好听了。我不是说我觉得大体上流行歌曲都是不好的。做个比方,古典的音乐是被一般来说所有的人非常喜欢{CC欣赏}的{CJbei},但是这不说明这是一个缺{CC差}点。所以我们不会马上觉得一个流行的事情是不太好的。为了知道流行歌曲是否好的音乐应该看将来的情况。果然,有时候很流行的歌曲当然会变成一种很珍[B真]稀[B惜]的音乐。要我说我自己,我发现过有的时候我被一位歌星的一些歌曲感到很喜欢{CJbei},但是一年后我不再喜欢听它们。反而,有的歌星的流行歌曲我到现在还是很爱听,所以我对流行歌曲就有这个看法:我自己的意见。我一直不会做的是因为一位歌星很多迷人而去听他的。每个人应该有他自己价值[B真]观{CD点}。

(108L) (151Z)

总字数: 367

总词数: 238

Imagen 4.29.- Textos etiquetados del HSK-ES-10 en el Corpus HSK

Posteriormente, se pasan los textos a Word, el tamaño de fuente *SimSun* de los caracteres es 12 con un interlineado de 1,5. Como se muestra en el siguiente texto:

作文名: 200510205630200049.txt

10. 关{C至}于流行歌曲,我自己的看法是,最重要的是自己喜欢不喜欢听。不要管流行歌曲是被很多人受欢迎{CJbei},而决定自己爱不爱听。最重要的是只有自己的感觉,自己的印象。这样的话会发现有的流行歌曲真是不错,然而,也是发现有的歌曲是相当不好听了。我不是说我觉得大体上流行歌曲都是不好的。做个比方,古典的音乐是被一般来说所有的人都非常喜欢{CC欣赏}{CJbei},但是这不说明这是一个缺{CC差}点。所以我们不会马上觉得一个流行的事情是不太好的。为了知道流行歌曲是否好的音乐应该看将来的情况。果然,有时候很流行的歌曲当然会变成一种很珍[B真]惜[B惜]的音乐。要我说我自己,我发现过有的时候我被一位歌星的一些歌曲感到很喜欢{CJbei},但是一年后我不再喜欢听它们。反而,有的歌星的流行歌曲我到现在还是很爱听,所以我对流行歌曲就有这个看法:我自己的意见。我一直不会做的事因为一位歌星很多迷人而去听他的。每个人应该有他自己价值[B真]观{CD点}。

总字数: 367

总词数: 238

En un tercer paso, se realiza la segmentación y se traslada al *Bloc de Notas*, como se puede ver en la siguiente imagen 4.30:

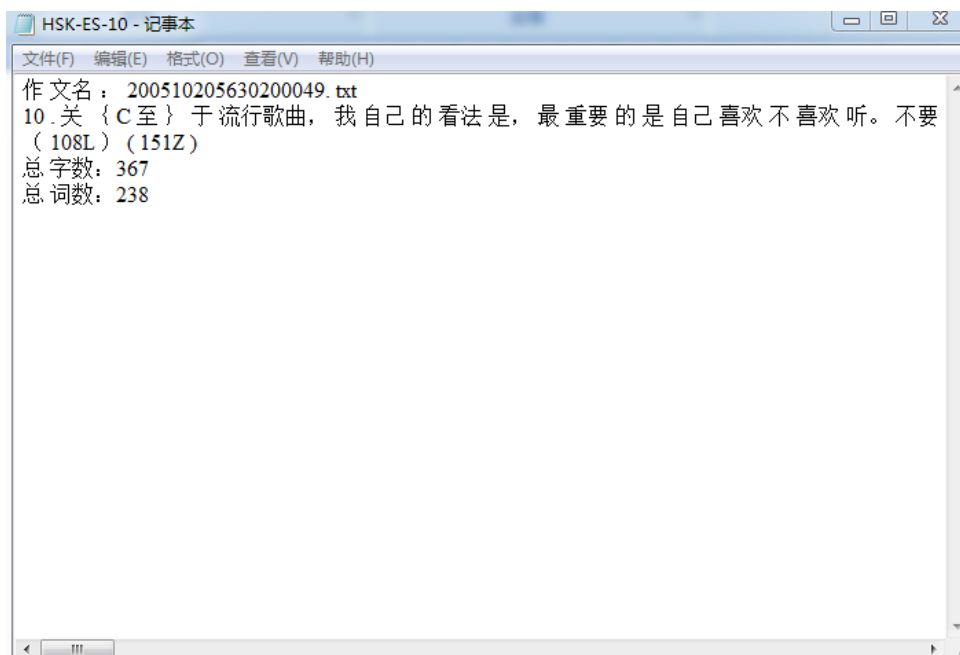


Imagen 4.30.- Textos etiquetados del HSK-ES-10 en el *Bloc de notas*

El cuarto consiste en entrar a *AntConc*, donde aparecerá el texto ya en la interfaz en la pestaña *File View*, como se muestra en la Imagen 4.31:

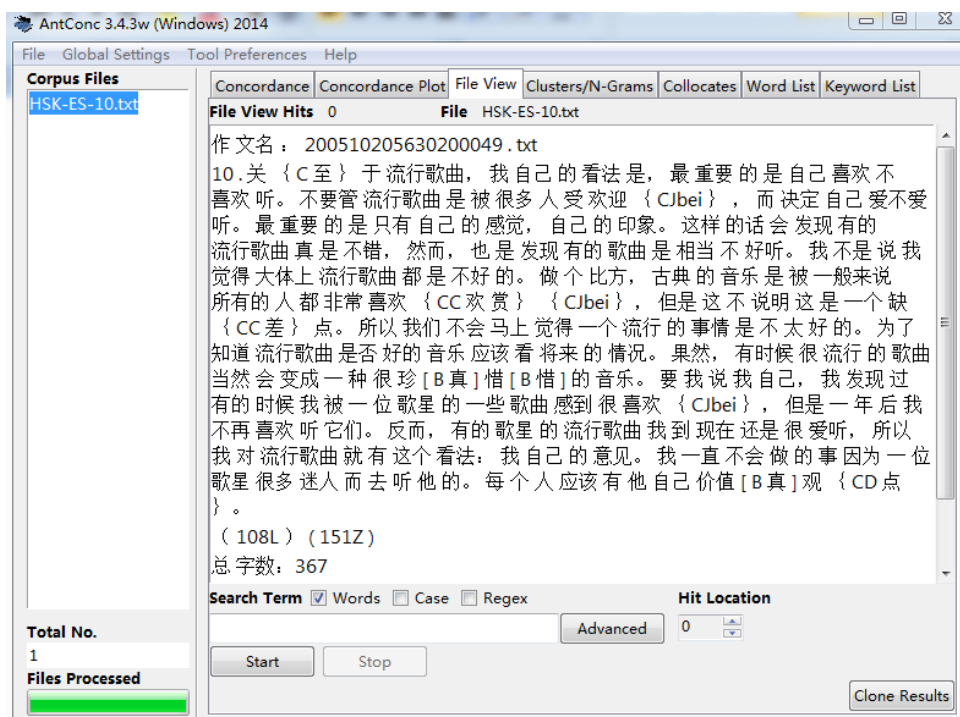


Imagen 4.31.- *File View* de los textos etiquetados del HSK-ES-10 en el *AntConc*

De la misma manera, se analizan los ejercicios incorrectos de los estudiantes, como se muestran en las siguientes Imágenes 4.32.1 y 4.32.2:

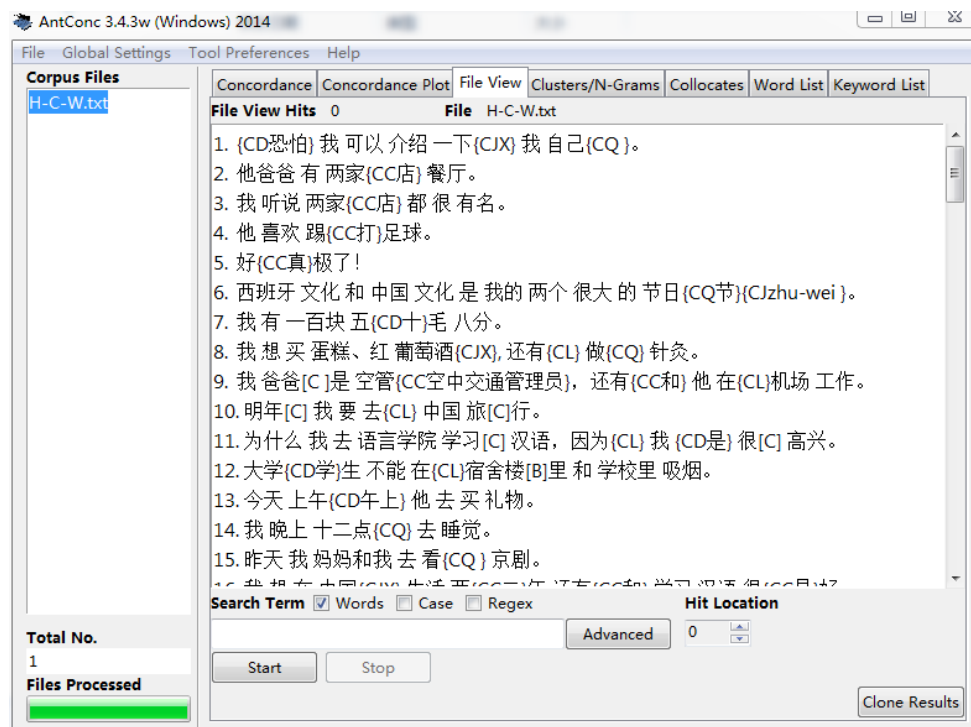


Imagen 4.32.1.- File View de los textos etiquetados de ejercicios incorrectos

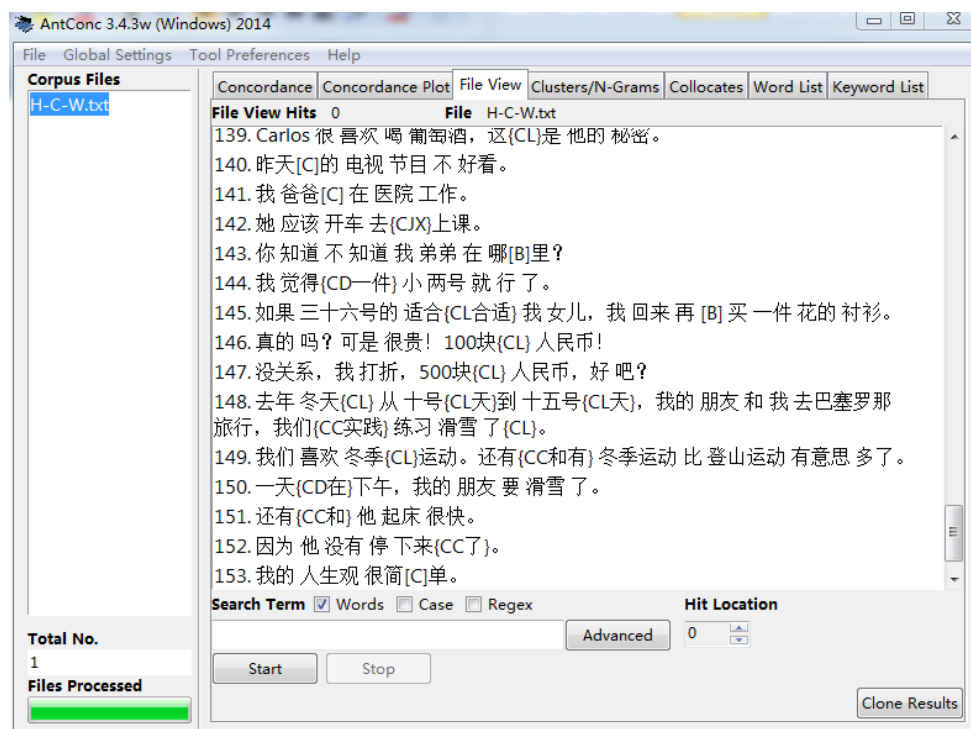


Imagen 4.32.2.- File View de los textos etiquetados de los ejercicios incorrectos

De esta manera, se pueden realizar diferentes búsquedas como, por ejemplo, 还有 (háiyǒu: y/e/además/también), como se muestra en las siguientes imágenes:

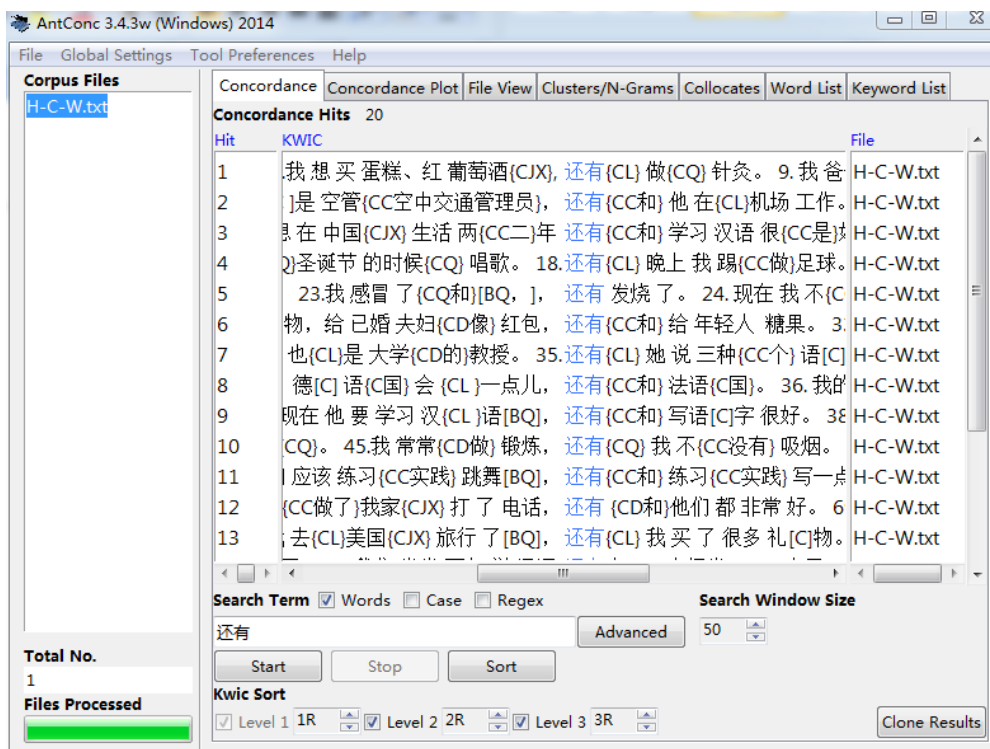


Imagen 4.33.1.- Resultados de la búsqueda de 还有/háiyǒu en Concordance

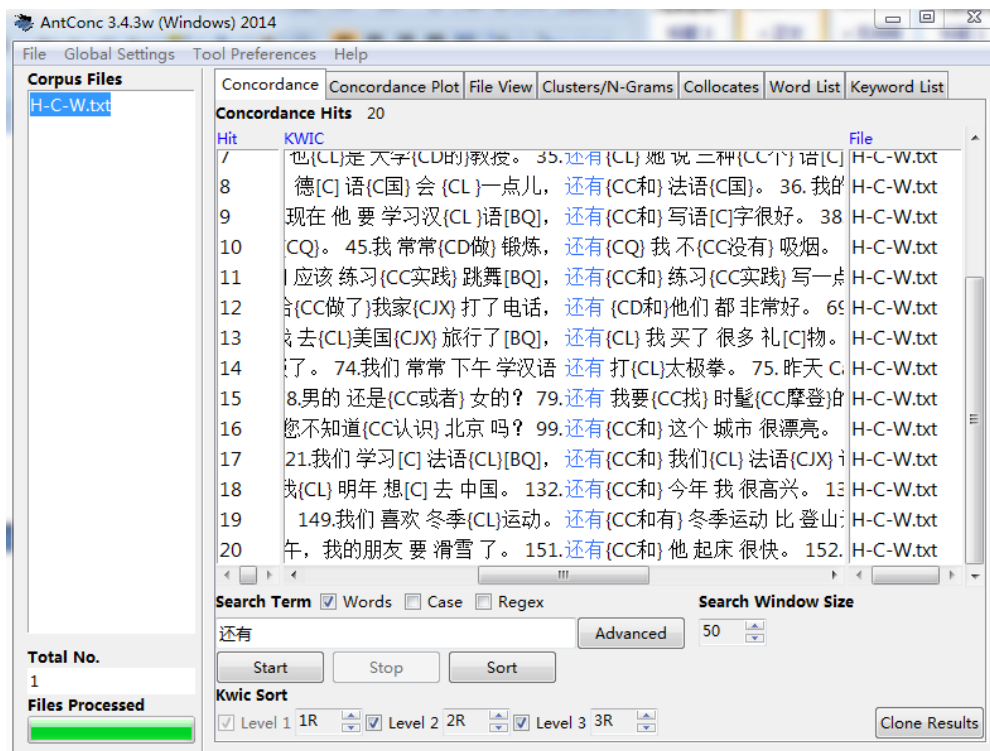


Imagen 4.33.2.- Resultados de la búsqueda de 还有/háiyǒu en Concordance

En la pantalla de *Concordance Plot*, obviamente, el error del uso de 还有/háiyǒu al principio fueron más frecuentes, pero, paulatinamente, se fueron distanciando y disminuyendo, como se muestra en la Imagen 4.34.

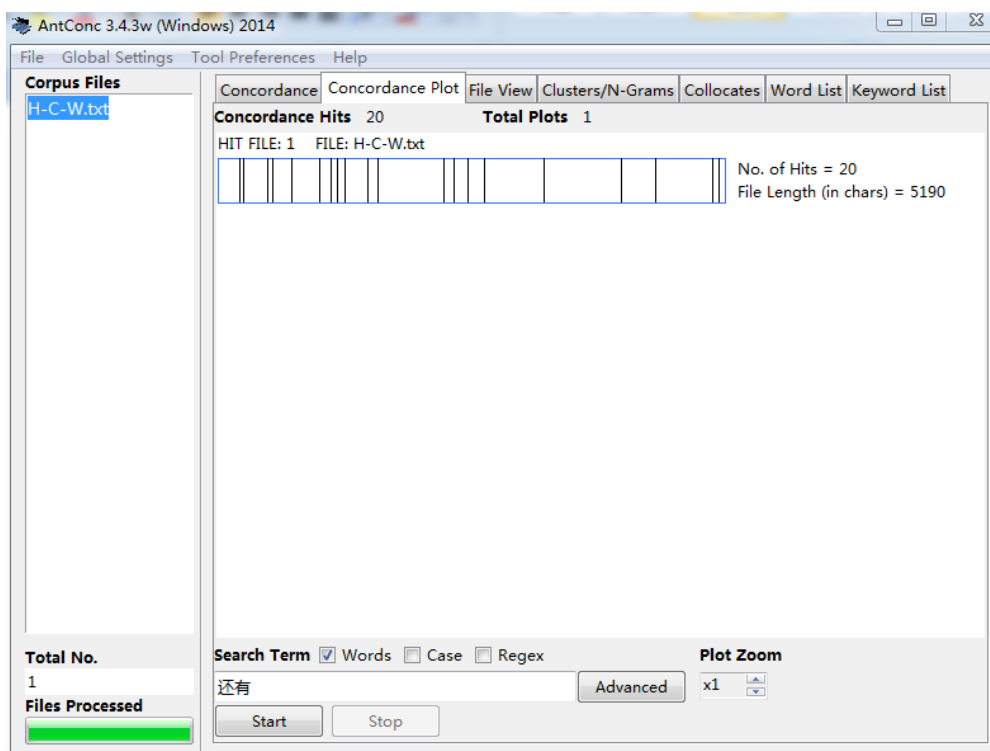


Imagen 4.34.- Resultados de la búsqueda de 还有/háiyǒu en *Concordance Plot*

Con *Cluster/N-Grams* y *Collocates* se observa la presencia de 还有/háiyǒu con las palabras que pueden acompañarlo o unirlo. Se muestra en las Imágenes 4.35 y 4.36:

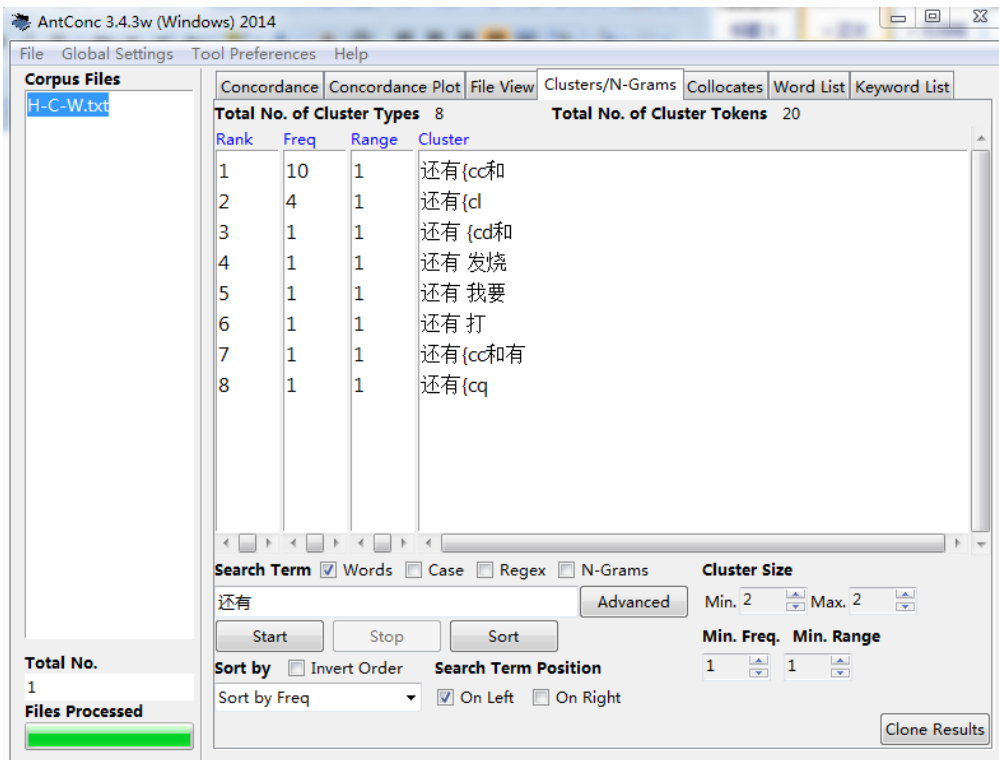


Imagen 4.35.- Resultados de la búsqueda de 还有/háiyǒu en *Cluster/N-Grams*

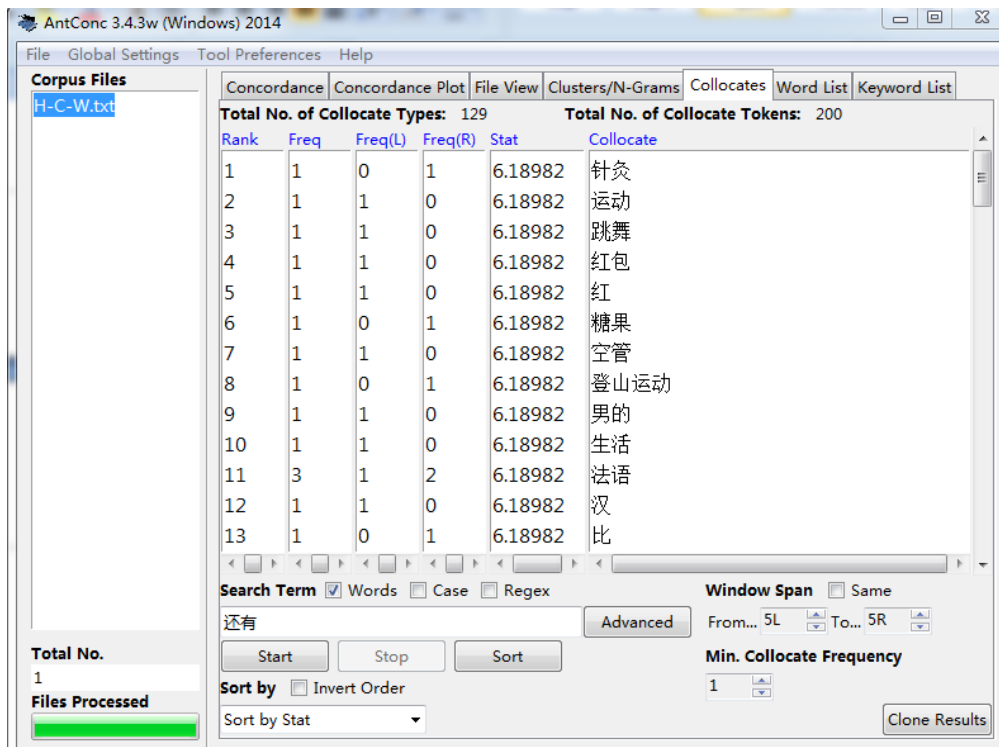


Imagen 4.36.- Resultados de la búsqueda de 还有/háiyǒu en *Collocates*

Finalmente, en *Word list* se observan el ranking y la frecuencia de todas las palabras y las etiquetas de todos los textos, como se muestran en las siguientes Imágenes 4.37.1 y 4.37.2:

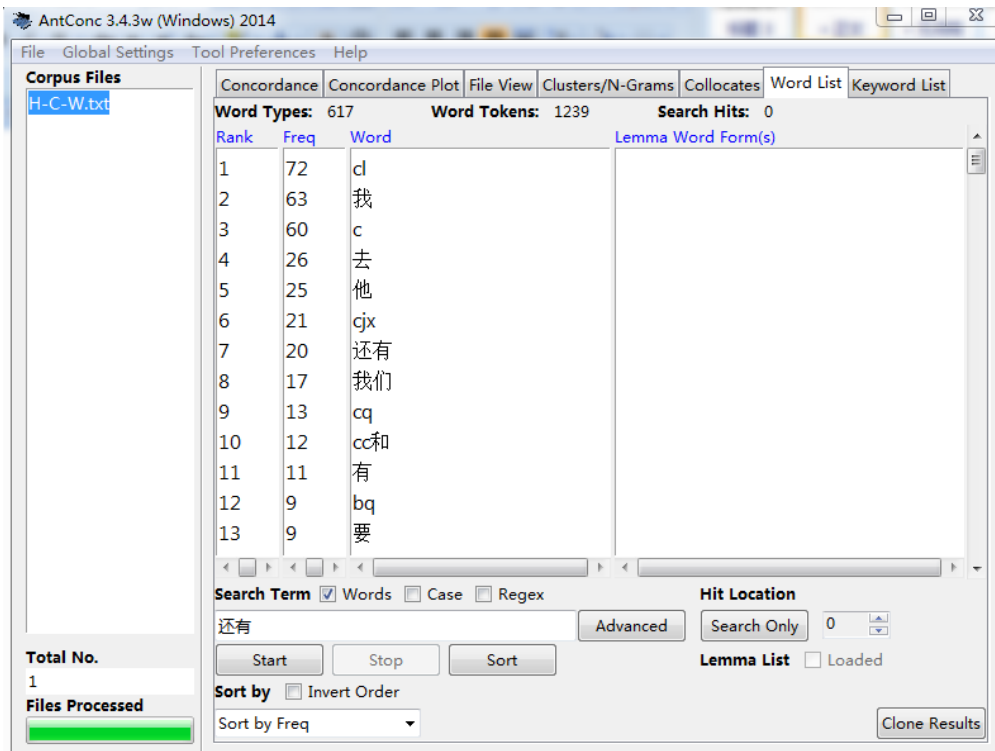


Imagen 4.37.1.- *Word list* de los textos de H-C-W

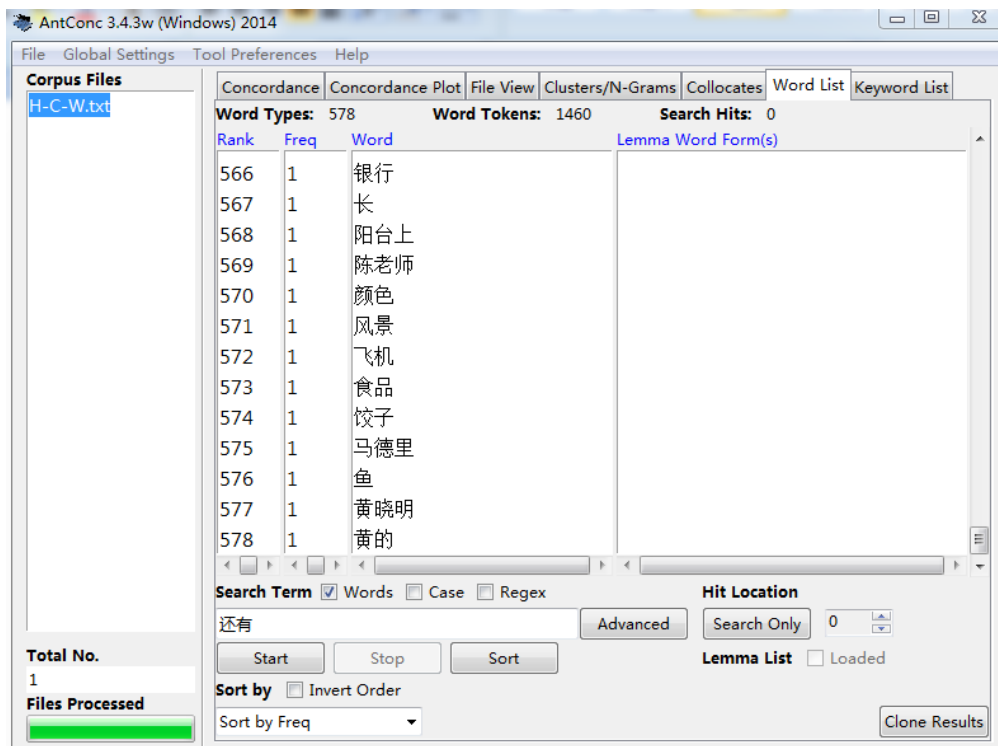


Imagen 4.37.2.- *Word list* de los textos de H-C-W

Como se observa en las anteriores imágenes, en el documento H-C-W se muestran 578 palabras, y los errores con más frecuencia son CL (falta de conjunción), C (caracteres desconocidos o inexistentes), CJX (un error en el orden de la frase), CQ (falta palabras) y CC (uso palabra o modismo incorrectos). Por lo tanto, el CCEE puede analizar estadísticamente los errores y aportar excelentes resultados.

Durante el proceso de creación de corpus chino propio, es necesario hacer la segmentación, el etiquetado y la conversión a pinyin. Aunque los tres pasos se hagan de forma automática, es imprescindible revisarlos y corregirlos manualmente. Esto es debido a que se requiere corregir la segmentación, el etiquetado de las categorías, la alineación entre los caracteres y el pinyin, así como la puntuación. Todos estos errores deben ser corregidos uno a uno, ya que debe comprobarse que no existen equivocaciones para poder ser trasladados al *AntConc* y realizar una búsqueda exitosa, necesaria para el proceso de enseñanza-aprendizaje del vocabulario chino.

CAPÍTULO V. INVESTIGACIÓN CON CCEE: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1. Resultados de la idoneidad de CCEE para crear actividades de aprendizaje

En el capítulo IV demostramos que el uso de CCEE hace posible identificar de los principales errores que cometen los estudiantes a la hora de su producción escrita en chino (ver 4.10 y 4.11). En este capítulo presentamos cómo se ha trabajado con CCEE en el aula. De manera general, indicamos que se proporcionó continuos comentarios sobre los errores presentes en las muestras, y los estudiantes trabajaron con las correcciones hechas con o sin el corpus. Los resultados sugieren que estos emplearon CCEE para corregir los errores de selección de palabras, estructuras de los vocablos y colocaciones, pero tenían menos probabilidades de utilizar corpus para corregir los errores de eliminación o con respecto a la sintaxis.

De igual forma que en el trabajo de Crosthwaite (2017), en nuestro estudio de caso, la observación directa en la clase después de la aplicación de CCEE sugería que la percepción de la utilidad del corpus para el aprendizaje de cuestiones de gramática era menor con respecto a la adquisición de vocabulario y el aprendizaje de frases, y que el tiempo y el esfuerzo dedicados al análisis de datos de concordancia y la comprensión del *feedback* del profesor era percibido con ciertas dificultades por nuestros sujetos de investigación. Por esta razón, nuestra Tesis Doctoral es, por lo tanto, un paso inicial importante para identificar cuestiones relacionadas con la retroalimentación enfocada a que los estudiantes consulten continuamente el corpus, y cómo este acompañamiento afecta el éxito de esta consulta.

A continuación, presentamos las actividades realizadas propuestas en el aula y los resultados obtenidos con CCEE para la mejora del vocabulario. Todas se realizaron entre marzo y abril del 2016 con diferentes ediciones de YCT3 (A2).

5.1.1. Adivina la palabra

Agrupamiento	Se participa en parejas
Reglas	Un estudiante tiene que explicar y el otro adivinar
Objetivo	Comprobar que los estudiantes conocen el uso de palabras del YCT3 (A2)
Temporalización	20 minutos
Recursos	/

Tabla 5.1.- Actividad 1. Elaboración propia.

Desarrollo de la actividad:

En este juego, elegimos algunos sustantivos y verbos del vocabulario de YCT3 (A2), tales como *abuelo*, *abuela*, *empanadillas*, *regalo*, *medicina*, *llamar por teléfono*, *nadar*, *correr*, etc.

En primer lugar, los alumnos se organizan en parejas. En cada una de ellas, uno de los estudiantes tuvo que utilizar otras palabras para definir la propuesta para su búsqueda y el otro, adivinó qué palabra está describiendo su compañero. El profesor buscó en el corpus un verbo o un sustantivo (se pueden buscar caracteres chinos y también la fonética), como se muestran los resultados en las Imágenes de 5.1.1 a 5.1.6. La primera pareja que adivine más palabras resulta ganadora.

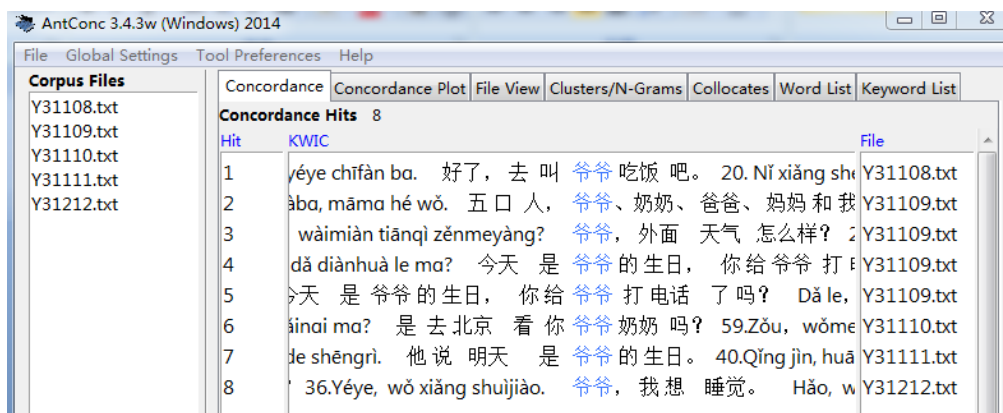


Imagen 5.1.1.- Resultados de la búsqueda de 爷爷/yéye (abuelo)

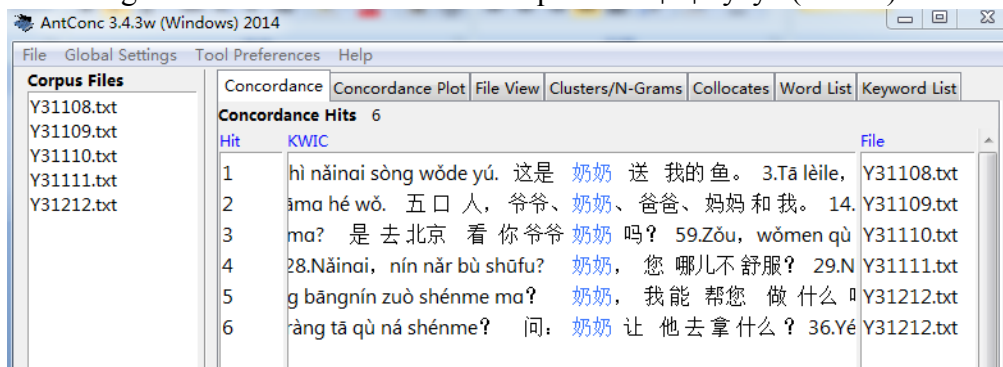


Imagen 5.1.2.- Resultados de la búsqueda de 奶奶/nǎinai (abuela)

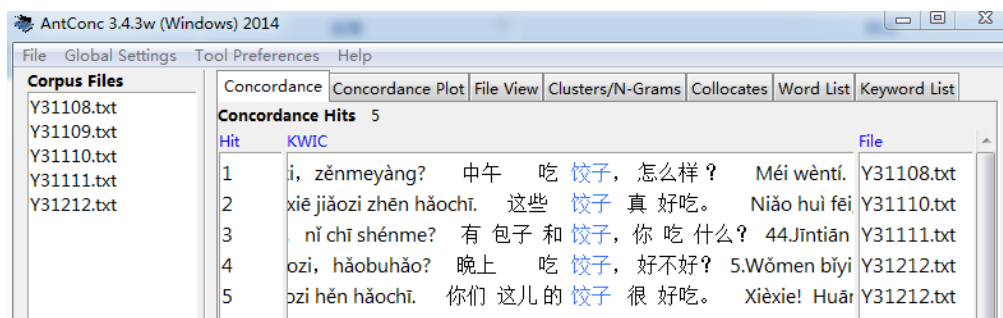


Imagen 5.1.3.- Resultados de la búsqueda de 饺子/jiǎozi (empanadillas)

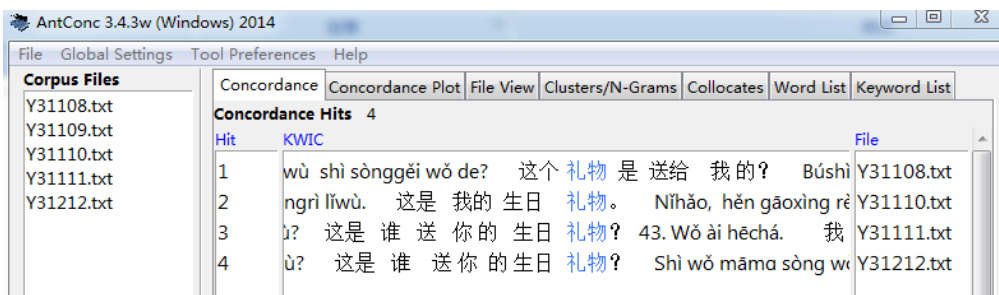


Imagen 5.1.4.- Resultados de la búsqueda de 礼物/lǐwù (regalo)

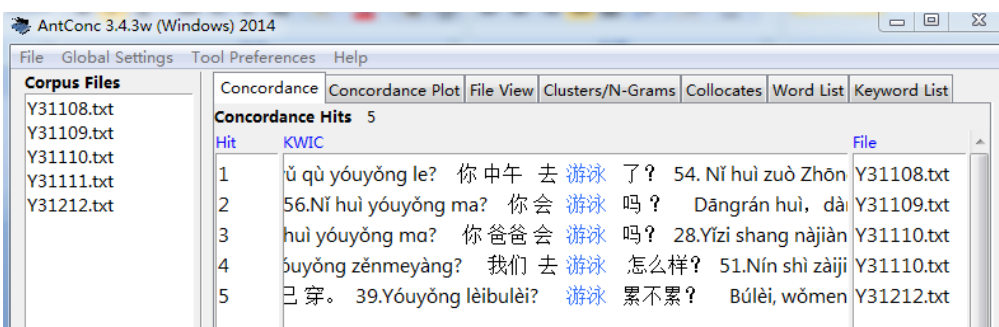


Imagen 5.1.5.- Resultados de la búsqueda de 游泳/yóuyǒng (nadar)

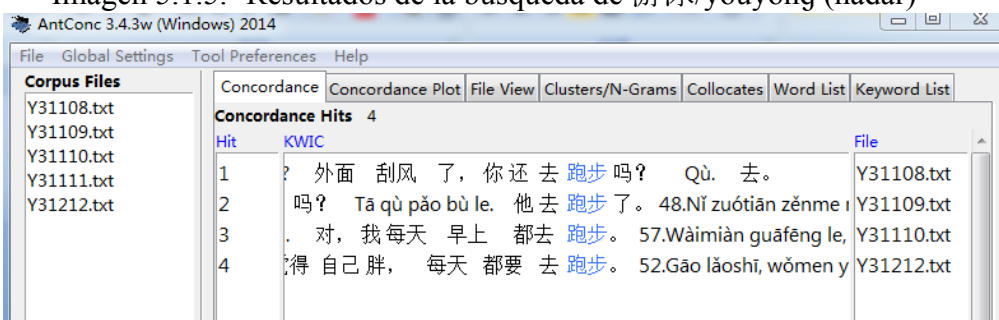


Imagen 5.1.6.- Resultados de la búsqueda de 跑步/pǎobù (correr)

En el transcurso de la actividad con CCEE, el profesor escuchó las palabras formuladas por los estudiantes, y luego las anotó en una tabla. En los siguientes ejemplos se muestran resultados de nuestros sujetos de investigación.

Palabras	Palabras usadas
爷爷/yéye (abuelo)	爸爸的爸爸/bàba de bàba (el padre del padre)
奶奶/nǎi nai (abuela)	爸爸的妈妈/bàba de māma (la madre del padre)
饺子/jiǎozi (empanadillas chinas)	吃/chī (comer), 中国/Zhōngguó (China), 很好/hěnhǎo (bueno)
礼物/lǐwù (regalo)	生日/shēngri (cumpleaños)
游泳 /yóuyǒng (nadar)	是/shì (ser), 运动/yùndòng (deporte), 喜欢/xǐhuan (gustar)
跑步/pǎobù (correr)	是/shì (ser), 运动/yùn dòng (deporte)

Tabla 5.2.- Resultados de la actividad 1 de 2A. Elaboración propia.

Palabras	Palabras usadas
爷爷/yéye (abuelo)	爸爸的爸爸/bàba de bàba (el padre del padre)
奶奶/nǎinai (abuela)	爸爸的妈妈/bàba de māma (la madre del padre)
饺子/jiǎozi (empanadillas chinas)	中国/Zhōngguó (China), 吃/chī (comer), 很好/hěn hǎo (bueno)
礼物/lǐwù (regalo)	生日/shēngri (cumpleaños)
游泳/yóuyǒng (nadar)	是/shì (ser), 运动/yùndòng (deporte), 喜欢/xǐhuan (gustar)
跑步/pǎobù (correr)	是/shì (ser), 运动/yùndòng (deporte)

Tabla 5.3.- Resultados de la actividad 1 de 2B. Elaboración propia.

Con esto podemos ver que, a través de esta actividad, los estudiantes fueron capaces de encontrar las palabras en el vocabulario asociado con el conocido en un corto período de tiempo. Esto ayudó a nuestros escolares a consolidar el aprendizaje de vocabulario.

5.1.2. Crear familias de palabras

Agrupamiento	Grupos de cinco estudiantes.
Reglas	Cada grupo trabajará con una palabra.
Objetivo	Comprobar el desarrollo del vocabulario de los alumnos. Buscarán sinónimos o antónimos, y luego rellenarán los huecos con las palabras encontradas.
Temporalización	20 minutos
Recursos	Papel

Tabla 5.4.- la actividad 2. Elaboración propia.

Desarrollo de la actividad:

Para esta actividad se escogió un glosario de cinco vocablos chinos después de una negociación con los estudiantes: *colegio*, *animal*, *color*, *deporte* y *guapa*, como se muestran en las Imágenes 5.2.1 a 5.2.5. Cada grupo trabajó con un vocablo, seguidamente, buscaron sinónimos o antónimos, con el propósito de rellenar los huecos con las palabras encontradas. El grupo ganador fue el que fue capaz de encontrar el número mayor de voces.

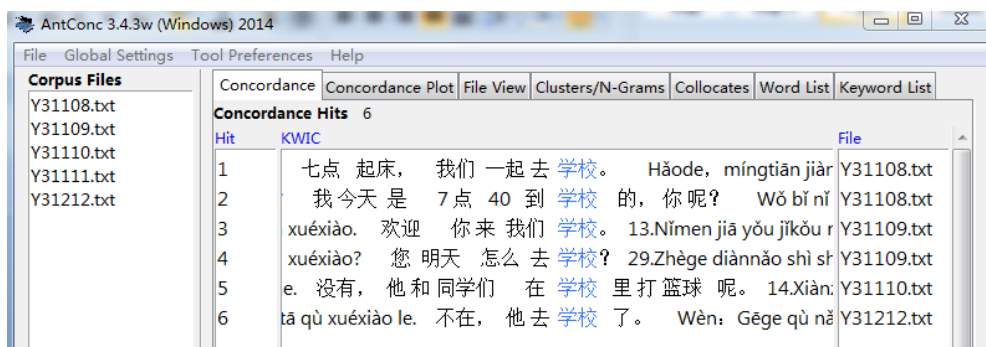


Imagen 5.2.1.- Resultados de la búsqueda de 学校/xuéxiào (colegio)

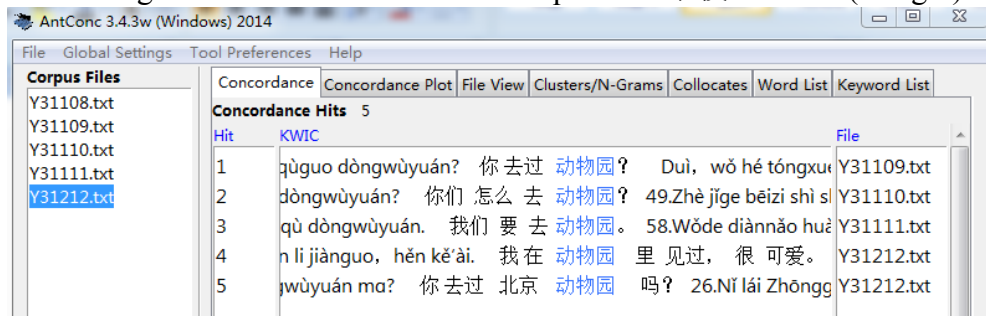


Imagen 5.2.2.- Resultados de la búsqueda de 动物园/dòngwùyuán (zoológico)

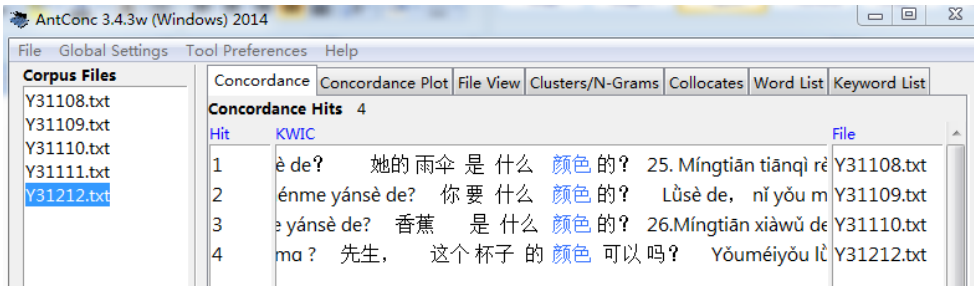


Imagen 5.2.3.- Resultados de la búsqueda de 颜色/(yánsè) (color)

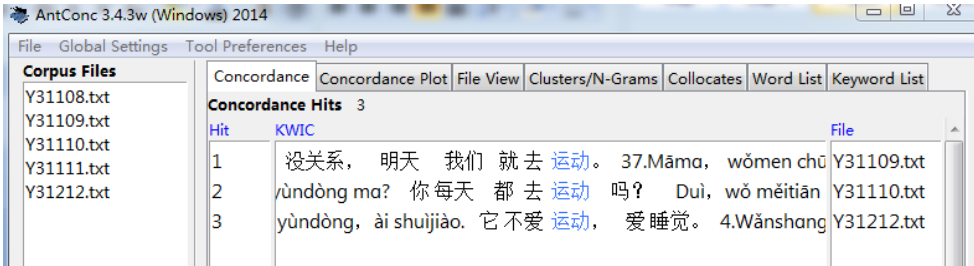


Imagen 5.2.4.- Resultados de la búsqueda de 运动/yùndòng (deporte)

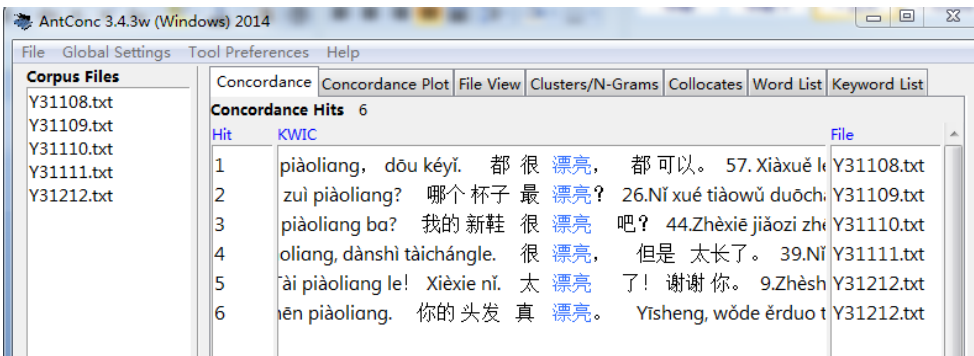


Imagen 5.2.5.- Resultados de la búsqueda de 漂亮/piàoliang) (guapo/a)

Al finalizar la actividad, se escribieron todas las palabras utilizadas por los estudiantes. El formato anterior permitió realizar familias de palabras como la siguiente.

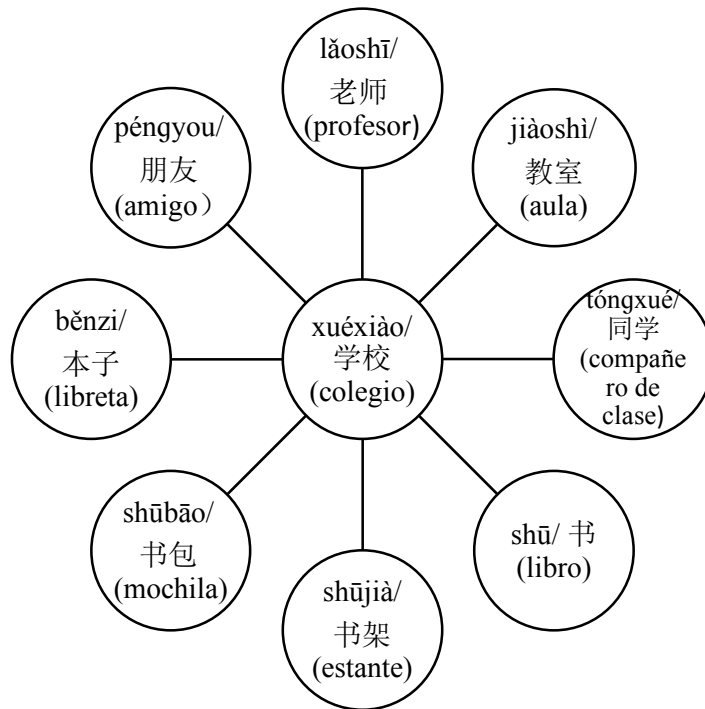


Figura 5.1.- Familia de 学校/xuéxiào (colegio) de 2A. Elaboración propia.

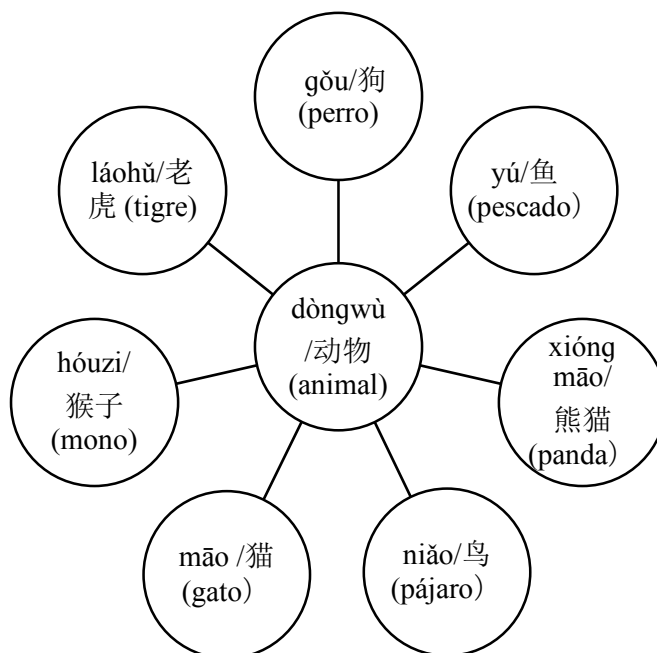


Figura 5.2.- Familia de 动物/dòngwù (animal) de 2A. Elaboración propia.

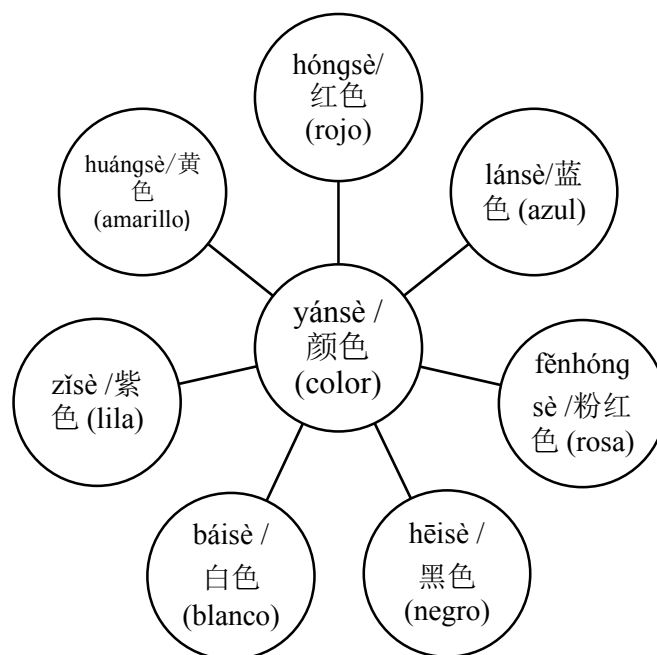


Figura 5.3.- Familia de 颜色/yánsè (color) de 2A. Elaboración propia.

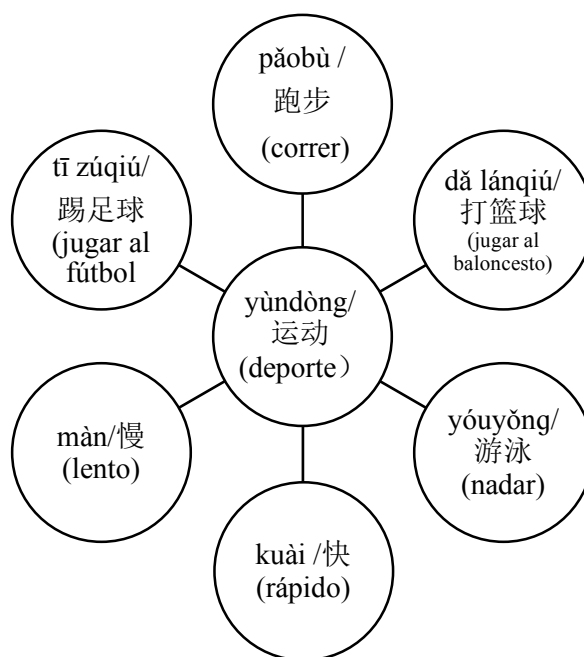


Figura 5.4.- Familia de 运动/yùndòng (deporte) de 2A. Elaboración propia.

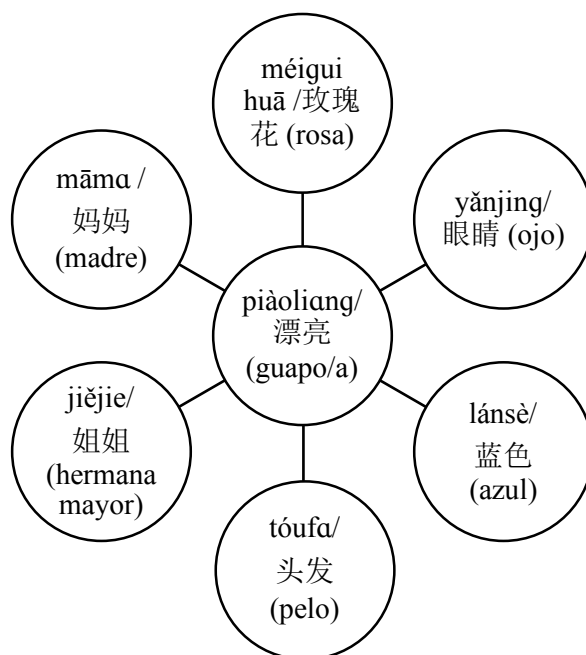


Figura 5.5.-Familia de 漂亮/piàoliang (guapo/a) de 2A. Elaboración propia.

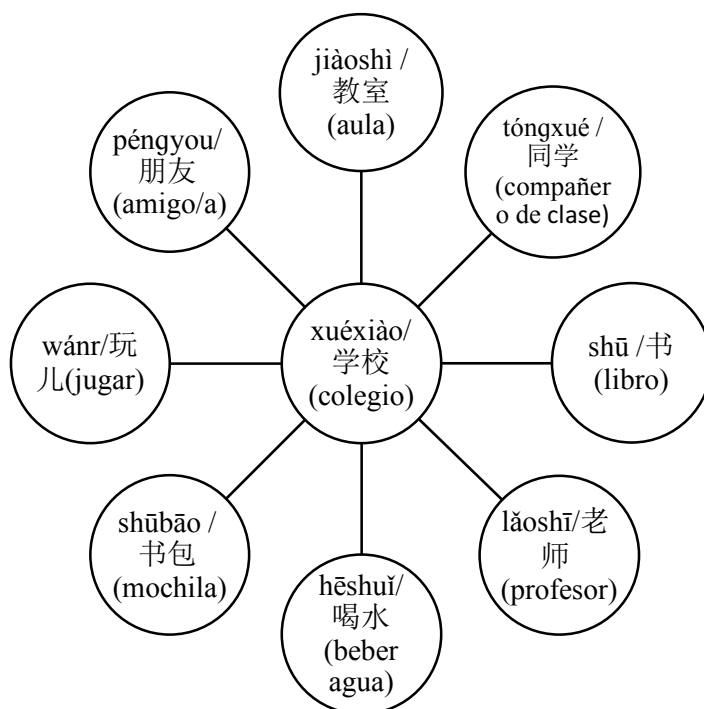


Figura 5.6.- Familia de 学校/xuéxiào (colegio) de 2B. Elaboración propia.

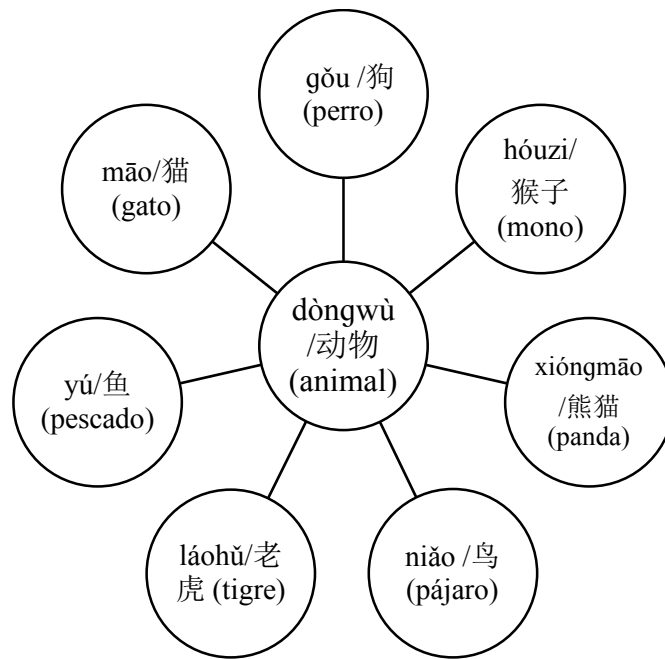


Figura 5.7.- Familia de 动物/dòngwù (animal) de 2B. Elaboración propia.

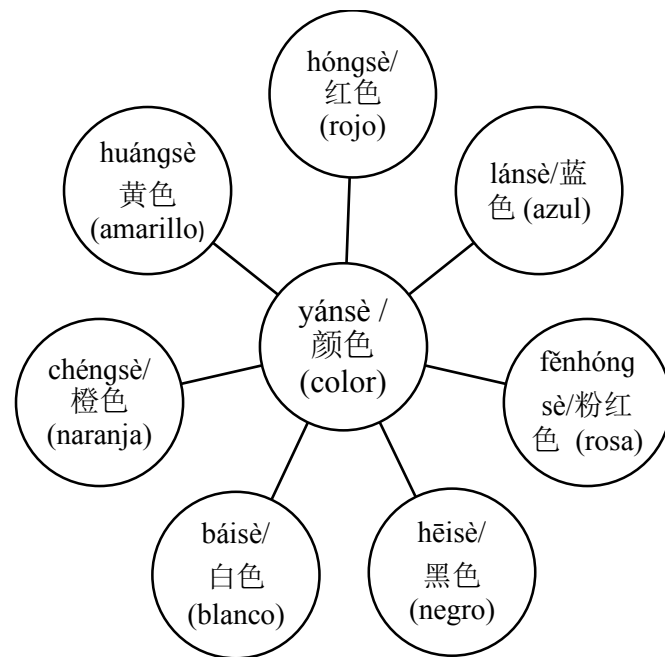


Figura 5.8.- Familia de 颜色/yánsè (color) de 2B. Elaboración propia.

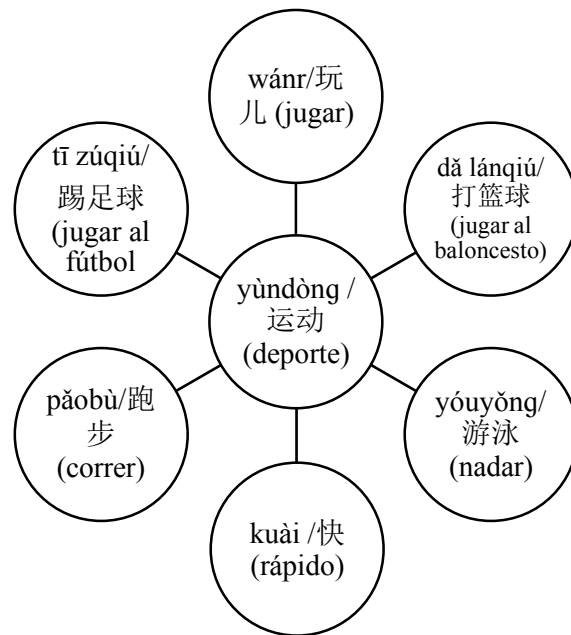


Figura 5.9.- Familia de 运动/yùndòng (deporte) de 2B. Elaboración propia.

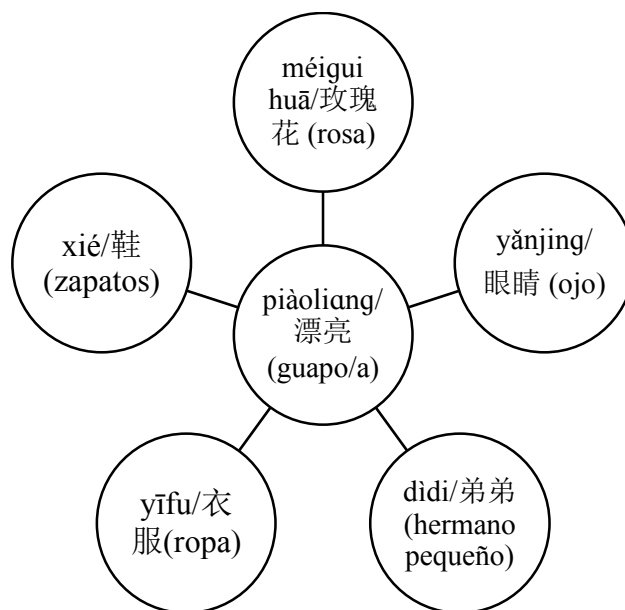


Figura 5.10.- Familia de 漂亮/piàoliang (guapo/a) de 2B. Elaboración propia.

A través de esta actividad, los resultados muestran la viabilidad del CCEE ya que ayuda a los estudiantes a crear un espectro de palabras que sirvió para mejorar su capacidad de utilizar el vocabulario.

5.1.3. El teléfono

Agrupamiento	Toda la clase.
Reglas	Susurrar palabras
Objetivo	Comprobar la pronunciación y el dominio de las palabras de los estudiantes.
Temporalización	15 minutos
Recursos	Papel

Tabla 5.5.- la actividad 3. Elaboración propia.

Desarrollo de la actividad:

Para esta actividad se eligen tres clasificadores: 本/běn (clasificador para libros), 件/jiàn (clasificador para ropa) y 次/cì (clasificador de frecuencia) y también las conjunciones 因为/yīnwèi (porque) y 所以/suóyǐ (por eso/entonces), como se muestra en las Imágenes 5.3.1 a 5.3.5.

Primero, el profesor solicitó que un voluntario se acerque, los otros estudiantes se quedan sentados y cierran los ojos. El docente escogió una palabra en el corpus CCEE e invita al alumno que la memorice lo más rápido posible, para facilitar esto, se le indicó al cómo se pronuncia correctamente, hasta que este no tenga dudas. Ya es el momento de que los demás abran los ojos. A continuación, el estudiante se acercará al siguiente compañero y le dirá al oído qué palabra le ha dicho el profesor. Luego, este se la dirá al siguiente y así sucesivamente. Entonces, el último tendrá que decir en voz alta la palabra que le ha susurrado. El docente dirá en ese momento si la palabra que ha dicho el último es la palabra original.

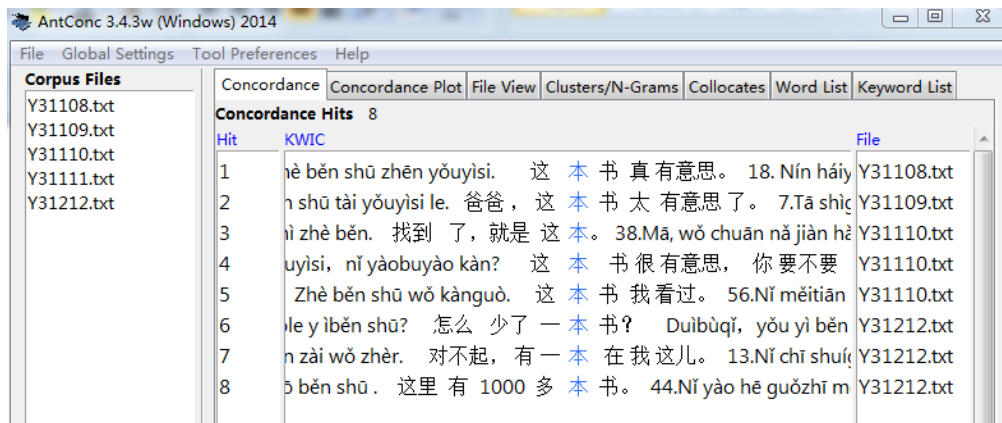


Imagen 5.3.1.- Resultados de la búsqueda de 本/běn (clasificador para libros)

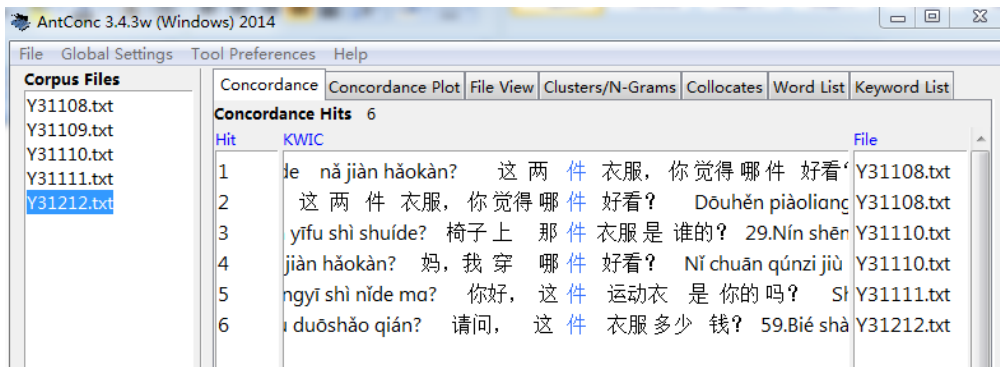


Imagen 5.3.2.- Resultados de la búsqueda de 件/jiàn (clasificador para ropa)

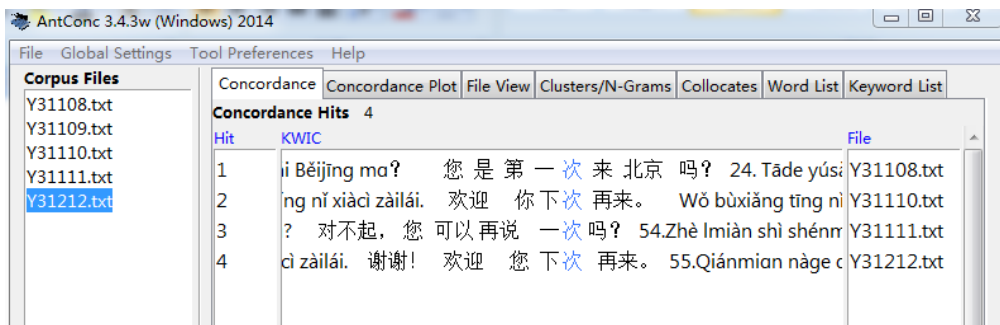


Imagen 5.3.3.- Resultados de la búsqueda de 次/cì (clasificador de frecuencia)

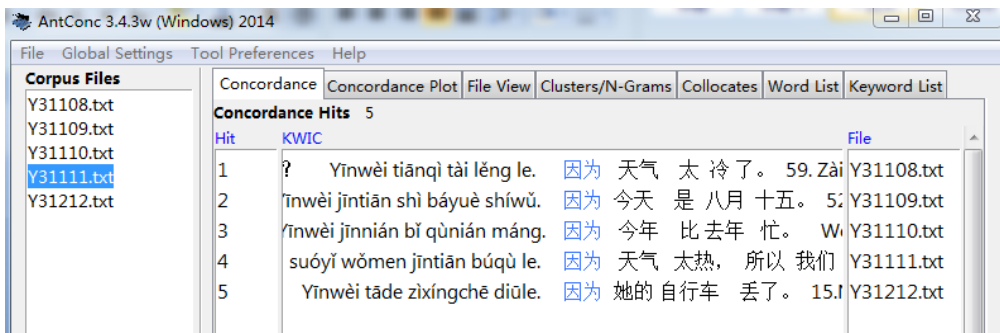


Imagen 5.3.4.- Resultados de la búsqueda de 因为/yīnwèi (porque)

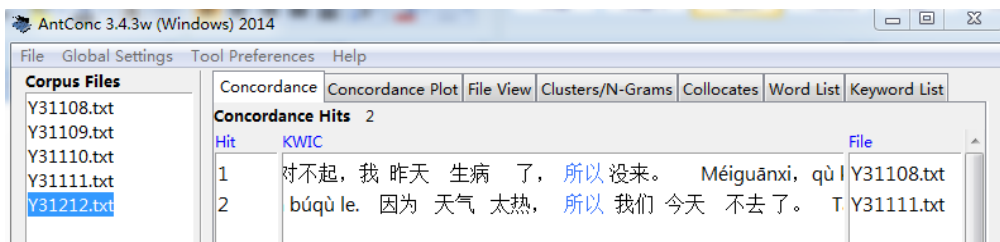


Imagen 5.3.5.- Resultados de la búsqueda de 所以/suóyǐ (por eso/entonces)

Se recogerán en una lista las palabras que los alumnos hayan dicho durante el desarrollo de la actividad.

Palabra	Pronunciación
本/běn	běn→bēn→bēn→bēn→bēn→bēn→bei→bei→bei→bēi→bei→bei→bei →bei→pēi→pēi→bèi→bèi→bèi→bei
件/jiàn	jiàn→jiàn→jiàn→jiàn →jián →jián→jián→jián→jiān jiān→jiān→jiān →jiān→jiān→jiān→jiān→jiān→jiān→jiān
次/cì	cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì →cì→cì→cì
因为/ yīnwèi	yīnwèi→yīnwèi→yīnwèi→yīnwèi→yīwéi→yīwéi→yīwèi→yīwèi→ yīwèi→yīwèi→yīwéi→yīwéi→yīwéi→yīwèi →yīwèi→yīwèi→yīwéi →yīwéi→yīwéi→yīwèi
所以/ suǒyǐ	suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ →suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ →suǒyǐ→suǒyǐ

Tabla 5.6.- Resultados de la actividad 3 de 2A. Elaboración propia.

Palabra	Pronunciación
本/běn	běn→bēn→bei→ben→bèi→bēi→bēi→bei→bei→bēi→pèi→bei→ bei→gai→gēi→gēi→géi→get→get→get
件/jiàn	jiàn→jiàn→jián→jián →jián →jiān →jiān→jiān →jiān →jiān→jiān →jiān→jiān→jiān→jiān→jiān→jiān→jiān→jiān→jiān→jiān
次/cì	cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì→cì →cì→cì→cì→cì
因为/ yīnwèi	yīnwèi→yīnwèi→yīnwèi→yīnwèi→yīwéi→yīwéi→yīwèi→yīwèi→yīw èi→yīwèi→yīwéi→yīwéi→yīwéi→yīwèi →yīwèi→yīwèi →yīwéi→yīwéi→yīwéi→yīwèi
所以/ suǒyǐ	suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→su ǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ→suǒyǐ →suǒyǐ→suǒyǐ

Tabla 5.7.- Resultados de la actividad 3 de 2B. Elaboración propia.

En la opinión de nuestros sujetos de investigación esta actividad les ayuda a aprender nuevo vocabulario. De los resultados anteriores se puede observar que, por una simple sílaba, los estudiantes no cometen errores, y con palabras más complejas de varias sílabas

estos omiten o cambian los tonos. La primera lección fue más complicada para los estudiantes, pero a la quinta, los resultados fueron significativamente mejores.

5.1.4. Construir frases

Agrupamiento	Divide la clase en grupos de cinco alumnos.
Reglas	Cada persona es responsable de una parte de la siguiente frase, trabajará con cinco palabras.
Objetivo	Construir frases con la siguiente estructura sintáctica: Tiempo + Lugar + Sujeto + Verbo + Objeto del verbo.
Temporalización	30 minutos
Recursos	papel pegamento

Tabla 5.8.- la actividad 4. Elaboración propia.

Desarrollo de la actividad:

En primer lugar, cada integrante del equipo se enumera del 1 al 5. El profesor entregó a cada uno cinco tarjetas en blanco. El estudiante 1 escogió y escribió cinco voces relacionadas con el tiempo (marcadores temporales, día y hora). Estas se eligieron de CCEE. El alumno 2 anotará vocablos relacionados con el lugar, este vocabulario también podrá ser elegidas del corpus o se podrán utilizar otros términos similares. El tercero fue el responsable de escoger y escribir los cinco nombres de personajes internacionales. El estudiante 4 tuvo que elegir cinco verbos del corpus y finalmente, el 5 seleccionó y escribirá cinco que cumplan la función de objetos de verbos como se muestra en el corpus CCEE.

A continuación, el profesor busca palabras en el corpus y se las muestra a los alumnos. Se eligieron las siguientes del corpus CCEE: palabras referentes al año: 今年/jīnnián (este año), 明年/míngnián (el año que viene), 去年/qùnián (el año pasado). Se muestran las Imágenes 5.4.1, 5.4.2 y 5.4.3.

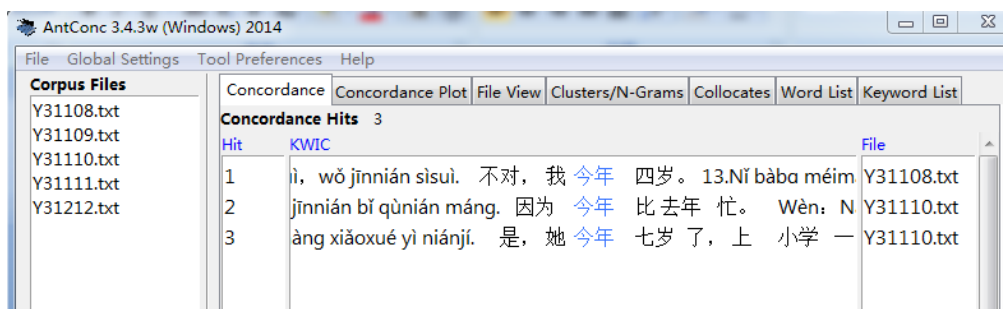


Imagen 5.4.1.- Resultados de la búsqueda de 今年/jīnnián (este año)

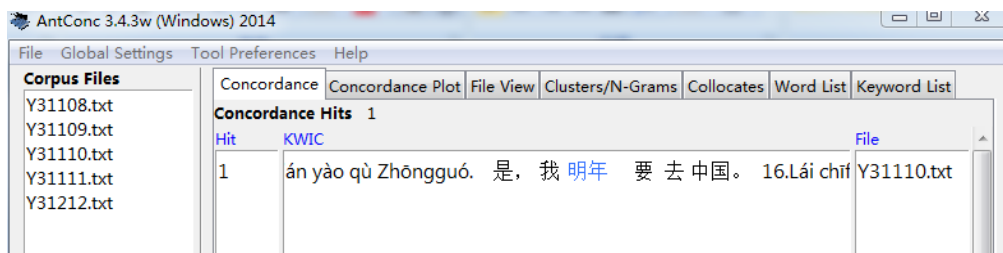


Imagen 5.4.2.- Resultados de la búsqueda de 明年/míngnián (el año que viene)

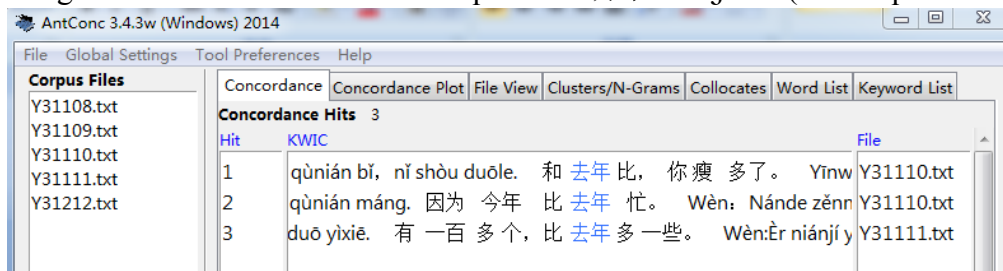


Imagen 5.4.3.-Resultados de la búsqueda de 去年/qùnián (el año pasado)

Palabras referentes a los meses: 一月/yíyuè (enero), 二月/èryuè (febrero), 三月/sānyuè (marzo), etc. Palabras referentes al día: 今天/jīntiān (hoy), 昨天/zuótiān (ayer), 明天/míngtiān (mañana). Se muestran las Imágenes 5.5.1 a 5.5.3.

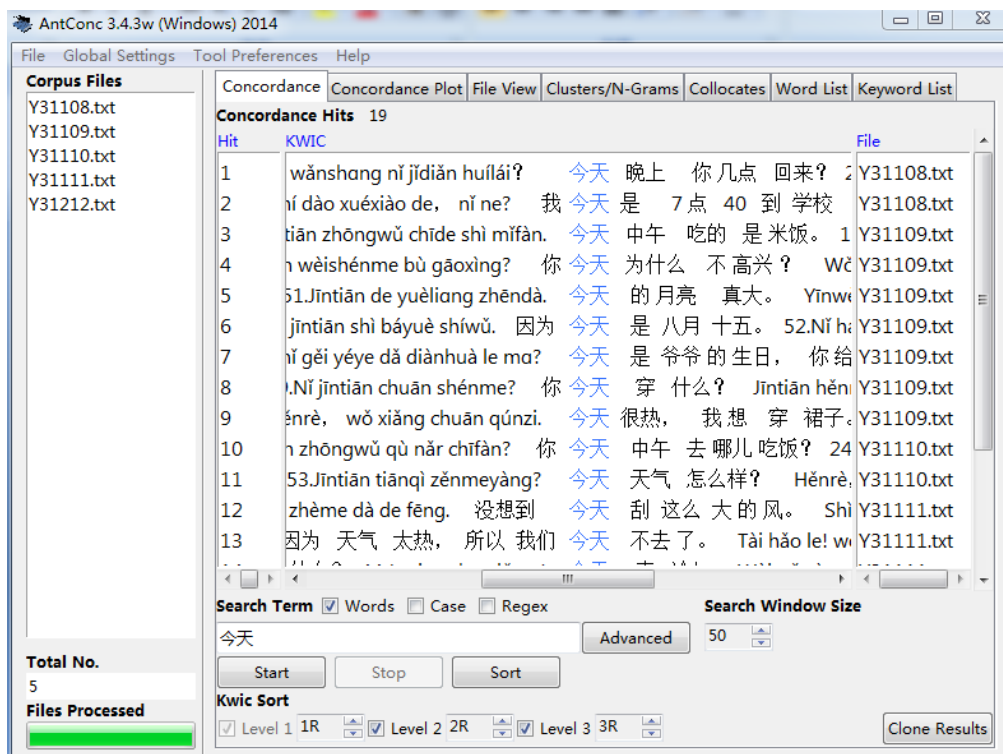


Imagen 5.5.1.-Resultados de la búsqueda de 今天/jīntiān (hoy)

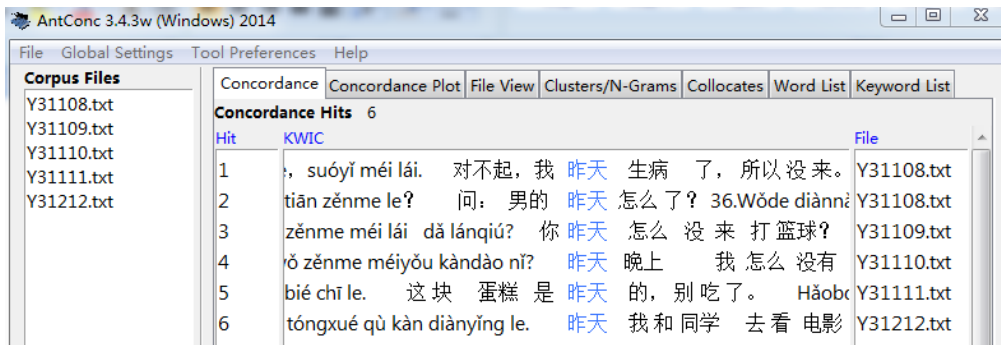


Imagen 5.5.2.- Resultados de la búsqueda de 昨天/zuótiān (ayer)

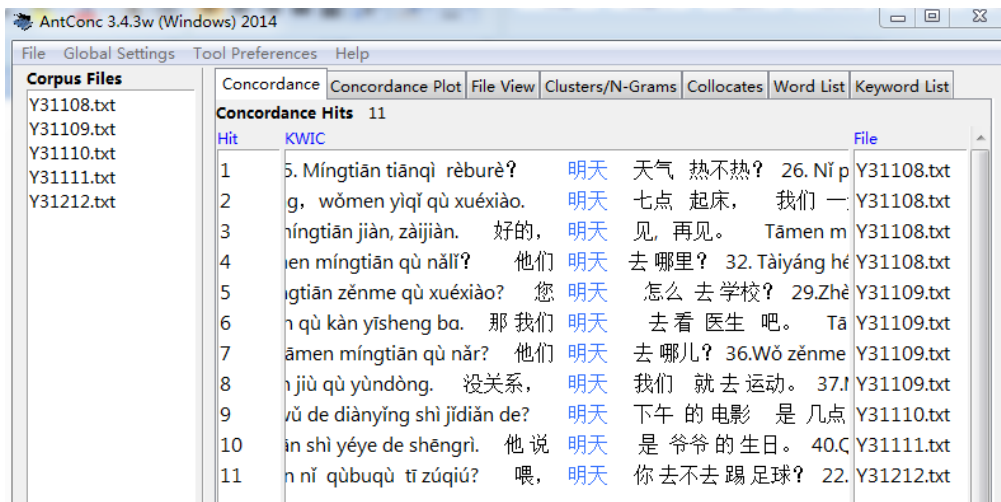


Imagen 5.5.3.-Resultados de la búsqueda de 明天/míngtiān (mañana)

Palabras relacionadas con un lugar: 在马德里/zài Mǎdélǐ (en Madrid), 在北京/zài Beijing (en Pekín), 在上海/zài Shànghǎi (en Shanghái), 在巴塞罗那/zài Bāsàilué (en Barcelona), 在拉斯/zài Lāsī (en Las Palmas), etc. Se muestra la Imagen 5.6.

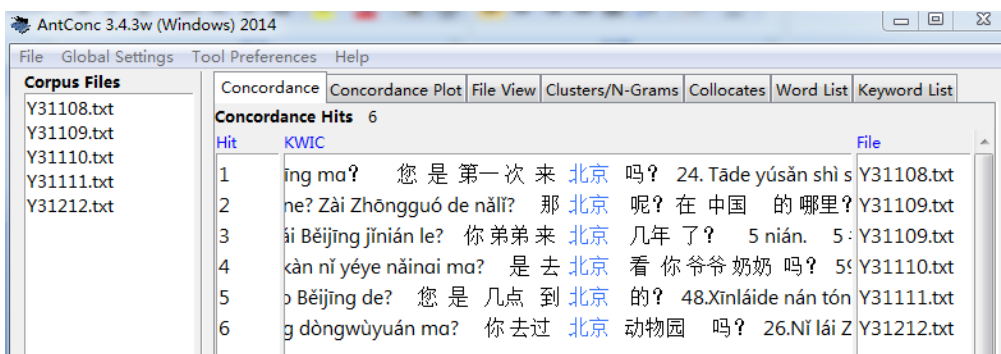


Imagen 5.6.- Resultados de la búsqueda de 北京/Beijing (Pekín)

Verbos: 找/Zhǎo (buscar), 打电话给……/dǎ diànhuà gěi (hacer una llamada por por teléfono a...), 看/kàn (ver/leer/mirar), 打/dǎ (jugar/hacer con la mano), 听/tīng (escuchar), 踢/tī (jugar con el pie), 帮助/bāngzhù (ayudar), 买/mǎi (comprar), etc. Se muestran en las Imágenes 5.7.1 a 5.7.8.

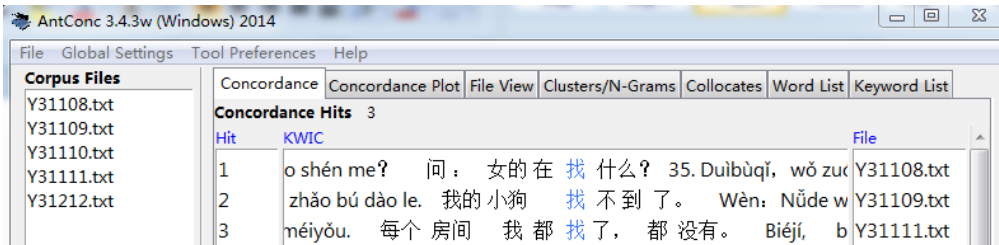


Imagen 5.7.1.-Resultados de la búsqueda de 找/zhǎo (buscar)

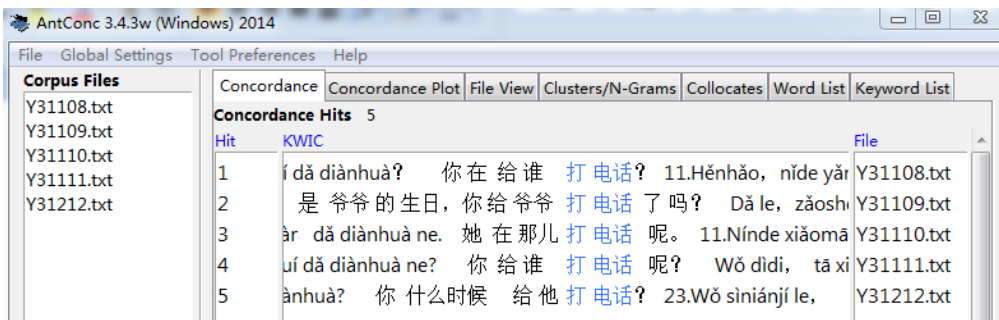


Imagen 5.7.2.-Resultados de la búsqueda de 打电话给……/dǎ diànhuà...gěi (hacer una llamada por teléfono a...)

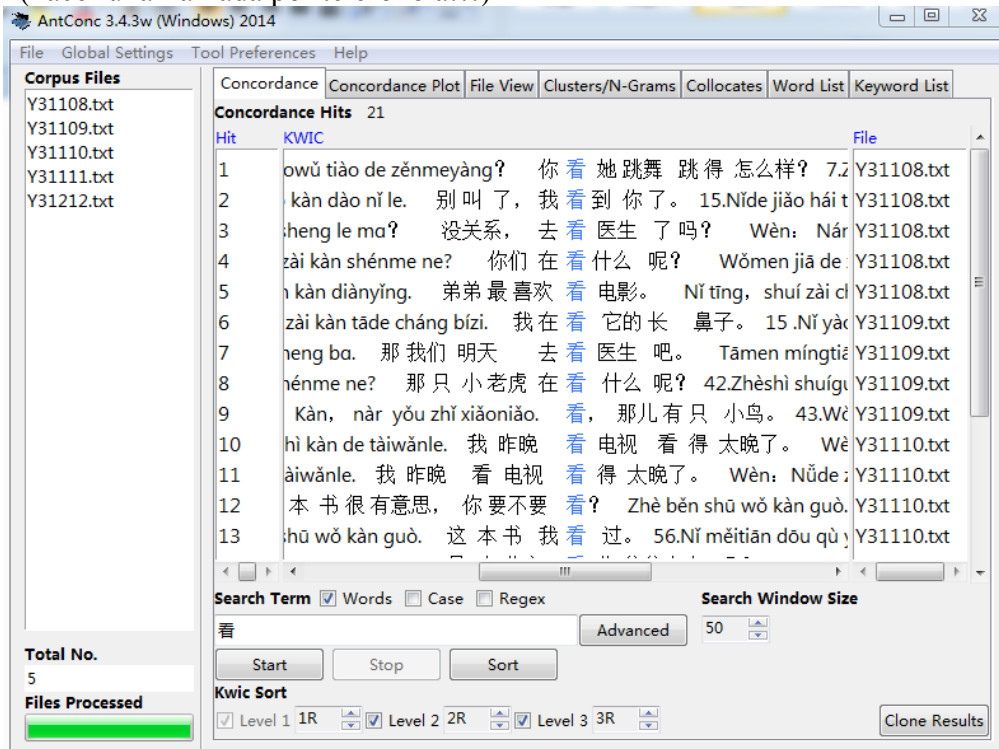


Imagen 5.7.3.- Resultados de la búsqueda de 看/kàn (ver/leer/mirar)

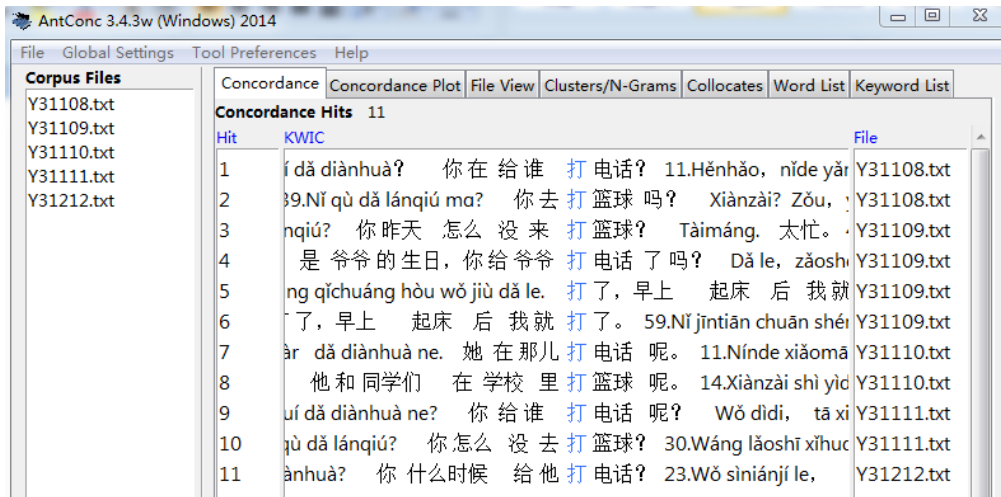


Imagen 5.7.4.-Resultados de la búsqueda de 打/dǎ (jugar/hacer con la mano)

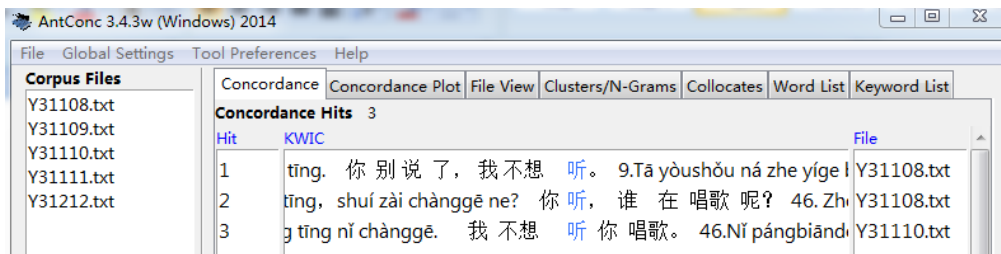


Imagen 5.7.5.-Resultados de la búsqueda de 听/tīng (escuchar)

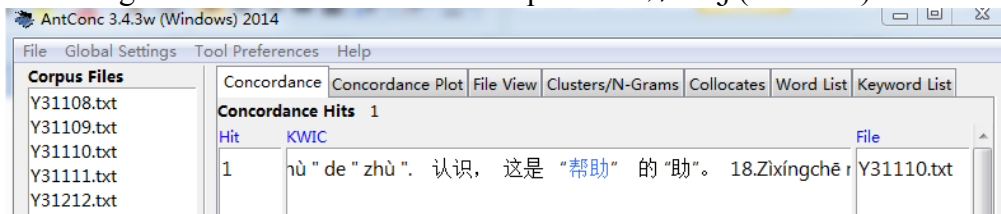


Imagen 5.7.6.- Resultados de la búsqueda de 帮助/bāngzhù (ayudar)

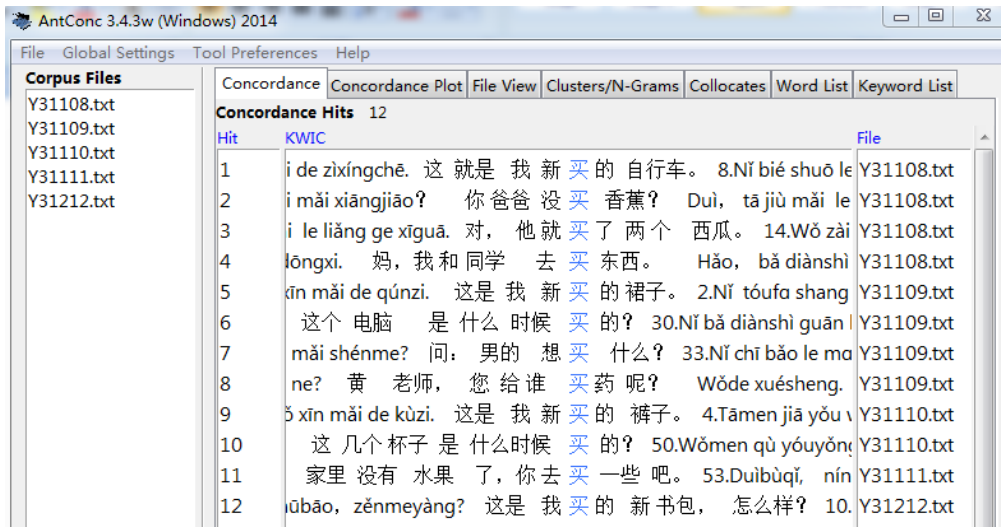


Imagen 5.7.7.-Resultados de la búsqueda de 买/mǎi (comprar)

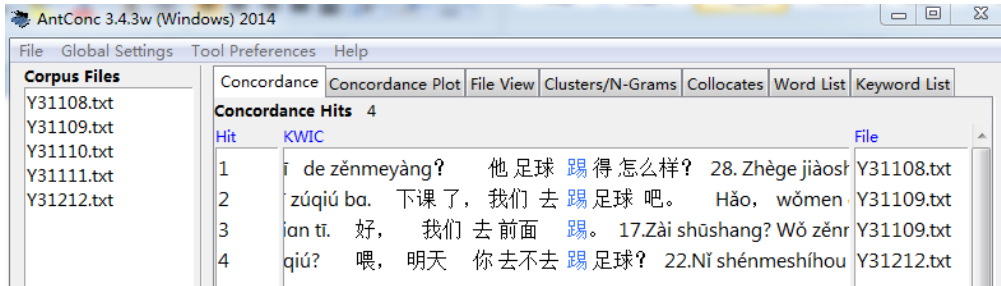


Imagen 5.7.8.-Resultados de la búsqueda de 踢/tī (jugar con el pie)

Palabras como objeto: 东西/dōngxi (cosa), 医生/yīsheng (médico), 足球/zúqiú (fútbol), 篮球/lánqiú (baloncesto), 音乐/yīnyuè (música), 猴子/hóuzi (mono), 月亮/yuèliang (la luna). Se muestran las Imágenes 5.8.1 a 5.8.6.

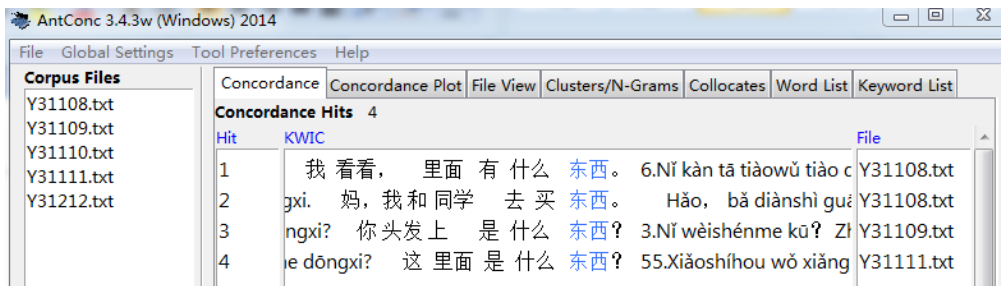


Imagen 5.8.1.- Resultados de la búsqueda de 东/dōngxi (cosa)

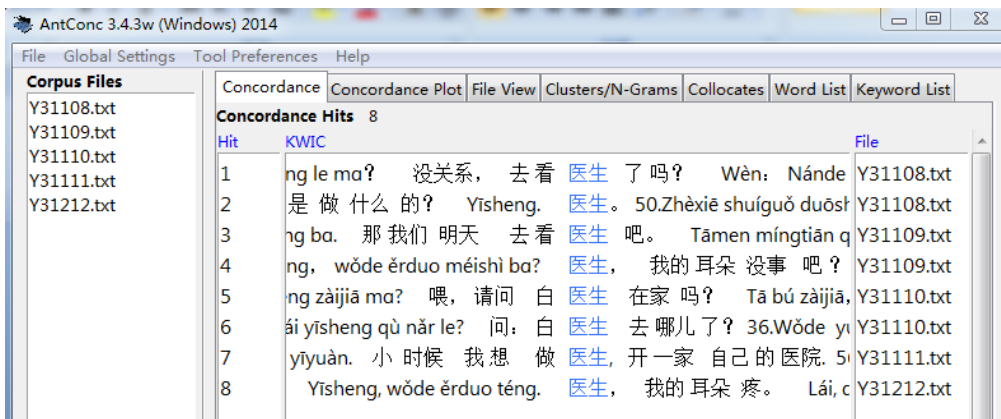


Imagen 5.8.2.-Resultados de la búsqueda de 医生/yīsheng (médico)

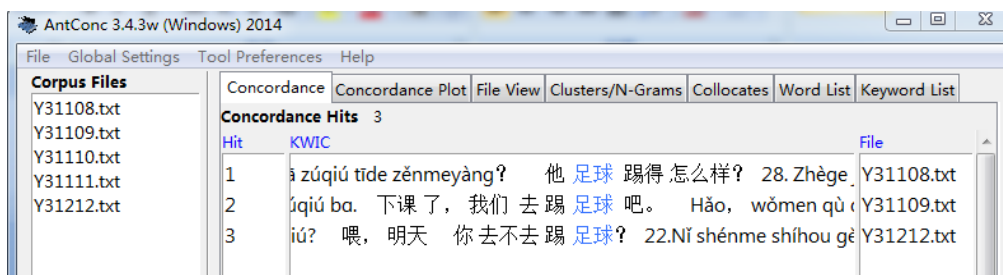


Imagen 5.8.3.- Resultados de la búsqueda de 足球/zúqiú (fútbol)

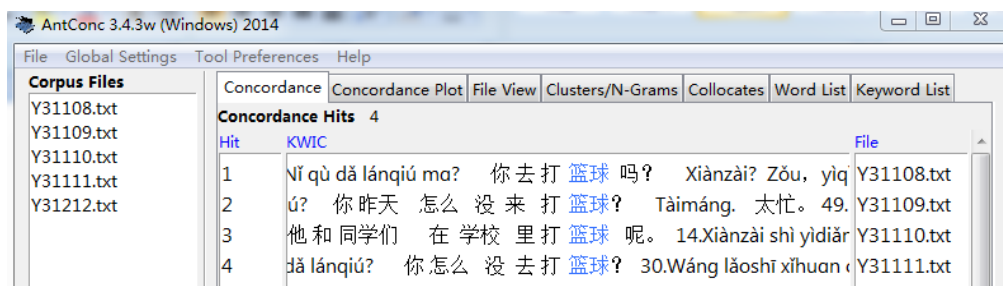


Imagen 5.8.4.-Resultados de la búsqueda de 篮球/lánqiú (baloncesto)

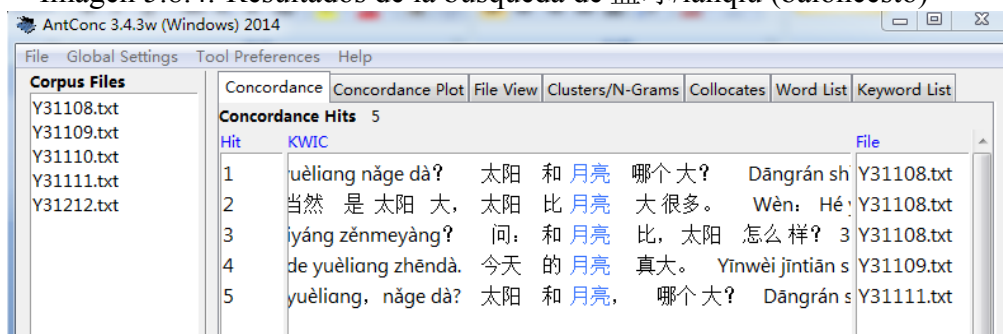


Imagen 5.8.5.-Resultados de la búsqueda de 月亮/yuèliang (luna)

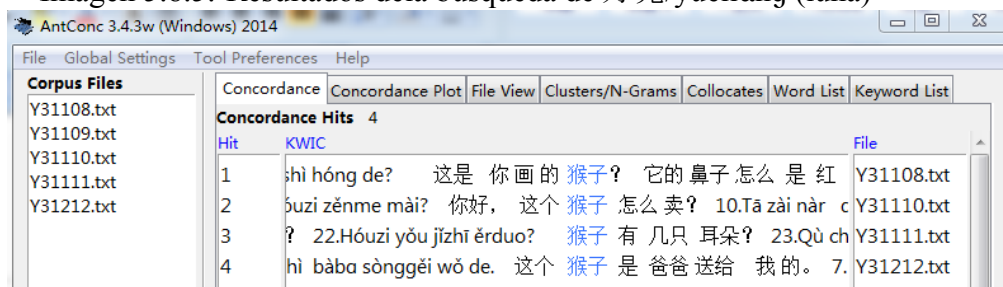


Imagen 5.8.6.- Resultados de la búsqueda de 猴子/hóuzi (mono)

A continuación, cuando todos los alumnos tengan un glosario de voces preparadas para esta actividad, cada uno, siguiendo el orden establecido, pegará sus cinco tarjetas respectivamente, en el lugar adecuado de cada frase en el folio. Una vez reunidos los cinco grupos de tarjetas, se leen las frases. Posteriormente, se incluyeron en el corpus.

Grupo 1 de 2A:

Tiempo	Lugar	Sujeto	Verbo	Objeto
Qùnián	zài Bāsàiluónà	Fran	tī	zúqiú.
去年	在 巴塞罗那	Fran	踢	足球。
Sānyuè	zài Lāsī	Tony	kàn	yuèliang.
三月	在 拉斯	Tony	看	月亮。
Zuótiān	zài Běijīng	Lin	bāngzhù	hóuzi.
昨天	在 北京	林	帮助	猴子。
Míngtiān	zài Shànghǎi	Victor	zhǎo	dōngxi.
明天	在 上海	Victor	找	东西。
Jīntiān	zài Mǎdéli	Pablo G. J.	dǎ	lánqiú.
今天	在 马德里	Pablo G. J.	打	篮球。

Tabla 5.9.1.- Frases del grupo 1 de 2A. Elaboración propia.

Traducción:

1	<i>El año pasado en Barcelona Fran jugaba al fútbol.</i>
2	<i>En marzo en Las Palmas Tony mira la luna.</i>
3	<i>Ayer en Pekín Lin ayudó a un mono.</i>
4	<i>Mañana en Shanghái Victor va a buscar algo.</i>
5	<i>Hoy en Madrid Pablo G. J. juega al baloncesto.</i>

Grupo 2 de 2A:

Tiempo	Lugar	Sujeto	Verbo	Objeto
Míngtiān	zài Shànghǎi	Dani F.	bāngzhù	zúqiú.
明天	在 上海	Dani F.	帮助	足球。
Jīntiān	zài Bāsàiluónà	Alberto C.	tī	yīsheng.
今天	在 巴塞罗那	Alberto C.	踢	医生。
Yíyuè	zài Mǎdéli	Dani Glushakov	mǎi	dōngxi.
一月	在 马德里	Dani Glushakov	买	东西。
Èryuè	zài Běijīng	David Salchich	zhǎo	lánqiú.
二月	在 北京	David Salchich	找	篮球。
Zuótiān	Zài Lāsī	Pablo Mohammed Obamah	tīng	hóuzi.
昨天	在 拉斯	Pablo Mohammed Obamah	听	猴子。

Tabla 5.9.2.- Frases del grupo 2 de 2A. Elaboración propia.

Traducción:

1	<i>Mañana en Shanghái Dani Febles va a ayudar al fútbol.</i>
2	<i>Hoy en Barcelona Alberto Cahue le dio una patada a un médico.</i>
3	<i>En enero en Madrid Dani Glushakov hace la compra.</i>
4	<i>En febrero en Pekín David Salchich busca un baloncesto.</i>
5	<i>Ayer en Las Palmas Pablo Mohammed Obamah escuchó a un mono.</i>

Grupo 3 de 2A:

Tiempo	Lugar	Sujeto	Verbo	Objeto
Míngtiān	zài Bāsàilúonà	Sofía	kàn	dōngxi.
明天	在 巴塞罗那	Sofía	看	东西。
Jīntiān	zài Lāsī	Minerva	tīng	yīnyuè.
今天	在 拉斯	Minerva	听	音乐。
Sānyuè	zài Shànghǎi	Paula	zhǎo	zúqiú.
三月	在 上海	Paula	找	足球。
Zuótiān	zài Běijīng	María	dǎ	lánqiú.
昨天	在 北京	María	打	篮球。
Yíyuè	zài Mǎdélǐ	Lucia&Claudia	dǎ diànhuà gěi	yīsheng.
一月	在 马德里	Lucia&Claudia	打电话给	医生。

Tabla 5.9.3.- Frases del grupo 3 de 2A. Elaboración propia.

Traducción:

1	<i>Mañana en Barcelona Sofía va a ver algo.</i>
2	<i>Hoy en Las Palmas Minerva escucha música.</i>
3	<i>En marzo en Shanghái Paula busca una pelota de fútbol.</i>
4	<i>Ayer en Pekín María jugó al baloncesto.</i>
5	<i>En enero en Madrid Lucía y Claudia llamaron a un médico por teléfono.</i>

Grupo 4 de 2A:

Tiempo	Lugar	Sujeto	Verbo	Objeto
Míngtiān	zài Shànghǎi	Carolina	tīng	dōngxi
明天	在 上海	Carolina	听	东西。
Yíyuè	zài Mǎdéli	Aina	dǎ diànhuà gěi	hóuzi.
一月	在 马德里	Aina	打电话给	猴子。
Jīntiān	zài Bāsàiluónà	Julia	kàn	zúqiú.
今天	在 巴塞罗那	Julia	看	足球。
Zuótiān	zài Lāsī	Maialen	bāngzhù	yīsheng.
昨天	在 拉斯	Maialen	帮助	医生。
Èryuè	zài Běijīng	Claudia	zhǎo	lánqiú.
二月	在 北京	Claudia	找	篮球。

Tabla 5.9.4.-Frases del grupo 4 de 2A. Elaboración propia.

Traducción:

1	<i>Mañana en Shanghái Carolina va a escuchar algo.</i>
2	<i>En enero en Madrid Aina llamó a un mono por teléfono.</i>
3	<i>Hoy en Barcelona Julia ve fútbol.</i>
4	<i>Ayer en Las Palmas Maialen ayudó a un médico.</i>
5	<i>En febrero en Pekín Claudia buscó una pelota de baloncesto.</i>

Grupo 1 de 2B:

Tiempo	Lugar	Sujeto	Verbo	Objeto
Zuótiān	zài Běijīng	Jorge	dǎ	dōngxi.
昨天	在 北京	Jorge	打	东西。
Èryuè	zài Bāsàiluónà	Álvaro	kàn	yīsheng.
二月	在 巴塞罗那	Álvaro	看	医生。
Qùnián	zài Mǎdéli	Carlos	dǎ diànhuà gěi	Yīnyuè.
去年	在 马德里	Carlos	打电话给	音乐。
Jīnnián	zài Lāsī	Aday	tīng	lánqiú.
今年	在 拉斯	Aday	听	篮球。
Míngnián	zài Shànghǎi	Joséé	zhǎo	hóuzi.
明年	在 上海	Joséé	找	猴子。

Tabla 5.9.5.- Frases del grupo 1 de 2B. Elaboración propia.

Traducción:

1	<i>Ayer en Pekín Jorge golpeó algo.</i>
2	<i>En febrero en Barcelona Álvaro fue al médico.</i>
3	<i>El año pasado en Madrid Carlos llamó a Yinyue.</i>
4	<i>Este año en Las Palmas Aday escucha a una pelota de baloncesto.</i>
5	<i>El año que viene en Shanghái Joséé va a buscar un mono.</i>

Grupo 2 de 2B:

Tiempo	Lugar	Sujeto	Verbo	Objeto
Míngtiān	zài Bāsāiluónà	Nuria	zhǎo	yīsheng.
明天	在 巴塞罗那	Nuria	找	医生。
Jīntiān	zài běijīng	Laura	tīng	hóuzi.
今天	在 北京	Laura	听	猴子。
Yíyuè	zài Mǎdéli	Azahara	tī	dōngxi
一月	在 马德里	Azahara	踢	东西。
Èryuè	zài Lāsī	Inés	kàn	yīnyuè.
二月	在 拉斯	Inés	看	音乐。
Zuótiān	zài Shànghǎi	Alejandro	mǎi	lánqiú.
昨天	在 上海	Alejandro	买	篮球。

Tabla 5.9.6.- Frases del grupo 2 de 2B. Elaboración propia.

Traducción:

1	<i>Mañana en Barcelona Nuria va a buscar a un médico.</i>
2	<i>Hoy en Pekín Laura escuchó a un mono.</i>
3	<i>En enero en Madrid Azahara pateó algo.</i>
4	<i>En febrero en Las Palmas Ines vio musica.</i>
5	<i>Ayer en Shanghái Alejandro compró una pelota de baloncesto.</i>

Grupo 3 de 2B:

Tiempo	Lugar	Sujeto	Verbo	Objeto
Yíyuè	zài Běijīng	Peppi (Luis)	dǎ	lánqiú.
一月	在 北京	Peppi (Luis)	打	篮球。
Zuótiān	zài Shànghǎi	Esteruu	kàn	yīnyuè.

Tiempo	Lugar	Sujeto	Verbo	Objeto
昨天	在 上海	Esteruu	看	音乐。
Qùnián	zài Bāsàiluónà	Daniela	zhǎo	hóuzi.
去年	在 巴塞罗那	Daniela	找	猴子。
Jīnnián	zài Lāsī	Clatuu	dǎ diànhuà gěi	dōngxi.
今年	在 拉斯	Clatuu	打电话给	东西。
Míngnián	zài Mǎdéli	Parnelo(Jeremy)	tīng	yīsheng.
明天	在 马德里	Parnelo(Jeremy)	听	医生。

Tabla 5.9.7.- Frases del grupo 3 de 2B. Elaboración propia.

Traducción:

1	<i>En enero en Pekín Peppi (Luis) jugó al baloncesto.</i>
2	<i>Ayer en Shanghái Esteruu miró una música</i>
3	<i>El año pasado en Barcelona Daniela buscó un mono.</i>
4	<i>Este año en Las Palmas Clatuu llamó a Dongxi por teléfono.</i>
5	<i>Mañana en Madrid Parnelo (Jeremy) va a escuchar al médico.</i>

Grupo 4 de 2B:

Tiempo	Lugar	Sujeto	Verbo	Objeto
Zuótiān	zài Bāsàiluónà	Patricia	tīng	yīnyuè.
昨天	在 巴塞罗那	Patricia	听	音乐。
Jīnnián	zài Běijīng	Eduardo	dǎ diànhuà gěi	hóuzi.
今年	在 北京	Eduardo	打电话给	猴子。
Qùnián	zài Mǎdéli	Áurea	tī	lánqiú.
去年	在 马德里	Áurea	踢	篮球。
Míngnián	zài Shànghǎi	Laura R.	zhǎo	yīsheng.
明天	在 上海	Laura R.	找	医生。
Yíyuè	zài Lāsī	Miss Lili	kàn	dōngxi.
一月	在 拉斯	丽丽老师	看	东西。

Tabla 5.9.8.-Frases del grupo 4 de 2B. Elaboración propia.

Traducción:

1	<i>Ayer en Barcelona Patricia estaba escuchando música.</i>
2	<i>Este año en Pekín Eduardo llamó a un mono por teléfono.</i>
3	<i>El año pasado en Madrid Áurea pateó una pelota de baloncesto.</i>
4	<i>Mañana en Shanghái Laura R. va a buscar a un médico.</i>
5	<i>En enero en Las Palmas Miss Lili estaba leyendo.</i>

Esta actividad logró despertar la motivación de los estudiantes. Los resultados muestran que estos crearon un gran número de frases, respetando el orden dentro de la frase.

5.1.5. Juegos de memoria

Agrupamiento	Trabajo individual
Reglas	Según los resultados de búsqueda del corpus, se escribirán las palabras que son capaces de recordar
Objetivo	Conocer la capacidad de los alumnos para memorizar vocabulario chino
Temporalización	15 minutos
Recursos	Papel

Tabla 5.10.- la actividad 5. Elaboración propia.

Desarrollo de la actividad:

El profesor forma un glosario de diez palabras con CCEE, estas se muestran a los alumnos durante un minuto. Este grupo de voces se les adjudicó un número de la siguiente manera: grupo 1, del 1-10; grupo 2, del 11-20; grupo 3, del 21-30; grupo 4, del 31-40 y grupo 5, del 41 -50, como se muestran en las Imágenes 5.9.1 a 5.9.5. Transcurrido el tiempo establecido, los alumnos escribieron, tanto en caracteres como en pinyin, las voces que recuerden de cada uno de los grupos. En último lugar, el docente recogió los resultados de la actividad para luego corregirlos y organizarlos en una tabla.

Rank	Freq	Word	Lemma Word Form(s)
1	139	nǐ	
2	139	你	
3	111	le	
4	111	wǒ	
5	111	我	
6	110	了	
7	85	de	
8	77	的	
9	67	shì	
10	67	是	

Imagen 5.9.1.- Resultados de la búsqueda del Grupo 1: palabras del 1-10

Rank	Freq	Word	Lemma Word Form(s)
11	65	zài	
12	59	ma	
13	59	吗	
14	54	qù	
15	54	去	
16	52	在	
17	46	tā	
18	35	ba	
19	35	shénme	
20	35	什么	

Imagen 5.9.2.- Resultados de la búsqueda del Grupo 2: palabras del 11-20

Rank	Freq	Word	Lemma Word Form(s)
21	35	吧	
22	34	chī	
23	34	吃	
24	28	ne	
25	28	呢	
26	27	zěnme	
27	27	怎么	
28	25	wǒde	
29	25	wǒmen	
30	25	不	

Imagen 5.9.3.- Resultados de la búsqueda del Grupo 3: palabras del 21-30

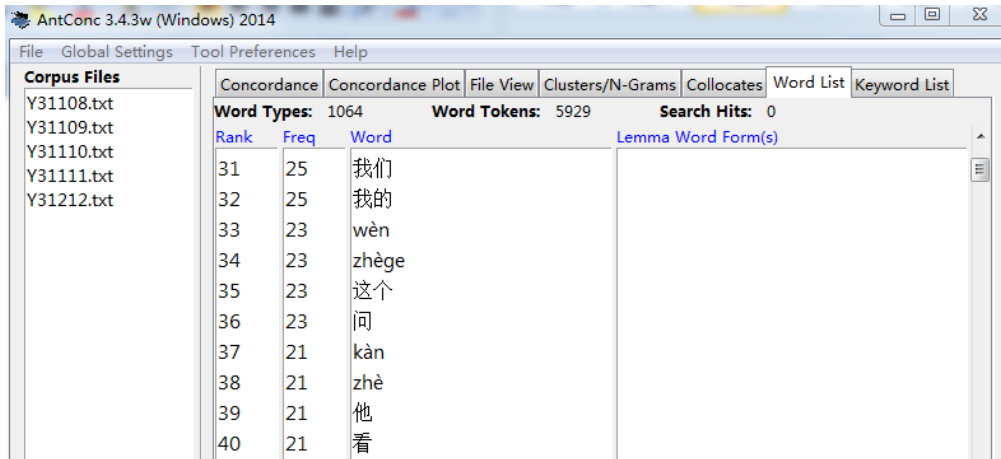


Imagen 5.9.4.- Resultados de la búsqueda del Grupo 4: palabras del 31-40

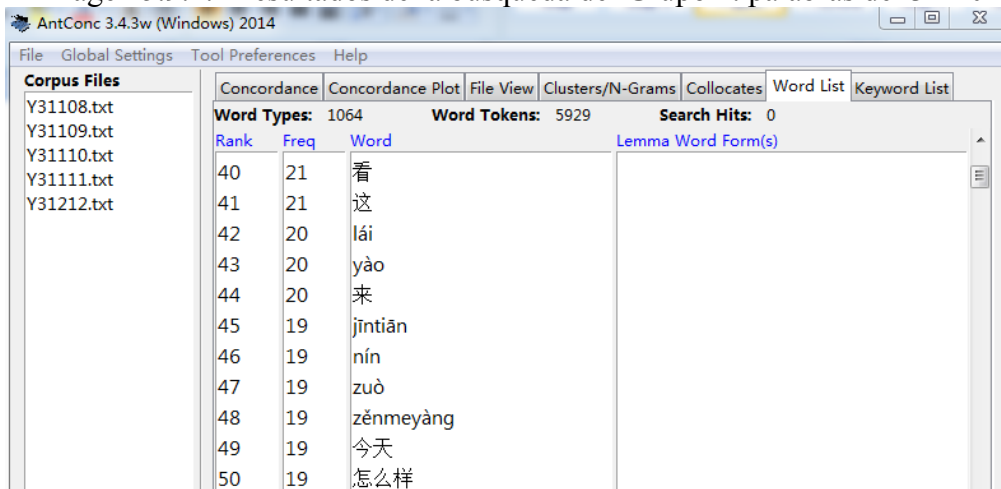


Imagen 5.9.5.- Resultados de la búsqueda del Grupo 5: palabras del 41-50

Resultados:

Grupo	Velocidad correcta	Errores
1	100 %	/
2	100 %	/
3	100 %	/
4	100 %	/
5	80 %	Las palabras 今天/jīntiān y 怎么样/zěnmeyàng son difíciles de escribir.

Tabla 5.11.1.- Resultados de la actividad 5 de 2A. Elaboración propia.

Grupo	Velocidad correcta	Errores
1	100 %	/
2	100 %	/
3	100 %	/
4	100 %	/
5	80 %	Las palabras 今天/jīntiān y 怎么样/zěnmeyàng son difíciles de escribir.

Tabla 5.11.2.- Resultados de la actividad 5 de 2B. Elaboración propia.

Los datos que aparecen en las Tablas 5.11.1 y 5.11.2 fueron recogidos de después de preguntarles a los alumnos durante la clase. Los estudiantes gracias a esta actividad memorizaron el vocabulario a corto plazo y mostraron gran interés. Por supuesto, cometieron errores con palabras cuyas escrituras eran difíciles.

5.1.6. Redacta una historia

Agrupamiento	Participación en clase
Reglas	Los alumnos construirán oraciones completas que deberán conectarse hasta crear una historia.
Temporalización	30 minutos
Objetivo	Desarrollar la competencia comunicativa
Recursos	Papel

Tabla 5.12.- Actividad 6. Elaboración propia.

Desarrollo de la actividad:

El profesor busca en CCEE “天气/tiānqì (el tiempo)”, como se puede observar en la Imagen 5.10, la palabra presenta una frecuencia alta en CCEE. Seguidamente, este construye una frase con “天气/tiānqì”, por ejemplo: 今天天气很好/Jīntiān tiānqì hěnhǎo (hoy hace buen tiempo/hoy hacía buen tiempo). Esta oración fue el inicio de la historia que se pretendió crear. A continuación, y respetando el orden establecido, cada estudiante construyó una frase completa, la cual deberá tener un sentido lógico y coherente. Entre todos crearon una historia. El profesor escribe la historia completa y la introduce en el corpus como un nuevo documento.

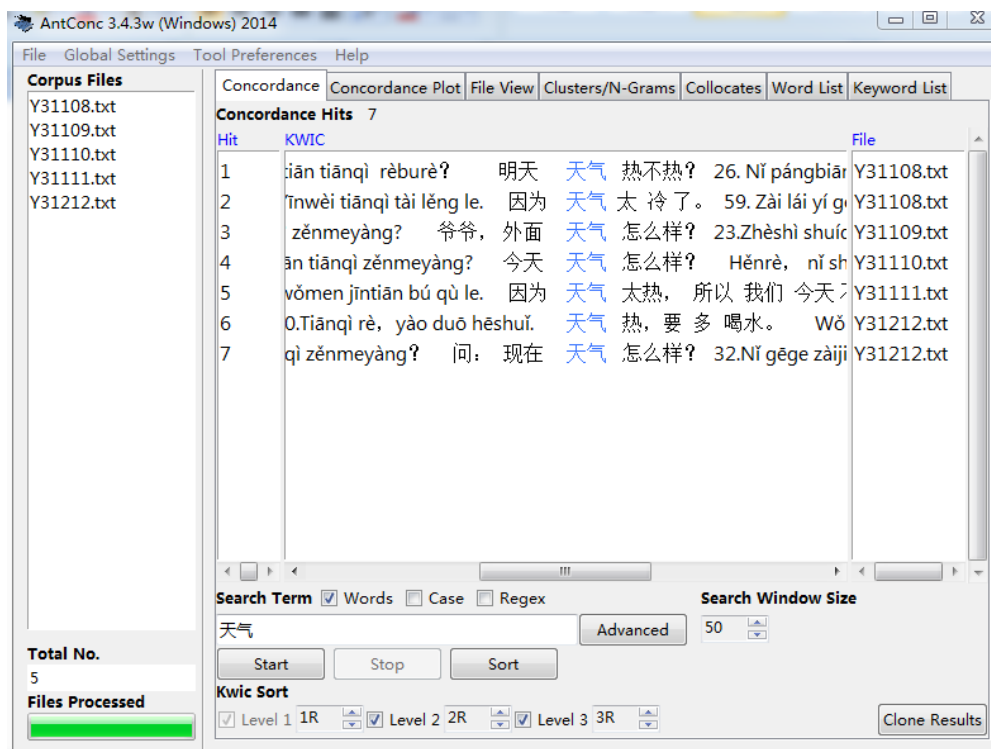


Imagen 5.10.- Resultados de la búsqueda de 天气/tiānqì (el tiempo)

Se incluirán dos historias, una por cada grupo (2A y 2B).

La historia de 2A:

今天天气很好→爸爸买苹果→因为他要去 Las Canteras→但是, 我要去学校→因为今天是万圣节→(在学校)我把苹果吃了→因为我饿了→我们(还)要吃蛋糕→我和朋友去看电影→我们一起吃蛋糕→蛋糕很好吃→我(还)喝牛奶和高乐高→我吃饱了→我们回家了→因为我的衣服破了→回家后, 我们玩儿游戏→万圣节很快乐→(然后)我买了一只黑色的很漂亮的小猫→我很高兴→但是我(今天)的衣服不好→(然后)我吃晚饭→(然后)我睡觉, 晚安!

Jīntiān tiānqì hěnhǎo → bàba mǎi píngguǒ → yīnwèi tā yào qù Las Canteras → dànshi, wǒ yào qù xuéxiào → yīnwèi jī tiān shì wànshèng jié → (zài xuéxiào) wǒ bǎ píngguǒ chī le → yīnwèi wǒ è le → wǒmen (hái) yào chī dàngāo → wǒ hé péngyou qù kàn diànyǐng → wǒmen yìqǐ chī dàngāo → dàngāo hěn hǎochī → wǒ (hái) hē niúniǎi hé gāolègāo → wǒ chī bǎo le → wǒmen huíjiā le → yīnwèi wǒde yīfu pò le → huíjiā hòu, wǒmen wánr yóuxì → Wànshèngjié hěn kuàile → (ránhòu) wǒ mǎi le yì zhī hēisè de hěn piàoliang de xiǎomāo → wǒ hěn gāoxìng → dànshi wǒ (jīntiān) de yīfu bùhǎo → (ránhòu) wǒ chī wǎnfàn → (ránhòu) wǒ shuìjiào, wǎn'ān!

Traducción:

(Hacia buen tiempo hoy→mi padre fue a comprar manzanas→porque quería ir a Las Canteras→pero yo iba a ir al colegio→hoy era Halloween→comí una manzana→porque tenía hambre→íbamos a comer una tarta→mi amigo y yo vimos una película→nos comimos la tarta juntos→la tarta estaba deliciosa→bebí leche y Cola Cao→estaba lleno→volvimos a casa→porque mi ropa se rompió→después de volver a casa, jugamos a un juego→estábamos felices en Halloween→compré un gato negro y bonito→yo estaba contento→pero hoy mi ropa no estaba buena→y luego me comí la cena→fui a dormir, buenas noches.)

La historia de 2B:

今天天气很好→我的朋友 Pago 打篮球→我们很高兴→所以我吃了很多→吃完饭后, 我买了一只小猫→小猫是黑色的→它叫 Abdul→我想送给 Alberto→Abdul 很漂亮→然后, 我去游泳→游了两个小时后, 我累了→我(就)睡觉了→第二天, 我们去学校→我们有最后一门考试→我没看见 Alberto, Alberto 去哪儿了→我们是在学校认识的→我们一起打篮球→Alberto 输了→Alberto(就)回家了。

Jīntiān tiānqì hěnhǎo → wǒ de péngyou Pago dǎ lánqiú → wǒmen hěn gāoxìng → suǒyǐ wǒ chī le hěnduō → chīwán fàn hòu, wǒ mǎi le yì zhī xiǎomāo → xiǎomāo shì hēisè de → tā jiào Abdul → wǒ xiǎng sòng gěi Alberto → Abdul hěn piàoliang → rán hòu, wǒ qù yóuyǒng → yóu le liǎng ge xiǎoshí hòu, wǒ lèi le → wǒ (jiù) shuìjiào le → dì èr tiān, wǒmen qù xuéxiào → wǒmen yǒu zuìhòu yì mén kǎoshì → wǒ méi kànjiàn Alberto, Alberto qù nǎr le? → wǒmen shì zài xuéxiào rènshí de → wǒmen yìqǐ dǎ lánqiú → Alberto shū le → Alberto (jiù) huíjiā le.

Traducción:

(Hacia buen tiempo hoy→mi amigo estaba jugando al baloncesto→estábamos felices→por eso comí mucho→después de la comida→compré un gato→era negro→se llama Abdul→quería regalárselo a Alberto→Abdul era bonito→y luego fui a nadar→estaba cansado después de dos horas→fui a dormir→el siguiente día, fuimos al colegio→tuvimos el último examen→no vi a Alberto, ¿dónde estaba Alberto? →nos comimos en el colegio→y jugamos al baloncesto→y Alberto perdió el juego→entonces volvió a casa.)

A través de esta actividad se puede observar que los estudiantes son capaces de tomar crear un discurso más o menos extenso.

5.1.7. Competición por equipos

Agrupamiento	Toda la clase, dividida en dos grupos por sexo/género (variable de estudio)
Reglas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Deben responder con total veracidad 2. Al responder, se debe crear una frase completa, no solo palabras sueltas 3. Cada grupo puede discutir su respuesta 4. Solo pueden hablar en chino
Objetivo	Desarrollar el pensamiento rápido.
Tiempo	45 minutos
Recursos	Papel

Tabla 5.13.- Actividad 7. Elaboración propia.

Desarrollo de la actividad:

Antes de la actividad, el profesor hizo las preguntas con un vocabulario aprendido en sesiones de clases anteriores. Las cuestiones formuladas fueron las siguientes:

2A: Grupo de niños

The image shows five overlapping windows of the AntConc 3.4.3w (Windows) 2014 software. Each window displays search results for a specific Chinese question. The windows are arranged vertically, with the top window showing the first question and the bottom window showing the fifth question. Each window has a 'File View Hits' section with a count of 0 and a 'File' section showing the name of the text file being searched. The questions are:

1. Carolina 最喜欢什么颜色?
2. Aina喜欢不喜欢巧克力?
3. Lucia 最喜欢什么? A.睡觉 B.游泳 C.跳舞
4. Paula 汉语说得好不好?
5. Minerva 的爱好是什么?

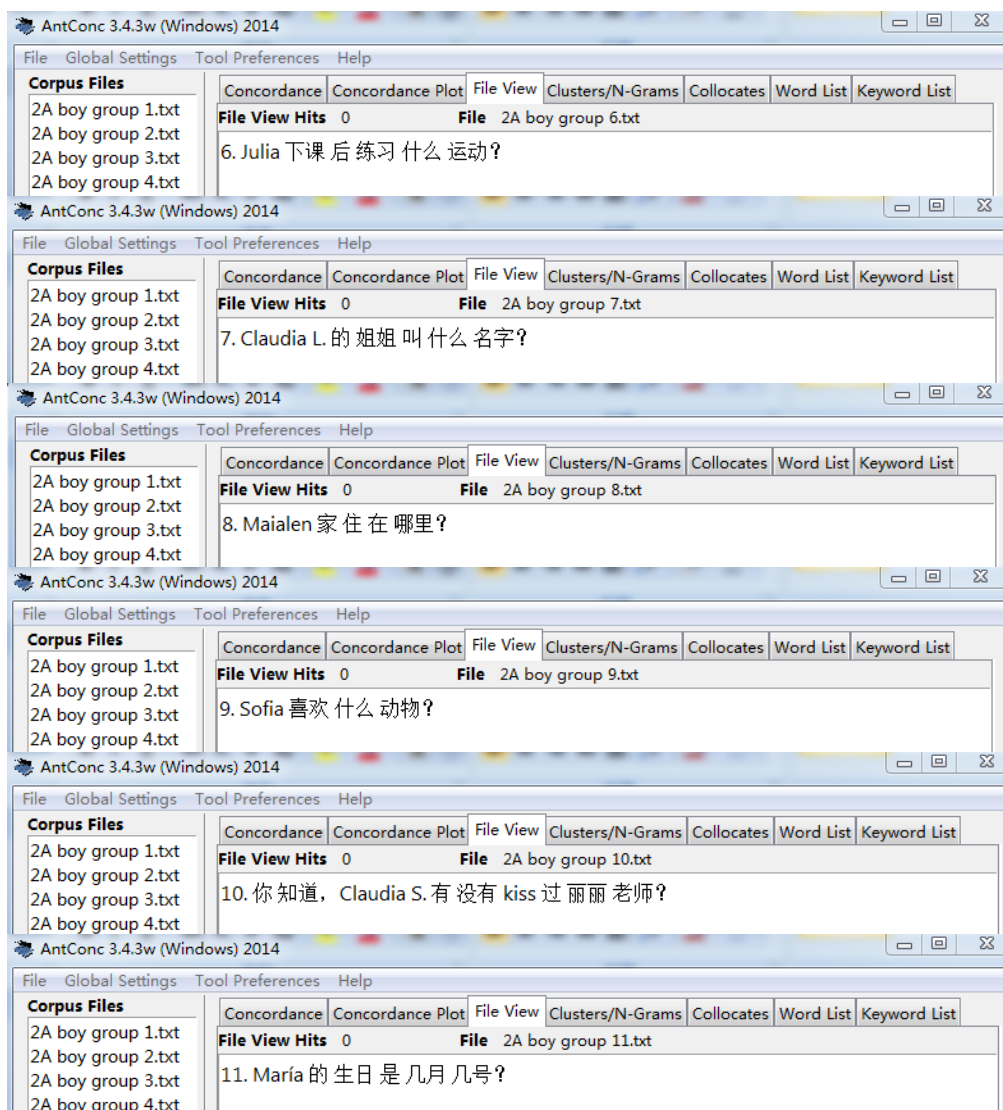


Imagen 5.11.1.- Preguntas del grupo de niños de 2A

Las respuestas a las preguntas:

Número	Preguntas	Respuestas
1	Carolina 最喜欢什么颜色? (Carolina zuì xǐhuan shénme yánsè?)	Carolina 最喜欢粉红色。 (Carolina zuì xǐhuan fěnhóngsè.)
2	Aina 喜欢不喜欢巧克力? (Aina xǐhuan bù xǐhuan qiǎokèlì?)	Aina 喜欢巧克力。 (Aina xǐhuan qiǎokèlì.)
3	Lucía 喜欢什么? (Lucía xǐhuan shénme?)	Lucía 喜欢睡觉。 (Lucía xǐ huan shuìjiào.)
4	Paula 汉语说得好不好? (Paula Hànyǔ shuō de hǎo bu hǎo?)	Paula 汉语说得很好。 (Paula Hànyǔ shuō de hěnhǎo.)
5	Minerva 的爱好是什么? (Minerva de àihào shì shénme?)	Minerva 的爱好是画画。 (Minerva de àihào shì huàhuà.)
6	Julia 下课后练习什么运动? (Julia xiàkè hòu liànxí shénme yùndòng?)	Julia 下课后练习游泳。 (Julia xiàkè hòu liànxí yóuyǒng.)
7	Claudia L. 的姐姐叫什么名字?	Claudia L. 的姐姐叫 Daniela。 (Claudia L. de jiějie jiào Daniela.)

	(Claudia L. de jiějie jiào shénme míngzi?)	
8	Maialen 家住在哪里？ (Maialen jiā zhùzai nǎlǐ?)	Maialen 家住在 Playa de Hombre。 (Maialen jiā zhùzai Playa de Hombre.)
9	Sofia 喜欢什么动物？ (Sofia xǐhuan shénme dòngwù?)	Sofia 喜欢猫。 (Sofia xǐhuan māo.)
10	你知道，claudia S. 有没有 kiss 过丽丽老师？ (Nǐ zhīdào, Claudia S. yǒuméiyǒu kiss guo Lili lǎoshī?)	Claudia S. Kiss 过丽丽老师。 (Claudia S. Kiss guo Lili lǎoshī.)
11	María 的生日是几月几号？ (María de shēngrì shì jǐ yuè jǐ hào?)	María 的生日是 1 月 30 号。 (María de shēngrì shì 1 yuè 30 hào.)

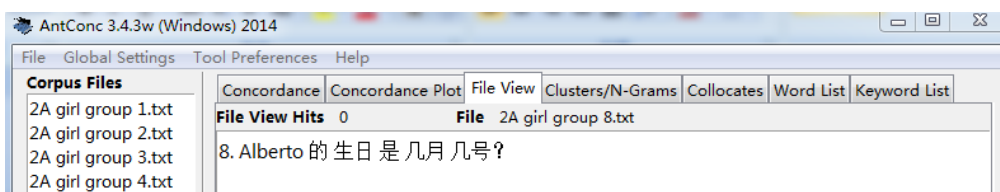
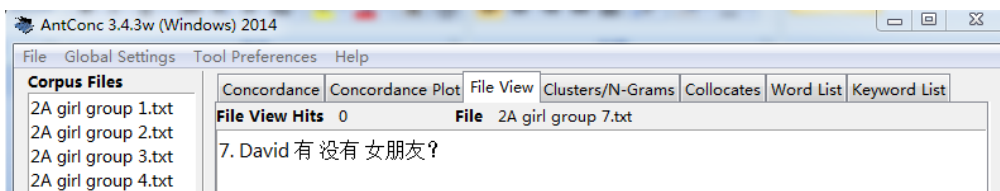
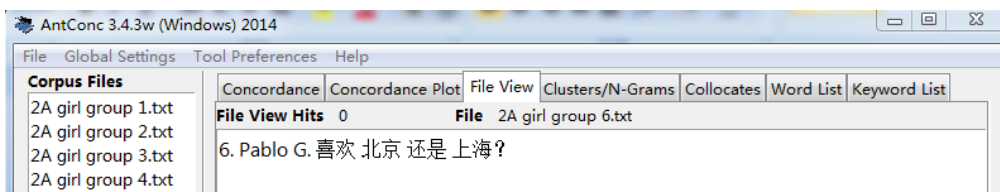
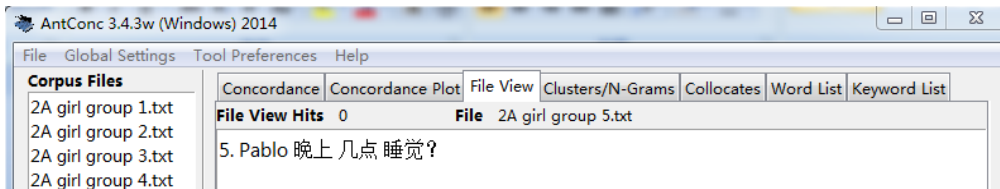
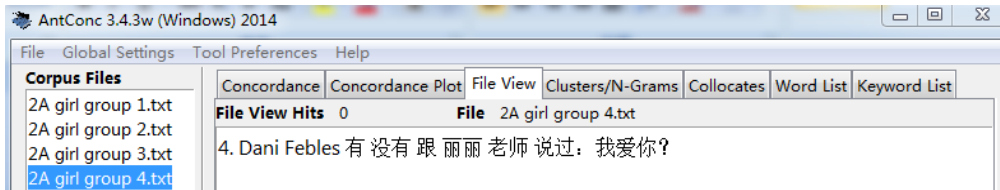
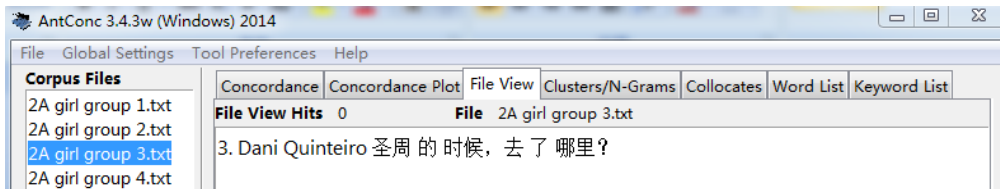
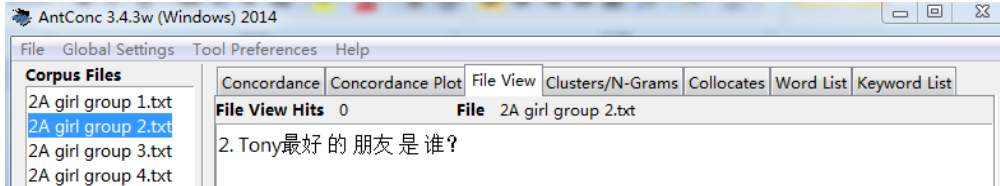
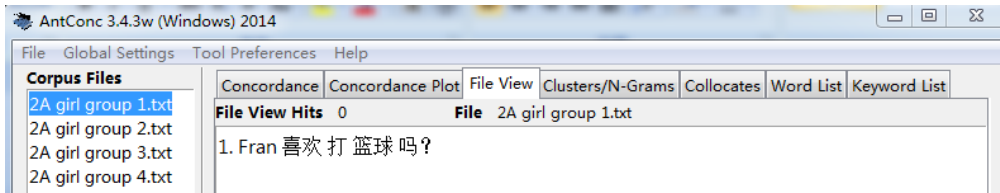
Tabla 5.14.- Respuestas de las preguntas del grupo de niños de 2A. Elaboración propia.

Traducción de las preguntas y sus respuestas:

1. *¿Cuál es el color favorito de Carolina?*
(*El rosa es el color favorito de Carolina.*)
2. *¿A Aina le gusta el chocolate o no?*
(*Sí, a Aina le gusta el chocolate.*)
3. *¿Qué le gusta más a Lucía?*
(*Dormir le gusta más a Lucía.*)
4. *¿Paula habla chino bien?*
(*Sí, Paula habla chino muy bien.*)
5. *¿Cuál es el hobby de Minerva?*
(*La pintura es el hobby de Minerva.*)
6. *¿Qué deporte practica Julia después del colegio?*
(*Julia practica la natación después del colegio.*)
7. *¿Cómo se llama la hermana de Claudia L.?*
(*La hermana de Claudia L. se llama Daniela.*)
8. *¿Dónde vive Maialen?*
(*Maialen vive en Playa del Hombre.*)
9. *¿Qué animal le gusta a Sofia?*
(*A Sofia le gustan los gatos.*)
10. *¿Claudia S. ¿Le dio un beso a Miss Lili?*
(*Sí, Claudia S. le dio un beso a Miss Lili.*)
11. *¿Qué día es el cumpleaños de María?*

(El 30 de enero es el cumpleaños de María.)

2A Grupo de niñas:



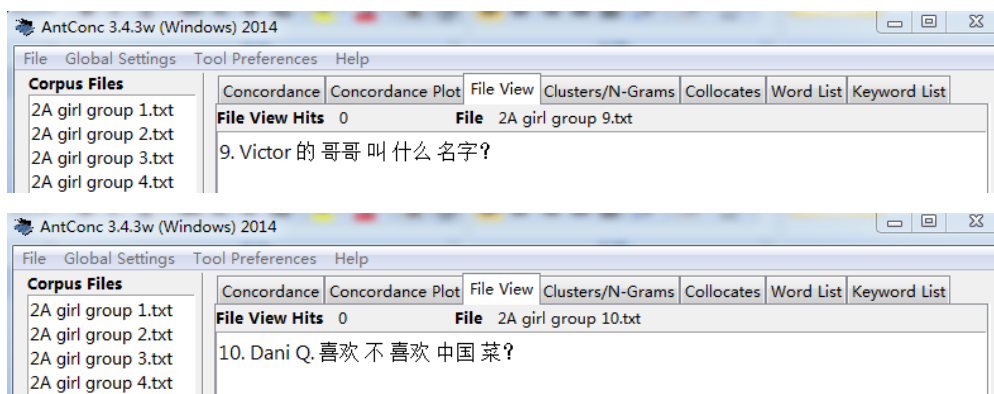


Imagen 5.11.2.- Las preguntas de Grupo de niñas de 2A

Las respuestas a las preguntas:

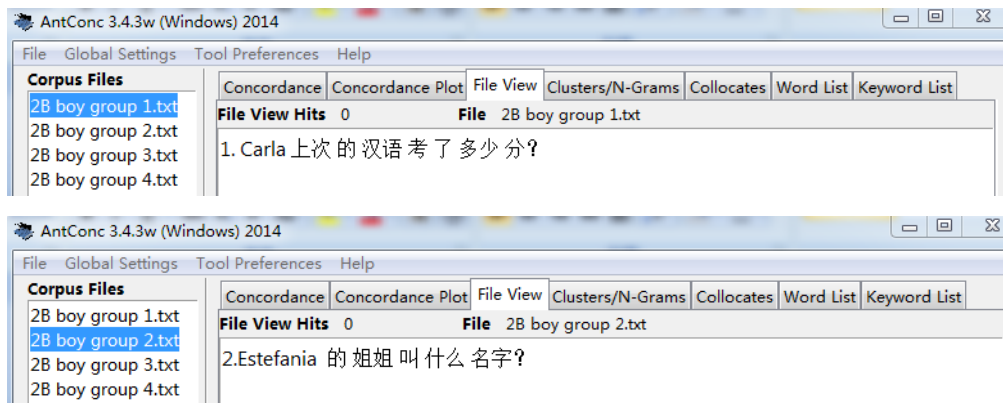
Número	Preguntas	Respuestas
1	Fran 喜欢打篮球吗? (Fran xǐhuan dǎ lánqiú ma?)	Fran 喜欢打篮球。 (Fran xǐhuan dǎ lánqiú.)
2	Tony 最好的朋友是谁? (Tony zuìhǎo de péngyou shì shuí?)	Tony 最好的朋友是 Victor。 (Tony zuìhǎo de péngyou shì Victor.)
3	Dani Q. 圣周的时候去了哪里? (Dani Q. shèngzhōu de shíhou qù le nǎlǐ?)	Dani Q. 圣周的时候去了 Teide。 (Dani Q. shèngzhōu de shíhou qù le Teide.)
4	Dani F. 有没有跟丽丽老师说过“我爱你”? (Dani F. yǒu méiyǒu gēn Lili lǎoshī shuō guo “wǒ ài nǐ”?)	Dani F. 跟丽丽老师说过 “我爱你”。 (Dani F. gēn Lili lǎoshī shuō guo “wǒ ài nǐ”.)
5	Pablo 晚上几点睡觉? (Pablo wǎnshàng jǐdiǎn shuìjiào?)	Pablo 晚上十一点睡觉。 (Pablo wǎnshàng shíyì diǎn shuìjiào.)
6	Pablo G. 喜欢北京还是上海? (Pablo G. xǐhuan Běijīng háishì Shànghǎi?)	Pablo G. 喜欢上海。 (Pablo G. xǐhuan Shànghǎi.)
7	David 有没有女朋友? (David yǒu méiyǒu nǚpéngyou?)	David 没有女朋友。 (David méiyǒu nǚpéngyou.)
8	Alberto 的生日是几月几号? (Alberto de shēng rì shì jǐ yuè jǐ hào?)	Alberto 的生日是 1 月 19 号。 (Alberto de shēng rì shì 1 yuè 19 hào.)
9	Victor 的哥哥叫什么名字? (Victor de gēge jiào shénme míngzi?)	Victor 的哥哥叫 Alejandro。 (Victor de gēge jiào Alejandro.)
10	Dani Q. 喜欢不喜欢中国菜? (Dani Q. xǐhuan bu xǐhuan Zhōngguó cài?)	Dani Q. 喜欢中国菜。 (Dani Q. xǐhuan Zhōngguó cài.)

Tabla 5.15.- Respuestas de las preguntas del grupo de niñas de 2A. Elaboración propia.

Traducción de las preguntas y sus respuestas:

1. *¿A Fran le gusta jugar al baloncesto?*
(Sí, a Fran le gusta jugar al baloncesto.)
2. *¿Quién es el mejor amigo de Tony?*
(Victor es el mejor amigo de Tony.)
3. *¿Adónde fue Dani Q. en Semana Santa?*
(Dani Q. fue al Teide en Semana Santa.)
4. *¿Dani Febles le ha dicho a Miss Lili: ¿Te quiero?*
(Sí, Dani Febles le ha dicho a Miss Lili: Te quiero.)
5. *¿A qué hora se va Pablo G. a la cama?*
(Pablo G. se va a la cama a las 11.)
6. *¿A Pablo García le gusta Pekín o Shanghái?*
(A Pablo García le gusta Shanghái)
7. *¿David tiene novia?*
(No, David no tiene novia.)
8. *¿Cuándo es el cumpleaños de Alberto?*
(El 19 de enero es el cumpleaños de Alberto.)
9. *¿Cómo se llama el hermano de Víctor?*
(El hermano de Víctor se llama Alejandro.)
10. *¿A Dani Q. le gusta la comida china o no?*
(Sí, a Dani Q. le gusta la comida china.)

2B: Grupo de niños:



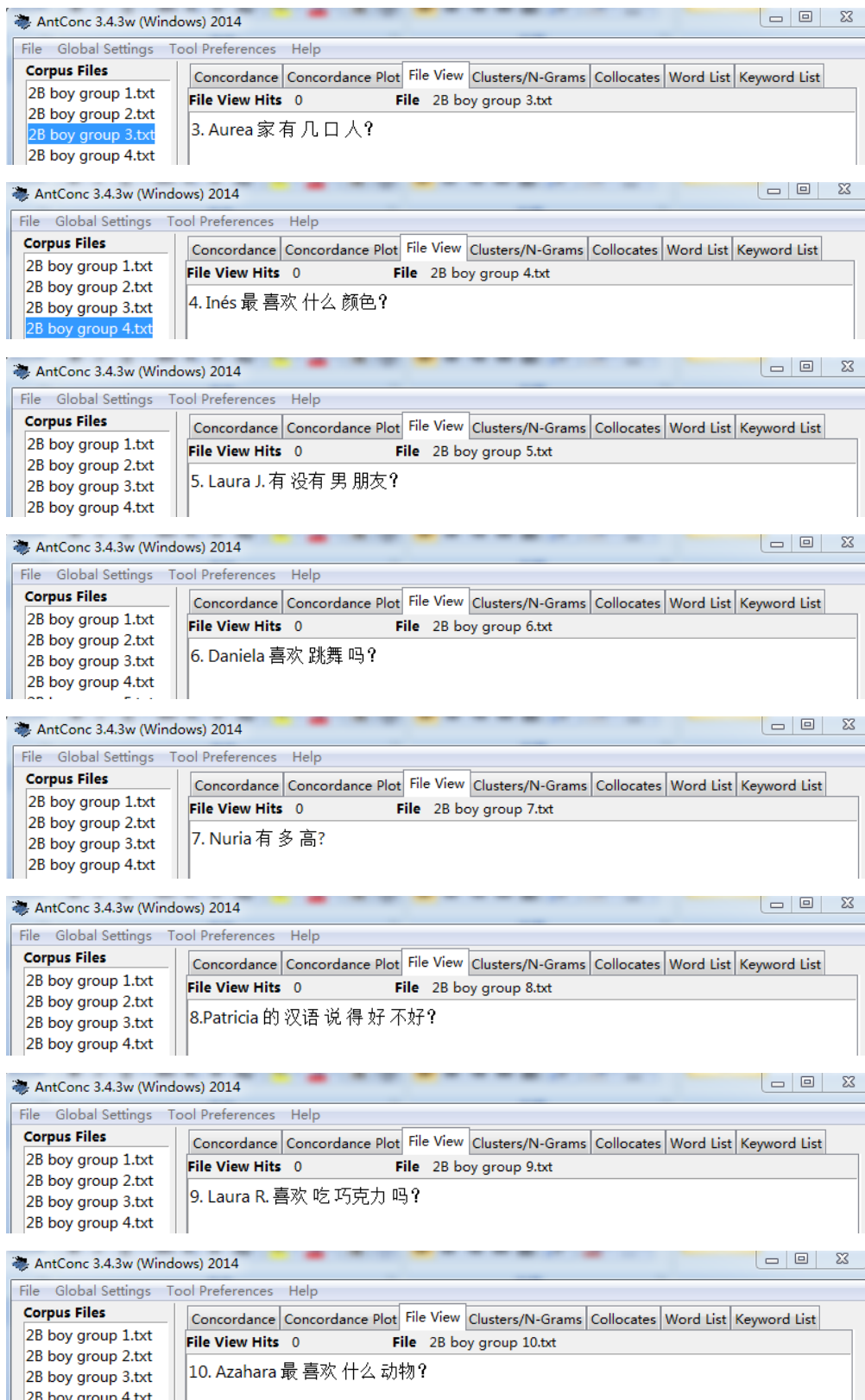


Imagen 5.11.3.- Preguntas del grupo de niños de 2B

Las respuestas a las preguntas:

Número	Preguntas	Respuestas
1	Carla 上次的汉语考了多少分？ (Carla shàngcì de Hànyǔ kǎo le duōshǎo fēn?)	Carla 上次的汉语考了十分。 (Carla shàngcì de Hànyǔ kǎo le shí fēn.)
2	Estefanía 的姐姐叫什么名字？ (Estefanía de jiějie jiào shénme míngzì?)	Estefanía 的姐姐叫 Sofia。 (Estefanía jiějie jiào Sofia.)
3	Aurea 家里有几口人？ (Aurea jiālǐ yǒu jǐ kǒu rén?)	Aurea 家里有四口人。 (Aurea jiālǐ yǒu sì kǒu rén.)
4	Inés 最喜欢什么颜色？ (Inés zuì xǐhuan shénme yánsè?)	Inés 最喜欢蓝色。 (Inés zuì xǐhuan lánsè.)
5	¿Laura J. 有没有男朋友？ (Laura J. yǒu méiyǒu nán péngyou?)	Laura J. 有男朋友。 (Laura J. yǒu nán péngyou.)
6	Daniela 喜欢跳舞吗？ (Daniela xǐhuan tiàowǔ ma?)	Daniela 喜欢跳舞。 (Daniela xǐhuan tiàowǔ.)
7	Nuria 有多高？ (Nuria yǒu duōgāo?)	Nuria 有 1 米 94。 (Nuria yǒu 1 mǐ 94.)
8	Patricia 的汉语说得好不好？ (Patricia de Hànyǔ shuō de hǎo bu hǎo?)	Patricia 的汉语说得很好。 (Patricia de Hànyǔ shuō de hěn hǎo.)
9	Laura R. 喜欢吃巧克力吗？ (Laura R. xǐhuan chī qiǎokèlì ma?)	Laura R. 不喜欢吃巧克力。 (Laura R. bù xǐhuan chī qiǎokèlì.)
10	Azahara 最喜欢什么动物？ (Azahara zuì xǐhuan shénme dòngwù?)	Azahara 最喜欢猫。 (Azahara zuì xǐhuan māo.)

Tabla 5.16.- Respuestas de las preguntas del grupo de niños de 2B. Elaboración propia.

Traducción de las preguntas:

1. *¿Qué calificación obtuvo Carla en el último examen de chino?*
(Carla obtuvo un 10 en el último examen de chino.)
2. *¿Cómo se llama la hermana de Estefanía?*
(La hermana de Estefanía se llama Sofía.)
3. *¿Cuántas personas tiene la familia de Aurea?*
(La familia de Aurea tiene cuatro personas.)
4. *¿Cuál es el color favorito de Inés?*
(El azul es el color favorito de Inés.)
5. *¿Laura J. tiene novio?*
(Sí, Laura J. tiene novio.)
6. *¿A Daniela le gusta bailar?*
(Sí, A Daniela le gusta bailar.)

7. ¿Cuánto mide Nuria?
(Mide Nuria 1.94.)
8. ¿Patricia habla chino bien?
(Sí, Patricia habla chino bien.)
9. ¿A Laura R. le gusta comer chocolate?
(No, A Laura R. no le gusta comer chocolate.)
10. ¿Cuál es el animal favorito de Azahara?
(El gato es el animal favorito de Azahara.)

2B: Grupo de niñas:

The image displays seven sequential screenshots of the AntConc 3.4.3w (Windows) 2014 application. Each screenshot shows the 'File View' tab of the software, with a different corpus file selected and its content displayed. The files are 2B girl group 1.txt through 7.txt. The text in each window is a question in Chinese with its answer in Spanish.

File	Text
2B girl group 1.txt	1. Andres 喜欢 什么 运动?
2B girl group 2.txt	2. Jeremy 的 生日 是 几月 几号?
2B girl group 3.txt	3. Carlos 的 姐姐 叫 什么 名字?
2B girl group 4.txt	4. Luis 有 没有 女 朋友?
2B girl group 5.txt	5. Jose 最 喜欢 什么 课?
2B girl group 6.txt	6. Álvaro 爱 谁? A. Jose B. Jorge C. Aday
2B girl group 7.txt	7. Aday 最 喜欢 什么? A. 水 B. 睡觉 C. 打篮球

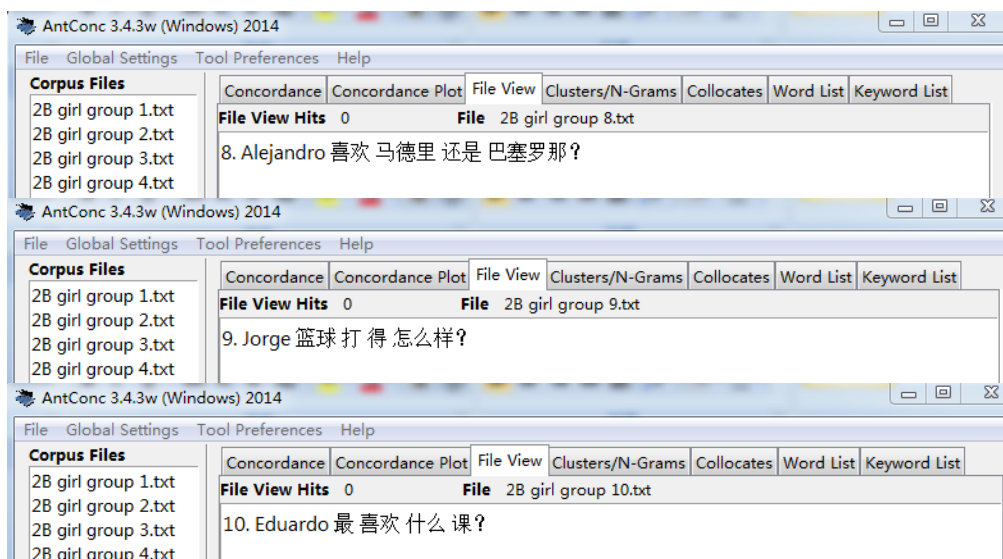


Imagen 5.11.4.-Las preguntas del grupo de niñas de 2B

Las respuestas a las preguntas:

Número	Pregunta	Respuesta
1	Andrés 喜欢什么运动？ (Andrés xǐhuan shénme yùndòng?)	Andrés 喜欢高尔夫。 (Andrés xǐhuan gāo'ěrfū.)
2	Jeremy 的生日是几月几号？ (Jeremy de shēng rì shì jǐ yuè jǐ hào?)	Jeremy 的生日是 10 月 22 号。 (Jeremy de shēng rì shì 10 yuè 22 Hào.)
3	Carlos 的姐姐叫什么名字？ (Carlos de jiějie jiào shén me míng zi?)	Carlos 的姐姐叫 Andrea。 Carlos de jiějie jiào Andrea.
4	Luis 有没有女朋友？ (Luis yǒu méiyǒu nǚ péngyou?)	Luis 有女朋友。 (Luis yǒu nǚ péngyou.)
5	José 最喜欢什么课？ (José zuì xǐhuan shénme kè?)	José 最喜欢汉语课。 (José zuì xǐhuan Hànyǔ kè.)
6	Álvaro 爱谁？ (Álvaro ài shuí?)	Álvaro 爱 Aday。 (Álvaro ài Aday.)
7	Aday 最喜欢什么？ (Aday zuì xǐhuan shénme?)	Aday 最喜欢水。 (Aday zuì xǐhuan shuǐ.)
8	Alejandro 喜欢马德里还是巴塞罗那？ (Alejandro xǐhuan Mǎdélí háishì Bāsàiluónà?)	Alejandro 喜欢巴塞罗那。 (Alejandro xǐhuan Bāsàiluónà.)
9	Jorge 篮球打得怎么样？ (Jorge lánqiú dǎ de zěnmeyàng?)	Jorge 篮球打得很好。 (Jorge lánqiú dǎ de hěnhǎo.)
10	Eduardo 最喜欢什么课？ (Eduardo zuì xǐhuan shénme kè?)	Eduardo 最喜欢体育课。 (Eduardo zuì xǐhuan Tǐyù kè.)

Tabla 5.17.- Respuestas de las preguntas del grupo de niñas de 2B. Elaboración propia.

Traducción de las preguntas:

1. *¿Cuál es el deporte favorito de Andrés?*
(*El golf es el deporte favorito de Andrés.*)
2. *¿Qué día es el cumpleaños de Jeremy?*
(*El cumpleaños de Jeremy es el 22 de octubre.*)
3. *¿Cómo se llama la hermana de Carlos?*
(*La hermana de Carlos se llama Andrea.*)
4. *¿Luis tiene novia?*
(*Sí, Luis tiene novia.*)
5. *¿Cuál es la clase favorita de José?*
(*La clase de chino es la favorita de José.*)
6. *¿A quién quiere más Álvaro? A. Aday B. Jorge C. José*
(*Álvaro quiere más a Aday.*)
7. *¿Qué le gusta más a Aday? A. Agua B. Dormir C. Jugar al baloncesto*
(*A Aday le gusta más el agua.*)
8. *¿A Alejandro le gusta Madrid o Barcelona?*
(*A Alejandro le gusta Barcelona.*)
9. *¿Cómo juega Jorge al baloncesto?*
(*Jorge juega al baloncesto muy bien.*)
10. *¿Qué clase le gusta más a Eduardo?*
(*La clase de Educación Física le gusta más a Eduardo.*)

El profesor hará preguntas a cada grupo, por cada respuesta correcta obtendrán un punto.

Resultados:

Grupo	Puntos
Hombre	16
Mujer	14

Tabla 5.18.- Resultados de la actividad 7. Elaboración propia.

5.1.8. Adivinanzas

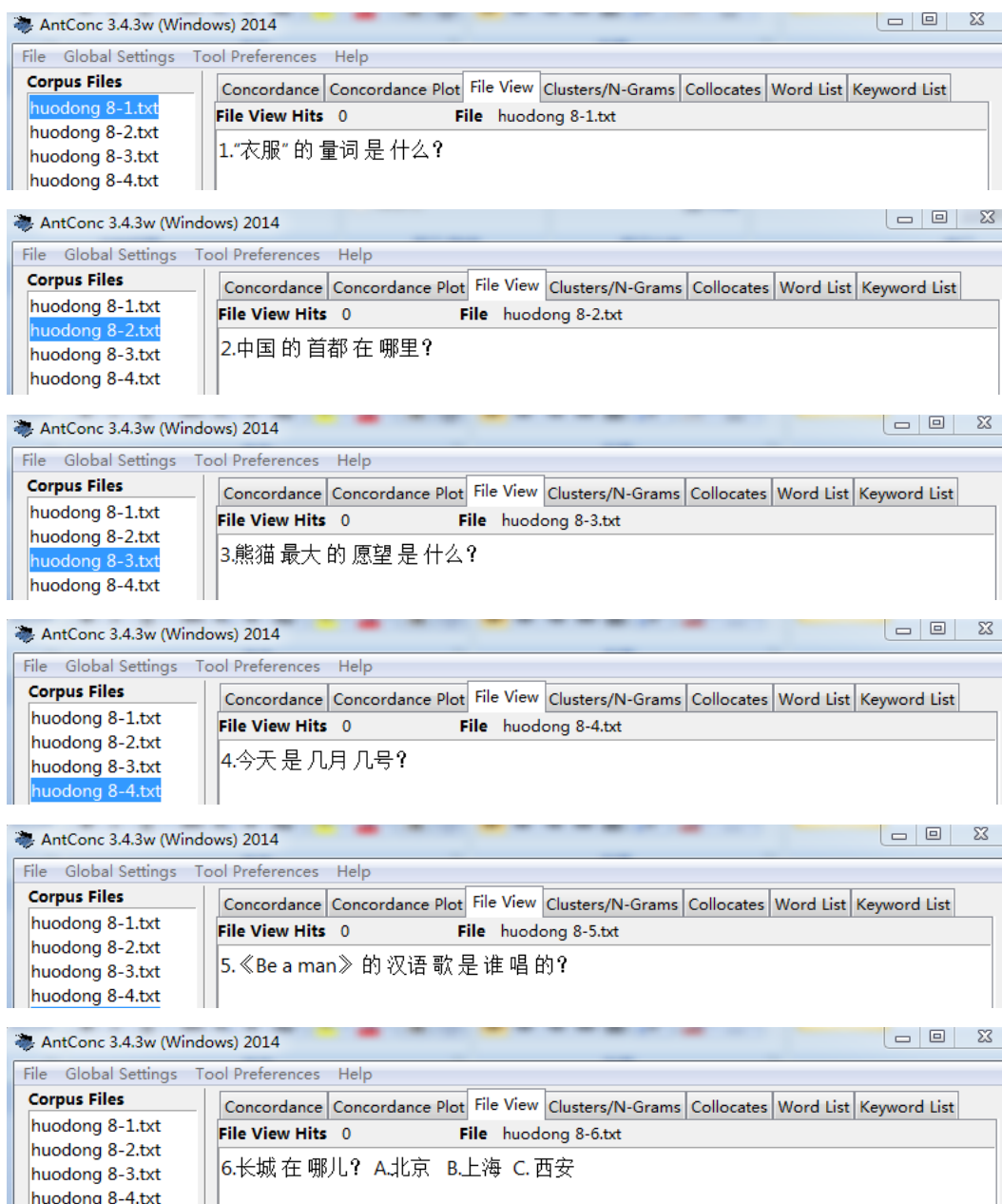
Agrupamiento	Participa toda la clase
Reglas	Levantar la mano rápidamente y responder

Objetivo	Desarrollar el pensamiento rápido
Tiempo	15 minutos
Recursos	Papel

Tabla 5.19.- Actividad 8. Elaboración propia.

Desarrollo de la actividad:

Las preguntas se muestran en las imágenes siguientes. El docente hizo las preguntas una por una, y los alumnos interactuaron de manera satisfactoria.



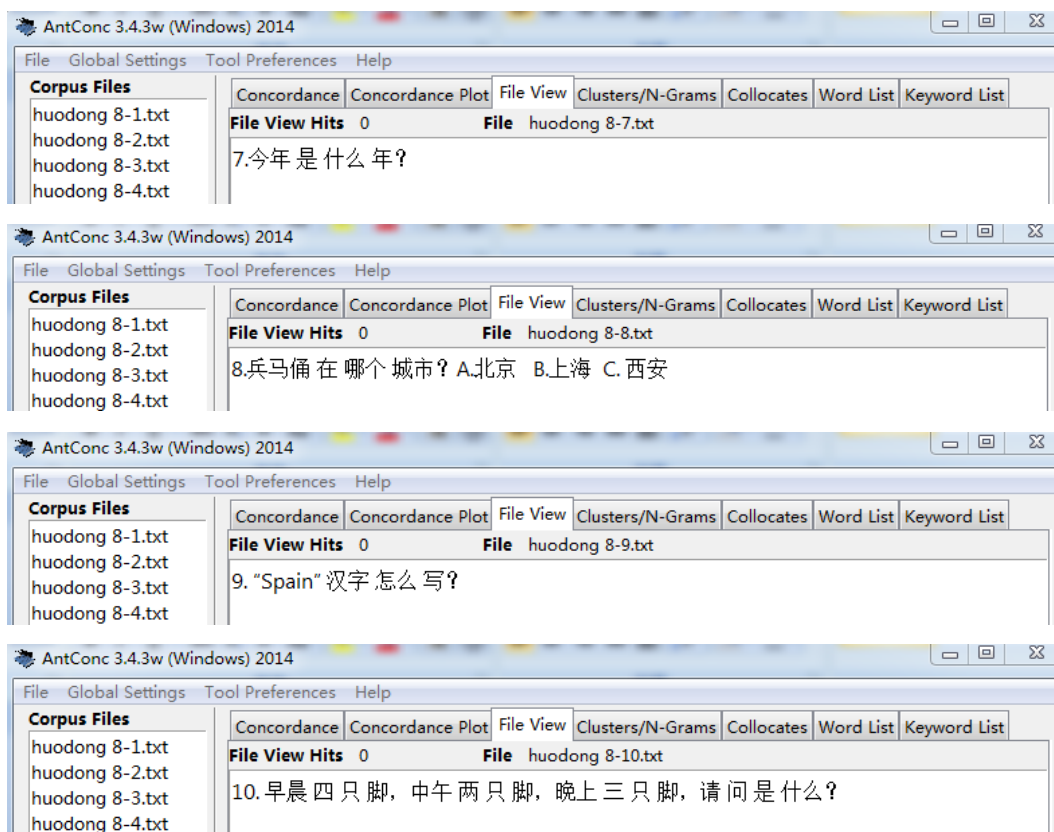


Imagen 5.12.- Las preguntas de la actividad 8

Traducción de las preguntas y sus respuestas (Elaboración propia):

1. ¿Cuál es el clasificador de "ropa"? (**jiàn/件**)
2. ¿Cuál es la capital de China? (**Běijīng/北京**)
3. ¿Qué desea el panda? (**Sacarse una foto en color.**)
4. ¿Qué fecha es hoy? (**Es 29 de marzo.**)
5. ¿Cuál es el cantante chino de la canción china "Be a man"? (**Chénglóng/成龙**)
6. ¿Dónde está la Gran Muralla China?
A. Pekín (北京) B. Shanghái (上海) C. Xi'an (西安)
7. ¿En qué año estamos? (**Estamos en el año del Mono.**)
8. ¿En qué ciudad están los Soldados de terracota?
A. Pekín (北京) B. Shanghái (上海) C. Xi'an (西安)
9. ¿Cómo se escribe "España" en chino? (**西班牙**)
10. Tengo cuatro patas por la mañana, dos a mediodía y tres por la noche. ¿Qué soy?
(**El ser humano**)

5.2. Clasificación de los estudiantes según el análisis de las variables

Al mismo tiempo que se realizan las actividades comunicativas que demuestran cómo se puede usar CCEE, se han obtenido información acerca del uso de las estrategias de aprendizaje en nuestro estudio de caso. Para nuestros adolescentes cuyo primer idioma emplea un sistema de escritura alfabética, aprender a leer chino es especialmente difícil debido a la naturaleza no alfabética de su ortografía. Debido a que los caracteres chinos representan el lenguaje hablado de una manera en gran medida irregular y no sistemática, es importante establecer las estrategias seguidas al identificar los significados de las palabras en chino.

Nuestros resultados sugieren que los estudiantes utilizan estrategias ya identificadas en la literatura existente y, de hecho, las estrategias de algunos estudiantes se relacionan estrechamente con los grupos de estrategias de Oxford (1990) descritos por Grenfell, M. y Harris, V. (2015b) y Cáceres-Lorenzo (2015) para adolescentes. Dada la complejidad de la ortografía china, el enfoque óptimo para desarrollar la alfabetización de nuestros estudiantes debe incluir una actitud paciente por parte del docente. Leer y escribir en un idioma implica claramente una variedad de habilidades lingüísticas. La adquisición y el aprendizaje de unidades lingüísticas (sustantivos, verbos, etc.) obviamente implican su memorización de tal manera que puedan recordarse activamente.

En nuestra investigación en la acción ratificamos lo que señala Gu (2003a: 2), sobre que las estrategias de aprendizaje del vocabulario deben incluir estrategias para "usar "y "conocer una palabra" de manera reflexiva. Este resultado coincide con Saminy y Lee (1997) quienes argumentan en contra de la tendencia de considerar que los estudiantes perciben los caracteres simplemente como un conjunto de trazos, y que aprenden simplemente mediante la práctica repetitiva. Al igual que Shen y Ke (2007), enfatizamos la importancia de desarrollar la conciencia metalingüística de los estudiantes: su capacidad para analizar los caracteres, comprender las formas componentes y estudiar las funciones de los radicales.

En la Figura 5.11 se expresan las diferencias entre los 42 sujetos. Lo primero que llama la atención es que nuestros escolares no recurren a un gran número de estrategias (muy pocos llegan al 5/5). Estos datos coinciden parcialmente con los expresados por Cáceres-Lorenzo (2015: 261) con aprendices de 14 años, en los que estudiantes L1 español llegan a un 4 en la estrategia no memorística.

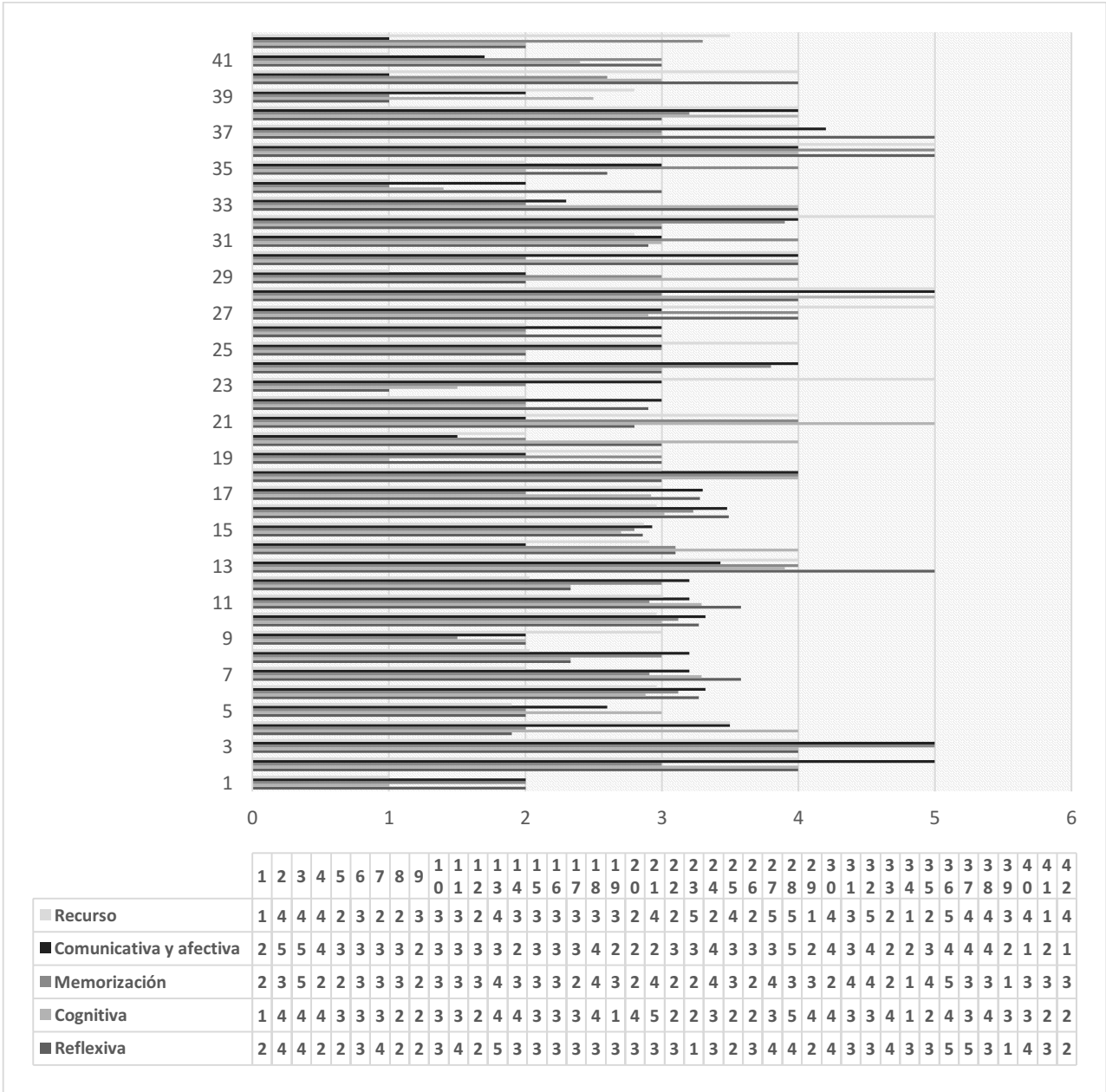


Figura 5.11. - Resultados de las estrategias empleadas. Elaboración propia.

En el examen de la Figura 5.11 se observa que los sujetos de investigación son tan homogéneos como pensábamos al inicio de nuestra Tesis Doctoral, porque se evidencian diferencias entre los escolares. Esto queda más claro en la siguiente Tabla 5.20 en la que es posible verificar como la desviación típica es superior a 0,5 lo que es un indicador de la heterogeneidad del grupo.

Media de cada estrategia	3,05	3,01	2,92	3,01	3,03
Desviación típica	0,94	0,99	0,94	1	1,17

Tabla 5.20. - Otros datos de las estrategias de aprendizaje. Elaboración propia.

Al mismo tiempo, el análisis la mejora de cada sujeto después de haber utilizado el corpus para el aprendizaje de ChLE nos permite clasificar a los alumnos en tres asociaciones:

a.- Grupo 1: con una mejora igual a cero o inferior.

Se trata de 6 alumnos que en líneas generales no necesitan casi mejora porque su calificación en el examen oficial es muy alta, con la excepción del sujeto 40 que obtienen un 5 (100 puntos) en el YCT2. Es significativo el dato de 4 alumnas que utilizan las estrategias de aprendizaje del vocabulario de una forma muy efectiva. Tal como se muestra en la Tabla 5.21:

S	G	YCT	Pre	Pos	M	R	C	Mem	C	R
28	1	180	10	9	-1	4	5	3	5	5
4	2	120	5	5	0	1,9	4	2	3,5	3,5
12	1	160	9	9	0	2,33	2,33	3	3,2	2,03
13	1	200	10	10	0	5	3,9	4	3,43	4
33	1	140	7	7	0	4	4	2	2,3	2
40	2	100	5	5	0	4	3	2,6	1	4
Media		150	7,6	7,5	-0,17	3,5	3,7	2,7	3,07	3,4

Tabla 5.21. - Resultado para el grupo con una mejora igual a cero o inferior.

S: sujetos de investigación; 1: mujer; 2: hombre; YCT: calificación YCT2 (sobre 200 puntos); Pre: pretest (sobre 10 puntos); Pos: postest (sobre 10 puntos); Estrategias (sobre 5 puntos). R: reflexiva; C: cognitiva; Mem: memorización; C: comunicativa y afectiva; R: recursos; Elaboración propia.

b.- Grupo 2: mejora de 1 punto.

Se trata de 22 escolares que tienen una puntuación media en el YCT2 tal como se presenta en la Tabla 5.22. En lo que se refiere al género encontramos una diferencia muy pequeña entre los 9 alumnos y las 13 alumnas.

S	G	YCT	Pre	Pos	M	R	C	M	C+A	R
1	1	100	5	6	1	2	1	2	2	1
2	1	160	7	8	1	4	4	3	5	4
3	1	180	9	10	1	4	4	5	5	4

5	2	160	7	8	1	2	3	2	2,60	1,90
6	1	180	8	9	1	3,27	2,88	3,12	3,32	2,96
8	2	160	8	9	1	2,33	2,33	3	3,20	2,03
9	1	100	5	6	1	2	2	1,50	2	3
10	2	100	4	5	1	3,27	3	3,12	3,32	2,96
11	1	160	8	9	1	3,58	3,29	2,91	3,20	3,01
14	2	140	6	7	1	3,10	4	3,10	2	2,91
15	1	160	8	9	1	2,86	2,70	2,80	2,93	2,87
18	2	180	8	9	1	3	4	4	4	3
19	1	120	6	7	1	3	1	3	2	3
24	2	140	6	7	1	3	3	3,80	4	2
25	2	100	4	5	1	2	2	3	3	4
26	1	120	6	7	1	3	2	2	3	2
29	2	140	6	7	1	2	4	3	2	1
32	1	160	6	7	1	3	3	3,90	4	5
34	1	120	5	6	1	3	1,40	1	2	1
35	2	160	8	9	1	2,60	2	4	3	2
36	1	160	8	9	1	5	4	5	4	5
42	1	160	7	8	1	2	2	3,30	1	3,50
Media		143,64	6,59	7,59	1	2,91	2,75	3,07	3,03	2,82

Tabla 5.22. - Resultado para el grupo con una mejora de un punto

S: sujetos de investigación; 1: mujer; 2: hombre; YCT: calificación YCT2 (sobre 200 puntos); Pre: pretest (sobre 10 puntos); Pos: postest (sobre 10 puntos); Estrategias (sobre 5 puntos). R: reflexiva; C: cognitiva; Mem: memorización; C + A: comunicativa y afectiva; R: recursos. Elaboración propia.

c.- Grupo 3: mejora de 2 puntos.

La Tabla 5.23 muestra los 8 varones y 6 feminas que mejoran hasta 2 puntos según muestra la calificación entre el pretest y postest. Un análisis de las estrategias utilizadas por los escolares coincide parcialmente con Shen (2005); Wang, Spencer y Xing (2009) y Grenfell y Harris (2015) quienes señalan la importancia de las estrategias relacionadas con la memoria y las metacognitivas porque son las que muestran una vinculación directa con el aprendizaje exitoso del mandarín.

S	G	YCT	Pre	Pos	M	R	C	M	C + A	R
7	2	120	5	7	2	3,58	3,29	2,91	3,2	2
16	1	120	6	8	2	3,49	3,02	3,23	3,48	2,96
17	2	180	7	9	2	3,28	2,92	2	3,3	3
20	1	140	7	9	2	3	4	2	1,5	2

21	2	180	5	7	2	2,8	5	4	2	4
22	1	100	6	8	2	2,9	2	2	3	2
23	1	140	5	7	2	1	1,5	2	3	5
27	2	160	6	8	2	4	2,9	4	3	5
30	2	140	8	10	2	4	4	2	4	4
37	2	120	6	8	2	5	3	3	4,2	4
38	2	160	7	9	2	3	4	3,2	4	4
39	1	160	6	8	2	1	2,5	1	2	2,8
31	2	160	6	9	3	2,9	3	4	3	2,8
41	1	120	5	8	3	3	2,4	3	1,7	1
Media		142,8	6,07	8,21	2,14	3,06	3,10	2,73	2,95	3,18

Tabla 5.23. - Resultado para el grupo con una mejora de dos puntos.

S: sujetos de investigación; 1: mujer; 2: hombre; YCT: calificación YCT2 (sobre 200 puntos); Pre: pretest (sobre 10 puntos); Pos: postest (sobre 10 puntos); Estrategias (sobre 5 puntos). R: reflexiva; C: cognitiva; Mem: memorización; C + A: comunicativa y afectiva; R: recursos. Elaboración propia.

En los resultados obtenidos, se ha de tener en cuenta que la literatura explica que además de utilizar estrategias "genéricas" comunes para aprender cualquier idioma, los aprendientes de ChLE tienden a desarrollar estrategias específicas para cada tarea. La razón es la referida dificultad que tiene la escritura del chino y la imposibilidad para los estudiantes europeos de tener conocimientos previos. Sin embargo, los adolescentes prefieren de mayor a menor, las estrategias de tipo regulatoria, memoria y cognitiva (Hong-Nam y Leavell, 2006; Gu, 2015).

La importancia de la memoria en ChLE se acerca parcialmente a los expuestos por Oxford (1990: 38) "memory strategies are clearly more effective when the learner simultaneously uses metacognitive strategies, like paying attention". También a las conclusiones de Gu (2015: 37) en su análisis del rendimiento de preadolescentes que aprenden inglés como L2, con las que corrobora la importancia de la dimensión social del aprendizaje que se refleja en la interacción con otros (por ejemplo, pedir ayuda o hablar con los compañeros de clase, etc.).

A la pregunta de cuál es la variable que más influye en la mejora después de utilizar CCEE, la matriz de correlación de Pearson se muestra en la Tabla 5.24 con la comprobamos que en la mejora no existe ninguna variable que se relacione directamente.

Variables	G	YCT	Pre	Pos	Mejora	R	C	Mem	C + A	R
G	1	-0,03	-0,25	-0,17	0,174	-0,012	0,257	0,172	0,055	0,023
YCT	-0,03	1	0,757	0,745	-0,108	0,199	0,487	0,467	0,370	0,324
Pre	-0,25	0,757	1	0,846	-0,383	0,388	0,378	0,346	0,455	0,183
Pos	-0,17	0,745	0,846	1	0,169	0,343	0,310	0,360	0,409	0,129
Mejora	0,174	-0,10	-0,383	0,169	1	-0,123	-0,163	-0,01	-0,133	-0,11
R	-0,012	0,199	0,388	0,343	-0,123	1	0,470	0,452	0,438	0,342
C	0,257	0,487	0,378	0,310	-0,163	0,470	1	0,371	0,402	0,362
Mem	0,172	0,467	0,346	0,360	-0,016	0,452	0,371	1	0,415	0,402
C+A	0,055	0,370	0,455	0,409	-0,133	0,438	0,402	0,415	1	0,455
R	0,023	0,324	0,183	0,129	-0,11	0,342	0,362	0,402	0,455	1

Los valores en negrita son diferentes de 0 con un nivel de significación alfa=0,05

Tabla 5.24.- Coeficiente de correlación de Pearson.

G: género 1: mujer; 2: hombre; YCT: calificación YCT2 (sobre 200 puntos); Pre: pretest (sobre 10 puntos); Pos: postest (sobre 10 puntos); Estrategias (sobre 5 puntos). R: regulatoria; C: cognitiva; Mem: memorización; C + A: comunicativa y afectiva; R: recursos; M: media. Elaboración propia.

En nuestros resultados, esperábamos una correspondencia general y biunívoca entre la mejora y el uso de las estrategias para confirmar lo dicho por Magogwe y Oliver (2007); Sung (2011); Griffiths y Oxford (2014); Muñoz (2014); Cáceres-Lorenzo (2015) y Griffiths (2015) quienes demuestran que el uso de un mayor número de estrategias se encuentra en los escolares actuales que están integrados en un entorno bilingüe.

Dado el carácter no obligatorio del ChLE en nuestro estudio de caso, llegamos a la misma conclusión que Sharp, Caldwell, Graham y Ridenour (2006: 359): “During free time, compared to other settings of adolescents’ daily lives, adolescents are more likely to experience identity exploration, intrinsic motivation, initiative, and skill development”. Es decir, los adolescentes son capaces de mantener su motivación intrínseca y el desarrollo de habilidades de aprendizaje como motor para implicarse de manera activa en el proceso de aprender ChLE. Aunque también se detectan casos, como los expuestos por Ruan, Duan y Du (2015), en los que se produce el abandono del interés por las clases del chino porque los estudiantes no se sienten suficientemente motivados al no conseguir resultados de su aprendizaje. Consecuentemente, creemos que en el mandarín es fundamental “aprender a aprender” con el fin de mantener el estímulo de la motivación.

El plurilingüismo en los adolescentes analizados puede ser por si solo un factor positivo en el aprendizaje de una lengua extranjera (Muñoz, 2016), aunque en otro estudio

de caso con más de 300 estudiantes entre 12-15 años que estudian griego e inglés como L2 se detecta también otros factores relacionados con los aspectos culturales (Mitits y Gavrilidou, 2016).

En lo que se refiere a las estrategias de comprensión del vocabulario, nuestros resultados son coincidentes con los Macaro (2017) quien sugiere que, para entender una nueva palabra, los estudiantes recurren casi exclusivamente a estrategias relacionadas con el aspecto comunicativo y afectivo. Este estudio confirma al igual que lo obtenido por Wang, Spencer y Xing (2009: 55) que los estudiantes deben ser alentados a analizar sus propios procesos de aprendizaje para mejorar sus estrategias de aprendizaje reflexivo, que reforzarán los aspectos motivacionales de la autoeficacia.

CONCLUSIONES

La Tesis Doctoral diseñada para dar respuesta a las preguntas de investigación ha demostrado que 36 sujetos de nuestro estudio de caso han mejorado su adquisición del vocabulario en el nivel A2. Los 6 restantes no mejoran porque tenían una calificación muy alta, y porque ya utilizaban estrategias similares a las propuestas en este estudio. También, con nuestra investigación hemos demostrado que la utilización CCEE sirve para la adquisición de nuevas palabras, pero también creemos que es útil para unificar las enseñanzas tradicionales de China y la europea en el aula (Rovira-Esteve, 2004; Gu, 2002; Liu, 2015). En los idiomas alfabéticos como el español de los sujetos de nuestro estudio de caso, existe una correspondencia entre grafema y fonema, por lo que el papel de la fonología se considera crucial en el proceso de lectura, esto no sucede en ChLE. Mientras tanto, nuestra investigación confirma que las habilidades visual-ortográficas presentadas en CCEE son decisivos en el dominio de caracteres chinos (Qian, Owen, y Bax, 2018) y permiten superar la dificultad de aprendizaje en los estudiantes españoles del IC-ULPGC.

La consulta de una amplia bibliografía nos llevó a crear un corpus lingüístico y digital, como un material útil para la creación de tareas de aprendizaje con la metodología del uso del corpus asociada al espacio europeo, y que difiere a lo realizado hasta ahora por los docentes del *Instituto Confucio*. El aprendizaje basado en datos con muestras reales del chino que aparecen en CCEE permite superar el método confuciano, porque el maestro asume un papel más activo y crítico al convertirse en un facilitador que guía a los estudiantes el autodescubrimiento de las reglas del lenguaje.

A la luz de nuestros resultados, hacemos nuestras las conclusiones de Hsiao, Chang, Chen, Wu y Lin (2013: 323), Yang (2017) y Kubler (2017: 54) quienes afirman que la utilización de las nuevas tecnologías puede permitir a los estudiantes y docentes un uso más eficiente de sus estrategias para aprender.

a.- ¿Cuáles son las principales ideas teóricas del contexto europeo que fundamentan la creación de un corpus para ChLE para escolares de secundaria?

Para la elaboración del CCEE se ha tenido en cuenta una revisión del marco teórico y se ha concluido que los investigadores del ChLE, desde la lingüística aplicada están indagando una amplia gama de cuestiones, entre las que se incluyen la planificación y la política lingüística, el aprendizaje del ChLE en Estados Unidos y Europa, cómo se aprende, la creación de materiales digitales, y las pruebas de idioma. Además, se constata la necesidad de estudios empíricos como el que aquí hemos desarrollado.

Esta Tesis Doctoral ha tenido en cuenta el aprendizaje basado en datos (*data-based learning*), por lo que se ha diseñado un corpus con muestras reales de uso de la lengua

para mejorar la situación de aprendizaje del léxico en adolescentes españoles bilingües, y finalmente, evaluar los resultados de la acción efectuada. Las principales ideas teóricas se han obtenido de revisión teórica del concepto de competencia comunicativa y digital del nivel umbral (*Threshold Level*), en la que se nos informa sobre los principales problemas que presenta el mandarín con respecto al léxico. Dado el grado de dificultad de esta lengua extranjera, en contextos europeos, la enseñanza se empieza por la palabra y no por la frase. Wang (2001); Allen (2008) y Attaran y Yishuai (2015) reiteran que la dificultad de los alumnos para aprender las palabras del chino se encuentra en los caracteres, y en concreto en la necesidad de retener y recuperar rápidamente los tres aspectos de un carácter: la forma (forma gráfica u ortografía), el sonido (fonología) y el significado (semántica). El desarrollo las habilidades de identificación del carácter en estos tres elementos es la meta final del aprendizaje en ChLE, es lo que se denomina el modelo de circunscripción léxica, que afirma que una representación léxica de alta calidad es completa y precisa, y proporciona fuertes vínculos entre estos tres componentes entrelazados (Yoshi, 2006; Wong, 2018).

Desde una perspectiva psicolingüística, tal como explica Smith (2004), el método basado en datos ayuda a los estudiantes del lenguaje a "reconocer" las características del idioma de destino, y por lo tanto aumenta su conocimiento de esas peculiaridades. Los estudios futuros pueden investigar los factores psicológicos en el trabajo cuando se utilizan bases de datos de corpus. Por ejemplo, es factible comprobar cómo este enfoque puede influir en la autoeficacia de los estudiantes de idiomas. Quedan abiertas otras exploraciones sobre, la forma en que se usa el corpus puede afectar a la autonomía de los alumnos. Finalmente, creemos que es importante reconocer las actitudes de los estudiantes hacia esta metodología de aprendizaje del vocabulario para ayudar a los maestros a aplicar este enfoque en su enseñanza de manera efectiva (Stern, 1975).

b.- ¿El corpus lingüístico y digital creado con *AntConc*, según las necesidades de aprendizaje de nuestro estudio caso, es idóneo para la mejora el aprendizaje del vocabulario del YCT?

Con respecto a las bases de datos existentes para ChLE, esta investigación concluye que, en su mayoría, se han construido para la indagación erudita, y no para llevar al aula con una perspectiva de investigación en la acción, con lo cual persisten los problemas como el desequilibrio de los textos y la falta de documentos auténticos. Asimismo, las características lingüísticas de los estudiantes españoles no han sido tomadas en cuenta en la realización de estos recursos. Por ejemplo, en el corpus HSK, solo el 0,009% equivale

a textos producidos por estudiantes españoles en el nivel avanzado de chino. Es por ello por lo que antes de esta Tesis Doctoral no existía, un material específico que diera respuestas a sus necesidades de aprendizaje. Y, de esta forma, el CCEE se ajusta y responde a una comunidad estudiantil concreta y su diseño y su aplicación favorecen el desarrollo tanto de la competencia lingüística en el IC-ULPGC.

Ante lo expuesto en el marco teórico, nuestra investigación ha querido dar respuesta a esta tarea urgente que exige soluciones inmediatas para continuar con esta valiosa labor intercultural de que en Europa se aprenda el mandarín (Vilaseca, 2000; Wei y Li, 2013). La respuesta y el principal aporte de este trabajo son la construcción y la aplicación del corpus chino CCEE a través del software *AntConc*, ya que se ha comprobado que su inclusión en el aula ayudará a resolver los problemas antes planteados.

El corpus lingüístico y digital CCEE contrasta con los métodos deductivos tradicionales basados en mera transferencia de contenidos y promueve el compromiso activo de los estudiantes con el tema a través de la tecnología (Qiu, 2008). Con el uso de *AntConc*, la instrucción está diseñada para fomentar el compromiso activo de los estudiantes, al mismo tiempo que se busca crear actividades inductivas que permitan a estos la exploración, la interacción y la realización de tareas centradas en la producción. Asimismo, las aportaciones de la presente indagación son, la fijación de las normas del uso del pinyin según el análisis de ocho exámenes oficiales del YCT2 (A1), y la creación de los materiales de lectura del propio autor para el corpus. En este sentido, este trabajo valida el uso de CCEE como herramienta informática eficaz que facilita la construcción de corpus lingüístico con contenidos extraídos de manuales chinos, ejercicios de estudiantes, modelos de exámenes oficiales YCT y HSK en pinyin y caracteres, y materiales de lectura, textos del concurso de *Puente a China*, etc.

Son varias las fases del procesamiento de los textos en caracteres y en pinyin para clasificar y segmentar con los softwares *SCWC*, *Ktestpinyin* y *Bloc de Notas*. Dichas fases se deben modificar e incluso, algunas de ellas paradójicamente, requieren correcciones manuales. Ciertamente, esta cuestión son factores que en los softwares deben mejorarse a la hora de procesar el texto chino en caracteres y en pinyin. Pese a ello, nuestra Tesis confirma que *AntConc* es un corpus digital que ha sido muy útil, como lo reflejan los resultados de las pruebas de un pretest y postest de YCT3 (A2). Es decir, el uso de *AntConc* convierte al CCEE en una herramienta motivadora para los estudiantes y, del mismo modo, fomenta y favorece su autonomía.

La creación del corpus CCEE se llevó a cabo siguiendo estos pasos: recolección de los textos chinos; segmentación y etiquetado de palabras chinas; creación de las normas internacionales del uso de pinyin; conversión de caracteres chinos al pinyin; corrección manual de los textos segmentados y etiquetados; procesamiento de los errores de textos chinos y transferencia de los textos del *Word* al *AntConc*. Aunque estos pasos pueden realizarse automáticamente con varios programas informáticos, la introducción manual y su corrección son necesarias debido a la necesidad de corregir los errores que cometen los programas cuando estos incluyen palabras equivocadas, errores de etiquetado, descolocación del pinyin con respecto a sus caracteres chinos correspondientes, así como la ortografía y la puntuación. Todos estos errores necesitan una revisión constante, por lo que ese trabajo es muy importante y necesario. Hemos tenido que asegurarnos de que no haya errores al procesar los textos en caracteres y pinyin para después poder introducirlos en el programa de creación del corpus.

A pesar de la idoneidad del software *AntConc* en el procesamiento de los textos en chino, se detecta alguna limitación cuando se intenta enseñar la pronunciación en pinyin sobre sus respectivos caracteres chinos, ya que este programa no consigue alinearlos en dos líneas, sino que lo hace en una única línea. Este es un aspecto del *AntConc* que debería ser mejorado. Tradicionalmente, aprender a leer y escribir caracteres se ha logrado a través de la repetición mecánica, como explican Gao, Liao y Li (2014), sin embargo, la creciente disponibilidad de la tecnología ha dado lugar a discusiones sobre la influencia negativa o positiva de aprender de forma digital y no manual. Por un lado, algunos especialistas han argumentado que la necesidad de escribir caracteres se ve disminuida con la creciente dependencia de instrumentos digitales, haciendo que la práctica de escritura a mano casi no se utilice. Por otro, los investigadores han explorado la posibilidad de manejar tecnología moderna, como los programas de animación de secuencia de trazos, como herramientas asistidas por computadora en el aprendizaje del carácter (Lu, 1991; Fan, 2003).

Nuestro planteamiento presenta una posible limitación que concierne a la cuestión del uso de un corpus que sustituya la escritura manual de las letras chinas. Algunos estudiosos argumentan que, debido a la complejidad del carácter chino, aprender a escribir a mano dichos trazos requiere demasiado tiempo fuera de la práctica de otras habilidades lingüísticas, como escuchar y hablar en chino. Nosotros proponemos futuras exploraciones que verifiquen o no que el uso de un procesador de textos es el método de iniciación en el pinyin (Shen, 2013). Somos conocedores que otros investigadores

sostienen que aprender a escribir a mano las letras chinas sigue siendo efectivo, de hecho, se ha verificado que los principiantes que practican los caracteres de escritura a mano tuvieron un aumento significativo en el rendimiento del reconocimiento de caracteres y tareas de aprendizaje del léxico en comparación con aquellos que no lo hicieron (Guan, Liu, Chan, Ye y Perfetti, 2011).

c.- ¿Qué tipo de estrategias utilizan los adolescentes estudiados y qué influencia tienen las posibles variables de cada individuo en el resultado final?

La investigación con base de datos tiene varias restricciones: la enseñanza de ChLE a través del corpus solo es adecuada para los grupos que tienen buenas estrategias del aprendizaje de vocabulario. El análisis cuantitativo nos ha permitido reconocer cómo aprende el estudiante con las mejores calificaciones en YCT, además de tener datos para crear material curricular que integre las estrategias más rentables.

Las variables que inciden en el resultado del aprendizaje son individuales y generales. Sabemos por Oxford (1990) que las mujeres parecen usar estrategias distintas que los hombres. Cohen y Macaro (2007) aportaron que los grupos culturales pueden variar en su uso de estas, a lo que Gu (2010) y Zarobe y Zenotz (2015) añadieron que los estudiantes de un centro plurilingüe como nuestro estudio pueden usar conjuntos de estrategias diferentes de aquellos que no tienen experiencia en L2. Además, la instrucción de la estrategia de aprendizaje o "entrenamiento" parece ser efectiva para promover el aprendizaje exitoso si se lleva a cabo durante largos períodos de tiempo y si incluye un enfoque en la reflexión. Por ejemplo, varias investigaciones han descrito cómo los estudiantes fueron entrenados para ser escritores más efectivos (Macaro, 2006) o cómo los aprendices instruidos en las estrategias de comunicación mejoraron su vocabulario (Cohen, 1998). Ahora bien, en nuestro estudio de caso, hemos podido constatar que el uso que hacen de estas no es muy alto, ya que pocos consiguen un 5 y la media es de 4 sobre la puntuación máxima de 5 de la escala Likert. Por lo que proponemos la posibilidad de nuevas exploraciones, en la línea de Mitits y Gavriliidou (2016: 306), quienes afirman que los adolescentes bilingües son aprendices heterogéneos que proceden de diferentes orígenes culturales y lingüísticos, lo que conlleva valores y aspiraciones distintas que pueden incidir en su proceso de aprendizaje de forma diferente.

La diferenciación con el factor "género" nos informa que los sujetos masculinos muestran, por muy poco, una puntuación mayor de mejora. Este resultado corrobora en parte, lo expuesto por Muñoz (2014); Hrozková (2015); Cáceres Lorenzo (2015); Sánchez-González y Cáceres-Lorenzo (2017) y Wang (2018) en sus respectivas

investigaciones con adolescentes, al aportar nuestro estudio que el empleo de más estrategias de aprendizaje tiene un efecto positivo en la mejora.

Tras la valoración de nuestros resultados, nos percatamos de una cierta limitación en los instrumentos de recopilación de datos, que debiera completarse con una recogida mayor de información sobre los individuos analizados (número de horas que dedica al estudio; experiencia previa en el uso de estrategias o de asistencia a exámenes oficiales; nivel de motivación a través del seguimiento real de las clases; creencias; estilos; etc.). También es posible que el cuestionario requiera alguna modificación en lo que se refiere al aprendizaje del mandarín como apuntan Grenfell y Harris (2015b) dada la complejidad de este idioma, y las características de sus exámenes oficiales.

En conclusión, el uso de la tecnología del corpus en la enseñanza de ChLE es una estrategia valiosa y significativa tal como explican Chen (2013) y Qian, Owen y Bax (2018). Además, permite ampliar las perspectivas no solo de investigación sino también de la práctica docente, que tanto necesita ser reforzada en este campo. Esta indagación espera ser un punto de partida de una nueva línea de exploración en ChLE.

La aplicación en el aula de CCEE y los resultados que se muestran en el capítulo V deben entenderse como una información útil para iniciar al alumno en la autorregulación, y el control de sus factores afectivos, cognitivos y sociales que se activen de manera consciente (European Commission, 2011; *Marco Común de Competencia Digital Docente*, 2017). El propósito es que cada estudiante alcance el máximo rendimiento de sus propios recursos, acorde a las tareas y las actividades comunicativas que se les propone en el plan de trabajo (Consejo de Europa, 2001). Esperamos que nuestra investigación sea útil para los docentes de ChLE que buscan la eficacia en los logros del aprendizaje a través de la planificación de las clases y la creación de nuevos materiales (Moreno Fernández, 2012). Nuestra propuesta es similar a la desarrollada por Shen y Xu (2015: 95) en niveles universitarios norteamericanos, quienes llegan a conclusiones afines a la nuestra al ratificar que el concepto central de aprendizaje activo implica involucrar a los estudiantes no solo en la exploración activa del conocimiento, sino también en la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje para convertirse en aprendices más efectivos. Para un adolescente tener éxito en su aprendizaje supone un estímulo para seguir estudiando un idioma tan complejo como el mandarín (Wang, Spencer, y Xing, 2009; Ye, 2013; Yang, 2017; Yue, 2017).

Las respuestas a las preguntas de investigación planteadas permiten establecer las siguientes conclusiones acerca del futuro de la enseñanza de ChLE. Es decir, esta

investigación considera como Attaran y Yishuai (2015) y Zhang y Koda (2018) que se debe fortalecer la enseñanza a través de las siguientes acciones concretas:

1.- Mejorar la enseñanza del vocabulario a través de un corpus, al tiempo que se ayude a crear un aprendizaje más efectivo y promover el interés por el ChLE.

2.- Continuar formando a los estudiantes con estrategias cognitivas que permitan optimizar su capacidad de comprensión y memorización de vocabulario nuevo.

3. - Desarrollar las destrezas orales y escritas, tales como la comprensión de los caracteres chinos en lo que se refiere a la pronunciación, escritura y significado.

4.- Introducir en la comprensión de las frases hechas del chino tal como concluye Yang (2017) al enseñar fraseología en chino relacionado la idea de 'dar las gracias' con alumnos norteamericanos.

Finalmente, creemos haber aportado una herramienta y unas tareas que nacen de la investigación en la acción para conseguir una mejora de ChLE en contextos occidentales. Futuras indagaciones como las de Zhang (2016) y Yue (2017) deberán averiguar también, si esto hace posible que el docente chino consiga superar creencias y expectativas educativas en las que se han formado. Las diferencias culturales y las dificultades inherentes al idioma chino también son un problema para los profesores de ChLE que deben abrir nuevas vías de exploración.

BIBLIOGRAFÍA

- Aarts, F. y Aarts, J. (1982). *English syntactic structures*. New York: The Hague.
- Aarts, J. y Van Den Heuvel, T. (1982). Grammars and intuitions in corpus linguistics. *Computer Corpora in English Language Research*, 78, 66.
- Alanen, R. (2003). A sociocultural approach to young language learners' belief about language learning. En *Beliefs about SLA* (pp. 55-85). Springer: Dordrecht.
- Alderson, J. Clapham, C. y Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada*, 5(3), 1-20.
- Allen, J. R. (2008). Why learning to write Chinese is a waste of time: A modest proposal. *Foreign Language Annals*, 41, 237–251.
- Allwright, R. (1981). What do we want teaching materials for?. *ELT Journal*, 36(1), 5-18.
- Alonso Pérez-Ávila, E. (2006). *El corpus lingüístico en la didáctica del léxico en el aula de E/LE* (trabajo de fin de Máster). Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado en enero 2016 de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:c9948929-a65a-4afc-8df2-9c104e1e6175/2010-bv-11-01alonso-pdf.pdf>
- Altenberg, B. (1998). On the phraseology of spoken English. The evidence of recurrent word-combinations. En *Phraseology: Theory, analysis and applications* (pp. 101-122). Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, J. R. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Anthony, L. (2005). Novel approaches to the teaching and learning of Japanese using corpus linguistics tools and techniques. En *Plenary speech given at the Construction of Digital Resources for Learning Japanese Workshop, Department of Interpretation and Translation (DIT)* (pp. 1-10). Italy: University of Bologna.
- Anthony, L. (2006). Developing a Freeware, Multiplatform Corpus Analysis Toolkit for the Technical Writing Classroom-Tutorial. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 49, 275-286.
- Ardasheva, Y. y Tretter, T. R. (2013). Strategy inventory for language learning–ELL student form: Testing for factorial validity. *The Modern Language Journal*, 97(2), 474-489.
- Aro, M. (2009). *Speakers and doers: Polyphony and agency in children's beliefs about language learning*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Aston, G. (1997). Small and large corpora in language learning. *PALC*, 97, 51-62. Recuperado en enero 2017 de <http://www.sslmit.unibo.it/~guy/wudj1.htm>

- Aston, G., Bernardini, S. y Stewart, D. (2004). *Corpora and language learners*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Aston, G. y Burnard, L. (1998). *The BNC Handbook*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Attaran, M. y Yishuai, H. (2015). Teacher education curriculum for teaching Chinese as a foreign language. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 34-43.
- Bachman, L. F. y Cohen, A. D. (1998). *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Baralo Ottonello, M. (2001). El lexicon no nativo y las reglas de la gramática. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 1, 23-38.
- Barcroft, J. (2009a). Effects of synonym generation on incidental and intentional L2 vocabulary learning during reading. *TESOL Quarterly*, 43(1), 79-103.
- Barcroft, J. (2009b). Strategies and performance in intentional L2 vocabulary learning. *Language Awareness*, 18(1), 74-89.
- Barlow, M. (1998). *A corpus of spoken professional American English*. Houston: Athelstan.
- Barrera Pérez, M., Badillo Gaona, M. y Chávez Maciel, F. J. (2015). Tres experiencias en ambientes virtuales. Nivel medio superior, nivel posgrado y educación continua. En *Seminario Contenidos educativos digitales y comunidades de aprendizaje* (pp. 1-19). Recuperado en enero 2016 de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4401/1/Ponencia%20c%20Experiencias%20en%20Ambientes%20Virtuales.pdf>
- Barrios, E. y Montijano, M. P. (2017). Uso declarado de estrategias y su variación según el nivel de competencia en aprendientes universitarios de inglés como lengua extranjera. *Revista Signos*, 50(95), 312-336.
- Beaugrande, R. (2001). Large corpora, small corpora, and the learning of “language”. En *Small corpus studies and ELT: Theory and practice* (pp. 3-30). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Beck, D., Cohn, T., Hardmeier, C. y Specia, L. (2015). Learning structural kernels for natural language processing. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, [S.l.], 3, 461-473. Recuperado en febrero 2016 de <https://tacl2013.cs.columbia.edu/ojs/index.php/tacl/article/view/584/148>.

- Bellassen, J. (2013). Cinéma chinois et enseignement du chinois: quand les chemins se croisent. *Monde Chinois*, 4, 42-43.
- Biber, D. (1993a). Representativeness in corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, 8(4), 243-257.
- Biber, D. (1993b). Using register-diversified corpus for general language studies. *Computational Linguistics*, 19(2), 219-243.
- Biber, D. S. C. y Reppen, R. (1994). Corpus-based approaches to issues in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 15, 169-189.
- Biber, D., Conrad, S. y Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biggs, J. (1996). Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. En *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences* (pp. 45-67). Hong Kong and Melbourne: CERC and ACERL.
- Bonino, R. (2008). Corpus Lingüísticos del español. *INFORSUR*, 2, 39-50.
Recuperado en enero 2016 de <http://infosurrevista.com.ar/biblioteca/INFORSUR-Nro2-2008-Bonino.pdf>
- Boote, D. N. (2006). Teachers' professional discretion and the curricula. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(4), 461-478.
- Bordón, T. (2004). La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. En *Vademécum para la formación de profesores. En Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)* (pp. 983-1003). Madrid: SGEL.
- Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Editorial Arco Libros.
- Boulton, A. (2008). DDL: Reaching the parts other teaching can't reach?. *Teaching and Language Corpora*, 8, 38-44. Recuperado en febrero 2017 de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00326706/document>
- Bovi, C. D., Telesca, L. y Navigli, R. (2015). Large-scale information extraction from textual definitions through deep syntactic and semantic analysis. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 3, 529-543.
- Brandon, A. F. y All, A. C. (2010). Constructivism theory analysis and application to curricula. *Nursing Education Perspectives*, 31(2), 89-92.
- Brewster, C., Alani, H., Dasmahapatra, S. y Wilks, Y. (2004). Data driven ontology evaluation. En *International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)* (pp. 24-30). Recuperado en enero 2016 de <https://eprints.soton.ac.uk/259062/1/BrewsterLREC-final.pdf>

- Breyer, Y. (2009). Learning and teaching with corpus: Reflections by student teachers. *Computer Assisted Language Learning*, 22(2), 153-172.
 Recuperado en julio 2016 de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44491734/Learning_and_teaching_with_corpora_reflections_by_student_teachers.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1519005953&Signature=5gYU6pHVTKYwQVHhyE8g8Q5SuE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLearning_and_Teaching_With_Corpora_Refle.pdf
- Brewster, J., Ellis, G. y Girard, D. (1992). *The primary English teacher's guide*. London: Penguin English.
- Britzman, D. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York: State University of New York Press.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M., Skehan, P. y Swain, M. (2013). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. London: Routledge.
- Byram, M. y Fleming, M. (1998). Approaches through ethnography: learner perspectives. En *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography* (pp. 11-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cáceres-Lorenzo, M. T. (2015). Teenagers learning Chinese as a foreign language in a European Confucius Institute: the relationship between language learner strategies and successful learning factors. *Language Awareness*, 24(3), 255-272.
- Cáceres-Lorenzo, M. T. y Santana Alvarado, Y. (2014). La rúbrica de un taller de escritura para enseñar a sinohablantes en el contexto universitario europeo: estudio de caso. *Porta Linguarum*, 21, 227-244.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carcedo González, A. (1998). Desarrollo de la competencia léxica en español LE: análisis de cuatro fases de disponibilidad. *Pragmalinguística*, 5, 75-94.
- Casas-Tost, H. y Rovira-Esteva, S. (2008). Orientalismo y occidentalismo: dos fuerzas subyacentes en la imagen y la construcción de la lengua china. *Inter Asia Papers*, 2, 1-25.

- Casas-Tost, H. (2010). Estudio crítico de las aproximaciones pedagógicas al verbo chino. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 3(1), 7-16.
- Casas-Tost, H. (2014). Translating onomatopoeia from Chinese into Spanish: A corpus-based analysis. *Perspectives*, 22(1), 39-55.
- Casas-Tost, H. y Rovira-Esteva, S. (2008). Chinese-Spanish translation studies in tertiary institutions in Spain: Historical review and future perspectives. *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(2), 185-202.
- Casas-Tost, H. y Rovira-Esteva, S. (2015). Mapping Chinese language pedagogy from 1966 to 2013. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 50(2), 31-58.
- Centre for Research in Chinese Language and Literacy Education*. Vancouver: University of British Columbia. Recuperado en enero 2017 de <http://crlle.lled.educ.ubc.ca/documents/SHProceedings.pdf>
- Chamot, A. U. (1987). The learning strategies of ESL students. En *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 71-83). New Jersey: Prentice Hall.
- Chang Li, H., Mirmirani, S. y Ilacqua, J. A. (2009). Confucius Institutes: Distributed leadership and knowledge sharing in a worldwide network. *The Learning Organization*, 16(6), 469-482.
- Chantal Pérez, H. (2002a). Explotación de los corpóra textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento. *Estudios de Lingüística del Español*, 18, 1-20.
- Chantal Pérez, H. (2002b). Terminografía basada en corpus: principios teóricos y metodológicos. En *Investigar en Terminología* (pp. 127-166). Granada: Comares.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing, and Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, D. (2013). What can a Smartphone offer to learners of Chinese? *Journal of Technology and Chinese Language Teaching* 4(2), 86-95.
- Chen, M. (2000). Los corpus y los estudios de vocabulario. 陈明瑶. 语料库与词汇学研究. 宁波大学学报. *Revista de la Universidad de Ningbo*, 1, 39-47.
- Chen, M. L. (2009). Influence of grade level on perceptual learning style preferences and language learning strategies of Taiwanese English as a foreign language learner. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 304-308.
- Chen, X. (1996). Introducción del corpus interlengua china. 陈小荷. “汉语中介语语料库系统”介绍. 世界汉语教学学会. 第五届国际汉语教学讨论会论文选. En *Documentos del Quinto Seminario Internacional sobre la Enseñanza de Chino* (pp. 450-458). Pekín: La Enseñanza Mundial de Chino.

- Chen, X. (1999). Concepción y reforma de la enseñanza del chino como LE para la etapa intermedia - Enseñanza intensiva del vocabulario. 陈小荷. 对外汉语中级阶段教学改革构想——词语的集中强化教学. *世界汉语教学. La Enseñanza Mundial de Chino*, 4, 3-11.
- Chen, Y. y She, Z. (2016). Problemas de los docentes chinos de Institutos Confucio y propuestas de capacitación. 陈艺, 余子侠. 孔子学院汉语教师问题及培养建议. 世界教育信息. *Información Educativa Mundial*, 29(10), 61-66.
- Cheng, Yu. (2006). *Introducción de la cultura china*. 程裕祯. 中国文化要略. 外语与研究出版社. Pekín: Beijing Foreign Language and Research Press.
- Cho, J. (2000). *Curriculum implementation as lived teacher experience: Two cases of teachers* (Tesis Doctoral). Ohio State University, Ohio.
- Chomsky, N. (1959). A note on phrase structure grammars. *Information and Control*, 2(4), 393-395.
- Chomsky, N. (1956). Three models for the description of language. *IRE Transactions on Information Theory*, 2(3), 113-124.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: M.I.T. Press.
- Chris, S. y Hsun, P. (2012). Linkit: a CALL system for learning Chinese characters, words, and phrases. *Computer assisted language learning*, 25(4), 319-338.
- Chen, H. Y. y Liu, Y. (2006). Web-based synchronized multimedia lecture system design for teaching/learning Chinese as second language. *Computers & Education*, 50(3), 693-702.
- Chen, S., Cui, Y., Guo, Ch., Guo, Xi., Lu, J., Ma, Zh. y Zhao, Y. (2014). Perspectivas sobre las teorías de enseñanza de los métodos de lenguas extranjeras: Undécimo Simposio Internacional sobre la enseñanza del chino como lengua extranjera. 陈申, 崔永华, 郭春贵, 郭熙, 陆俭明, 马真, 孙德金, 孙德坤, 吴应辉, 吴勇毅, 赵杨. 后方法理论视野下的对外汉语教学研究——第 11 届对外汉语国际学术研讨会观点辑. 世界汉语教学. *La Enseñanza Mundial de Chino*, 28(4), 439-440.
- Chu, C. y Chen, X. (1993). Supuestos básicos del establecimiento de un corpus interlengua de chino. 储诚志, 陈小荷. 建立“汉语中介语语料库系统”的基本设想. 世界汉语教学. *La Enseñanza Mundial de Chino*, 3, 199-205.
- Chu, Z. (2006). Los factores de obstáculos y tácticas de comprensión auditiva en inglés. 大学英语听力理解过程中的障碍因素及对策. 成都教育学院学报. *Revista de Instituto de Educación de Chengdu*, 6, 41-43.
- Clark, A. y Moss, P. (2005). *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National.

- Clarke, M. (2009). Choosing post-primary teaching as a career: Perspectives from the Republic of Ireland. En *Education in Ireland: Challenge and change* (pp. 168-192). Sheelagh Drudy: Gill & Macmillan Ltd.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Cohen, A. D. y Hosenfeld, C. (1981). Some uses of mentalis tic data in second language research. *Language Learning*, 31(2), 285-313.
- Cohen, A. y Macaro, E. (2007). *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Comisión Europea. (2010). *Estrategia Europa 2020*. Recuperado en enero 2016 de https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_en
- Connor, U., Upton, T. y Granger, S. (2004). *Applied Corpus Linguistics. A Multidimensional Perspective*. Amsterdam: Rodopi.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Recuperado en enero 2016 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2001). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Anaya.
- Corder S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 1(4), 161-170.
- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Corrales Zumbado, C. y Dolores Corbella Díaz, D. (2012). Historia y documentación del canarismo léxico. *Cuadernos del Instituto de Historia de la Lengua*, 7, 143-180.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quaterly*, 34(2), 231-238.
- Coxhead, A. y Nation, P. (2001). The specialised vocabulary of English for academic purposes. En *Research Rerspectives on English for Academic Purposes* (pp. 252-267). Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2002). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. London: SAGE.
- Crookes, G., Davis, K. A. y Locastro, V. (1994). Learning strategies and learning environments. *TESOL Quarterly*, 28(2), 409-414.

- Crowdy, S. (1993). Spoken corpus design. *Literary and Linguistic Computing*, 8(4), 259-265.
- Crosthwaite, P. (2017). Retesting the limits of data-driven learning: Feedback and error correction. *Computer Assisted Language Learning*, 30(6), 447-473.
- Cruickshank, K. (2004). Towards diversity in teacher education: Teacher preparation of immigrant teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27, 125-138.
- Cuervo, M. C. (2007). Double objects in Spanish as a second language: acquisition of morphosyntax and semantics. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 583-615.
- Cui, J. (2005). Explorations of Chinese teaching in Eastern Canada. *Chinese Language Learning*, 6, 69-75.
- Cui, X. (2010). El núcleo y la base de las tres ocupaciones sobre la enseñanza internacional de chino. 汉语国际教育“三教”问题的核心与基础. 世界汉语教学. *La Enseñanza Mundial de Chino*, 24(1), 73-81.
- Cui, X. y Zhang, B. (2011). Los principios de la construcción del corpus internacional para alumnos extranjeros. 崔希亮, 张宝林. 全球汉语学习者语料库建设方案. 语言文字应用. *Aplicación de Lenguajes*, 2, 100-108.
- Davies, M. (2004). *BYU-BNC*. (Based on the British National Corpus from Oxford University Press). Recuperado en enero 2016 de <http://corpus.byu.edu/bnc>
- Deng, Z. (2015). Resumen de la enseñanza de vocabulario del chino como lengua extranjera durante la última década. 邓智慧. 近十年来对外汉语词汇教学研究综述. 语文学刊. *Revista de Literatura*, 4, 139-141.
- Ding, M. (2012). *Diseño instruccional y práctica de la enseñanza de chino en secundaria para principiantes en España: caso de IES Jorge Juan y el IES Pere María Orts i Bosch Caso* (Trabajo de Fin de Máster). 西班牙中学汉语零起点教学设计与实践 (硕士论文). Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, Shanghai.
- Ding, X. (1998). El desarrollo y el estado de la lingüística del corpus. 丁信善. 语料库语言学的发展及研究现状. 当代语言学. *Lingüística Moderna*, 1, 5-13.
- Dmitrenko, V. (2017). Language learning strategies of multilingual adults learning additional languages. *International Journal of Multilingualism*, 14(1), 6-22.
- Domínguez García, N., Fernández Juncal, C. y García Alonso, J. L. (2016). *Innovación y desarrollo en español como lengua extranjera*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Dong, T. (2012). *Investigación y aplicación de errores léxicos basados en el corpus interlengua para estudiantes coreanos* (Trabajo de Fin de Máster). 董婷婷. 基于

韩国留学生中介语语料库词汇偏误研究及应用(硕士论文). Universidad de Ludong, Yantai.

- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dorta Luis, J., Martín Gómez, J. A. y Jorge, C. (2017). Intensity threshold: Beyond pure tones. *Estudios de Fonética Experimental*, 26, 133-163.
- Downs, E., Clare, P. y Coe, I. (1987). *SSADM, applications and context*. Upper Saddle River: Prentice-Hall, Inc.
- Du, X., Zhao, K., Ruan, Y., Wang, L. y Duan, X. (2017). Beginner CFL learners' perceptions of language difficulty in a Task-Based Teaching and Learning (TBTL) environment in Denmark. *System*, 69, 108-120.
- Du, Sh., Feng, Zh., Yang, Hui., He, An., Wei, N. Li, y Liang, M. (2010). La lingüística de corpus y la enseñanza del idioma chino. 桂诗春, 冯志伟, 杨惠中, 何安平, 卫乃兴, 李文中, 梁茂成. 语料库语言学与中国外语教学. 现代外语. *Lengua Extranjera Moderna*, 33(4), 424.
- Duff, P. y Lester, P. (2008). *Issues in Chinese language education and teacher development*. Vancouver: University of British Columbia.
- Edge, K. (2012). Educational assessment, evaluation and accountability. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(3), 173.
- Einarsdottir, J. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education and Development*, 16, 469-488.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. London: McGraw-Hill Education.
- Ellis, N. (1994). Vocabulary acquisition: The implicit ins and outs of explicit cognitive mediation. En *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 211-282). London: Academic Press.
- Ellis, N. C. (2006). Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking and perceptual learning. *Applied Linguistics*, 27, 164-194.
- Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching*, 43, 182-201.
- Ellis, R., Loewen, S. y Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- Elvin, P., Maggero, E. y Simonsen, B. (2007). How do the dinosaurs speak in England? English in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*,

15, 71–86.

European Centre for the Development of Vocational Training. (2008). *Terminology of European education and training policy: a selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Recuperado en enero 2017 de http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/4064_en.pdf

European Commission. (2010). *Europe's Digital Competitiveness Report*. Luxembourg: European Commission. Recuperado en enero 2017 de

http://ec.europa.eu/information_society/digital-agenda/documents/edcr.pdf.

European Commission. (2011). *Language learning at the pre-primary level: Making it efficient and sustainable. A policy handbook*. Brussels: European Commission.

Recuperado en diciembre 2016 de HTTP://EC.EUROPA.EU/DGS/EDUCATION_CULTURE/REPOSITORY/LANGUAGES/POLICY/LANGUAGE-POLICY/DOCUMENTS/EARLY-LANGUAGE-LEARNING-HANDBOOK_EN.PDF

European Parliament and the Council. (2006). Recuperado en enero 2017 de <http://www.europarl.europa.eu/portal/en>

European Union. (2012). *The Language Service of the General Secretariat of the Council of the European Union*. Brussels: European Union. Recuperado en febrero 2016 de https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_es

Fan, Y. (1998). The transfer of Western management to China: Context, content and constraints. *Management Learning*, 29(2), 201-221.

Fan, M. Y. (2000). How big is the gap and how to narrow it? An investigation into the active and passive vocabulary knowledge of L2 learners. *RELC Journal*, 31(2), 105-119.

Fan, M. Y. (2003). Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners. *The Modern Language Journal*, 87(2), 222-241.

Feng, L. (2009). Investigación con estudiantes extranjeros sobre la construcción y el procesamiento del diccionario mental de morfemas, sonidos y significados. *La Enseñanza Mundial de Chino*, 1, 123-125.

Feng, Z. (2006). Evolución y situación actual de la investigación de corpus en China. *International Journal of Corpus Linguistics*, 11(2), 174-211.

Fernández Pérez, M. (1993). *Las categorías gramaticales (morfológicas) del español*. Santiago: Universidade de Santiago de Compostela.

Fernández, F. M. (1994). Sociolingüística, estadística e informática. *Lingüística*, 6, 95-154.

- Fernández Pérez, M. (1999). *Introducción a la lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Fernández, F. M. y Roth, J. O. (2006). *Demografía de la lengua española*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, 203-216.
- Flowerdew, J. (1996). Concordancing in language learning. En *The Power of CALL* (pp. 97-113). Houston: Athelstan.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a Foreign Language*. Michigan: University of Michigan Press.
- Fu, S., Luo, Y. y Yang, J. (2009). Investigación propia a pequeña escala de un corpus de composiciones de estudiantes. 傅顺, 罗永胜, 杨劲松. 自建小型学生作文语料库教学功能探究. 吉林工程技术师范学院学报. *Revista del Instituto Técnico de Jilin*, 6, 28-30.
- Fu, T. y Nassaji, H. (2016). Corrective feedback, learner uptake, and feedback perception in a Chinese as a foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(1), 158-181.
- Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Fung, M. Y. (2005). A philosophy of teaching practicum: Construction of a personal theory of teaching and learning. *Teacher Development*, 9(1), 43-57.
- Gabrielatos, C. (2005). Corpora and Language Teaching: Just a Fling or Wedding Bells?. *Tesl-Ej*, 8(4), 4.
- Gairns, R. y Redman, S. (1986). *Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary*. Bath: The Bath Press.
- Gao, X. A., Liao, Y. y Li, Y. (2014). Empirical studies on foreign language learning and teaching in China (2008– 2011): A review of selected research. *Language Teaching*, 47 (1), 56–79.
- García Salinas, J., Ferreira Cabrera, A. y Morales Ríos, S. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos mediatizados por la tecnología. *Onomazein. Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 25(1), 15-50.
- Gardner, R. C. y MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26(1), 1-11.
- Gavriilidou, Z. y Mitits, L. (2016). Adaptation of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) for students aged 12-15 into Greek: Developing an adaptation protocol. *Selected Papers on Theoretical and Applied Linguistics*, 21, 588-601.

- Gavioli, L. (2005). *Exploring corpora for ESP learning*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Geng, C. (2017). On the Teaching Innovation of Business English Teaching: A study on Multimodal Communicative Competence of Ethnic Universities. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(4), 322.
- Ghadessy, M., Henry, A. y Roseberry, R. L. (2001). *Small corpus studies and English language teaching (theory y practice)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Ghazal, L. (2007). Learning vocabulary in EFL contexts through vocabulary learning strategies. *Novitas-ROYAL*, 1(2), 84-91.
- Giraldo, J. F. M., Corzo, J. Q. y Molina, R. A. M. (2014). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Ciudad de México: Nueva Editorial Iztaccihua.
- Godoy, I. S. y Madinabeitia, S. C. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de L2. *Porta Linguarum*, 25, 179-190.
- Gómez, A. B. (2010). How to use tales for the teaching of vocabulary and grammar in a primary education English class. *Revista Española de Lingüística aplicada*, 23, 31-52.
- Gong, B. (2006). Efectos de la profundidad de los conocimientos de vocabulario en la comprensión de lectura. 龚兵. 词汇知识深度对阅读能力的影响. 国外外语教学. *Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, 2, 1-6.
- González, A. C. (1998). Sobre las pruebas de disponibilidad léxica para estudiantes de español/LE. *Rilce*, 14(2), 205-224.
- González, A. C. (2000). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)* (Vol. 238). Turku: Turun yliopisto.
- Gordani, Y. (2013). The effect of the integration of corpora in reading comprehension classrooms on English as a Foreign Language learners' vocabulary development. *Computer Assisted Language Learning*, 26(5), 430-445.
- Gougenheim, G. (1956). *L'élaboration du Français élémentaire: étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Grady, C. L. y Craik, F. I. (2000). Changes in memory processing with age. *Current Opinion in Neurobiology*, 10(2), 224-231.
- Granger, S. (1994). The learner corpus: A revolution in applied linguistics. *English Today*, 10, 25-33.

- Granger, S. (2004). Computer learner corpus research: Current status and future prospects. *Applied Corpus Linguistics*, 23, 123-145.
- Grenfell, M. y Harris, V. (2015a). Learning a third language: what learner strategies do bilingual students bring?. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 553-576.
- Grenfell, M. y Harris, V. (2015b). Memorisation strategies and the adolescent learner of Mandarin Chinese as a foreign language. *Linguistics and Education*, 31, 1-13.
- Griffiths, C. (2015). What have we learnt from good language learners??. *ELT Journal*, 69(4), 425-433.
- Griffiths, C. y Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1-10.
- Grenfell, M. y Harris, V. (2015). Memorisation strategies and the adolescent learner of Mandarin Chinese as a foreign language. *Linguistics and Education*, 31, 1-13.
- Gu, L. (2015). Language ability of young English language learners: Definition, configuration, and implications. *Language Testing*, 32(1), 21-38.
- Gu, W. (2005). *Teoría general de la cultura china*. 顾伟列. 中国文化通论. 华东师范大学出版社. Shanghai: East China Normal University Press.
- Gu, Y. (1994). Vocabulary learning strategies of good and poor Chinese EFL learners. En *TESOL '94: the Twenty-Eight Annual Convention and Exposition* (pp. 2-27). Baltimore, MD.: TESOL-1994. Recuperado en enero 2016 de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370411.pdf>
- Gu, Y. (2003a). Fine brush and freehand: The vocabulary learning art of two successful Chinese EFL learners. *TESOL Quarterly*, 37(1), 73-104.
- Gu, Y. (2003b). Vocabulary learning in a second language: Person, task, context, and strategies. *TESL-EJ*, 7, 4.
- Gu, Y. (2005). *Vocabulary learning strategies in the Chinese EFL context*. Singapore: Marshall Cavendish Academic.
- Gu, Y. (2010). Learning strategies for vocabulary development. *Reflections on English Language Teaching*, 9(2), 105-118.
- Gu, Y. y Johnson, R. K. (1996). Vocabulary learning strategies and language learning outcomes. *Language Learning*, 46(4), 643-679.
- Guan, C. Q., Ying, Liu, Y., Chan, D., Ye, F. y Perfetti, C. (2011). Writing strengthens orthography and alphabetic-coding strengthens phonology in learning to read Chinese. *Journal of Educational Psychology* 103, 509-22.
- Guerra, J. P. (1999). Estándares de anotación en lingüística de corpus. *Revista Española de Lingüística aplicada*, 25, 52.

- Guinovart, J. G. y Guerra, J. P. (2000). A Multidimensional corpus-based analysis of English spoken and written-to-be-spoken discourse. *Cuadernos de Filología Inglesa*, 9(1), 39-70. Recuperado en febrero 2016 de <http://revistas.um.es/cfi/article/view/66431/64051>
- Hall, G. y Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45, 271-308.
- Halliday, M. (1991). *Estudios sobre corpus y gramática probabilística*. Stockholm: Aijimer and Altenberg.
- Halliday, M. (2014). Notes on teaching Chinese to foreign learners. *Journal of World Languages*, 1(1), 1-6.
- Halliday, M. A. K. (1970). Language structure and language function. *New Horizons in Linguistics*, 1, 140-165.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Exploring in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2014). Notes on teaching Chinese to foreign learners. *Journal of World Languages*, 1(1), 1-6.
- Hanban/Confucius Institute Headquarters. (2014). *Currículo internacional para la enseñanza del idioma chino*. 国家汉办. 国际汉语教学通用课程大纲. 北京语言大学出版社. Pekín: Editorial de La Universidad de Lengua y Cultura de Pekín.
- Hanban/Confucius Institute Headquarters. (2010). *Currículum de examen HSK (Nivel 1-6)*. 国家汉办. HSK考试大纲(1-6级). 商务印书馆. Pekín: Editorial de Shangwu.
- Hanban/Confucius Institute Headquarters. (2010). *Exámenes de YCT3 (2010)*. 国家汉办. 中小學生汉语考试真题集YCT3. 商务印书馆. Pekín: Editorial de Shangwu.
- Hanban/Confucius Institute Headquarters. (2012). *Regulaciones internacionales para impartir chino*. 国家汉办. 国际汉语教师标准. Pekín: Hanban. Recuperado en diciembre 2016 de http://www.hanban.edu.cn/teachers/node_9732.htm.
- Hanks, P. (2013). Equivalence, synonymy and sameness of meaning in a bilingual dictionary. *International Journal of Lexicography*, 26(3), 329-345.
- Hascher, T., Cocard, Y. y Moser, P. (2004). Forget about theory: Practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching*, 10(6), 623-637.

- Hassan, S. (2009). *Implicit and explicit vocabulary acquisition with a computer-assisted hypertext reading task: Comprehension and retention* (Tesis Doctoral). Universidad de Arizona, Arizona.
- He, A. (2012). Lingüística de corpus. 何安平. 语料库语言学. 中国外语. *Idiomas extranjeros de China*, 29(5), 1-19.
- He, A. (2010). *Introducción a la enseñanza de inglés con la ayuda del corpus*. 语料库辅助英语教学入门. 外语教学与研究出版社. Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press.
- He, A. (2010). Revisión del desarrollo del “proceso pedagógico” de corpus. 何安平. 语料库的“教学加工”发展综述. 中国外语. *Lenguas Extranjeras en China*, 7(4), 47-52.
- He, A. (2008). Trear el corpus al aula—investigación de los principios y métodos. 何安平. 语料库如何走进课堂教学——原则和方法探究. 中国外语教育. *Educación de Lenguas Extranjeras en China*, 1(4), 8-12.
- He, G. (2002). Debate sobre los problemas con el vocabulario chino en estudiantes de habla inglesa. 何干俊. 对英语国家留学生汉语教学中的词汇问题的探讨. 江西师范大学学报. *Revista de la Universidad Normal de Jiangxi*, 3, 81-83.
- He, T. (2003). *La investigación de corpus* (Tesis Doctoral). 何婷婷. 语料库研究 (博士论文). Universidad Normal de Huazhong, Wuhan.
- Higueras, M. (1997). Las unidades léxicas y le enseñanza del léxico a extranjeros. *REALE* 8, 35-49.
- Hofstede, G. H. (1997). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hong, H. (2006). *Honglougong Parallel Corpus*. Recuperado en enero 2017 de <http://corpus.nie.edu.sg/hlm/index.htm>
- Hong-Nam, K. y Leavell, A. G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34(3), 399-415.
- Horwitz, E. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154-167.
- Hsiao, H., Chang, Ch, Chen, Ch, Wu, Ch y Lin, Ch. (2013). The influence of Chinese character handwriting diagnosis and remedial instruction system on learners of Chinese as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 28(4), 306-324.
- Hosenfeld, C. (1979). A learning-teaching view of second language instruction. *Foreign Language Annals*, 12(1), 51-54.

- Hosenfeld, C. (1979). *Cindy: A learner in today's foreign language classroom*. En *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages* (pp. 19-22). Washington, DC.: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Hrozková, I. (2015). Do young learners exploit the same learning strategies as adults? *Practice and Theory in Systems of Education*, 10(1), 74-80.
- Hsieh, M. F. (2011). Learning English as a FL in Taiwan: students' experiences and beyond. *Language Awareness*, 20, 255-270.
- Hu, B. (2010). The challenges of Chinese: a preliminary study of UK learners' perceptions of difficulty. *Language Learning Journal*, 38(1), 99-118.
- Hu, B., Li, X. y Tang, Z. (1997). Corpus de Hong Kong e investigaciones generales relacionadas. 胡百华, 李行德, 汤志祥. 香港的语料库和相关研究概况. 语言文字应用. *Aplicación de Lenguaje*, 2(22), 51-73.
- Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language Culture and Curriculum*, 15(2), 93-105. Recuperado en enero 2016 de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07908310208666636>
- Hu, M. (1997). Algunos problemas en la enseñanza de vocabulario de chino. 胡明扬. 对外汉语教学中语汇教学的若干问题. 语言文字应用. *Aplicación de Lenguaje*, 1, 12-19.
- Hu, M. (2008). La reforma de caracteres y el pinyin. 胡明扬. 文字改革和汉语拼音方案忆往事. 北华大学学报. *Revista de la Universidad de Beihua*, 5, 82-83.
- Huang, B. y Liao, X. (2002). *Chino Moderno*. 黄伯荣, 廖旭东. 现代汉语. 高等教育出版社. Pekín: High Education Press.
- Huang, J. (2003). Chinese as a foreign language in Canada: A content-based programme for elementary school. *Language, Culture and Curriculum*, 16(1), 70-89.
- Hunston, S. (2002). *Corpus in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1966). *Language in culture and society*. New York: Harper and Row.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin. Recuperado en enero 2015 de <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>
- Instituto Cervantes. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado en enero 2017 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

- James, C., Garrett, P. y Candlin, C. N. (2014). *Language awareness in the classroom*. London: Routledge.
- Jia, Y. (2001). Enseñanza basada en caracteres y enseñanza del vocabulario chino como lengua extranjera. 贾颖. 字本位与对外汉语词汇教学. 汉语学习. *Enseñanza del Idioma Chino*, 4, 78-80.
- Ji, X. y Gong, J. (2017). A Literature Review on English Classroom Culture in China. *Open Journal of Modern Linguistics*, 7(6), 263. Recuperado en diciembre 2017 de https://file.scirp.org/pdf/OJML_2017122215035704.pdf
- Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning. *English Language Research Journal*, 4, 1-16.
- Jones, C. y Fortescue, S. (1987). *Using computers in the language classroom*. Boston: Addison-Wesley Longman Limited.
- Juilland, A. y Chang-Rodríguez, A. (1964). *Frequency Dictionary of Spanish Words*. La Haya: Mouton.
- Kalaja, P. y Barcelos, A. F. (2003). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Berlin: Springer Science y Business Media.
- Kalan, M. Š. (2009). Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el cotejo de las investigaciones en Eslovenia, Salamanca y Finlandia. *Verba Hispanica*, 17(1), 165-190.
- Kaltenböck, G. y Mehlmauer-Larcher, B. (2005). Computer corpus and the language classroom: on the potential and limitations of computer corpus in language teaching. *ReCALL*, 17, 65-84.
- Kennedy, G. D. (1998). *An Introduction to Corpus Linguistics*. London: Longman.
- Kennedy, G. D. (2014). *An introduction to corpus linguistics*. London: Routledge.
- Kennedy, P. (2002). Learning cultures and learning styles: Myth-understandings about adult (Hong Kong) Chinese learners. *International Journal of Lifelong Education*, 21(5), 430-445.
- Klatter, E., Lodewijks, H. y Aarnoutse, C. (2001). Learning conceptions of young students in the final year of primary education. *Learning and Instruction*, 11, 485-516.
- Kock, J. (2001). *Lingüística con corpus. Catorce aplicaciones sobre el español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Kojic-Sabo, I. y Lightbown, P. M. (1999). Students' approaches to vocabulary learning and their relationship to success. *The Modern Language Journal*, 83(2), 176-192.

- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kubler. (2017). Developing course materials for technology-mediated Chinese language learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(1), 47-55.
- Kučera, H. (1980). Some Grammatical Properties of a Large English Data Base. *See reference: RABEN, JOSEPH*, 177-181.
- Kučera, H. y Francis, W. N. (1967). *Computational analysis of present-day American English*. Hanover: Dartmouth Publishing Group.
- Kučera, H., Francis, N. W., Carroll, J. B. y Twaddell, W. F. (1967). *Compositional Analysis of Present-Day American English*. Providence: Brown University Press.
- Kupfer, P. (2003a). *Chino. Manual de la enseñanza de idiomas*. Tübingen: A. Francke.
- Kupfer, P. (2003b). El estado del *pinyin* y la aplicación de *pinyin* chino en la enseñanza internacional del idioma chino. 柯彼得. 拼音现状及在世界汉语教学中的地位. 世界汉语教学. *La Enseñanza Mundial de Chino*, 3, 123-126.
- Kwanghyun, P. (2014). Corpus and language assessment: the state of the art. *Language Assessment Quarterly*, 11(1), 27-44.
- La Torre, I. (2003). Los fundamentos sociales del Tercer Sector. *Revista Internacional de Sociología*, 61(35), 105-125.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lahuerta, J. y Pujol, M. (1996). El lexicón mental y la enseñanza de vocabulario. En *La Enseñanza del Léxico Español como Lengua Extranjera* (pp. 117-129). Madrid: Iberoamericana.
- Lai, C., Li, Z. y Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 54, 12-21.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Lavid, J. (2001). Using bilingual corpora for the construction of contrastive generation grammars: issues and problems. En *UCREL Technical Papers 13 (Proceedings of the Corpus Linguistics 2001 Conference, Lancaster University (2001))* (pp. 356-366). Lancaster: Lancaster University.

- Lawson, M. J. y Hogben, D. (1996). The vocabulary - learning strategies of foreign - language students. *Language learning*, 46(1), 101-135.
- Lazaraton, A. (2002). *A qualitative approach to the validation of oral language tests*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leech, G. (1992). Corpora and theories of linguistic performance. En *Directions in Corpus Linguistics* (pp. 105-122). Toronto: University of Toronto.
- Leech, G. (2000). Grammars of spoken English: New outcomes of corpus-oriented research. *Language Learning*, 50(4), 675-724.
- Lee Lee, X. (2017). El nombre propio en la lengua china: un análisis de su estructura silábica. En *Estudios en Memoria de Franz Bopp y Ferdinand Saussure* (pp. 165-173). Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- Léon, J. (2005). Claimed and unclaimed sources of corpus linguistics. *Henry Sweet Society for the History of Linguistic Ideas Bulletin*, 44(1), 36-50.
- Levy, O., Goldberg, Y. y Dagan, I. (2015). Improving distributional similarity with lessons learned from word embeddings. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 3, 211-225.
- Lewis, M. (1993). *The lessical approach*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. London: Language Teaching Publications.
- Li, B. (2007). La etiqueta de los errores en la construcción del corpus interlengua chino. 李斌. 中介语语料库建设中的语言错误标注方法. 暨南大学华文学院学报. *Revista de la Universidad de Jinan*, 3, 55-59.
- Li, D. (2008). *Issues in Chinese language curriculum and materials development*. Vancouver: University of British Columbia. Recuperado en enero 2017 de <http://crlle.lled.educ.ubc.ca/documents/SHProceedings.pdf>
- Li, J. (2011). *La investigación de los problemas y sus soluciones de la gestión de Instituto Confucio* (Trabajo de Fin de Máster). 李佳晔. 孔子学院管理中存在的问题及对策研究. 中央民族大学. Universidad de Zhongyang Minzu. Pekín.
- Li, Q. (2012). Discusión sobre los estándares de entrenamiento de docentes internacionales chinos. 李泉. 国际汉语教师培养规格问题探讨. 华文教学与研究. *Enseñanza e Investigación de Chino*, 1, 51-59.
- Li, R. y Wu, M. (2005). Dos principios sobre la enseñanza del vocabulario en chino. 略论对外汉语词汇教学的两个原则. 语言教学与研究. *La Enseñanza y la Investigación de Idiomas*, 2, 41-47.

- Liao, W., Yuan, R. y Zhang, H. (2017). Chinese language teachers' challenges in teaching in U.S. public schools: A dynamic portrayal. *Asia-Pacific Edu Res*, 26, 369-390.
- Liang, H. y He, A. (2011). Uso del corpus en la enseñanza diaria. 梁红梅, 何安平. 让语料库走进日常教学——第九届教学与语料库国际研讨会综述. 英语教师. *Revista de Docentes Inglés*, 9, 44-52.
- Liang, H., Yin, X., Li, Y. y Ye, S. (2005). El autoaprendizaje en línea impulsado por el corpus. 梁红梅, 尹晓霞, 李宇庄, 叶邵宁. 语料库驱动下的外语在线自主学习模式. 外语电化教学. *Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, 6, 29-32.
- Lien, D., Yao, F. y Zhang, F. (2017). Confucius Institute's effects on international travel to China: Do cultural difference or institutional quality matter? *Applied Economics*, 49(36), 3669-3683.
- Liyanage, I., Bartlett, B., Birch, G. y Tao, T. (2012). "To Be or Not To Be" Metacognitive: Learning EFL Strategically. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 5-25. Recuperado en enero 2016 de <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30070974/liyanage-tobeornot-2012.pdf>
- Linell, D. (2001). *Doing culture: cross-cultural communication in action*. Pekín: Foreign language teaching and research press.
- Littlewood, W. (2000). Do Asian students really want to listen and obey?. *ELT Journal*, 54(1), 31-36.
- Littlewood, W. (2014). Communication-oriented language teaching: Where are we now? Where do we go from here? *Language Teaching*, 47(3), 349-362.
- Liu, J. (2014). Descripción de la enseñanza de chino en Estados Unidos. 刘金源. 浅述汉语教学在美国. 中国职工教育. *Staff and Worker's Education in China*, 24, 203.
- Liu, S. (2015). Reflections on communicative language teaching and its application in China. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(5), 1047.
- Liu, W. (2007). Instituto Confucio: el idioma chino y las nuevas iniciativas para la internacionalización de la educación china. 刘文雅. 孔子学院: 汉语和中国教育国际化的新举措. 世界教育信息. *La Información de la Educación Mundial*, 8, 50-52.
- Liu, X. (2000). *Introducción a la enseñanza de chino como lengua extranjera*. 刘询. 对外汉语教学概论. 北京大学出版社. Pekín: Pekin University Press.
- Liu, Z. (2010). Reforma de las reglas del pinyin en la promoción de chino internacional. 刘振平. 汉语国际推广背景下的汉语拼音拼写规则的改革. 汉语学习, *Estudio de Chino*, 6, 82-89.
- Liyanage, I. y Bartlett, B. J. (2012). Gender and language learning strategies: Looking beyond the categories. *The Language Learning Journal*, 40(2), 237-253.

- Llanes, À. y Muñoz, C. (2013). Age effects in a study abroad context: Children and adults studying abroad and at home. *Language Learning*, 63(1), 63-90.
- Llopis García, R. (2007). Procesamiento del *input* y mejora en el *output* para el aprendizaje de segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 1(1), 100-123.
- Lo, J. y Pan, S. (2016). Confucius Institutes and China's soft power: practices and paradoxes. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(4), 512-532.
- Long, W. (2014). Investigación de la actitud de profesores y estudiantes tailandeses sobre los exámenes HSK, BCT y YCT. 龙伟华. 泰国师生对 HSK、BCT 和 YCT 考试的态度调查. 汉语国际传播研究. *Estudio sobre Comunicación Internacional de Chino*, 1, 195-202.
- López González, A. M. (2010). La evaluación del desarrollo de la competencia léxica en L2 por medio de la disponibilidad léxica. *RedELE*, 18. Recuperado en diciembre de 2016 de <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:4f5777a6-d513-4715-910a-01c047353995/2010-redele-18-01lopez-pdf.pdf>
- López Morales, H. (1993). En torno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular. En *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*, Actas del III Congreso Nacional de ASELE (pp. 9-22). Málaga: ASELE.
- López Morales, H. (2005). *La aventura del español en América* (No. 467 L864a). Madrid: Espasa-Calpe.
- Lorenzo, F. J. (2001). Déficit de aprendizaje y déficit motivacional: investigando la hipótesis resultativa en el aula de idiomas. *Cultura y Educación*, 13(2), 179-194.
- Lu, F. (2009). *Comparative illustrations of common Chinese words and expressions*. 卢福波. 对外汉语常用词语对比例释. 北京语言大学出版社. Pekín: Pekin Language and Culture University.
- Lu, F. (2015). *Investigación del pinyin desde la perspectiva de la enseñanza de chino como lengua extranjera* (Trabajo de Fin de Máster). 陆芳. 对外汉语教学视角下的《汉语拼音方案》研究 (硕士论文). 黑龙江大学. Universidad de Heilongjiang, Ha'erbin.
- Lu, J. (2007). Estudios de opinión sobre la enseñanza del vocabulario. 陆俭明. 词汇教学与词汇研究之我见. 江苏大学学报(社会科学版). *Revista de la Universidad de Jiangsu*, 3, 12-17.
- Lu, Q. (2009). *Enseñanza práctica de la gramática china*. 陆庆和. 实用对外汉语语法. 北京大学出版社. Pekín: Pekin University Press.

- Lu, W. (1999). La aplicación del corpus en la enseñanza de chino como lengua extranjera. 卢伟. 语料库在对外汉语教学中的应用. 厦门大学学报. *Revista de la Universidad de Xiamen*, 4, 112-115.
- Lü, B. (2005). *Educación y enseñanza del chino como lengua extranjera*. 吕必松. 语言教育与对外汉语教学. 北京外语教育出版社. Pekín: Pekin Foreign Language Education Press.
- Lü, S. (1992). Investigación de gramática a través de la comparación. 吕叔湘. 通过对比研究语法. 语言教学与研究. *La Enseñanza y la Investigación de Idiomas*, 2, 125-140.
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Ma, X., Gong, Y., Gao, X. y Xian, Y. (2017). The teaching of Chinese as a second or foreign language: a systematic review of the literature 2005–2015. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38, 815-830.
- Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: Revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320-337.
- Macaro, E. (2017). Students' Strategies in Response to Teachers' Second Language Explanations of Lexical Items. *Language Learning Journal*, 45(3), 352-367.
- Magogwe, J. M. y Oliver, R. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System*, 35(3), 338-352.
- Manga, A. (2011). La noción de interlengua y el fenómeno del error en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 21. Recuperado en diciembre 2016 de <https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-18-nocion.htm>.
- Mangado-Cruz, M. y Areta-Lara, M. (2008). Procesamiento informático de datos para la elaboración de diccionarios de disponibilidad léxica. En *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (pp. 479-494). Navarra: Universidad de Navarra. Recuperado en enero 2016 de <http://dadun.unav.edu/handle/10171/21040>
- Marco Común de Competencia Digital Docente. (2017). Madrid: INTEF.
Recuperado en enero 2017 de <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf>
- Marcos Marín, F. A. (1994). *Informática y Humanidades*. Madrid: Gredos.
- Marins de Andrade, P. R. (2010). Estrategias e aprendizaje y desarrollo de la motivación: Un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños. *Porta Linguarum*, 14, 141-160.

- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado en diciembre 2016 de <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/martin.shtml>
- Martínez, J. L. (1993). *La expresión nacional*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes: Dirección General de Publicaciones.
- Mayo, M. D. P. G. (2017). *Learning foreign languages in primary school: Research insights*. Bristol: Multilingual Matters.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McCarthy, M. (2001). *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCullough, J. L. (2001). Los usos de los corpóra de textos en la enseñanza de lenguas, En *Nuevas Tecnologías para el Autoaprendizaje y la Didáctica de Lenguas* (pp. 125-140). Lleida: Milenio.
- McEnery, A. M. y Wilson, A. (2001). *Corpus linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McEnery, T. y Wilson, A. (1996). *Corpus Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McEnery, T. y Wilson, A. (1997). Teaching and language corpora (TALC). *ReCALL*, 9(1), 5-14. Recuperado en marzo 2016 de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.114.9001&rep=rep1&type=pdf#page=5>
- McEnery, T., Xiao, R. y Tono, Y. (2006). *Corpus-based language studies: An advanced resource book*. London: Taylor & Francis
- McLaughlin, B. (1990). “Conscious” vs “unconscious learning”. *TESOL Quarterly*, 24, 617-634.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza /aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Meng, L. y Muñoz, M. (2016). Teachers’ perceptions of effective teaching: a comparative study of elementary school teachers from China and the USA. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(2), 179-199.
- Meyer, C. F. (2002). *English corpus linguistics: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Miao, T. (2011). La aplicación del corpus lingüístico en la enseñanza de LE. 苗天顺. 语料库语言学在外语教学中的应用. 大学英语. *Inglés Universitario*, 8(2), 123-126.

- Miller, G. (1955). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 101(2), 343-352. Recuperado en diciembre 2016 de <http://goo.gl/S5kHNA>
- Mitits, L. y Gavriilidou, Z. (2016). Exploring language learning strategy transfer between Greek L2 and English FL in case of early adolescent multilinguals. *International Journal of Multilingualism*, 13(3), 292-314.
- Moir, J. y Nation, I. S. (2002). Learners' use of strategies for effective vocabulary learning. *Prospect*, 17(1), 15-34.
- Molina, J. y Devis, M. B. G. (2004). *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: Estudio de estratificación sociolingüística* (56). Valencia: Universitat de València.
- Moloney, R. A. (2013). Providing a bridge to intercultural pedagogy for native speaker teachers of Chinese in Australia. *Language, Culture and Curriculum*, 26(3), 213-228.
- Moloney, R. y Xu, H. L. (2012). We are not teaching Chinese kids in Chinese Context, we are teaching Australian kids in Australian Schools. En *Culture in Foreign Language Learning: Framing and reframing the issue* (pp. 470-487). Singapore: NUS Centre for Language Studies.
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. L. (2000). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Morales, H. L. (2010). *La andadura del español por el mundo*. Madrid: Taurus.
- Moreno Fernández, F. (2012). Disponibilidad léxica: Cuestiones metodológicas. A propósito de disponibilidad léxica de los estudiantes hispanos de Redwood City, CA. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 12, 51-59.
- Moreno Fernández, F. (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Morrow, K. (1981). Principles of communicative methodology. En *Communication in the classroom* (pp. 59-70). London: Lonman. Recuperado en febrero 2016 de https://elearning.unito.it/scienzeumanistiche/pluginfile.php/37447/mod_resource/content/1/Principles%20of%20CLT%20and%20taskbased%20Instruction.pdf
- Muñoz, C. (2014). Exploring young learners' foreign language learning awareness. *Language Awareness*, 23(1-2), 24-40.
- Muñoz, C. (2016). The development of language awareness at the transition from primary to secondary school. En *Learning Foreign Language in Primary School: Research Insights* (Chapter 3). Bristol: Multilingual Matters.

- Muñoz, M. A. y Chang, F. C. (2007). The elusive relationship between teacher characteristics and student academic growth: A longitudinal multilevel model for change. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4), 147-164.
- Nagy, W. E. y Anderson. R. C. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, 233-253.
- Naiman, N. (1978). *The good language learner (Vol. 4)*. Bristol: Multilingual Matters.
- Najjari, R. (2014). Implementation of task-based language teaching in Iran: Theoretical and practical considerations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1307-1315.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. y Moir, J. (2008). Vocabulary learning and the good language learner. En *Lessons from Good Language Learners* (pp. 159-173). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2001). Using small corpora to investigate learner needs: Two vocabulary research tools. En *Small Corpus Studies and ELT* (pp. 31-45). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Nattinger, J. R. y Decarrico, J. (2000). *Lexical phrases and language teaching*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Navarro Romero, B. (2010). *Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta*. Almería: Universidad de Almería.
- Navarro, C. (2003). Didáctica de las unidades fraseológicas. En *Didáctica del Léxico y Nuevas Tecnologías* (pp. 99-115). Barcelona: Mauro Baroni.
- Neath, I. y Surprenant, A. M. (2005). Mechanisms of memory. En *Handbook of Cognition* (pp. 221-238). London: SAGE.
- Nie, L. (2001). Seguir reforzando el vocabulario. La importancia de la enseñanza de vocabulario. *Foreign Language World*, 3, 57-63.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. (1994). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Norton, B. y Toohey, K. (2011). Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, 44, 412-446.
- O'Dwyer, S. (2017). Deflating the 'Confucian Heritage Culture' thesis in intercultural and academic English education. *Language, Culture and Curriculum*, 30(2), 198-211.
- O'Keeffe, A., McCarthy, M. y Carter, R. (2007). *From corpus to classroom: Language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oliveras, V. A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Olza Moreno, I., Casado Velarde, M. y González Ruiz, R. (2008). *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. Navarra: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Recuperado en enero 2016 de http://www.academia.edu/3742307/Actas_del_XXXVII_Simposio_Internacional_de_la_Sociedad_Española_de_Lingüística
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orton, J. (2011). Educating Chinese language teachers—Some fundamentals. En *Teaching and learning Chinese in global contexts: CFL worldwide* (pp. 151-164). London: Bloomsbury Publishing.
- Ou, P. (2013). *La investigación de la validez de YCT 2* (Trabajo de Fin de Máster). 欧沛. 新 YCT 二级考试效度研究 (硕士论文). 中央民族大学. Universidad de Zhongyang Minzu, Pekín.
- Owen, C. (1996). Do concordances require to be consulted?. *ELT Journal*, 50(3), 219-224.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. (2011). *Teaching and researching*. London: Longman.
- Oxford, R. y Crookall, D. (1990). Vocabulary learning: A Critical analysis of techniques. *TESL Canada Journal*, 7(2), 9–30.
- Oxhead, A. y Nation, P. (2001). The specialised vocabulary of English for academic purposes. En *Research Perspectives on English for Academic Purposes* (pp. 252-267). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pan, R. (2011). La enseñanza de chino en la secundaria en Estados Unidos. 潘若云. 在美国中学教汉语. 语文学刊. *Revista de la Lengua China*, 5, 114-116.
- Paredes García, F. (2012). Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 11, 1-14.
- Pastor Cesteros, S. (2006). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Pastor Cesteros, S. y García, V. S. (2001). *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado en diciembre 2016 de <http://publicaciones.ua.es/LibrosPDF/84-699-5301-X/Linguistica2.pdf>

- Peijian Sun, P. y Zhang, L. (2015). On the reclassification and implementation of strategies for teaching CSL/CFL in the context of globalization. 探讨国际化背景下CSL/CFL的课堂教学策略再分类及其设计与实施. *Researching and Teaching Chinese as a Foreign Language*, 1, 186- 204.
- Pelletier, J. (1998). A comparison of children's understanding of school in regular English language and French immersion kindergartens. *Canadian Modern Language Review*, 52, 239-259.
- Peng, X., Li, S. y Wang, H. (2002). *201 dudas gramaticales del chino como lengua extranjera*. 彭小川等. 对外汉语教学语法释疑201例. 商务印书馆. Pekín: Editorial de Shangwu.
- Peng, Zh. (2017). La investigación de la enseñanza de chino basado en el corpus. 彭志全. 基于语料库的汉语教学研究. 第七届汉字与汉字教育国际研讨会. En *El Séptimo Simposio Internacional del Carácter Chino y su Educación* (pp. 1-10). Hangzhou: el Séptimo Simposio Internacional del Carácter Chino y su Educación.
- Pérez Hernández, C. (2002). Explotación de los corpus textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento. *Estudios de Lingüística del Español*, 1, 89-92
- Pérez-Ávila, E. A. (2007). El corpus lingüístico en la didáctica del léxico del español como LE. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 37, 11-25.
- Pérez, A. S. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Pérez, D. (2010). Estrategias y actividades para la enseñanza del vocabulario en el aula. *Revista Digital*, 35, 1-9.
- Philp J., Oliver R. y Mackey A. (2008). *Adquisición de segundo idioma y el estudiante más joven: ¿juego de niño?*. Amsterdam: Benjamins.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris: UNESCO.
- Piñol, M. C. (2012). *Lingüística de corpus y enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Prado Aragonés, J. (2001). La competencia comunicativa en el entorno tecnológico: desafío para la enseñanza. *Comunicar*, 17, 22-30.
- Qian, K, Owen, N. y Bax, S (2018). Researching mobile-assisted Chinese-character learning strategies among adult distance learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 12(1), 56-71.

- Qiu, X. (2008). Ideas de construcción de base de recursos de estudiantes para estudiantes extranjeros de chino. 仇鑫奕. 外国学生汉语学习资源库建设构想. 中国教育信息化. *Revista de Informática Educativa de China*, 20, 72-74.
- Ren, H. (2010). Reflexiones sobre la construcción de un corpus interlengua tomando como ejemplo la composición dinámica de un corpus HSK. 任海波. 关于中介语语料库建设的几点思考——以HSK动态作文语料库为例. 语文教学与研究. *La Enseñanza y la Investigación de Idiomas*, 6, 8-15.
- Ren, Z. (2014). *Estrategias de enseñanza basadas en los errores de palabras de hablantes de español que estudian chino como segunda lengua* (Trabajo de Fin de Máster). 任芷萱. 西班牙语学生汉语学习语序偏误分析及教学对策 (硕士论文). Universidad Normal de Hunan, Changsha.
- Richards, J. C. (1998). *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University press.
- Römer, U. (2011). Corpus research applications in second language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 205-225.
- Robinson, P. (2001). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rod, E. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching*, 3, 182-201.
- Rojo, G. (1974). La temporalidad verbal en español. *Verba*, 1, 68-149.
- Rojo, G. (1990). Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español. En *Tiempo y Aspecto en Español* (pp. 17-42). Madrid: Cátedra. Recuperado en noviembre de 2016 de gramatica.usc.es/~grojo/Publicaciones/Relaciones_temporalidad_aspecto.pdf
- Rojo, G. (2014). Sobre los antecedentes de la lingüística de corpus. En *Studium Grammaticae* (pp. 675-690). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. Recuperado en diciembre 2016 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5139528>

- Roldán Vendrell, M. (1995). *La reduplicación de objeto directo e indirecto en el español de hablantes nativos y en la interlengua de hablantes no nativos*. Granada: Universidad de Granada.
- Rosado, E., Salas, N., Aparici, M. y Tolchinsky, L. (2014). Production and judgment of linguistic devices for attaining a detached stance in Spanish and Catalan. *Journal of Pragmatics*, 60, 36-53.
- Rovira-Esteva, S. (2004). A cognition-based approach to the teaching of Chinese measure words. *Journal of Yunnan Normal University*, 2, 252-256.
- Rovira-Esteva, S. (2010). *Lengua y escritura chinas*. Barcelona: Mitos y realidades.
- Roy, S. (2017). *Reasoning about quantities in natural language*. Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Ruan, Y., Duan, X. y Du, X. Y. (2015). Tasks and learner motivation in learning Chinese as a foreign language. *Language, Culture and Curriculum*, 28(2), 170-190.
- Rubin, J. (1975). What the 'good language learner' can teach us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.
- Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 2(2), 117-131.
- Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. Middlesbrough: Macmillan College.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Zenotz, V. (2015). Reading strategies and CLIL: the effect of training in formal instruction. *The Language Learning Journal*, 43(3), 319-333.
- Rundell, M. (1996). The corpus of the future, and the future of the corpus. En *Special conference on «New Trends in Reference Science»* (pp. 1-31). Exeter: University of Exeter.
- Rundell, M. y Stock, P. (1992). The corpus revolution. *English Today*, 8, 21-32.
- Saminy, K. y Lee, S. (1997). Beliefs about language learning: Perspectives of first-year Chinese learners and their instructors. *Journal of Chinese Teachers' Association*, 32(1), 40-60.
- Sampson, G. (2000). *CHRISTINE Corpus, Stage I: Documentation*. Sussex: University of Sussex.
- Sánchez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- Sánchez-González, E. y Cáceres-Lorenzo, M. T. (2017). Estrategias en jóvenes aprendientes: estudio de caso. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 11(23), 114-123.

- Sánchez, G. I. y Casal, Madinabeitia. S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de L2. *Porta Linguarum*, 25, 179-190.
- Sánchez, M. (2012). *Diseño para la enseñanza de caracteres chinos para españoles* (Trabajo de Fin de Máster). 桑琪. 对西班牙人汉字教学设计(硕士论文). Universidad Normal de Dongbei, Changchun.
- Sansome, R. (2000). Applying lexical research to the teaching of phrasal verbs. *IRAL*, 38, 59-69.
- Sanz, G. (2012). Cuatro décadas en la historia de España y China desde la educación. *Tinta China*, 7, 4-9.
- Savignon, S. J. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead?. *Journal of Pragmatics*, 39(1), 207-220.
- Savignon, S. J. y Wang, C. (2003). Communicative language teaching in EFL contexts: Learner attitudes and perceptions. *IRAL*, 41(3), 223-250.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. En *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N., Schmitt, D. y Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18(1), 55-88. Recuperado en enero 2016 de https://www.lextutor.ca/tests/schmitts_clapham.pdf
- Sebastián-Gallés, N. (2000). *LEXESP: Léxico informatizado del español*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Seidlhofer, B. (1995). *Principles and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Seliger, H. W. (1975). Maturation constraints in the acquisition of second language accent. *Language Sciences*, 36, 20-22.
- Selinker L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Sharoff, S. (2006). Methods and tools for development of the Russian Reference Corpus. *Language and Computer*, 56, 167. Recuperado en enero 2016 de <https://pdfs.semanticscholar.org/5202/cbd87c3436196232a2366db53e6d7f9dd904.pdf>
- Sharp, E. H., Caldwell, L. L., Graham, J. W. y Ridenour, T. A. (2006). Individual motivation and parental influence on adolescents' experiences of interest in free time: A longitudinal examination. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 359-372.

- Shen, H. H. (2005). An investigation of Chinese-character learning strategies among non-native speakers of Chinese. *System*, 33(1), 49-68.
- Shen, H. H. (2013). Chinese L2 literacy development: Cognitive characteristics, learning strategies, and pedagogical interventions. *Language and Linguistics Compass* 7, 371-387.
- Shen, H. y Ke, C. (2007). Radical awareness and word acquisition among non-native learners of Chinese. *The Modern Language Journal*, 91(1), 97-111.
- Shen, H. H. y Xu, W. (2015). Active learning: Qualitative inquiries into vocabulary instruction in Chinese L2 classrooms. *Foreign Language Annals*, 48, 82-99.
- Shen, Y. y Liu, H. (2015). Nuevas ideas para el desarrollo sostenible del Instituto Confucio. 沈毅, 刘灏. 孔子学院可持续发展的新思路. 云南师范大学学报. *Revista de la Universidad Normal de Yunnan*, 13(5), 65-70.
- Shu, D. (2010). ¿Qué enseñamos? ¿cómo enseñamos? en el aula universitaria de inglés 束定芳. 大学英语课堂教学, 我们教什么, 怎么教. 外语界. *Comunidad de Lenguas Extranjeras*, 6, 26-32.
- Sinclair, J. M. (1987). *Looking up: An Account of the COBUILD Project in Lexical Computing*. London-Glasgow: Collins.
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. M. (2004). *How to use corpus in language teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Sinclair, J. y Renouf, A. (1988). A lexical syllabus for language learning. *Vocabulary and Language Teaching*, 140, 60.
- Skehan, P. (1991). Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275-298.
- Slagter, P. (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Smith, B. (2004). Computer-mediated negotiated interaction and lexical acquisition. *Studies in Second Language Journal*, 73, 365-398.
- Solís, L. C. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC). *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 12, 174-192.
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner. *Canadian Modern language review*, 31(4), 304-318.

- Sung, K. Y. (2011). Factors influencing Chinese language learners' strategy use. *International Journal of Multilingualism*, 8(2), 117-134.
- Svartvik, J. (Ed.). (1990). *The London-Lund corpus of spoken English: Description and research* (No. 82). Lund: Lund University Press.
- Tai, S. y Chen, H. (2015). Are teachers test-oriented? A comparative corpus-based analysis of the English entrance exam and junior high school English textbooks. En *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference* (pp. 518-522). Dublin: Research-publishing. net. Recuperado en enero 2016 de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED564188.pdf>
- Takač, V. P. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Tang, C. (2012). *Investigación sobre el desarrollo sostenible de los Institutos Confucio*. (Trabajo de Fin de Máster). 汤彩凤. 海外孔子学院可持续发展研究 (硕士论文). 重庆大学. Universidad de Chongqing, Chongqing.
- Taylor, I. y Taylor, M. M. (2014). *Writing and Literacy in Chinese, Korean and Japanese: Revised Edition (14)*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tian, Q. (2005). *Diseño de sistemas de un corpus oral de chino*. 田清源. 汉语学习者口语语料库计算机系统设计. 全国第八届计算语言学联合学术会议. En *Octava Conferencia Nacional de Lingüística Computacional* (pp. 579-581). Nanjing: JSCL-2005.
- Tognini-Bonelli, E. (2004). Working with corpora: Issues and insights. En *Academic Discourse: New Insights Into Evaluation* (pp. 11-24). Bern: Peter Lang.
- Tolchinsky, L. (2014). El uso de corpus lingüísticos como herramienta pedagógica. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 65, 9-17.
- Torruella, J. y Llisterri, J. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. En *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos* (pp. 45-77). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado en mayo de 2016 de <https://gramatica.usc.es/~gamallo/aulas/lingcomputacional/biblio/LinguisticaDeCorpus.pdf>
- Tseng, W. y Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach. *Language Learning*, 58(2), 357-400.
- UNESCO. (2008). *Education for All by 2015. Will we make it?*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO. Recuperado en enero 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475e.pdf>
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for foreign language learning*. Estrasburg: Publicaciones del Consejo de Europa.

- Vázquez, G. (1992). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa.
- Véliz Campos, M. (2008). La lingüística de Corpus y la Enseñanza del Inglés (como lengua extranjera): ¿Un matrimonio forzado? *Literatura y Lingüística*, 19, 251-263.
- Vilaseca, A. O. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Vlachos, A. y Clark, S. (2014). A new corpus and imitation learning framework for context-dependent semantic parsing. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 2, 547-559.
- Wang, J., Spencer, K. y Xing, M. (2009). Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language. *System*, 37(1), 46-56.
- Wang, J. (2001). Recent progress in corpus linguistics in China. *International Journal of Corpus Linguistics*, 6(2), 281-304.
- Wang, L. (2003). Percepciones del establecimiento del corpus pequeño. 王陆. 建立小型语料库之我见. 湘潭师范学院学报. *Revista de la Universidad Normal de Xiangtan*, 3, 111-113.
- Wang, L. (2015). Establecimiento de un corpus interlengua para estudiantes de chino extranjeros. 王兰. 留学生汉语中介语语料库的建立与研究——以昆明理工大学为例. 现代语文. *Chino Moderno*, 1, 102-104.
- Wang, L. (2013). *Investigación aplicada del vocabulario chino basado en el corpus en la enseñanza de chino como lengua extranjera* (Trabajo de Fin de Máster). 王丽丽. 基于语料库的词汇教学在对外汉语教学中的应用研究(硕士论文). 上海外国语大学. Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, Shanghai.
- Wang, D. (2016). Learning or becoming: *Ideology and national identity in textbooks for international learners of Chinese*. *Cogent Education*, 3(1), 1-16.
- Wang, L. y Alfonso de Tovar, I. C. (2017). Dificultades de comprensión en el diseño del examen oficial de chino YCT2 (A1). *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 11(23), 146-162.
- Wang, X. (2006). A Study on the validity of HSK. 王小玲. HSK (初中等) 效度研究报告. 语言教学与研究. *La Enseñanza y la Investigación de Idiomas*, 6, 49-56.
- Wang, J. (2015). Establecimiento de una base de datos sobre la adquisición de los caracteres chinos por extranjeros y análisis relacionados. 王骏. 外国人汉字习得

数据库的建设与汉字习得分析. 语言教学与研究. *La Enseñanza y la Investigación de Idiomas*, 3, 21-33.

- Wang, Y. y Li, J. (2001). Supuestos básicos del establecimiento de un corpus oral interlengua de chino. 王韞佳, 李吉梅. 建立汉语中介语语音语料库的基本设想. 世界汉语教学. *La Enseñanza Mundial de Chino*, 1, 87-92.
- Warschauer, M. y Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.
- Watkins, D. A. y Biggs, J. B. (2001). *Teaching the Chinese learner: Psychological and pedagogical perspectives*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Wei, N., Li, W., Pu, J., Liang, M. y He, A. (2014). La lingüística de corpus en el desarrollo. 卫乃兴, 李文中, 濮建忠, 梁茂成, 何安平. 变化中的语料库语言学. 解放军外国语学院学报. *Revista de Universidad de Lenguas Extranjeras de PLA*, 37(1), 1-9.
- Wei, X. y Li, Q. (2013). The Confucian value of harmony and its influence on Chinese social interaction. *Cross-cultural Communication*, 9(1), 60-66.
- Whaley, C. P. (1978). Word-nonword classification of time. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17(2), 143-154.
- Wichmann, A., Fligelstone, S., McEnery, T. y Knowles, G. (2014). *Teaching and language corpus*. London: Routledge.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.
- Wong, Y. K. (2018). Exploring the reading-writing relationship in young Chinese language learners' sentence writing. *Reading and writing*, 1, 1-20.
- Wray, A. y Perkins, M. (2000). The functions of formulaic language: an integrated model. *Language and Communication*, 20, 1-28.
- Xie, H., Zou, D., Lau, R. Y., Wang, F. L. y Wong, T. L. (2016). Generating incidental word-learning tasks via topic-based and load-based profiles. *IEEE Multimedia*, 23(1), 60-70.
- Xu, Ch. (2005). *Conquistar la gramática china de HSK*. 徐昌火. 征服HSK汉语语法. 北京大学出版社. Pekín: Pekin University Press.
- Xu, F. (2008). *Aplicación del corpus personalizada en la enseñanza de chino* (Trabajo de Fin de Máster). 徐芳. 个性化语料库在语文教学中的应用研究. 湖南师范大学. Universidad Normal de Hunan, Changsha.
- Xu, J. (2003). Análisis teórico de la lingüística de corpus. 许家金. 语料库语言学的理论解析. 外语教学. *La Enseñanza de Lenguas Extranjeras*, 6, 6-9.

- Xu, L. y Lan, R. (2006). Cuestiones sobre la enseñanza oral del vocabulario chino como lengua extranjera. 徐丽华, 蓝蕊. 对外汉语口语课中的词汇教学问题. 浙江师范大学学报. *Revista de la Universidad Normal de Zhejiang*, 6, 42-46.
- Xu, M. (2007). Estudio de corpus pequeños en la enseñanza de lenguas extranjeras. 徐曼菲. 小型语料库在外语教学中应用研究. 广东教育学院学报. *Revista del Instituto de Educación de Guangdong*, 4, 98-102.
- Xu, Q. y Peng, H. (2017). Investigating mobile-assisted oral feedback in teaching Chinese as a second language. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3-4), 173-182.
- Xu, Z. (2008). Algunos aspectos claves en la compartición de los recursos del corpus. 许智坚. 谈语料库资源共享中的几个核心问题. 中北大学学报. *Revista de la Universidad de Zhongbei*, 5, 55-59.
- Xue, N., Xia, F., Chiou, F. y Palmer, M. (2004). The Penn Chinese TreeBank: Phrase structure annotation of a large corpus. *Natural Language Engineering* 10(4), 1-30.
- Yang, H. (2002). *Introducción de la lingüística de corpus*. 杨惠中. 语料库语言学导论. 上海外语教育出版社. Shanghai Foreign Language Education Press.
- Yang, L. (2017). The Effects of L2 proficiency on pragmatics instruction: A web-based approach to teaching Chinese expressions of gratitude. *L2 Journal*, 9(1), 63-83.
- Yang, Y., Li, S., Guo, Y. y Tian, Q. (2006). Ideas básicas del establecimiento de un corpus oral interlengua de chino. 杨翼, 李绍林, 郭颖雯, 田清源. 建立汉语学习者口语语料库的基本设想. 汉语学习. *Aprendizaje del Idioma Chino*, 3, 58-64.
- Yao, M. (2011). *Chino Antiguo*. 姚美玲. 古代汉语. 华东师范大学出版社. Shanghai: East China Normal University Press.
- Ye, L. (2013). Shall we delay teaching characters in teaching Chinese as a foreign language?. *Foreign Language Annals*, 46, 610-627.
- Yoshi, M. (2006). L1 and L2 glosses: Their effects on incidental vocabulary learning. *Language Learning and Technology*, 10, 85-101.
- Yu, J. (2011). Sobre la enseñanza del vocabulario de chino como lengua extranjera. 俞静. 对外汉语教学中的词汇教学. 文学教育. *Educación Literaria*, 8, 62-64.
- Yu, S. y Hu, G. (2017). Can higher-proficiency L2 learners benefit from working with lower-proficiency partners in peer feedback?. *Teaching in Higher Education*, 22(2), 178-192.
- Yue, H. (2008). Construir un corpus pequeño utilizando *AntConc* en la enseñanza de lengua extranjera. 岳豪. 利用AntConc在外语教学中自建小型语料库. 河南工程学院学报(自然科学版). *Revista del Instituto de Ingeniería de Henan*, 4, 44-47.

- Yue, Y. (2017), Teaching Chinese in K–12 Schools in the United States: What are the challenges?. *Foreign Language Annals*, 50, 601–620.
- Zarobe, Y. R. y Zenotz, V. (2015). Reading strategies and CLIL: The effect of training in formal instruction. *The Language Learning Journal*, 43(3), 319-333.
- Zhang, B. (2010). Situación actual y contramedidas de la construcción de un corpus interlengua de chino. 张宝林. 汉语中介语语料库建设的现状与对策. 语言文字应用. *Aplicación de Lenguaje*, 3, 129-138.
- Zhang, B. (2013). Reconocimiento del modelo de etiqueta sobre corpus interlengua chino universal. 张宝林. 关于通用型汉语中介语语料库标注模式的再认识. 世界汉语教学. *La Enseñanza Mundial de Chino*, 27(1), 128-140.
- Zhang, B. y Cui, X. (2013). Concepto del diseño de la construcción y la investigación del corpus chino interlengua global. 张宝林, 崔希亮. “全球汉语中介语语料库建设和研究”的设计理念. 语言教学与研究. *La Enseñanza y la Investigación de Idiomas*, 27(1), 27-34.
- Zhang, B., Cui, X. y Chen, J. (2004). Concepciones sobre la construcción de una composición dinámica de corpus de HSK. 张宝林等. 关于“HSK 动态作文语料库”的建设构想. 第三届全国语言文字应用学术研讨会论文集. En *Tercer Simposio Nacional de la Lingüística aplicada* (pp. 544-554). Hangzhou: Tercer Simposio Nacional de la Lingüística aplicada.
- Zhang, H. (2005). Repaso de vocabulario en la enseñanza de chino como lengua extranjera. 张和生. 对外汉语词汇教学研究述评. 语言文字应用. *Aplicación de Lenguaje*, 51, 6-8.
- Zhang, Q. (2016). Investigating the teaching of Chinese aspect markers zai, zhe, le and guo – Grammar-Translation approach and a communicative approach. *Researching and Teaching Chinese as a foreign language*, 2, 1-41.
- Zhang, R. (2013). Comparación de tres corpus interlengua de chino. 张瑞朋. 三个汉语中介语语料库若干问题的比较研究. 语言文字应用. *Aplicación de Lenguaje*, 3, 133-140.
- Zhang, S. (2007). *La investigación del pinyin en la enseñanza de chino como lengua extranjera*, (Trabajo de Fin del Máster). 张双. 汉语拼音在对外汉语教学中的应用研究(硕士论文). 湖南师范大学. Universidad Normal de Hunan, Changsha.
- Zhang, H. y Koda, K. (2018). Vocabulary knowledge and morphological awareness in Chinese as a heritage language (CHL) reading comprehension ability. *Reading and Writing*, 31(1), 53–74.
- Zhao, H. (2006). Un estudio preliminar sobre el corpus pequeño. 赵宏展. 对小型语料库的初步研究. 辽宁行政学院学报. *Revista del Instituto de Liaoning Administración*, 12, 214-215.

- Zhao, J. (2005). *Introducción a la enseñanza del chino como lengua extranjera*. 赵金铭. 对外汉语教学概论. 商务印书馆. Pekín: Editorial de Shangwu.
- Zhao, J. (2010). *Introducción a la enseñanza del chino como lengua extranjera*. 赵金铭. 对外汉语教学概论. 商务印书馆. Pekín: Editorial de Shangwu.
- Zhao, J. (2006). *Investigación de los manuales chinos como lengua extranjera*. 赵金铭. 对外汉语教材研究商务印书馆. Pekín: Editorial de Shangwu.
- Zhao, X. (2013). La investigación del estado del YCT en Nepal. 赵勋. 2013 年尼泊尔中小學生汉语考试(YCT)现状研究. 世界汉语教学学会通讯. *La Enseñanza Mundial de Chino*, 27, 5.
- Zheng, M. (2014). Introducción del corpus en China. 郑萌. 国内汉语语料库概况. 科技视界. *La Comunicación de la Ciencia*, 27, 163.
- Zhou, L. (2013). *Informe del desarrollo del Instituto Confucio en Madrid* (Trabajo de Fin de Máster). 周琳. 马德里孔子学院发展情况报告 (硕士论文). Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, Shanghái.
- Zhou, W. y Li, G. (2015). Chinese language teachers' expectations and perceptions of American students' behavior: Exploring the nexus of cultural differences and classroom management. *System*, 49, 17–27.

ÍNDICE DE ANEXOS, FIGURAS, TABLAS E IMÁGENES

Figuras:

Figura 1.1.- Dimensiones del problema de investigación.....	29
Figura 1.2.- Variables de la Tesis Doctoral.....	32
Figura 1.3.- Esquema del procedimiento seguido en esta Tesis Doctoral.....	32
Figura 1.4. Estructura de la Tesis Doctoral.....	37
Figura 3.1.- Números de corpus desde 1980 hasta 1993.....	64
Figura 4.1.- Procesamiento de la creación del CCEE.....	98
Figura 4.2.- Contenidos del CCEE.....	99
Figura 5.1.- Familia de 学校/xuéxiào (colegio) de 2A.....	175
Figura 5.2.- Familia de 动物/dòngwù (animal) de 2A.....	175
Figura 5.3.- Familia de 颜色/yánsè (color) de 2A.....	176
Figura 5.4.- Familia de 运动/yùndòng (deporte) de 2A.....	176
Figura 5.5.-Familia de 漂亮/piàoliang (guapo/a) de 2A.....	177
Figura 5.6.- Familia de 学校/xuéxiào (colegio) de 2B.....	177
Figura 5.7.- Familia de 动物/dòngwù (animal) de 2B.....	178
Figura 5.8.- Familia de 颜色/yánsè (color) de 2B.....	178
Figura 5.9.- Familia de 运动/yùndòng (deporte) de 2B.....	179
Figura 5.10.- Familia de 漂亮/piàoliang (guapo/a) de 2B.....	179
Figura 5.11. - Resultados de las estrategias empleadas.....	215

Tablas:

Tabla 1.1.- Número de Institutos Confucio y aulas por continente.....	13
Tabla 1.2.- Ocho Institutos Confucio en España.....	15
Tabla 1.3.- Características de los IC en España.....	15
Tabla 1.4.- Información sobre la enseñanza de chino a los alumnos en el CHI.....	22
Tabla 1.5.- Correspondencia de niveles idiomáticos.....	24
Tabla 1.6.- Resultados de YCT del CHI (2013-2015).....	24
Tabla 1.7.- Planificación de las clases de chino.....	30
Tabla 1.8.- Datos de los sujetos de investigación.....	30
Tabla 1.9.- Descripción de las estrategias de aprendizaje del vocabulario.....	35
Tabla 3.1.- Tipos de corpus de la Universidad de Lancaster.....	74
Tabla 3.2.- Estadísticas de textos de estudiantes españoles del Corpus HSK.....	83
Tabla 3.3.- Lista de los corpus pequeños entre 1988-1993.....	85
Tabla 4.1.- Cantidad de caracteres chinos y pinyin en el CCEE.....	102
Tabla 4.2.- Códigos de categoría y descripción del Vocabulario Chino.....	105
Tabla 4.3.- Totalidad de problemas detectados en el YCT2.....	117
Tabla 4.4.- Uso de números en el YCT2.....	118
Tabla 4.5.- Uso de mayúsculas en el Y2M.....	120
Tabla 4.6.- Problemas de puntuación en pinyin.....	121
Tabla 4.7.- Problemas de puntuación en caracteres chinos.....	122
Tabla 4.8.- Omisión de signos de puntuación en pinyin y caracteres.....	125
Tabla 4.9.- Marcas de puntuación del pinyin.....	127
Tabla 4.10.- Procesamiento de caracteres.....	150
Tabla 4.11.- Procesamiento de palabras chinas.....	151
Tabla 4.12.- Procesamiento de oraciones.....	153
Tabla 5.1.- Actividad 1.....	169
Tabla 5.2.- Resultados de la actividad 1 de 2A.....	172
Tabla 5.3.- Resultados de la actividad 1 de 2B.....	172
Tabla 5.4.- la actividad 2.....	173
Tabla 5.5.- la actividad 3.....	180
Tabla 5.6.- Resultados de la actividad 3 de 2A.....	182
Tabla 5.7.- Resultados de la actividad 3 de 2B.....	182
Tabla 5.8.- la actividad 4.....	183
Tabla 5.9.1.- Frases del grupo 1 de 2A.....	190

Tabla 5.9.2.- Frases del grupo 2 de 2A.....	190
Tabla 5.9.3.- Frases del grupo 3 de 2A.....	191
Tabla 5.9.4.- Frases del grupo 4 de 2A.....	192
Tabla 5.9.5.- Frases del grupo 1 de 2B.....	192
Tabla 5.9.6.- Frases del grupo 2 de 2B.....	193
Tabla 5.9.7.- Frases del grupo 3 de 2B.....	194
Tabla 5.9.8.- Frases del grupo 4 de 2B.....	194
Tabla 5.10.- la actividad 5.....	195
Tabla 5.11.1.- Resultados de la actividad 5 de 2A.....	197
Tabla 5.11.2.- Resultados de la actividad 5 de 2B.....	198
Tabla 5.12.- Actividad 6.....	198
Tabla 5.13.- Actividad 7.....	201
Tabla 5.14.- Respuestas de las preguntas del grupo de niños de 2A.....	203
Tabla 5.15.- Respuestas de las preguntas del grupo de niñas de 2A.....	205
Tabla 5.16.- Respuestas de las preguntas del grupo de niños de 2B.....	208
Tabla 5.17.- Respuestas de las preguntas del grupo de <i>niñas</i> de 2B.....	210
Tabla 5.18.- Resultados de la actividad 7.....	211
Tabla 5.19.- Actividad 8.....	212
Tabla 5.20.- Otros datos de las estrategias de aprendizaje.....	216
Tabla 5.21.- Resultado para el grupo con una mejora igual a cero o inferior.....	216
Tabla 5.22.- Resultado para el grupo con una mejora de un punto -----	217
Tabla 5.23.- Resultado para el grupo con una mejora de dos puntos	218
Tabla 5.24.- Coeficiente de correlación de Pearson.....	219

Imágenes:

Imagen 4.1.- Interfaz de <i>AntConc 3.4.3w</i>	96
Imagen 4.2.- Interfaz del <i>SCWS</i>	106
Imagen 4.3.- Segmentación de <i>Soy shanghaiense</i> por el <i>SCWS</i>	109
Imagen 4.4.- Segmentación de <i>Soy shanghaiense</i> por <i>SCWS</i> en Word.....	110
Imagen 4.5.- Segmentación y etiquetado por <i>Mytxtsegtag</i>	112
Imagen 4.6.- Cuadrícula para los tonos del chino.....	114
Imagen 4.7.- Fonética del pinyin.....	115
Imagen 4.8.- El texto en pinyin en el <i>LCMC</i>	125
Imagen 4.9.- Interfaz del software <i>KTestpinyin</i>	130
Imagen 4.10.- Conversión a pinyin por <i>KTestpinyin</i>	132
Imagen 4.11.- Copia de la conversión en el Word.....	133
Imagen 4.12.- Textos en el <i>Bloc de Notas</i>	136
Imagen 4.13.1.-Textos corregidos en el <i>Bloc de Notas</i>	136
Imagen 4.13.2.- Textos corregidos en el <i>Bloc de Notas</i>	137
Imagen 4.14.- <i>Global setting</i> de <i>AntConc</i>	137
Imagen 4.15.- <i>Open File</i> de <i>Kuaile Hanyu 2</i> en el <i>AntConc</i>	138
Imagen 4.16.1.- <i>File View</i> de la lección 10 de <i>Kuaile Hanyu</i> en el <i>AntConc</i>	138
Imagen 4.16.2.- <i>File View</i> de la lección 10 de <i>Kuaile Hanyu 2</i> en el <i>AntConc</i>	139
Imagen 4.17.- Resultados de la búsqueda del carácter 有 (<i>tener</i>) en <i>Concordance</i>	140
Imagen 4.18.- Las vocales principales con tonos en el teclado chino <i>Sougou</i>	141
Imagen 4.19.- Resultados de la búsqueda del pinyin <i>yǒu</i> (<i>tener</i>) en <i>Concordance</i>	141
Imagen 4.20.1.- Resultados de la búsqueda del carácter 有 (<i>tener</i>).....	142
Imagen 4.20.2.- Resultados de la búsqueda del carácter 有 (<i>tener</i>).....	143
Imagen 4.21.1.- Resultados de la Búsqueda del pinyin <i>yǒu</i> (<i>tener</i>).....	143
Imagen 4.21.2.- Resultados de la Búsqueda del pinyin <i>yǒu</i> (<i>tener</i>).....	144
Imagen 4.22.1.- Resultados de la búsqueda de <i>yǒu</i> (<i>tener</i>) en <i>Concordance Plot</i>	144
Imagen 4.22.2.- Resultados de la búsqueda de <i>yǒu</i> (<i>tener</i>) en <i>Concordance Plot</i>	145
Imagen 4.23.- Resultados de la búsqueda del pinyin <i>yǒu</i> (<i>tener</i>) en <i>Clusters/N-Grams</i>	145
Imagen 4.24.- Resultados de la búsqueda del pinyin <i>yǒu</i> (<i>tener</i>) en <i>Collocates</i>	146
Imagen 4.25.1.- Resultados de la búsqueda de <i>Kuaile Hanyu 2</i> en <i>Word List</i>	146
Imagen 4.25.2.- Resultados de la búsqueda de <i>Kuaile Hanyu 2</i> en <i>Word List</i>	147

Imagen 4.26.- <i>File View</i> de los ejercicios etiquetados de los estudiantes	148
Imagen 4.27.1. - <i>File View</i> de los ejercicios de los estudiantes.....	148
Imagen 4.27.2. - <i>File View</i> de los ejercicios de los estudiantes.....	149
Imagen 4.28.- Textos originales del HSK-ES-10 en el Corpus HSK.....	157
Imagen 4.29.- Textos etiquetados del HSK-ES-10 en el Corpus HSK.....	158
Imagen 4.30.- Textos etiquetados del HSK-ES-10 en el <i>Bloc de notas</i>	159
Imagen 4.31.- <i>File View</i> de los textos etiquetados del HSK-ES-10 en el <i>AntConc</i>	159
Imagen 4.32.1.- <i>File View</i> de los textos etiquetados de ejercicios incorrectos.....	160
Imagen 4.32.2.- <i>File View</i> de los textos etiquetados de ejercicios incorrectos.....	160
Imagen 4.33.1.- Resultados de la búsqueda de 还有/háiyǒu en <i>Concordance</i>	161
Imagen 4.33.2.- Resultados de la búsqueda de 还有/háiyǒu en <i>Concordance</i>	161
Imagen 4.34.- Resultados de la búsqueda de 还有 en <i>Concordance Plot</i>	162
Imagen 4.35.- Resultados de la búsqueda de 还有/háiyǒu en <i>Cluster/N-Grams</i>	163
Imagen 4.36.- Resultados de la búsqueda de 还有/háiyǒu en <i>Collocates</i>	163
Imagen 4.37.1.- <i>Word list</i> de los textos de H-C-W.....	164
Imagen 4.37.2.- <i>Word list</i> de los textos de H-C-W.....	164
Imagen 5.1.1.- Resultados de la búsqueda de 爷爷/yéye (abuelo).....	170
Imagen 5.1.2.- Resultados de la búsqueda de 奶奶/nǎinai (abuela).....	170
Imagen 5.1.3.- Resultados de la búsqueda de 饺子/jiǎozi (empanadillas).....	170
Imagen 5.1.4.- Resultados de la búsqueda de 礼物/lǐwù (regalo).....	171
Imagen 5.1.5.- Resultados de la búsqueda de 游泳/yóuyǒng (nadar).....	171
Imagen 5.1.6.- Resultados de la búsqueda de 跑步/pǎobù (correr).....	171
Imagen 5.2.1.- Resultados de la búsqueda de 学校/xuéxiào colegio).....	173
Imagen 5.2.2.- Resultados de la búsqueda de 动物园/dòngwùyuán (zoológico).....	173
Imagen 5.2.3.- Resultados de la búsqueda de 颜色/(yánsè) (color)	174
Imagen 5.2.4.- Resultados de la búsqueda de 运动/yùndòng (deporte).....	174
Imagen 5.2.5.- Resultados de la búsqueda de 漂亮/piàoliang) (guapo/a).....	174
Imagen 5.3.1.- Resultados de la búsqueda de 本/běn (clasificador para libros).....	180
Imagen 5.3.2.- Resultados de la búsqueda de 件/jiàn (clasificador para ropa)	181
Imagen 5.3.3.- Resultados de la búsqueda de 次/cì (clasificador de frecuencia).....	181
Imagen 5.3.4.- Resultados de la búsqueda de 因为/yīnwèi (porque).....	181

Imagen 5.3.5.- Resultados de la búsqueda de 所以/suóyǐ (por eso/entonces).....	181
Imagen 5.4.1.- Resultados de la búsqueda de 今年/jīnnián (este año).....	183
Imagen 5.4.2.- Resultados de la búsqueda de 明年/míngnián (el año que viene).....	184
Imagen 5.4.3.-Resultados de la búsqueda de 去年/qùnián (el año pasado).....	184
Imagen 5.5.1.-Resultados de la búsqueda de 今天/jīntiān (hoy).....	184
Imagen 5.5.2.- Resultados de la búsqueda de 昨天/zuótiān (ayer).....	185
Imagen 5.5.3.-Resultados de la búsqueda de 明天/míngtiān (mañana).....	185
Imagen 5.6.- Resultados de la búsqueda de 北京/Beijing (Pekín).....	185
Imagen 5.7.1.-Resultados de la búsqueda de 找/zhǎo (buscar).....	186
Imagen 5.7.2.-Resultados de la búsqueda de 打电话给.../dǎ diànhuà...gěi (hacer una llamada por teléfono a...).....	186
Imagen 5.7.3.- Resultados de la búsqueda de 看/kàn (ver/leer/mirar).....	186
Imagen 5.7.4.-Resultados de la búsqueda de 打/dǎ (jugar/hacer con la mano).....	187
Imagen 5.7.5.-Resultados de la búsqueda de 听/tīng (escuchar).....	187
Imagen 5.7.6.- Resultados de la búsqueda de 帮助/bāngzhù ayudar).....	187
Imagen 5.7.7.-Resultados de la búsqueda de 买/mǎi (comprar).....	187
Imagen 5.7.8.-Resultados de la búsqueda de 踢/tī (jugar con el pie).....	188
Imagen 5.8.1.- Resultados de la búsqueda de 东西/dōngxi (cosa)	188
Imagen 5.8.2.-Resultados de la búsqueda de 医生/yīsheng (médico).....	188
Imagen 5.8.3.- Resultados de la búsqueda de 足球/zúqiú fútbol).....	189
Imagen 5.8.4.-Resultados de la búsqueda de 篮球/lánqiú (baloncesto).....	189
Imagen 5.8.5.-Resultados de la búsqueda de 月亮/yuèliang (luna).....	189
Imagen 5.8.6.- Resultados de la búsqueda de 猴子/hóuzi (mono).....	189
Imagen 5.9.1.- Resultados de la búsqueda del Grupo 1: palabras del 1-10.....	196
Imagen 5.9.2.- Resultados de la búsqueda del Grupo 2: palabras del 11-20.....	196
Imagen 5.9.3.- Resultados de la búsqueda del Grupo 3: palabras del 21-30.....	196
Imagen 5.9.4.- Resultados de la búsqueda del Grupo 4: palabras del 31-40.....	197
Imagen 5.9.5.- Resultados de la búsqueda del Grupo 5: palabras del 41-50.....	197
Imagen 5.10.- Resultados de la búsqueda de 天气/tiānqì (el tiempo).....	199
Imagen 5.11.1.- Preguntas del grupo de niños de 2A.....	202
Imagen 5.11.2.- Las preguntas de Grupo de niñas de 2A.....	205

Imagen 5.11.3.- Preguntas del grupo de niños de 2B	207
Imagen 5.11.4.- Las preguntas del grupo de niñas de 2B.....	210
Imagen 5.12.- Las preguntas de la actividad 8.....	213

ANEXOS

Anexo. A. Cuestionario de la estrategia del aprendizaje del vocabulario chino

Por favor, contesta a estas preguntas:

1. Género: hombre mujer
2. Edad: 11 12 13 14 15
3. Lengua materna:
 español inglés alemán francés chino
4. ¿Cuántos años llevas estudiando chino?
 1-2 2-3 3-4 4-5 5-6

Las estrategias del aprendizaje del chino:

Cada uno de estos aspectos se puntúa del 1 al 5 en una escala Likert. El 1 es “nunca o casi nunca”, 2 “generalmente no lo hago” (menos de la mitad de las veces), 3 “a veces” (más o menos la mitad de las veces), 4 “a menudo” (más de la mitad de las veces) y 5 “siempre o casi siempre”.

1 . Recito el vocabulario propuesto por el profesor.
2 . Memorizo palabras a través de los caracteres.
3 . Intercambio opiniones con profesores y compañeros sobre el aprendizaje del vocabulario.
4. Suelo aprender lo que profesores enseñan, pero no investigo para aprender nuevas palabras.
5. Recuerdo los vocablos a través de las frases.
6. Sé qué estrategias para aprender son mejores.
7. Tengo en cuenta mis errores.
8. Hago un plan sobre cómo aprender vocabulario chino.
9. Utilizo el contexto para adivinar el significado de las palabras.
10. Memorizo los significados del vocabulario aprendido.
11. Consulto el diccionario para entender los significados.
12. Soy capaz de localizar qué palabra o frase es importante en la comprensión del texto completo.
13. Hago tarjetas del vocabulario para su memorización.
14. Adivino el significado de las palabras con 子
15. Hago frases con vocablos nuevos.
16. Utilizo la estructura gramatical a adivinar el significado, como “A bǐ B + adj”.
17. Aprendo nuevas voces a través de la resolución de ejercicios
18. Tengo dificultades para diferenciar con palabras parecidas, como 几, 多少.

19. Memorizo palabras nuevas y las distingo de las que ya conozco.
20. Utilizo el vocabulario aprendido en distintos contextos.
21. Aprendo canciones chinas.
22. Escribo a mis amigos en chino.
23. Diferencio palabras que suenen parecidas
24. Intento comunicarme con un nativo.
25. Escucho la radio o la TV china en internet.
26. Aprendo frases hechas en chino.
27. Escribo varias veces una palabra nueva hasta que la aprendo.
28. Además de los libros en clase, también por mi cuenta, leo libros o cómic chinos.
29. Presto atención a las palabras chinas que se encuentran en la ropa o la publicidad.
30. Reviso periódicamente lo que he aprendido antes de ir a clase.
31. Intento utilizar los dichos chinos que he aprendido.
32. En diálogo utilizo directamente a los fijos chinos, como 还有+verbo.
33. En la escritura uso los fijos de chino.
34. Presto mucha atención en los fijos chinos o las estructuras de chino, como 不 A 不 B.
35. Después de aprender las palabras asociadas puedo usarlas correctamente.
36. Aprovecho todas las oportunidades para practicar las palabras recién aprendidas.
37. He utilizado alguna vez una base de datos para aprender un idioma extranjero.
38. Los profesores me han enseñado a utilizar un corpus para el estudio autónomo.
39. Después de entender qué es un corpus y cómo se utiliza para aprender una lengua extranjera, considero interesante su uso.
40. Creo que un corpus chino es útil para aprender vocabulario.



国家汉办/孔子学院总部
Hanban/Confucius Institute Headquarters

新中小學生汉语考试

YCT (三级)

Y31002

注 意

一、YCT (三级) 分两部分:

1. 听力 (35 题, 约 20 分钟)
2. 阅读 (25 题, 30 分钟)

二、听力结束后, 有 5 分钟填写答题卡。

三、全部考试约 60 分钟 (含考生填写个人信息时间 5 分钟)。

中国 北京

国家汉办/孔子学院总部 编制

一、听力

第一部分

第 1-10 题

例如:		×
		✓

1.		
2.		
3.		
4.		

Y31002 - 1

5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

第二部分

第 11-15 题

A



B



C



D



E



F



例如：男：Qǐchuáng ba .
起床 吧 。

女：Bù , wǒ xiǎng zài shuì 10 fēnzhōng . E
不 , 我 想 再 睡 10 分 钟 。

11.

12.

13.

14.

15.

第 16-20 題

A



B



C



D



E



16.

17.

18.

19.

20.

第三部分

第 21-30 题

Nǐ zěnmē le?
例如：你 怎么 了？

wǒ zhīdào
A 我 知道

wèi shénme
B 为 什么

méi shìr
C 没 事 儿 ✓

tiān
21. A 7 天

tiān
B 8 天

tiān
C 10 天

qùnián
22. A 去年

huì tiàowǔ
B 会 跳舞

dāngrán huì
C 当然 会

hěn nán
23. A 很 难

hěn hǎo
B 很 好

hěn shǎo
C 很 少

shāngdiàn
24. A 商店

yīyuàn
B 医院

jiàoshì
C 教室

duì
25. A 对

zài jiā li
B 在 家 里

huà huàr
C 画 画 儿

xié
26. A 鞋

liǎngbǎi
B 两 百

dì-èr nián
C 第 二 年

wǒ hē shuǐ
27. A 我 喝 水

wǒ bù máng
B 我 不 忙

hěn piàoliang
C 很 漂 亮

zàijiàn
28. A 再 见

méi wèntí
B 没 问 题

hěn yǒu yìsi
C 很 有 意 思

bú kèqi
29. A 不 客 气

wǒ rènshi
B 我 认 识

wǒ yě bù
C 我 也 不

jīdàn
30. A 鸡 蛋

wǒ bǎo le
B 我 饱 了

zhīdào
知道
C 菜 和 包 子

第四部分

第 31-35 题

例如：男：Jīntiān jǐ hào le?
今天 几 号 了？

女：Jīntiān sān hào , míngtiān jiù shì nǐ de shēngrì .
今天 三 号 ， 明天 就 是 你 的 生日 。

问：Nǎ tiān shì tā de shēngrì ?
哪 天 是 他 的 生日 ？

A sān hào B 4 hào ✓ C jīntiān
三 号 4 号 今天

31. A shòu le B shēngbìng le C xiǎng chūqù
瘦 了 生 病 了 想 出 去
32. A māma B nǎinai C wánr yéye
妈 妈 奶 奶 玩 儿 爷 爷
33. A chēzhàn B fàndiàn C dòngwùyuán
车 站 饭 店 动 物 园
34. A tàiyáng B hóuzi C xiǎoniǎo
太 阳 猴 子 小 鸟
35. A bú huì xiě B shuō de tài kuài C shuō de tài màn
不 会 写 说 得 太 快 说 得 太 慢



Y31002 - 7

二、阅读

第一部分

第 36-40 题

A



B



C



D



E



F



例如：A: Nǐ méiyǒu jiǎo ma?
你 没有 脚 吗？

B: Shì de , wǒ méiyǒu jiǎo , dànshi wǒ kěyǐ zǒu .
是 的 ， 我 没有 脚 ， 但是 我 可以 走 。

D

36. A: Nín hǎo , wǒ kěyǐ jìnlai ma?
您 好 ， 我 可以 进来 吗？

B: Qǐng jìn .
请 进 。

Y31002 - 8

37. A: Tā de tóufa hěn cháng .
她的头发很长。

B: Tā de yǎnjīng shì hēisè de , hěn kě'ài .
她的眼睛是黑色的，很可爱。

38. A: Yéye , wǒ de xiǎomāo ne ?
爷爷，我的小猫呢？

B: Bié shuōhuà , tā zài nàr , tā zài shuìjiào ne .
别说话，它在那儿，它在睡觉呢。

39. A: Nǐ zěnmē le ?
你怎么了？

B: Duìbuqǐ , wǒ de diànnǎo huài le , bùnéng shàngwǎng le .
对不起，我的电脑坏了，不能上网了。

40. A: Wǒ gǎnmào le .
我感冒了。

B: Bǎ yào chī le , chīwán yào hòu jiù huì shūfu xiē .
把药吃了，吃完药后就会舒服些。

第二部分

第 41-45 题

例如：



- Nǐ zǒu de tài kuài .
A 你 走 得 太 快 。
- Wǒ jīnnián sān niánjí le .
B 我 今 年 三 年 级 了 。
- Xiànzài gěi nǎinai dǎ ge diànhuà .
C 现 在 给 奶 奶 打 个 电 话 。

✓

41.



- Nǐ dìdì huì zuò fàn ma ?
A 你 弟 弟 会 做 饭 吗 ？
- Míngtiān shì yuè hào .
B 明 天 是 4 月 6 号 。
- Wáng xiǎojiě , nín qǐng hē chá .
C 王 小 姐 ， 您 请 喝 茶 。

42.



- Tāmen dōu xiào le .
A 他 们 都 笑 了 。
- Nǐ ài chī jiǎozi ma ?
B 你 爱 吃 饺 子 吗 ？
- Zhè běn shū wǒ kànguo .
C 这 本 书 我 看 过 。

43.



- Tā zuótiān chí dào le .
A 他 昨 天 迟 到 了 。
- Nǐ tīng dào shénme le ?
B 你 听 到 什 么 了 ？
- Tāmen zài kàn diànshì .
C 他 们 在 看 电 视 。

44.



Tā zài zhǎo dōngxi ne .
A 他 在 找 东 西 呢 。

Huānyíng nín xià cì zài lái .
B 欢 迎 您 下 次 再 来 。

Wǒ jīntiān kāi chē qù xuéxiào .
C 我 今 天 开 车 去 学 校 。

45.



Tā zuì xǐhuan tī zúqiú .
A 她 最 喜 欢 踢 足 球 。

Nàge yǔsǎn méiyǒu wèntí .
B 那 个 雨 伞 没 有 问 题 。

Wǒ tài pàng le , yào duō
C 我 太 胖 了 , 要 多
yùndòng .
运 动 。

第三部分

第 46-50 题

例如：女：Zhè běn shū shì shéi de?
这本书是谁的？

男：(C)。

- A zài jiā li 在家里 B méi yìsi 没意思 C wǒ péngyou de 我朋友的

46. 男：Lǎohǔ yǒu jǐ zhī yǎnjīng?
老虎有几只眼睛？

女：()。

- A xióngmāo 熊猫 B liǎng zhī 两只 C yí ge kǒu 一个口

47. 女：Nǐ qùguo Zhōngguó ma?
你去过中国吗？

男：()。

- A zuò fēijī 坐飞机 B wǒ zìjǐ qù 我自己去 C qùguo Běijīng 去过北京

48. 男：Liú lǎoshī , xièxie nín de bāngzhù !
刘老师，谢谢您的帮助！

女：()。

- A hěn gāoxìng 很高兴 B bú kèqì 不客气 C xiǎng chànggē 想唱歌

49. 女：Mǐfàn hé miàntiáor , nǐ xiǎng chī shénme ?
米饭和面条儿，你想吃什么？

男：()。

- A dōu kěyǐ 都可以 B méi guānxi 没关系 C zài zhèr 在这儿

50. 男：Mā , wǒ de xiāngjiāo ne ?
妈，我的香蕉呢？

女：()。

- A huángsè de 黄色的 B yào miànbāo 要面包 C yǐzi shàng 椅子上

第四部分

第 51-60 题

例如：女：你 喜欢 什么 (A) ?

Nǐ xǐhuan shénme

男：我 喜欢 踢 足球，也 喜欢 打 篮球。

Wǒ xǐhuan tī zúqiú, yě xǐhuan dǎ lánqiú.

A yùndòng B diànyǐng C yánsè
A 运动 B 电影 C 颜色

51. 男：我 妈妈 每 天 早上 吃 一个 ()。

Wǒ māma měi tiān zǎoshang chī yí ge

女：我 妈妈 也 是。

Wǒ māma yě shì.

A chá B píngguǒ C niúǎi
A 茶 B 苹果 C 牛奶

52. 女：这 是 谁 的 () ?

Zhè shì shéi de

男：你 妹妹 的。

Nǐ mèimei de.

A qiānbǐ B jiějie C gōnggòngqìchē
A 铅笔 B 姐姐 C 公共汽车

53. 男：你 今天 怎么 了？为 什么 不 去 游泳？

Nǐ jīntiān zěnmē le? Wèi shénme bú qù yóuyǒng?

女：对 不 起，我 () 了。

Duìbuqǐ, wǒ () le.

A hóng B shòu C lèi
A 红 B 瘦 C 累

54. 女：这 件 () 你 真 的 不 知 道？

Zhè jiàn () nǐ zhēn de bù zhīdào?

男：我 真 的 不 知 道。

Wǒ zhēn de bù zhīdào.

A shuǐguǒ B zhuōzi C shìqing
A 水果 B 桌子 C 事情

Nǐ shénme shíhou xǐzǎo?
55. 男: 你 什么 时候 洗澡?

Míngtiān ba.
女: 明天 () 吧。

zǎoshang shíjiān xiànzài
A 早上 B 时间 C 现在

Tiān tài rè le, wǒ jīntiān wǒ de bái qúnzi, hǎobuǎo?
56. 女: 天 太 热 了, 我 今天 () 我 的 白 裙子, 好不好?

Méi wèntí.
男: 没 问题。

wán zuò chuān
A 玩 B 坐 C 穿

Nǐ wèi shénme bǎ diànshì le?
57. 男: 你 为 什么 把 电视 () 了?

Yīnwèi shíjiān bù zǎo le, yào xiūxi le.
女: 因为 时间 不 早 了, 要 休息 了。

guān mài diū
A 关 B 卖 C 丢

Nǐ nàr hái yǒu duōshao qián?
58. 女: 你 那儿 还 有 多少 钱?

Wǒ kànkàn, hái yǒu yì duō ba.
男: 我 看看, 还 有 一 () 多 吧。

líng qiān bàn
A 零 B 千 C 半

Wǒ zài èr niánjí, nǐ ne?
59. 男: 我 在 二 年级, 你 呢?

Wǒ bǐ nǐ dà liǎng suǒyǐ bǐ nǐ gāo liǎng ge niánjí.
女: 我 比 你 大 两 (), 所以 比 你 高 两 个 年级。

shǒu kè suì
A 手 B 课 C 岁

Nǐ tóngxué de zěnmeyàng le?
60. 女: 你 同学 的 () 怎么样 了?

Hǎo duō le, zuótiān chūyuàn le.
男: 好 多 了, 昨天 出院 了。

shūbāo shēntǐ gèzi
A 书包 B 身体 C 个子

YCT (三级) Y31002 听力材料

(音乐, 30 秒, 渐弱)

大家好! 欢迎参加 YCT (三级) 考试。
大家好! 欢迎参加 YCT (三级) 考试。
大家好! 欢迎参加 YCT (三级) 考试。

YCT (三级) 听力考试分四部分, 共 35 题。
请大家注意, 听力考试现在开始。

第一部分

一共 10 个题, 每题听两次。

例如: 爷爷最喜欢吃香蕉。
我在动物园里看到老虎了。

现在开始第 1 题:

1. 我们坐飞机去。
2. 九点了, 快起床吧。
3. 你太瘦了, 要多吃饭。
4. 我有长鼻子, 还有大耳朵。
5. 别哭了, 妈妈很快就回来了。
6. 她的书包是蓝色的。
7. 西瓜很好吃, 你也吃一块儿?
8. 你看, 这只小鱼真可爱。
9. 中午的风刮得很大。
10. 这是我爸爸买的新裤子。

第二部分

一共 10 个题, 每题听两次。

例如: 男: 起床吧。
女: 不, 我想再睡十分钟。

现在开始第 11 到 15 题:

11. 女：请问，李先生在哪个房间？
男：他在三二五房间。
12. 男：今天天气冷吗？
女：不太冷，外面下大雪了。
13. 女：你的脚还疼吗？
男：不疼了。医生说，下星期就可以去跑步了。
14. 男：生日快乐！
女：谢谢你！我们现在吃蛋糕吧。
15. 女：商店远吗？
男：不远，很近。就在学校旁边。

现在开始第 16 到 20 题：

16. 男：妈妈，我们饿了！
女：好，知道了，别着急，我给你们拿吃的。
17. 女：右边这个字怎么读？知道吗？
女：知道，这是“绿色”的“绿”。
18. 男：你累了，去休息半个小时吧。
女：没关系，我不累。
19. 女：你想送老师什么礼物？
男：你觉得送花儿怎么样？
20. 男：你给谁打电话呢？
女：奶奶生病了，我给她打一个电话。

第三部分

一共 10 个题，每题听两次。

例如：你怎么了？

现在开始第 21 题：

21. 一个星期有几天？
22. 你会不会说汉语？

23. 你哥哥篮球打得怎么样?
24. 你的自行车是在哪儿买的?
25. 他在学习吗?
26. 这件衣服多少钱?
27. 我要一杯果汁, 你呢?
28. 喂? 晚上我们一起去看电影, 好吗?
29. 左边的那个学生叫什么名字?
30. 你怎么不吃了?

第四部分

一共 5 个题, 每题听两次。

例如: 男: 今天几号了?

女: 今天三号, 明天就是你的生日。

问: 哪天是他的生日?

现在开始第 31 题:

31. 男: 你家的小狗怎么了?

女: 没什么, 它想出去玩儿。

问: 小狗怎么了?

32. 女: 喂? 爸爸, 奶奶让你回来的时候买一些水果。

男: 好的, 没问题。

问: 谁让爸爸买水果?

33. 男: 您好, 您知道去动物园怎么走吗?

女: 知道。不远, 就在前面, 再走五分钟就到了。

问: 男的要去哪儿?

34. 女: 小朋友, 你会画小鸟吗?

男: 不会, 但是我会画太阳和月亮。

问: 他会画什么?

35. 男: 你听懂了吗?

女: 对不起, 我没听懂, 您说得太快了。

问: 女的为什么没听懂?

听力考试现在结束。

Y31002 卷答案

一、听力

第一部分

- | | | | | |
|------|------|------|------|-------|
| 1. × | 2. × | 3. × | 4. √ | 5. √ |
| 6. × | 7. √ | 8. √ | 9. √ | 10. × |

第二部分

- | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 11. C | 12. D | 13. A | 14. B | 15. F |
| 16. D | 17. E | 18. A | 19. C | 20. B |

第三部分

- | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 21. A | 22. C | 23. B | 24. A | 25. A |
| 26. B | 27. A | 28. B | 29. C | 30. B |

第四部分

- | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 31. C | 32. B | 33. C | 34. A | 35. B |
|-------|-------|-------|-------|-------|

二、阅读

第一部分

- | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 36. F | 37. E | 38. B | 39. C | 40. A |
|-------|-------|-------|-------|-------|

第二部分

- | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 41. C | 42. A | 43. B | 44. A | 45. C |
|-------|-------|-------|-------|-------|

第三部分

- | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 46. B | 47. C | 48. B | 49. A | 50. C |
|-------|-------|-------|-------|-------|

第四部分

- | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 51. B | 52. A | 53. C | 54. C | 55. A |
| 56. C | 57. A | 58. B | 59. C | 60. B |



国家汉办/孔子学院总部
Hanban/Confucius Institute Headquarters

新中小学生汉语考试

YCT (三级)

Y31003

注 意

一、YCT (三级) 分两部分:

1. 听力 (35 题, 约 20 分钟)
2. 阅读 (25 题, 30 分钟)

二、听力结束后, 有 **5** 分钟填写答题卡。

三、全部考试约 60 分钟 (含考生填写个人信息时间 5 分钟)。

中国 北京

国家汉办/孔子学院总部 编制

一、听力

第一部分

第 1-10 题

例如:		×
		✓

1.		
2.		
3.		
4.		

5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

第二部分

第 11-15 题

A



B



C



D



E



F



例如：男： Qǐchuáng ba .
起床 吧 。

女： Bù , wǒ xiǎng zài shuì 10 fēnzhōng . E

11.

12.

13.

14.

15.

第 16-20 题

A



B



C



D



E



16.

17.

18.

19.

20.

第三部分

第 21-30 题

例如: Nǐ zěnmē le? 你 怎么 了?

A wǒ zhīdào 我 知道

B wèi shénme 为 什么

C méi shìr 没 事儿 ✓

21. A qùnián 去 年

B sān ge yuè 三 个 月

C zuò fēijī 坐 飞机

22. A liǎng cì 两 次

B chī bǎo le 吃 饱 了

C shēngbìng le 生 病 了

23. A duì 对

B 8 xiǎoshí 8 小 时

C xièxiē nǐ 谢 谢 你

24. A qù jiàoshì 去 教室

B dǎ lánqiú 打 篮球

C yì zhī xiǎoniǎo 一 只 小鸟

25. A hěn shūfu 很 舒服

B hǎo duō le 好 多 了

C huānyíng nǐmen 欢 迎 你 们

26. A zài nàr 在 那 儿

B 2009 nián 2009 年

C 7 yuè 4 hào 7 月 4 号

27. A xià xuě le 下 雪 了

B xuéxí Hànyǔ 学 习 汉 语

C zuò
gōnggòngqìchē
公 共 汽 车

28. A jiějie 姐 姐

B tài rè le 太 热 了

C shì lán sè de 是 蓝 色 的

29. A zàijiàn 再 见

B hǎo de 好 的

C méi guānxi 没 关 系

30. A bú kèqi 不 客 气

B yǒu yìsi 有 意 思

C nín qǐng zuò 您 请 坐

第四部分

第 31-35 题

例如：男： Jīntiān jǐ hào le?
今天 几 号 了？

女： Jīntiān sān hào , míngtiān jiù shì nǐ de shēngrì .
今天 三 号 ， 明天 就 是 你 的 生日 。

问： Nǎ tiān shì tā de shēngrì ?
哪 天 是 他 的 生日 ？

- A sān hào B 4 hào ✓ C jīntiān
A 三 号 B 4 号 C 今天

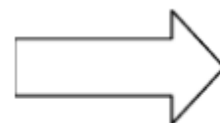
31. A bízi téng B tiānqì bù hǎo C jīntiān xiūxi
A 鼻子 疼 B 天气 不 好 C 今天 休息

32. A hěn kuàilè B bù gāoxìng C yǒu diǎnr lèi
A 很 快乐 B 不 高兴 C 有 点 儿 累

33. A è le B chīduō le C juéde lěng
A 饿 了 B 吃 多 了 C 觉 得 冷

34. A sǎn B diànnǎo C yǐzi
A 伞 B 电 脑 C 椅 子

35. A yì niánjí B èr niánjí C sān niánjí
A 一 年 级 B 二 年 级 C 三 年 级



Y31003 - 7

二、阅读

第一部分

第 36-40 题

A



B



C



D



E



F



Nǐ méiyǒu jiǎo ma?

例如：A：你 没有 脚 吗？

Shì de , wǒ méiyǒu jiǎo , dànshì wǒ kěyǐ zǒu .

B：是 的 ， 我 没有 脚 ， 但是 我 可以 走 。

D

Duìbuqǐ , nín de chē bù néng kāi jìn qù .

36. A：对不起 ， 您 的 车 不 能 开 进 去 。

Hǎo ba , wǒ bǎ tā kāi dào hòumiàn qù .

B：好 吧 ， 我 把 它 开 到 后 面 去 。

37. A: Nǐ zhēn de xǐhuan tiàowǔ?
你 真 的 喜 欢 跳 舞 ？

B: Zhēn de , wǒ xǐhuan tiàowǔ , hái xǐhuan chàngē .
真 的 ， 我 喜 欢 跳 舞 ， 还 喜 欢 唱 歌 。

38. A: Lái , hē yì kǒu shuǐ .
来 ， 喝 一 口 水 。

B: Tā néng tīngdǒng nǐ shuō de huà ma ?
它 能 听 懂 你 说 的 话 吗 ？

39. A: Tīng huà , huí jiā xǐzǎo qù .
听 话 ， 回 家 洗 澡 去 。

B: Jiù bù , wǒ hái yào zài wàimiàn wánr .
就 不 ， 我 还 要 在 外 面 玩 儿 。

40. A: Wǒ de nǎge ěrduo cháng ?
我 的 哪 个 耳 朵 长 ？

B: Wǒ kànkàn , shì zuǒbian de cháng yìxiē ba ?
我 看 看 ， 是 左 边 的 长 一 些 吧 ？

例如：



- Nǐ zǒu de tài kuài .
A 你 走 得 太 快 。
- Wǒ jīnnián sān niánjí le .
B 我 今 年 三 年 级 了 。
- Xiànzài gěi nǎinai dǎ ge diànhuà .
C 现 在 给 奶 奶 打 个 电 话 。

√

41.



- Kùzi yǒu diǎnr cháng .
A 裤 子 有 点 儿 长 。
- Tài hǎo le , wǒ shòu le !
B 太 好 了 , 我 瘦 了 !
- Nǐ è le ba ? Yào bāozi ma ?
C 你 饿 了 吧 ? 要 包 子 吗 ?

42.



- Tā de jiǎo hěn téng .
A 她 的 脚 很 疼 。
- Wǒ juéde tài yuǎn le .
B 我 觉 得 太 远 了 。
- Tā de zìxíngchē huài le .
C 她 的 自 行 车 坏 了 。

43.



- Tā bǎ dànɡāo chīwán le .
A 它 把 蛋 糕 吃 完 了 。
- Xiǎojiě , nín hē diǎnr shénme ?
B 小 姐 , 您 喝 点 儿 什 么 ?
- Xiāngjiāo hěn hǎochī , nǐ yě chī .
C 香 蕉 很 好 吃 , 你 也 吃 。

Y31003 - 10

44.



- Nín ràng wǒ zài xiǎngxiang .
A 您 让 我 再 想 想 。
- Nǐ kàn wǒ de xié zěnmeyàng ?
B 你 看 我 的 鞋 怎 么 样 ？
- Kànwán nàge diànyǐng , tā kū le .
C 看 完 那 个 电 影 ， 她 哭 了 。

45.



- Tā de gèzi bǐ wǒ gāo .
A 它 的 个 子 比 我 高 。
- Wǒ shì yīshēng , nǐ bù shūfu
B 我 是 医 生 ， 你 不 舒 服
ma ?
吗 ？
- Mèimei zài dòngwùyuán kàn hóuzi
C 妹 妹 在 动 物 园 看 猴 子
ne .

第三部分

第 46-50 题

例如：女：Zhè běn shū shì shéi de ?
这本书是谁的？

男：(C)。

- A zài jiā li 在家里 B méi yìsi 没意思 C wǒ péngyou de 我朋友的

46. 男：Míngtiān zǎoshang pǎobù ba ?
明天早上跑步吧？
女：()。

- A chī mǐfàn 吃米饭 B tīng dǒng le 听懂了 C yìqǐ qù 一起去

47. 女：Zhège qúnzi duōshao qián ?
这个裙子多少钱？
男：()。

- A tài pàng 太胖 B 150 kuài 150 块 C shì xīn de 是新的

48. 男：Tā yào le yì bēi guǒzhī , nǐ ne ?
他要了一杯果汁，你呢？
女：()。

- A chá 茶 B cài 菜 C miàntiáor 面条儿

49. 女：Wéi , nǐ hǎo , qǐng wèn shì Zhāng xiānsheng ma ?
喂，你好，请问是张先生吗？
男：()。

- A shì wǒ 是我 B zài pángbiān 在旁边 C qù chēzhàn le 去车站了

50. 男：Wǒ xiǎng sòng tā ge shūbāo , shénme yánsè de hǎo ?
我想送他个书包，什么颜色的好？
女：()。

- A hěn nán 很难 B bái de 白的 C méiyǒu qiānbǐ 没有铅笔

第四部分

第 51-60 题

例如：女：你 喜欢 什么 (A) ?

男：我 喜欢 踢 足球，也 喜欢 打 篮球。

A 运动 B 电影 C 颜色

51. 男：你 () 王 医生 打 电话 了 吗 ?

女：打 了，他 让 我 明天 去 医院 看看。

A 走 B 读 C 给

52. 女：外面 不 冷 了 吧 ?

男：太阳 出 来 了，() 还 有 点 儿 冷。

A 因为 B 所以 C 但是

53. 男：什么 水果 外面 是 绿色，里面 是 红色 ?

女：我 知道，是 ()。

A 西瓜 B 鸡蛋 C 苹果

54. 女：你 说 的 那个 商店 远 不 远 ? 我 想 去 看看。

男：很 ()，就 在 学校 前 边。

A 忙 B 黑 C 近

55. 男: Nǐ zěnmē le, () bù shūfu?
 你 怎么 了, () 不 舒服?
 女: Méi shìr, zhè liǎng tiān shuì de shǎo.
 没 事 儿, 这 两 天 睡 得 少。
 A 头发 B 身体 C 牛奶
56. 女: Zhè běn shū wǎng shàng () de hěn hǎo, nǐ kàn le ma?
 这 本 书 网 上 () 得 很 好, 你 看 了 吗?
 男: Wǒ kànguo le, hái kěyǐ.
 我 看 过 了, 还 可 以。
 A 卖 B 丢 C 关
57. 男: Nǐ huà de zhè zhī xiǎomāo zhēn kě'ài.
 你 画 的 这 只 小 猫 真 可 爱。
 女: Tā bú shì māo, tā shì ()!
 它 不 是 猫, 它 是 ()!
 A 鱼 B 老虎 C 眼睛
58. 女: Nǎge fángjiān shì nǐ de?
 哪 个 房 间 是 你 的?
 男: () de shì wǒ de, yòubian de shì wǒ jiějie de.
 () 的 是 我 的, 右 边 的 是 我 姐 姐 的。
 A 左边 B 上边 C 后边
59. 男: Nǐ hǎo, zhè jiàn yùndòngfú yǒu huángsè de ma?
 你 好, 这 件 运 动 服 有 黄 色 的 吗?
 女: Duìbuqǐ, zhè shì () hòu yí jiàn le.
 对 不 起, 这 是 () 后 一 件 了。
 A 再 B 最 C 太
60. 女: Nǐmen jǐ diǎn shàng kè?
 你 们 几 点 上 课?
 男: diǎn, hái yǒu () ge xiǎoshí ne, bù jí.
 9 点, 还 有 () 个 小 时 呢, 不 急。
 A 千 B 零 C 半

YCT (三级) Y31003 听力材料

(音乐, 30 秒, 渐弱)

大家好! 欢迎参加 YCT (三级) 考试。
大家好! 欢迎参加 YCT (三级) 考试。
大家好! 欢迎参加 YCT (三级) 考试。

YCT (三级) 听力考试分四部分, 共 35 题。
请大家注意, 听力考试现在开始。

第一部分

一共 10 个题, 每题听两次。

例如: 爷爷最喜欢吃香蕉。
我在动物园里看到老虎了。

现在开始第 1 题:

1. 我和同学们一起去踢足球。
2. 刮风吧, 快点儿刮风吧。
3. 这两个你都要吗?
4. 家里还有一块儿蛋糕。
5. 她们两个都很快乐。
6. 看到了吧, 她喜欢穿爸爸的鞋。
7. 别笑了, 你听我说。
8. 她今天买了很多东西。
9. 明天中午吃饺子, 好不好?
10. 再让我玩儿半个小时吧。

第二部分

一共 10 个题, 每题听两次。

例如: 男: 起床吧。
女: 不, 我想再睡十分钟。

现在开始第 11 到 15 题:

Y31003 - 15

11. 女：你找到月亮了吗？
男：还没有呢。
12. 男：我可以再吃一块儿面包吗？
女：当然可以，没问题。
13. 女：我会自己穿衣服了。
男：很好，自己的事情自己做。
14. 男：快睡觉，别看电视了。
女：知道了，还有五分钟。
15. 女：老师，这个字是这样写吗？
男：我看看，对，你写得很漂亮。

现在开始第 16 到 20 题：

16. 男：你去中国的时候看大熊猫了吗？
女：看了，熊猫很有意思。
17. 女：小朋友，你叫什么名字？今年多大了？
男：我叫小雨，我四岁了。
18. 男：妈妈，我们帮您拿这些东西吧。
女：好，别着急，慢慢来。
19. 女：为什么买这么多礼物呢？
男：因为每人都有一个。
20. 男：你在画什么？
女：花儿，我想画玫瑰花儿。

第三部分

一共 10 个题，每题听两次。

例如：你怎么了？

现在开始第 21 题：

21. 你来北京多长时间了？
22. 这药一天吃几次？

23. 昨天晚上你是不是很早就睡觉了?
24. 那个学生手里拿的是什么?
25. 你奶奶的感冒好了吗?
26. 哪天是你姐姐的生日?
27. 你每天怎么去学校?
28. 这些衣服是谁洗的?
29. 我们明天去游泳怎么样?
30. 请问, 这儿有人吗?

第四部分

一共 5 个题, 每题听两次。

- 例如: 男: 今天几号了?
女: 今天三号, 明天就是你的生日。
问: 哪天是他的生日?

现在开始第 31 题:

31. 男: 快起床, 要迟到了。
女: 不! 爷爷, 今天是星期六。
问: 女的为什么不起床?
32. 女: 和小狗玩儿了一天, 高兴吗?
男: 高兴。小狗太可爱了。
问: 男的今天过得怎么样?
33. 男: 我中午吃得太多, 晚上不吃了。
女: 那我们出去走走?
问: 男的怎么了?
34. 女: 哥, 外面下雨了, 伞在哪儿呢?
男: 在电脑桌下面吧。
问: 妹妹在找什么?
35. 男: 你认识我弟弟?
女: 认识, 他和我一个年级, 都是二年级。
问: 女的现在是几年级?

听力考试现在结束。

Y31003 卷答案

一、听力

第一部分

- | | | | | |
|------|------|------|------|-------|
| 1. × | 2. ✓ | 3. ✓ | 4. × | 5. × |
| 6. × | 7. ✓ | 8. ✓ | 9. ✓ | 10. × |

第二部分

- | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 11. A | 12. C | 13. B | 14. D | 15. F |
| 16. A | 17. B | 18. E | 19. C | 20. D |

第三部分

- | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 21. B | 22. A | 23. A | 24. C | 25. B |
| 26. C | 27. C | 28. A | 29. B | 30. C |

第四部分

- | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 31. C | 32. A | 33. B | 34. A | 35. B |
|-------|-------|-------|-------|-------|

二、阅读

第一部分

- | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 36. B | 37. C | 38. E | 39. F | 40. A |
|-------|-------|-------|-------|-------|

第二部分

- | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 41. B | 42. A | 43. C | 44. A | 45. B |
|-------|-------|-------|-------|-------|

第三部分

- | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 46. C | 47. B | 48. A | 49. A | 50. B |
|-------|-------|-------|-------|-------|

第四部分

- | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|-------|
| 51. C | 52. C | 53. A | 54. C | 55. B |
| 56. A | 57. B | 58. A | 59. B | 60. C |

Anexo. D. Vocabulario de chino para el nivel umbral

YCT (Level 3) Vocabulary

(The words in bold are new words of level 3.)

1. Noun (116)

(1)

jīa	xuéxiào	shāngdiàn	fángjiān	yīyuàn
家 home	学校 school	商店 shop	房间 room	医院 hospital
Běijīng	chēzhàn	jiàoshì	dòngwùyuán	
北京 Beijing	车站 station	教室 classroom	动物园 zoo	

(2)

Zhōngguó rén	bàba	māma		
中国人 Chinese people	爸爸 Dad	妈妈 Mom		
gēge	jiějie mèimei	dìdi	mèimei	
哥哥 big brother	姐姐 big sister	弟弟 little brother	妹妹 little sister	
lǎoshī	tóngxué	xuésheng	péngyou	yīshēng
老师 teacher	同学 classmate	学生 student	朋友 friend	医生 doctor
yéye	nǎinai			
爷爷 grandfather from father's side	奶奶 grandmother from father's side			
xiǎojiě	xiānsheng			
小姐 lady, Miss	先生 Mister, waiter			

(3)

shǒu	kǒu	yǎnjīng	tóufa	ěrduo
手 hand	口 mouth	眼睛 eye	头发 hair	耳朵 ear
bízi	gèzi	jiǎo	shēntǐ	
鼻子 nose	个子 height	脚 foot	身体 body	

(4)

māo	gǒu	niǎo	yú
猫 cat	狗 dog	鸟 bird	鱼 fish
xióngmāo	lǎohǔ	hóuzi	
熊猫 panda	老虎 tiger	猴子 monkey	

(5)

shuǐ	niúniǎi	mǐfàn	miàntiáor
水 water	牛奶 milk	米饭 rice	面条儿 noodles
píngguǒ	chá	xiāngjiāo	bāozi
苹果 apple	茶 tea	香蕉 banana	包子 steamed bread
jīdàn	xīguā	miànbāo	cài
鸡蛋 egg	西瓜 water melon	面包 bread	菜 food/vegetable

jiǎozi	guǒzhī	dàngāo	shuǐguǒ
饺子 Chinese dumplings	果汁 juice	蛋糕 cake	水果 fruit

(6)

Zuótiān	Jīntiān	míngtiān	xiànzài
昨天 Yesterday	今天 today	明天 tomorrow	现在 now
yuè	hào	xīngqī	diǎn
月 Month	号 date/number	星期 week	点 o'clock
nián	fēnzhōng	zǎoshang	wǎnshang
年 Year	分钟 minute	早上 morning	晚上 night
zhōngwǔ	xiǎoshí	shíhou	shíjiān
中午 noon	小时 hour	时候 moment	时间 time
qùnián	shēngrì		
去年 last year	生日 birthday		

(7)

qiānbǐ	shūbāo	zhuōzi	yǐzi	diànshì
铅笔 pencil	书包 school bag	桌子 table	椅子 chair	电视 television
Yīfu	qúnzi	kùzi	xié	bēizi
衣服 clothes	裙子 shirt	裤子 trousers	鞋 shoes	杯子 cup/glass
fēijī	gōnggòngqìchē	diànnǎo	diànyǐng	
飞机 air plane	公共汽车 bus	电脑 computer	电影 movie	
Méiguīhuā	lǐwù	yǔsǎn	yào	zìxíngchē
玫瑰花 rose	礼物 present	雨伞 umbrella	药 medicine	自行车 bicycle

(8)

Hànyǔ	míngzi	tiānqì	yánsè	qián
汉语 Chinese language	名字 name	天气 weather	颜色 color	钱 money
dōngxi	kè	wèntí	yìsi	
东西 things	课 class/lesson	问题 question/problem	意思 meaning	
niánjí	shìqing	tàiyáng	yuèliang	
年级 grade	事情 things/matter/affair	太阳 the sun	月亮 the moon	

(9)

lǐmiàn	shàngbian	qián	hòu
里面 in/inside	上边 upside/above/up	前 front	后 behind
zuǒ	yòu	xià	wàimiàn
左 left	右 right	下 below/under	外面 outside
			pángbiān
			旁边 beside/next

2. Verb (73)

(1)

xièxie	zàijiàn
--------	---------

谢谢 Thank you 再见 Bye bye
qǐng búkèqi duibuqi
请 Please 不客气 You are welcome. 对不起 Sorry/excuse me

méi guānxi huānyíng
没关系 It doesn't matter/ That's ok. 欢迎 welcome

(2)

Shì yǒu
是 yes/to be 有 to have

(3)

kàn chī hē qù
看 to look/to see/to watch 吃 to eat 喝 to drink 去 to go

jiào lái zuò
叫 to call somebody/ to be called 来 to come 做 to do

Zuò mǎi huà shuōhuà
坐 to sit 买 to buy 画 to draw/to paint 说话 to speak/to talk

wánr xuéxí shuìjiào qǐchuáng
玩 to play 学习 to learn/to study 睡觉 to sleep 起床 to get up

dǎ diànhuà tīng dú xiě
打电话 to make a phone call 听 to listen 读 to read 写 to write

kāi guān
开 to open/to turn on 关 to close/to turn off

huí wèn zǒu chuān
回 to back 问 to ask 走 to go/ to leave 穿 to wear

xǐzǎo gěi
洗澡 to take a shower/to take a bath 给 to give

zhǎo dǒng xiào kū
找 to look for 懂 to understand 笑 to smile/ to laugh 哭 to cry

bāngzhù ràng xiūxi
帮助 to help 让 to let/to ask 休息 to have a rest

yùndòng pǎobù yóuyǒng
运动 to do sport 跑步 to run/to jog 游泳 to swim

tī zúqiú dǎ lánqiú
踢 足球 to play football 打 篮球 to play basketball

chàngē tiàowǔ wán
唱歌 to sing 跳舞 to dance 完 to finish doing something

shēngbìng chí dào gǎn mào
生病 to be sick 迟到 to be late 感冒 to have a cold

mài jìn chū diū

卖 to sell 进 to enter/ to get in 出 to get out 丢 to loose/ to be lost

shàngwǎng guāfēng xiàxuě

上网 net play/ surf the net 刮风 to blow wind 下雪 to snow

sòng ná

送 to give something as present 拿 to take something

(4)

ài xǐhuan rènshi juéde

爱 to love 喜欢 to like 认识 to know 觉得 to feel

xiǎng zhīdào

想 to want/ would like to 知道 to know

(5)

huì

会 be able to/ to have ability to do something/can

yào

要 to want/ to need/ be going to

kěyǐ néng

可以 can 能 be able to/ to have ability to do something

3. Adjective (39)

hǎo duō dà xiǎo

好 good 多 many/ much/ a lot/ more 大 big 小 small

gāoxìng cháng lěng rè

高兴 happy 长 long 冷 cold 热 hot

piàoliang hǎochī

漂亮 pretty/ beautiful 好吃 good eating/ delicious/tasty

hóng huáng lǜ lán bái hēi

红 red 黄 yellow 绿 green 蓝 blue 白 white 黑 black

shǎo máng kuài màn

少 few/little/less 忙 busy 快 fast/quick 慢 slow

yuǎn jìn lèi xīn duì

远 far 近 near 累 tired 新 new 对 right/ correct

kě'ài bǎo è huài

可爱 lovely/ cute 饱 full 饿 hungry 坏 bad

shūfu zháojí kuàilè

舒服 comfortable 着急 worried 快乐 happy / joyful

nán pàng shòu

难 difficult 胖 fat 瘦 thin/ slim

nán nǚ téng

男 male/ man 女 female/ woman 疼 pain/ sore

4. Pronoun (19)

wǒ	nǐ	tā	tā	wǒmen
我 I/ me	你 you	他 ta/ him	她 she/ her	我们 we/ us
zhè	nà	zhèr	nàr	
这 this	那 that	这儿 here	那儿 there/ over there	
nǎ	nǎr	shéi	shénme	
哪 which	哪儿 where	谁 who/ whom	什么 what	

jǐ

几 how many/ how much(used when the quantity less than 10

zěnmē

怎么 why(normally followed by bù or méiyǒu)

zěnmeyàng

怎么样 how about/ how do you think/ how well

duōshǎo

多少 how many/ how much

nín	tā	měi
您 polite you	它 it for animals	每 each/ every
wèi shénme	zìjǐ	
为什么 why	自己 oneself	

5. Numeral (16)

yī	èr	sān	sì	wǔ
一 one	二 two	三 three	四 four	五 five
Liù	qī	bā	jiǔ	shí
六 six	七 seven	八 eight	九 nine	十 ten

liǎng

两 two(used before a measure Word o two o'clock)

líng

零 zero

bàn

半 half

bǎi	qiān	dì-yī
百 hundred	千 thousand	第一 first

6. Measure word (8)

gè

个 (the most common measure Word for things)

sui

岁 (measure word for age)

kuài

块 (for Chinese money/ lump/ chunk/ piece)

zhī

只 (for animal)

běn

jiàn

本 (for books or notebooks) 件 (measure word for clothes)

次

次 (time for frequency, verb- measure word, used after a verb, for example *tīng yí cì*, *kàn yí cì wánr yí cì*)

些

些 (used as *zhèxiē* or *nèxiē*, which mean these or those)

7. Adverb (14)

bù	hěn	yě	méiyǒu
不 no/ not	很 very/very much	也 also/ too	没有 no/ don't have/ didn't do
zhēn	dōu	bié	yìqǐ
真 really/ so/ such	都 all/ both	别 don't	一起 together/altogether
tài	zài	jiù	zuì
太 too	再 again	就 just	最 most
hái	dāngrán		
还 still	当然 of course		

8. Conjunction (4)

hé	yīnwèi	suǒyǐ	dànshì
和 and/ with	因为 because	所以 so/ therefore	但是 but/ however

9. Preposition (3)

zài

在 in/ at/ on, be in/ at/ on

bǐ

比 for comparison (sentence structure is A bǐB +adj.+ duō le/ de duō/ hěn duō)

bǎ

把 bǎ sentence, (sentence structure is: subject + bǎ + object + verb + other parts)

10. Auxiliary Word (7)

de

的 of, used between a noun/ a adjective and a noun, sentence structure is: noun/ adj. + de + noun

ma

吗 question word, used at the end of an statement to form a question

le

了 used after a verb to express pass tense or at the end of a sentence to express the action has finished.

ne

呢 used after a personal pronoun means where/ how about

de

得 used between a verb and a adjective, sentence structure is: verb + de + adj.

guo

过 used in the structure of verb + guo to indicate the action has finished

ba

吧 used at the end of a sentence with an interrogative pronoun to indicate conjecture.

11. Exclamation (1)

wèi

喂 used on the phone or calling people's attention

YCT (level 3) Grammar

一、Pronoun

(一) Personal pronoun:

wǒ	nǐ	tā	tā	wǒmen
我 I/ me	你 you	他 ta/ him	她 she/ her	我们 we/ us

nín	tā	zìjǐ
您 polite you	自己 oneself	它 it for animals

(二) Demonstrative pronoun:

Zhè	nà	zhèr	nàr
这 this	那 that	这儿 here	那儿 there/ over there

měi

每 each/ every

(三) Interrogative pronoun:

nǎ	nǎr	shéi	shénme
哪 which	哪儿 where	谁 who/ whom	什么 what

jǐ

几 how many/ how much (used when the quantity less than 10)

zěnmē

怎么 why (normally followed by bù or méiyǒu)

zěnmeyàng

怎么样 how about/ how do you think/ how well

duōshǎo

多少 how many/ how much

wèishénme

为什么 why

二、numeral

(一) time

8 diǎn 7 yuè 5 hào xīngqīsi
8 点 8 o'clock 7 月 5 号 5th of July 星期四 Thursday

20 fēnzhōng liǎngnián
20 分钟 20 minutes 两年 two years

(二) age

Wǒ 10 suì.

我 10 岁。 I am ten years old.

(三) Chines currency

6 kuài
6 块 6 Kuài (Chinese currency)

(四) Number

Wǒjiā de diànhuà shì 58590000

我家的电话是 58590000。 My home phone number is 58590000.

(五) Sequence

dì-yī

第一 first

三、Measure word

(一) Used after a numeral

yí ge 4 zhī
一个 one (for people or things) 4 只 four (for animal)

100 běn shū liǎng jiàn yīfu
100 本书 100 books 两件衣服 two pieces of clothes

1000 xiǎoshí 1000 hours
1000 小时 1000 hours

(二)

zhège nàge jǐsuì
这个 this/this one 那个 that/ that one 几岁 how many years old

Zhèxiē měicì
这些 these 每次 every time

四. Adverb:

(一) bù méiyǒu bié
不 no 没有 didn't do 别 don't

1. Wǒ búshì lǎo shī.

我 不是 老师。 I am not a teacher.

2. Tā zuótiān méiqù xuéxiào.

他 昨天 没去 学校。 Yesterday he didn't go to school.

3. Bié kū le.

别哭了。 Stop crying.

(二) hěn tài zuì

很 very/very much 太 too 最 most

4. Tāde gèzi hěngāo.

她的 个子 很高。 She is very tall.

5. Tài hǎole!

太好了! Great! / perfect!

6. Wǒ zuì xǐhuān chī jiǎozi.

我最 喜欢 吃 饺子。 I like dumplings most.

(三) yě zhēn

也 also 真 really/ so

7. Jiějie ài chī miàntiáor, wǒ yě ài chī.

姐姐 爱吃 面条儿, 我 也 爱吃。 My big sister likes noodles, so do I.

8. Jīntiān tiānqì zhēn hǎo.

今天 天气真好。 It's nice weather today.

(四) zài hái

再 again 还 still

9. Wǒ xiǎng zài chī yíge.

我 想 再 吃 一个。 I want to eat one more.

10. Wǒ hái yǒu yí ge wèntí.

我 还有 一个 问题。 I have one more question.

(五) dōu yìqǐ

都 all/ both 一起 together/altogether

11. Zhèxiē shū dōu hěn piányí.

这些 书 都 很 便宜。 All these books are very cheap.

12. Wǒmen yìqǐ qù kàn diànyǐng ba.

我们 一起 去 看 电影 吧。 Let's go and see a movie together.

(六) jiù

就 just

13. Zǎoshàng liùdiǎn wǒ jiù qǐchuáng le.

早上 六点 我 就 起床 了。 I got up at six in the morning.

五. Conjunction

hé	yīn wèi suǒ yǐ ...	dànshì
和 and/ with	因为……所以…… because..., so...	但是 but/ however

1. shuǐ hé niú nǎi

水 和 牛奶 water and milk

2. Yīnwèi tiānqì bùhǎo, suǒyǐ wǒmen dōu méi qù.

因为 天气不好， 所以 我们 都 没去。

We didn't go, because the weather was not good.

3. Wǒ búhuì kāichē, dànshì bàba huì kāi.

我 不会 开车， 但是 爸爸 会开。 I don't know how to drive, but my dad knows.

六. Preposition

zài

在 in/ at/ on, be in/ at/ on

bǐ

比 for comparison(sentence structure is A bǐB + adj.+ duōle/ deduō/ hěnduō)

bǎ

把 bǎ sentence, (sentence structure is: subject + bǎ + object + verb + other parts)

1. Tā zài jiā chī fàn.

他 在家 吃饭。 He eats at home.

2. Jīntiān bǐ zuótiān lěng.

今天 比 昨天 冷。 Today is colder than yesterday.

3. Nǐ bǎ diànnǎo guān le ba.

你 把 电脑 关 了吧。 Turn off the computer.

七. Auxiliary word

(一) 的/ the phrase of 的

1. wǒde yǎnjīng

我的 眼睛 my eyes

2. Zhè zhī niǎo shì hóngsè de.

这 只 鸟 是 红色的。 This bird is red.

3. Nà búshì wǒde, nàshì wǒ gēge de.

那 不是 我的， 那是我 哥哥 的。 That is not mine, it is my brother's.

4. Nǐ huà de shì shénme?

你 画 的 是 什么? What are you drawing?

(二) 得/ the phrase of 得

5. Tā lái de hěn wǎn.

她来得很晚。She came very late.

(三) 吗 了 呢 吧

1. Tā zài jiā ma?

他在家吗? Is he at home?

2. Xiàzài jǐ diǎn le?

现在几点 了? What time is it now?

3. Nǐ zuò shénme ne?

你做什么呢? What are you doing?

4. Nǐ ná shàng yǔ sǎn ba.

你拿上 雨伞吧。Take the umbrella.

(四) 了 过

1. Wǒ mǎi le yī zhī xiǎo māo.

我买了 一只小猫。I bought a little cat.

2. Nǐ qù guo Zhōngguó ma?

你 去过 中国 吗? Have you been to China?

八. Auxiliary verb

huì	yào	kě yǐ	néng
会	要	可以	能

1. Wǒ huì shuō Hànyǔ.

我会说 汉语。I can speak Chinese.

2. Wǒ péngyou yào qù kàn yīshēng.

我 朋友 要 去看 医生。My friend is going to see a doctor.

3. Wǒ xiànzài kěyǐ kàn diànshì ma?

我 现在 可以 看 电视 吗? Can I watch TV now?

4. Jīntiān nǐ néng lái ma?

今天 你能 来 吗? Can you come today?

九. Exclamation

Wéi

喂 hello (used on the phone)

1. Wèi, Xiǎolǐ zài jiā ma?

喂, 小李 在家 吗? Hello, is Xiǎolǐ at home?

十. Repeated verb

1. Ràng wǒ kànkan.

让 我 看看。 Let me see.

2. Kàn qiánmiàn, xiào yí xiào.

看 前面，笑 一 笑。 Look at the front, and smile.

十一. Statement

1. Jīntiān xīngqī yī.

今天 星期 一。 Today is Monday.

2. Tā qù shāngdiàn.

他 去 商店。 He is going to shop.

3. Jiějie hěn gāoxìng.

姐姐 很 高兴。 Big sister is very happy.

4. Wǒ bù rènshi tā.

我 不 认识 他。 I don't know him.

5. Wǒ méi mǎi píngguǒ.

我 没 买 苹果。 I didn't buy apple.

6. Bié shuōhuà.

别 说话。 Don't speak.

十二. Question

ma

吗 question word, used at the end of an statement to form a question

ne

呢 used after a personal pronoun means where/ how about

ba

吧 used at the end of a sentence with an interrogative pronoun to indicate conjecture.

nǎ nǎr shéi shénme

哪 which 哪儿 where 谁 who/ whom 什么 what

jǐ

几 how many/ how much (used when the quantity less than 10)

zěnmē

怎么 why (normally followed by bù or méiyǒu)

zěnmeyàng

怎么样 how about/ how do you think/ how well

duōshǎo wèi shénme

多少 how many/ how much 为什么 why

1. Nà ge rén shì shuí?

那个人是谁? Who is that person/Who was that?

2. Nǐ ài wǒ ma?

你爱我吗? Do you love me?

3. Wǒ hēchá ne, nǐne?

我喝茶呢, 你呢? I am drinking tea, and you?

4. Huíjiā ba?

回家吧? Go home?

5. Nǐ shì nǎguó rén?

你是哪国人? Which country are you from?

6. Nǐ zài nǎr?

你在哪儿? Where are you?

7. Jīntiān xīngqī jǐ?

今天星期几? What day is it today?

8. Nǐ xǐhuān chī shénme?

你喜欢吃什么? What do you like to eat?

9. Nǐ zěnméle?

你怎么了? What the matter with you? / What happened to you?

10. Jīntiān tiānqì zěnmeyàng?

今天天气怎么样? How is the weather like today?

11. Zhè ge shūbāo duōshǎoqián?

这个书包多少钱? How much does this school bag cost?

12. Nǐ xué Hànyǔ duōcháng shíjiān le?

你学汉语多长时间了? How long have been learning Chinese?

13. Wèishénme bù?

为什么不? Why not?

14. Nǐ huìbúhuì zuòfàn?

你会不会做饭? Do you know how to cook?

15. Shuìjiào ba, hǎoma?

睡觉吧, 好吗? Go to sleep, ok?

16. Zhèyàng xiě, duì ma?

这样写, 对吗? Write like this, is it correct?

十三. Exclamatory sentence

1. Zhēn piàoliang!

真漂亮! It's so beautiful!

2. Tài rè le!

太热了! It's too hot!

十四. Imperative sentence

qǐng búyào bié
请 please 不要 don't 别 don't

1. Qǐngzuò.

请坐。Sit down please.

2. Búyào shuōhuà.

不要 说话。 Don't speak.

3. Míngtiān bié chídào le.

明天 别 迟到了。 Don't be late tomorrow.

十五. Special sentence pattern

(一) the sentence of 是

1. Zhèshì wǒ bàba.

这是 我 爸爸。 This is my dad.

(二) the sentence of 有

2. Wǒ yǒu yí ge gēge.

我 有一个 哥哥。 I have a big brother.

(三) the sentence of 比

3. Wǒ bǐ mèimei dà sān suì.

我 比 妹妹 大 三 岁。 I am three years elder than my sister.

(四) the sentence of 是……的

1. emphasize time

Tā shì qiántiān dào běijīng de.

他 是 前天 到 北京 的。 He arrived in Beijing the day before yesterday.

2. Emphasize location

Wǒmen shì zài xuéxiào rènshi de.

我 们 是 在 学校 认识 的。 We met at school.

3. emphasize the way of doing things

Tā shì zuò huǒchē lái de.

她 是 坐 火车 来 的。 She came here by train.

(五) the sentence of 把

Tā bǎ yào chī le.

他 把 药 吃 了。 He ate the medicine.

十六. State of action

1. 在 + verb + 呢 express that the acting is going on

Wǒ zài xǐzǎo ne.

我在洗澡呢。I am having a shower.

2. verb+了 / verb + 过 express that the acting has finished

Shuí chīle wǒde píngguǒ?

谁吃了我的苹果? Who has eaten my apple?

Zhè běn shū wǒ kàn guò.

这本书我看过。I have read this book.

3. 要 + verb + 了 express that the action or the situation is going to change.

Yào xià yǔ le.

要下雨了。It is going rain.

Anexo. E. Normas del procesamiento informático para la segmentación del vocabulario chino moderno

(信息处理用现代汉语分词规范)

1. Límite. Las normas especifican las categorías de las palabras del procesamiento de la información y los códigos de etiquetado de la segmentación del chino moderno. Las normas no solo se usan en el procesamiento adecuado de la información del chino, sino también para la enseñanza del chino moderno y como referencia en investigaciones.
2. Términos y definiciones. Los siguientes términos y las definiciones se aplican a esta norma.
 - 2.1. *Chinese Information Processing* (CIP). Se ha usado un ordenador para poner en marcha la entrada de la información, la ordenación, el almacenamiento, la producción, las estadísticas y la extracción de la información sobre los caracteres, su pronunciación y su significado.
 - 2.2. *Segment Unit*. Se han utilizado las unidades básicas determinadas de cada función gramatical para el procesamiento de la información del chino. Se han incluido palabras, frases y otras unidades definidas por las normas.
 - 2.3. *Parts of speech* (POS). Las categorías gramaticales de las palabras se dividen según su función gramatical.
 - 2.4. *Tag*. Son los códigos de las categorías de palabras definidas.
3. General
 - 3.1. Límite de las unidades de segmentación. Las unidades de segmentación estándar incluyen palabras, frases y otras unidades de segmentación, como expresiones, abreviaturas, prefijos, sufijos, caracteres morfema, caracteres no morfema, puntuación y símbolos de otros idiomas.
 - 3.2. Principios de clasificación de palabras. El sistema de clasificación de las normas hace referencia al sistema gramatical del Lü Shuxiang, Zhu Dexi, Hu Yushu, y al resumen del sistema gramatical de la enseñanza de chino en la secundaria. Estas normas se clasifican principalmente según los principios de la función gramatical, las características del procesamiento de la información del chino y sus requisitos.
 - 3.3. Principios los códigos de las etiquetas. De acuerdo con las normas internacionales, los códigos de las etiquetas han usado términos en inglés. Por ejemplo, para 名词 (sustantivo), se ha utilizado la primera letra del término inglés *noun*; para 数词 (número), se ha usando la tercera letra del término inglés *number*. Para las palabras que solo existen en chino no se puede emplear ningún término inglés. Según las normas de China, se usan las letras en *pīnyīn* a la hora de etiquetar. Por ejemplo, para 缩略语 (abreviaturas), se ha utilizado la primera letra del *pīnyīn* del carácter chino 简 (jiǎn) como código de la etiqueta; para 语素字 (palabra morfema), se ha utilizado la primera letra del *pīnyīn* del carácter chino 根 (gēn) como código de la etiqueta.
 - 3.4. Categorización de palabras y otras clasificaciones de unidades de segmentación. Las normas se dividen en dos clases: la primera está compuesta por 13 categorías de palabras y la segunda, por 16; otras unidades de segmentación se clasifican en 7 categorías la primera y 13 la segunda. Si es necesario, los usuarios pueden añadir o crear sus propias clasificaciones de palabras.
- 4.1. Categorías de palabras y códigos de etiquetas

- 4.1.1. 名词 (sustantivo) (n). Representa el nombre de una persona o cosa, sobre todo como sujeto y objeto en las oraciones.
- 4.1.1.1. 普通名词 (sustantivo común) (ng). Representa los nombres de las cosas. Por ejemplo:
人 马 书 教师 飞机 电冰箱 阿姨 桌子 木头 德国 理论 历史 思想 文化 因素
- 4.1.1.2. 时间名词 (sustantivos de tiempo) (nt). Indica los sustantivos relacionados con el tiempo. Por ejemplo:
年 月 日 分 秒 现在 过去 昨天 去年 将来 宋朝 星期一
- 4.1.1.3. 方位名词 (sustantivos de dirección) (nd). Indica sustantivos relacionados con la dirección. Por ejemplo:
上 下 左 右 前 后 里 外 中 东 西 南 北 前边 左面 里头 中间
- 4.1.1.4. 处所名词 (sustantivos de lugar) (nl). Indica sustantivos relacionados con lugares. Por ejemplo:
空中 高处 隔壁 门口 附近 边疆 一旁 野外
- 4.1.1.5. 人名 (nombres propios de persona) (nh). Indica nombres propios de persona. Por ejemplo:
华罗庚 阿凡提 诸葛亮 司马相如 松赞干布 卡尔·马克思
- 4.1.1.6. 地名 (nombres propios de localizaciones geográficas) (ns). Indican nombres propios de regiones geográficas. Por ejemplo:
亚洲 大西洋 地中海 阿尔卑斯山 加拿大
中国 北京 浙江 景德镇 呼和浩特 中关村
- 4.1.1.7. 族名 (nombres de etnias o tribus) (nn). Indica nombres de etnias o tribus. Por ejemplo:
回族 藏族 壮族 蒙古族 维吾尔族 哈萨克族
- 4.1.1.8. 机构名 (nombres de organizaciones o grupos) (ni). Indica nombres propios de grupos, organizaciones o instituciones. Por ejemplo:
联合国 教育部 北京大学 中国科学院
- 4.1.1.9. 其他专有名词 (otros nombres propios) (nz).
五粮液 宫爆鸡丁 桑塔纳
- 4.1.2. 动词 (verbos) (v). Indica las acciones, el comportamiento y la actividad mental, y el estado físico y la existencia de cosas. Se usan principalmente como predicado en una oración.
- 4.1.2.1. 及物动词 (verbos transitivos) (vt). Indica verbos con objeto directo. Por ejemplo:
吃 打 擦 洗 喂 借 送 买 捧 提 填
喜欢 告诉 接受 羡慕 考虑 调查 同意 发动
- 4.1.2.2. 不及物动词 (verbos intransitivos) (vi). Indica verbos que no llevan objeto directo. Por ejemplo:
病 休息 咳嗽 瘫痪 游泳 睡觉
- 4.1.2.3. 联系动词 (verbos copulativos) (vl). Indican el juicio de la relación. Por ejemplo:是
- 4.1.2.4. 能愿动词 (verbos modales) (vu). Indican posibilidad y deseo. Por ejemplo:
能够 能 应该 可以 可能 情愿 愿意 要
- 4.1.2.5. 趋向动词 (verbo de tendencia) (vd). Indican tendencia. Por ejemplo:
(走)上 (趴)下 (进)来 (回)去

(跑)上来 (掉)下去 (提)起来 (扔)过去

4.1.3. 形容词 (adjetivos) (a). Indican naturaleza o estado. Se usan principalmente como predicado, atributo, adverbio y complemento.

主要充当谓语、定语、状语和补语。

4.1.3.1. 性质形容词 (adjetivos que indican condición) (aq). Indican naturaleza. Por ejemplo:

好 高 美 大 勇敢 危险 漂亮 干净 伟大

4.1.3.2. 状态形容词 (adjetivo de estado) (as). Indican estado. Por ejemplo:

雪白 黧黑 通红 冰凉 绿油油 亮堂堂 白花花 冷冰冰

4.1.4. 区别词 (palabras para distinguir contrarios) (f). Indican las características distintivas de las cosas.

En la frase solo se usan como atributo para modificar un sustantivo o tomando la partícula atributiva 的 para formar la estructura con 的. Por ejemplo:

男 女 公 母 雌 雄 微型 国产 军用

4.1.5. 数词 (numerales) (m). Indican número y orden. Por ejemplo:

零 一 半 百 千 百万 一百零八

第一 第十八

4.1.6. 量词 (clasificador) (q). Se colocan entre los números y los sustantivos a los que modifican. Por ejemplo:

个 条 片 匹 辆 尺 斤 两 吨 支 回 次 遍 千瓦时

4.1.7. 代词 (pronombres) (r). Se usan para repetir y sustituir a los sustantivos. Por ejemplo:

我 你 他 这 那 谁 我们 你们 他们

这个 那个 大家 自己 什么 哪里 怎

4.1.8. 副词 (adverbio) (d). Modifican o limitan los verbos y adjetivos. Se usan en la frase como predicado adverbial. Por ejemplo:

都 只 就 仅 很 再三 屡次 将 不 却

总共 正在 常常 重新 曾经 竟然 居然

4.1.9. 介词 (preposición) (p). Introducen un sustantivo, no se pueden usar como partes individuales en una oración. Por ejemplo:

把 被 从 向 对 凭

按照 对于 为了 自从 关于

4.1.10. 连词 (conjunciones) (c). Se usan para conectar frases o palabras para indicar la relación entre ambas.

Por ejemplo:

和 同 与 及 并 或

并且 而且 或者 因为 所以

4.1.11. 助词 (palabras auxiliares) (u). Se unen al final de las palabras y frases para expresar un significado adicional. Por ejemplo:

的 地 得 了 着 过 等等 似的 一样

4.1.12. 叹词 (onomatopeyas que representan sonidos producidos por la voz) (e). Representan suspiros, llamadas o respuestas. Pueden formar una oración por sí solas o una parte independiente de estas.
Por ejemplo:

啊 嗯 唉 哎 哼 哦 哎哟 哎呀

4.1.13. 拟声词 (onomatopeyas de la naturaleza) (o). Simulan sonidos producidos en la naturaleza. Por ejemplo:

砰 滴答 扑通 咕咚 丁丁 当当

4.2. Segmentación de otras unidades y códigos de etiquetas

4.2.1. 习用语 (modismos) (i). Frases fijas que se usan desde hace mucho tiempo.

4.2.1.1. Modismos sustantivos (in). Por ejemplo:

海市蜃楼 井底之蛙 蛛丝马迹

4.2.1.2. Modismos verbales (iv). Por ejemplo:

跑龙套 打官腔 吃老本 与时俱进 励精图治

4.2.1.3. Modismos adjetivos (ia). Por ejemplo:

丰富多彩 艰苦朴素 光明正大

4.2.1.4. Modismos de conjunciones (ic). Por ejemplo:

总而言之 由此可见 综上所述

4.2.2. Siglas (j). Nombres propios o comunes de forma abreviada.

4.2.2.1. Siglas de sustantivos (jn). Por ejemplo:

人大 五四 奥运

4.2.2.2. Siglas de verbos (jv). Por ejemplo:

调研 离退休

4.2.2.3. Siglas de adjetivos (ja). Por ejemplo:

短平快 高精尖

4.2.3. Prefijos (h). Componentes adicionales que se añaden al principio de las palabras. Por ejemplo:

阿 老 初 第

4.2.4. Sufijos (k). Componentes adicionales que se añaden al final de las palabras. Por ejemplo:

子 儿 头 化 们 式 性 者

4.2.5. Caracteres morfema (g). Conjunto de caracteres con significado que generalmente no se utilizan por sí solos.

4.2.5.1. Caracteres morfema sustantivos (gn). Por ejemplo:

民 农 材

4.2.5.2. Caracteres morfema verbales (gv). Por ejemplo:

抒 究 漆

4.2.5.3. Caracteres morfema adjetivos (ga). Por ejemplo:

殊 遥 伟

4.2.6. Caracteres no morfema (x). Caracteres que no tienen sentido cuando se utilizan solos. Por ejemplo:

垃 毘 蜘 踌 鸯 蜻

4.2.7. Otros (w)

4.2.7.1. Signos de puntuación (wp). Por ejemplo:

, ° \ ; ? ! : “ ”

4.2.7.2. Palabras no pertenecientes al chino (ws). Por ejemplo:

office windows

4.2.7.3. Símbolos desconocidos (wu).

5. Tablas de categorías de palabras y sus códigos de etiqueta (no se muestran las tablas).

Anexo. F. Textos de trabajo

F.1. Mis días en el Colegio Hispano Inglés

在英西学校的日子

(一) 苦之篇

2012年9月，在拉斯孔院工作一年后，我被安排到当地的英西学校任教，至今已有三年多的时间。

英西学校是加纳利地区规模最大的私立学校之一，同时在学前班、小学部和初中部开设汉语课程，英西学校也是拉斯孔院最重要的教学合作单位之一。

记得第一天去英西学校，那是一个周五。学校给我们开了一次见面会，与会的有校长 Alberto、副校长 Erena、教学主管 Margarita 和英语老师 Paula。

首先 Alberto 和 Erena 代表学校欢迎我们这些汉语老师的到来，然后 Margarita 给我们做了一个简短的面试，主要是询问我们的任教经历以及课堂教学情况等。接着，由 Paula 给我们介绍上课时的注意事项。她说：课堂上一定要保持安静，如果有人说话，你要告诉他们安静、安静！Paula 一直在强调安静，我心里很纳闷，难道说这里的课堂不安静？

接下来，学校给我们介绍开设汉语课程的四个校区，分别是学前班所在的不列颠校区、一二年级的哥伦布校区、三四年级的狄更斯校区、五六年级的牛顿校区以及中学部班达玛校区。学校一一征求老师们的意见，询问想去哪个校区，问到我的时候，我说就去离我家最近的牛顿校区吧。学校表示同意。

就这样我正式进入英西学校工作，教授小学五六年级汉语。

开完会后，Paula 带我来到了牛顿校区。

走上一段长长的上坡路，我来到了牛顿校区的门口。

这里与其说是一所学校，不如说是一座别墅，白顶红墙的三层建筑掩映在一片繁花似锦中，非常漂亮，只是我从来都不知道学校还可以开在别墅里。

透过大门的栏杆，我看到一群身着白色 T 恤、深蓝色短裤的学生在操场上或打球，或追逐玩耍，看起来他们非常活泼可爱。

按过门铃后，从里面出来一个四十几岁面容姣好、衣着优雅的女老师开门。门打开后，Paula 跟我介绍说，这是校区主管 Lourdes，我上前跟 Lourdes 问好，Lourdes 也跟我问好。看到我们相互认识后，Paula 就跟我们道别回去了。

Lourdes 带我走向她的办公室。穿过操场的时候，同学们看到新老师来了，纷纷用汉语跟我打招呼：你好！你好！我也跟同学们说：你好！你们好！

来到 Lourdes 的办公室，她首先跟我介绍牛顿校区去年汉语课的情况。她说去年这里开过一年的汉语课，老师是李老师。我说：我认识李老师，她今年已经回国了。Lourdes 继续说道：在去年的汉语课上，课堂纪律不好，所以今年特地给你每个班都安排一个老师管理纪律。她说到这里的时候，我还是满心狐疑：这里的纪律到底有多不好管呢？

接着，Lourdes 拿出去年的汉语课本给我看。我翻了一下，书名叫《轻松学汉语》，是一本少儿版的零基础教材。Lourdes 继续在那里说：今年我们要从头开始学习这本书。我心里很不解：为什么学过了还要重新再学一遍呢？可是听到她那不容置疑的口气，我到嘴边的话又咽了下去。

接下来，她递给我一张表格说：这是你的课表。我一看，汉语课安排在每周一、三、五，每天六节课。我再一看，周一的排课情况是：

11:00----11:45 5C 班

11:45----12:30 6C 班

12:30----13:15 6A 班

13:15----14:00 5A 班

14:00----14:45 6B 班

14:45----15:30 5B 班

也就是说周一上午从 11 点到下午 3 点半，连续六节课，中间没有一分钟的休息！还有这样的排课？我继续往下看，周三和周五上午 9:45 开始上课，3:30 下课，除了上课之外还有批改作业时间，就是没有午饭时间。这时，我不解地问 Lourdes：没有午饭时间吗？只听 Lourdes 斩钉截铁地说：No！看到她那丝毫没有商量余地的样子，我没有继续问下去。但是，我心里也很清楚，我初来乍到，她之前根本不认识我，她这样做，一定不是针对我个人。

Lourdes 继续说：上课之前你要先跟学生讲清楚课堂纪律，这个非常重要。我拿起笔，一条一条地记好：

1. 上课时保持安静。
2. 举手回答问题。
3. 轮流发言。
4. 在得到老师许可之前不允许随便站起来。
5. 管理好自己的物品。
6. 不准借口喝水而离开教室。
7. 轮流上厕所。下课前五分钟不准上厕所。

接下来，Lourdes 带我去每个班里跟大家见面。

这个时候，同学们都在教室里上课，Lourdes 可也不管这些，每到一个教室前，她连门都不敲，推门就进。进到教室后，她跟同学们介绍说：这是你们新来的汉语老师。我看到一群小学生整整齐齐地坐在那里，瞪大了眼睛看着我，我很高兴地跟他们打招呼说：你们好，我叫王丽丽，很高兴认识大家。同学们也跟我打招呼说：你好！你好！

跟同学们见过面后，Lourdes 安排我分别在这些班级里听课，她还特地给我搬来了一把椅子，我连忙跟她说声谢谢，她也回给我一个微笑。

连续听了六节课之后，我发现同学们上课听讲很认真，课堂相对也安静，气氛也很活跃，我当时心里还很庆幸，这群孩子真不错！

周末的时候，我按照 Lourdes 的要求给她发去了本学年的教学大纲及下两周的备课。

周末过后，我正式开始了在英西学校的教学。

周日的第一堂汉语课是 5C 班，首先我跟同学们介绍说，我来西班牙已经一年了，很高兴成为你们新的汉语老师。看起来，同学们都在认真地听着。接下来，我又宣布了我们的上课纪律，逐条宣布完毕，同学们依旧在认真地听着。

接着，我拿起汉语课本说：这本书我们今年要从第一课开始重新学习。结果，我话音还没落，坐在后面的一个女同学就开始发问：这本书我们去年已经学过了，为什么还要重新学一遍？我一看来者不善，我说：是吗？那你们把十个数字用汉语给我说一遍听听。只听同学们在说着：一、二、三、四、五、六、七、八、九、十。

我一听，十个数字数下来全部是第一声。我说：你们说的是什么？我怎么没有听懂？声调呢？声调哪里去了？听我这么一说，没人再敢回话。我继续说道：所以，今年我们要从第一课开始重新学习！

继续上课。

那天的课上，我先从拼音的基本发音和声调讲起。虽然拼音他们之前都学过，但是我发现，西班牙学生六个送气音 p、t、k、c、ch、q 不会发，还有 zh、ch、sh、r 四个舌尖后音的发音部位不对。还有他们基本不具备声调的概念，四声发音不准且混作一团。发音多练习就可以纠正，可是声调就没有那么简单了。声调教学一直都是对外汉语教学的一大难点，而针对于西班牙学生的海外汉语的声调教学又该如何进行呢？

我先给同学们讲了一个故事。

记得还在上海的时候，我有一个瑞典学生，我给他上高级汉语课。有一天，我正讲着课，这个学生突然抬起头说：我吻你。我吓了一跳，心里想：怎么回事？你竟然想吻我？说到这里，同学们笑了。我又问他一遍：你说什么？他还在说：我吻你。这时，我用英语问他：Do you have any questions?他也用英语回答我说：Yes, I have a question.然后，我说：You should say“我问你！”

说完，我把“我吻你”和“我问你”的拼音写在白板上，读给大家听，让他们听听这两个句子有什么不一样。结果，同学们纷纷说没什么不一样。然后，我又把英文翻译写在白板上，同学们一看有点坐不住了，窃窃私语起来。

我解释道：汉语中有声调是因为不同的声调代表不同的意义，而且抑扬顿挫的声调让汉语听起来更像音乐，所以，大家以后在学习汉语的时候一定要重视声调。同学们继续在认真地听着。

接下来，我又跟同学们说，其实学习汉语是很多方法的，只要大家认真听讲，认真思考，就会学到很多有意思的东西……

5C——6C——6A——5A——6B——5B，六节课总算有惊无险地完成了。上完课后，我的第一件事就是迫不及待地冲向厕所……

至今依然清楚地记得，从 2012 年 9 月 10 号到 2013 年 6 月 18 号这期间所有工作日的周一上午 11:00 到下午 3:30 这四个半小时里，我从来都没有上过厕所……

连续六节课讲下来，我又饥又渴，嗓子直冒烟，整个人都有点站不住了……当老师这么多年，第一次有了累的感觉。

放学后，六个班的学生先由带班老师带到在操场上排好队，然后 Lourdes 带领大家走向大门口处。我也跟在同学们后面来到大门口处。

只见一百二十个学生聚集在门口处，叽叽喳喳，嘻嘻哈哈，打打闹闹，喊喊叫叫，那声音有且只有一个词可以形容——震耳欲聋！西班牙人怎么受得了这般嘈杂吵闹？

而主管 Lourdes 就站在门口处，一个一个叫学生的名字，然后把每一个同学亲手送到家长手里……

在我在牛顿校区工作的两年的时间里，我所看到的是，每次放学后都是 Lourdes 站在大门口亲自送走每一位同学……

二十分钟后，学生差不多都走了。这时，Lourdes 看到我还站在那里，她示意我也可以走了。我跟老师们打过招呼后，才迈出学校的大门。

在接下来的一年时间里，我一直都是等学生走完后才离开学校。没有人要求我这样做，只是我觉得我不能先于学生回家。

回到住处，已经是四点半了，赶紧弄点儿吃的，填饱肚子，这时都已经五点了，这个点在上海都是我吃晚饭的时间了。

吃完饭后，我倒头就睡……

周五的时候，我接到了第一个任务。

那天，Lourdes 跟我说：丽丽，一个星期后学校有一个活动，希望我们校区出一个汉语节目，你看唱什么歌好呢？我跟她说：这个周末我准备一下，然后发给你。她说好的。

周末的时候，我把《春天在哪里》，《黄鹂鸟》和《歌声与微笑》这三首儿歌的中英文歌词及歌曲发给了 Lourdes。

周一我刚到校，Lourdes 就跟我说：丽丽，我觉得《歌声与微笑》这首歌很好听，这个星期你教六年级唱这首歌，然后选出十二名同学参加活动。我说好的。

等我把这首《歌声与微笑》在课堂上一放，那优美动听而又振奋人心的旋律同学们一下子就喜欢上了。只见一个个摇头晃脑地在唱：请把我的歌带回你的家，请把你的微笑留下，请把我的歌带回你的家，请把你的微笑留下……

等下次课的时候，Lourdes 跟我说：丽丽，我想给你录下音，你周二、周四不在的时候，音乐老师可以继续教。我说好的。

周三下午，音乐老师 José 来了。在音乐教室，他打开电脑，开始帮我录音。而 Lourdes 就在旁边帮我们做翻译。

说实话，对于唱歌这件事吧，我倒不觉得是什么难事，可是对于在专业音乐老师面前录音这件事，我却没有一点信心。再说那几天我正好感冒了，嗓子一直疼，能不能顺利唱下来还是个问题。

在 José 的耐心指导下，我唱了三遍终于录音成功。

隔天，等我再去上课时候，我发现同学们明显地唱得流利起来了。

我根据同学们在课堂上的表现，拟了一份十二人的名单给 Lourdes。Lourdes 看后表示同意。

随后，Lourdes 给我一份材料说：这是我写的一份开场白，你在活动当天，同学们表演之前说一下。我接过来一看，全是用西班牙语写的，我有点傻眼了，因为那个时候我的西班牙语除了

会发音外基本上不会说，而 Lourdes 对此也非常清楚。可是，她为什么还要让我去宣读这份开场白呢？

回到家中，我开始练习。

活动那天，到达现场后，我才知道，今天是拉斯大学跟英西学校签约的日子。拉斯大学校长、副校长，孔院的中外方院长们，以及英西学校的董事长及主要负责人都来了。

我们的表演开始了。

首先，我用西班牙语说：

A continuación, nos gustaría cantarles esta canción como agradecimiento y en representación de todo el alumnado del Colegio Hispano Inglés. Estamos encantados de estar aquí.

然后，我用汉语说道：

下面，我们很高兴代表英西全体同学来到这里为大家演唱一首中文歌曲，希望大家喜欢。

开场白完毕，音乐老师何塞弹起了吉他，我跟同学们一起唱起来：

请把我的歌带回你的家

请把你的微笑留下

请把我的歌带回你的家

请把你的微笑留下

今天今天这歌声，飞遍海角天涯

明天明天这微笑，将是遍野春花

.....

演唱完毕，只听见大厅里掌声四起。

表演完毕，是签约仪式。

拉斯大学校长 José 和英西学校董事长 María 在主席台处签字、握手，一气呵成，大厅里又响起了雷鸣般的掌声.....

签约完毕后，拉斯大学校长和英西学校董事长还来到我们这里，跟我和同学们拍照留念。

第一关顺利通过。

其实这根本算不了什么，过五关斩六将的考验都还在等着我呢。

站在英西学校的讲台的第一天起，我面临的第一个难题就是——记名字——记住一百二十个西班牙学生的名字。

来牛顿校区的第一个星期，路黛丝就给我做了一本汉语课记录册，里面有同学们的花名册，一百多个西班牙人的名字看得我直眼花缭乱：Alejandro, Claudia, Francisco, Alejandra, Alvaro, Patricia, Ainhoa, Azahara, Paula, Laura, Antonio, Estefanía, Alberto, Raquel, Orlando, Carlos, Carolina, Eduardo, Javier, Yenedey.....

然而教室里并没有座位表，我的首要任务就是给每个班级制作一张座位表。

所以，刚开始的时候，在课堂上我称呼同学们“good boy”和“good girl”，再借着提问大家的机会问一句：请问，你的名字是？然后赶紧把名字记下来。

等我好不容易把每个班的座位表做好后，他们又调座位了！我只好重新再做一份。

就这样，等我把一百二十个学生的名字和人都对上号的时候，我发现用了整整四个星期的时间。

这一关又算过去了。

其实，记名字也算不了什么，最大的难题还是——课堂纪律！

刚给他们上课没几天，我就发现有两三个班的学生“原形毕露”了。且不说在课堂上他们坐没坐相、东倒西歪的，问题是交头接耳的、乱扔东西的、相互打闹的，随便走动的随处可见，好家伙，就是没有认真学习的！课堂纪律那叫一个乱，简直乱成了一锅粥！我简直不敢相信自己的眼睛——怎么会有这么乱的课堂？我终于明白了刚到英西学校的时候葆拉和路黛丝告诫过我们的话了！

我一遍遍地在说着：安静，安静，你们安静！可是根本没人听。就连带班老师也在吆喝：安静，安静！可是他们依然我行我素，完全无视你的存在！

带班老师终于忍无可忍了，大声吼道：安静！安静！这时我发现他们这才稍稍收敛了一些。

可是，带班老师的这一声声吼叫着实吓到我了，怎么可以这么粗鲁地对待孩子呢？怎么可以这样打击他们呢？问题是不光西班牙老师这样吼，就连一向以优雅著称的英国老师也这样吼！

可是，安静了还没有五分钟，他们又开始了嬉笑打闹。

我也提高了嗓门：Alejandro，别说话了！Alejandro 一听，立马转过身来，双手一摊，一副无辜的样子，说：我什么都没说，我什么都没说！我一看，这不是明摆着撒谎吗？我说：你明明就在说话！这时他却用手指向刚才跟他说话的 Javier，说：是他，是他！而 Javier 见状，也迅速指向 Alejandro 说：是他，是他！他们两个就这样相互指着对方。我说：你们两个都别说话了！这时你听到他们又会再说：全班都在说话，你不说他们，为什么只说我们两个？……

这边厢还没消停，那边厢又传来莫名其妙的哈哈大笑的声音……

我的课堂就是这样，如此“精彩纷呈”。

其实，不光汉语课堂是这样，德语课堂也如此。记得我的一个德国同事每次上完课后的一句口头禅就是：Disaster! Disaster!（灾难！灾难！）

终于，也不知从哪一天开始我也学会了吼叫：安静，安静，你们给我安静！

——我的九五级二班一定不知道我在课堂上也有河东狮吼的时候！

可是，这简直颠覆了我的教育理念——我从来都没有想过有一天我也会跟孩子吼叫——我简直无法原谅自己这样的行为！然而，这样做却是行之有效的教育方式——至少在加纳利是这样。

这就是西班牙的教育现状，控制不了课堂纪律，一切教学活动都无从谈起。

记得有一年孔院老师开总结会的时候，有一位年龄稍大的老师上台发言，他说的第一句话就是：我这一年的工作主要是维持课堂纪律。老师们都笑了。因为他说出了实情。而更有年轻气盛的老师“断言”：西班牙的教育是没有希望的！

然而，更严重的问题还不是这个。

记得那是在一个周五的听写课上。

每次听写之前，我都会跟同学们说：首先你要诚实，然后尽你最大努力去写。但是，还是有的同学听不进去。

那天，在五年级的听写课上，一个坐在最前面的男生时不时回头看别人的，我几次提醒他“坐好”、“不准回头”等，他还是不听，歪坐在那里跟我嬉皮笑脸的。我走到他旁边，用手轻轻把他的头摆正，笑着跟他说：这样坐好了！

周末过后，Lourdes找到我说，这个男生的父母跟她说我拽他的耳朵。我跟Lourdes说：我没有拽他的耳朵，我只是在提醒他要坐好。Lourdes说：我知道我们有文化差异，各自的表达方式不一样。可是你知道，西班牙保护儿童的法律非常严格，以后要避免跟他们有肢体接触。我真是没有想到，我刚到英西学校没两个星期，就差点“触犯”了西班牙的法律？我说：我完全没有伤害他的意思，但是就这件事我会去跟他道歉。接着，我又问Lourdes：那要是不小心碰到了怎么办？比如说，我在给他们批改听写的时候碰到他们的手了（因为我是在班里来来回回跑着给他们批改听写的）？Lourdes说：就是避免跟他们有肢体接触。路黛丝一边在说我就一边在认真地听着。最后，我跟Lourdes说：谢谢你能告诉我这些。

上课之前，我把那个男生叫出来，对上周五发生的事情向他表示道歉。我说首先请他原谅上周五的事情，我并不是要伤害他，只是在提醒他，用中国人的方式，而且我保证以后不会发生类似的事情，另外也请他转达我对他父母的歉意。我注意到，在我说这些话的过程中，那个男生一直没敢抬头看我，只是在点头。

还有一次，也是在五年级的课堂上。

那天，混乱不堪的局面又再次出现。多次提醒无效后，我无奈地说道：在中国，我从来都没遇到过这样的课堂。其实我的意思是说，在中国，无论我教中国学生还是外国学生，从来没有在课堂上出现过这种问题，你们应该像他们学习。这时，一个女生立马抢过话头说：这不是在中国，这是在西班牙！我说：我知道是在西班牙。还没等我再说点什么，那个女生继续说道：我们是付了钱的！她的这一句话让我非常震惊。我说：我不管你付钱不付钱，我知道你来学校就应该是学习的。

结果，这个学生就到Lourdes那里去，说我说中国学生好，西班牙学生不好。很快，Lourdes找到我说：我知道文化会有差异，但是，不要把两个国家的学生做比较，还有在课堂上，不要说跟上课内容以外的话题。在我以后的工作中，我谨遵这两条。当我从鼓励的角度谈论问题时，他们却是从公平的角度来考虑。

在我刚进英西学校伊始，我的学生们就给我“上”了一课又一课，也让我吃了很多“鳖”，长了很多“智”，他们也让我明白了法律和公平的重要性。

可是，怎样才能控制好课堂纪律呢？

那天，我去给六年级的一个班上课，首先我跟他们强调纪律：保持安静，认真听课。他们都答应了。可是没过十分钟，教室里又乱作一团，如此这般，课已经上不下去了。我说了几次“安静”后，毫无效果，而带班老师坐在那里好像也早已习惯了这种局面。

记得之前Lourdes跟我说过，如果他们不听话，就交给带班老师处理。可是，这样的事情发生得多了，带班老师也习以为常了，顶多吼两句，要不就是罚他们出去。可是，这并不能从根本上解决问题。

我一次次在那里苦口婆心地跟他们说：你们要认真听讲，好好学习，为了有一个更好的将来要去努力云云。可是，我发现他们根本不在乎，继续在那里嬉笑打闹。我终于意识到，你跟他们讲道理是没有用的，这不是一个“讲道理”的社会。

可是，你总得给他们“讲”点什么吧？

记得 Lourdes 曾经跟我说过，如果他们再不听话，你让他们来找我。

我发现，这一招真的好用。有几次，我让几个上课乱说话的男生去找 Lourdes，结果他们就开始跟我求情：No! No! 丽丽老师，我保证再也不说话了！我丝毫不心软，说：去，现在就去！结果，等到他们从 Lourdes 那里回来后，明显地老实了很多。

我甚至还发现，每当我在课堂上一提 Lourdes 的名字，他们简直要肃然起敬了！

的确，作为一名校区负责人，Lourdes 一直都以惊人的热情和力量在工作着，她从来都是认真真地行使着她的每一项职责，大大小小的事情亲力亲为，说到做到，从不食言，你从来都不用担心她会在工作上有任何丝毫的马虎和懈怠。在这里，Lourdes 就是权威的代名词——她也值得拥有这样的权威。

记得有一次我跟 Lourdes 说：你应该当西班牙的首相。她笑得很开心！

我也好像明白了什么……

那次，又有一个男生在课堂上大声喧哗，几次制止他都无济于事，我终于忍无可忍，说：出去，你给我出去！他反问我：为什么？为什么？我说：因为你没有得到我的许可就随便说话，出去！他乖乖地就出去了。

又有一次，还是在六年级的课堂上。我在讲课的时候，一个调皮捣蛋的男生在那里又是交头接耳，又是自言自语，我几次提醒他，他就像没听到一样，带班老师提醒他也没用。没办法，我只好在他的喋喋不休中继续讲课。突然，他转过头来问我：为什么中国人——？我说：我拒绝回答你的问题！他非常惊讶，一个劲儿地在问我：为什么？为什么？我说：你没有事先举手得到我的允许就说话，还有你的问题跟我们上课的内容无关。

等到下次又去给他们班上课的时候，带班老师找到我说，这名男生跟 Lourdes 说我拒绝回答他的问题，让我再跟他解释一下。我说好的。带班老师把这名男生找来，我跟他说：是你首先没有遵守规则，还有你的问题跟我们上课的内容无关，所以我可以拒绝回答。带班老师也在一边说：这些我都看到了，就是这样。这个男生没话可说了。

进到教室后，我借机把他们“训”了一通。我说：我们有我们的规则，每个人都必须遵守。我之前跟你们交代得很清楚，你们对此也没有疑义。如果你首先违法了这个规则，那就是你的问题。事实上，我非常愿意回答你们的问题，前提是你必须先举手得到我的许可。另外，对于我刚才说的话，大家有什么问题吗？同学们都纷纷摇头。

那节课上得还比较顺利。下课后，带班老师过来跟我说：丽丽老师，谢谢你，谢谢你帮了我一个大忙。

渐渐地我发现，你跟他们讲“权威”、讲“规则”、讲“法”的时候，他们才会听，才会有所畏惧。这里原本就是一个讲“法”的世界。

课堂管理基本有法可寻了，可是原因又何在呢？

记得刚进入英西学校后不久，面对如此不知所措、无法应对的工作，我决定再忙再累也要学习西班牙语。只有了解他们的语言和文化，才能了解他们的行为习惯和思维方式，才能找到解决问题的途径。知彼知己，百战不殆；知己不知彼，百战殆矣。

我去请教我的西语老师，为什么这里的学生在课堂上说话这么随便、不遵守纪律、学习也不够努力？西语老师告诉我，这跟社区教育有关，社区教育水平高的，人们的素质普遍就高；社区教育水平低的，人们的素质普遍就低。

那次西语老师还问我一个问题：学生早饭吃什么？我对这个问题表示有点不理解。我说，早饭就是面包夹火腿，或者奶酪，还有吃一些小甜点。西语老师说，西班牙人喜欢吃一些热量高的食物，这也是让孩子活泼好动、兴奋的一个原因。有道理！记得在中国的课堂上，一下课教室里趴倒一大片，在这里，他们永远都是那么精力旺盛，不知疲倦为何物。只是我以前从来都想不到要从饮食的角度来思考教学，领教了！（动物世界里，称王称霸的都是肉食动物，而不是食草动物，是这个道理吗？龙吃什么？……）

我又去问我的西班牙朋友，她是一个两个孩子的母亲。她告诉我，跟家庭教育有关，有的家长会有吼骂孩子的现象。

我问我的西班牙同事，她告诉我，这是年龄的问题。

我也问过 Lourdes，她告诉我是带班老师的问题。

我也在反省自己，在我的课堂上出现了问题，我一定脱不了干系。

无论是什么原因造成的，有一点是非常明确的，那就是——这并不是孩子本身存在的问题，这归根到底还是一个教育的问题。

记得有几次，我的中国同事跟我探讨这个问题的时候，我说：如果汉语老师不会教，或者教错了，这一定是我们的问题。而西班牙学生在课堂上的行为习惯的问题，并不是我们汉语老师来了之后他们才有的。

然而，通过不断地观察和了解，我隐约感觉到，西班牙人会认为汉语课出现的问题就是汉语老师的问题。

我们并不是带着问题来的，然而，无形中，我们却成了问题的“制造者”。

好在，现在我明白了很多。

……

正当我以为课堂好不容易走上正轨的时候，各种各样的“挑战”接踵而至。

——我不想学汉语，我以后又不去中国。

——去中国不是我们学习汉语的目的，我们学习汉语的目的是为了学到不一样的、对你有帮助的东西。

——中国人吃蟑螂吗？

——中国人不吃蟑螂，我们只吃可以吃的。

——为什么中国人吃鱼翅？

——据我所知，捕杀鲨鱼的不是中国人，而是日本人。

——为什么中国人吃狗肉？

——在中国确实存在少数地区吃狗肉的事情，但是我本人并不吃狗肉。就像在欧洲某些地区吃马肉一样，我们对此也无法理解。

——为什么中国人吃猫肉？

——在中国，我从来没有见过、也没有听说过有人吃猫肉。

诸如此类的问题在我的课堂上接二连三地出现，尤其是“吃狗肉”和“吃猫肉”的问题我被问了一遍又一遍。我虽然不知道这些问题的标准答案是什么，但是，诚实一点儿——在我的学生面前，或许能让我的错误降低到最小。

我决定要寻找答案。

记得以前看过一篇文章，题目是《菜名的学问》，说的是英文中关于食物命名要遵循的原则问题。首要的一条就是，为了不引起人们的不适，英文中不会直接用动物的词语来命名食物。比如说，“猪”是 pig，而“猪肉”是 pork；“牛”是 cow，而“牛肉”却是 beef。

我先问我的英国同事：在英语中有没有“狗肉”这个词？英国同事说：没有“狗肉”这个词，只有“狗”这个词。我有所醒悟了，原来我们所说的“吃狗肉”一词，在英语中其实就是“吃狗”的意思！这是我以前所没有意识到的。我继续问：“吃狗”这一行为在英国文化中意味着什么？英国同事回答：狗在我们的文化中就是家庭中的一员，“吃狗”这一行相当于吃你的爷爷奶奶一样。一句话说得我哑口无言。

我又跑去问我的西语老师：在西班牙语中，有没有“狗肉”这个词？西语老师摇摇头说：没有，只有“狗”这个词。我继续问道：那在西班牙文化中，“吃狗”这一行为意味着什么？是一种罪恶，还是一种甚于罪恶的东西？西语老师说：是甚于罪恶的东西。我望着西语老师，良久没有说话，我想我已经明白了。

“狗”的问题算是有了答案，继续“猫”的问题。

那天，西语老师跟我讲了一个故事。他说在西班牙语中有一个词语 *leyenda urbana*（城市传说），说的是在中国人聚居的地方，猫咪会神奇的消失，所以西班牙人就说猫被中国人吃掉了。

我无从考证这个“城市传说”，但是，我至少了解到了事情的一方面。

——学习才是寻找答案的最好方式。

感谢我的学生，感谢他们让我从另一种角度来审视我的文化，也感谢他们教会我要站在世界的高度看待问题。

问题暂时没有了，那就好好上课吧。

控制课堂纪律的时候，我不得已变身为“魔鬼”，在教学上，就让我做一个“天使”吧。

首先是纠正发音的问题。

送气音对西班牙学生来说是最难的，因为西班牙语中本身没有送气音，所以，他们必须要学会如何正确发音。

我先是示范给他们听：péng——you，然后让他们一遍遍地跟我读。他们跟我读的时候，基本没什么问题。当我再跑到他们中间，一个一个地听他们的发音时，我发现刚才的送气音又消失不见了。我又一个一个地示范、纠正，直至一百二十名同学的六个送气音全部发音正确。

还有，舌尖后音对西班牙学生来说也是不小的问题。

我打着手势跟他们说：看，这是牙齿，这是舌头，舌头靠后，然后发 zh, ch, sh, r。他们在发：zh, ch, sh, r。靠后，靠后！我继续说：好的，现在每个同学发一遍我听听……

最难的还是声调的问题。

那天我在白板上分别用拼音和汉字写下了七个国家名及城市名，还有一个句子，即我的 7+1 策略：

Xībānyá	Zhōngguó	Běijīng	Shànghǎi	Mǎdéli	Bāsàiluónà	Lāsī
西班牙	中国	北京	上海	马德里	巴塞罗那	拉斯

Wǒ ài nǐ
我爱你

我说：我不认为从“你好”开始学习一门新的语言就是最佳的途径，因为相同的意思在不同的语言中的表达却是大相径庭，比如一个 Hello 在不同的语言中的说法都不一样：你好，Hola, Bonjour, Chao, 안녕하세요, もしもし等等。而由母语最接近外语的，就是地名和国家名，这才是学习一门新的语言的捷径。一个“西班牙”跟西班牙语的 España 非常接近，还有“马德里”、“巴塞罗那”、“拉斯”等，跟西班牙语中的 Madrid、Barcelona 和 Las Palmas 等词语也非常接近。

我继续说：以上我给出的词语和句子就是帮助你学习汉语的发音、声调，甚至是汉字的非常好的例子。跟我练习，然后记住这些例子，让它们成为你的“大脑汉语字典”中的第一部分，以后再遇到类似发音或者声调的问题时，你就可以进行搜索并且加以对比，从而获得正确的信息。

比如说一个 Shànghǎi，既能帮你练习舌尖后音的发音，又能帮你记住三声和四声的声调。另外，Shànghǎi 字面意思是 above the sea（在海之上），Shàng 的意思就是“上面”，hǎi 的意思就是“大海”。我们再来看“上”这个汉字，下面的横是地面，那上面的一竖是什么？是树！同学们回答。好的，我说。那另外一个小横呢？是树枝！好的，所以“上”的意思就是树长在地面上，对吗？我问道。同学们回答：对。我继续说：接下来看“海”这个字，“海”的偏旁是什么？水！好的，我继续说：看右上边的一撇一横，是“人”字的变形，下面的“母”是母亲的意思，这个外框是母亲的主体，这个横是什么？胳膊！同学们回答。那两个点呢？我问。不知道，同学们纷纷摇头。我说：是母亲的两个乳房。啊！同学们恍然大悟。我继续说：因为大海是人类的母亲，所以汉字才会这样表示，明白了吗？明白了！同学们答道。

所以，一个“上海”被我们从音、到形、再到义剖析了个遍。

可能是我给大家灌输了太多的“海派知识”，以至于两年以后的一天，我提问同学们：中国的首都在哪里？同学们齐声高喊：上——海——！这还了得！怪我，都怪我！

我们精彩的课堂在继续——

那次，在 5A（2012）班我们学习颜色这一课，我轮流提问大家：你喜欢什么颜色？在提问之前，我告诉大家，说你现在最喜欢的、最想说的句子，而且这个句子是你永远都不会忘记的。

这个说：我喜欢蓝色和白色。那个说：我喜欢粉红色和紫色。提问到 Alberto 的时候，他说：我喜欢 Jeremy 色。同学们都笑了。我说：很好，Alberto，你都会创造你自己的汉语句子了。Jeremy 是 5B（2012）班的一个男生，我是不是发现了什么？

等下节课到 Jeremy 班的时候，同样的问题提问他，我问：Jeremy，你喜欢什么——还没等我说完这个问题，我突然想起了什么，话锋一转：啊！我知道，你喜欢 Alberto！这下全班同学都笑了，Jeremy 竟然用手捂着脸不好意思地笑了！我分明看到他脸都红了！——什么情况？

有一次，我让大家读课文，轮到 Javier 读了，他用标准的普通话读着：我家有三口人，爸爸、妈妈和我。我不禁赞叹道：Javier, you are Chinese（哈维，你是中国人啊）！这下全班都笑了，就连带班的英国老师也跟大家一样在那里笑得很开心！

还有一次，一个女生问我“my favorite”汉语怎么说，我说是“我最喜欢的”。我话刚说完，Fran 立马主动造了一个句子：我最喜欢的是 basketball（篮球）。我说：Fran，就这个句子我给你 1000 分。Fran 很开心地笑了，说：世界上最美丽的语言是法语，第二美丽的语言是汉语。我说：弗兰，谢谢你能这样说！

还有一次，我一边在教室转来转去，一边，突然我感觉有人拉我的一角，我回头一看，是 Azahara，她指了指她的作业本，我一看上面用拼音写着：Nǐ shì hǎo lǎoshī。我朝她笑了，顺手就给她打了一个 100 分。

Azahara 是一名非常安静又非常刻苦的孩子，在我们汉语课上，无论是平时的汉字练习还是听写，她经常得满分。那次听写她又得了 100 分，我问她：你打算要得一百万分吗？她笑得非常开心。

所以，在我们的汉语课上，同学们都非常愿意回答我的问题。至今还记得清楚地记得，5B（2012）班的同学每次我一提问：什么什么怎么说？全班同学都争先恐后地把手举得老高，嘴里还叫着：Wang Lili! Wang Lili! 丽丽老师！……

不光我们的课堂，就连我们的课间也是非常有意思的。

记得那次，课间的时候，男同学们都在操场上打球，女同学就在一边玩儿，我就在旁边照看着他们。突然，一个叫 Claudia 的女生哭着就向我跑过来了，她说：老师，有人打我。隐约中，我看到是一个男生用球砸到她的头上了，可是我们没看清是谁，我以为是 Alejandro，我就在一边叫：Alejandro！你给我过来！Alejandro 朝我摆摆手说：不是我。这时一个叫 Álvaro 的高个子男生过来了，主动跟我说：是我，是我。这小子还算诚实。我说：过来给人家道歉。Álvaro 就跟 Claudia 说：Sorry, I am sorry. 我说：说西班牙语。他就说：Lo siento. 我说：说德语。这个时候 Claudia 已经破涕为笑了。Álvaro 说：Entschuldigung. 我继续说：说汉语。这时的他已经在抓耳挠腮了，他说：我忘了汉语怎么说了。我提醒他：对不起。他这才恍然大悟，赶紧跟 Claudia 说：对不起，对不起！那个时候，我已经在心里偷笑了，可我还是很认真地问 Claudia：你原谅他了吗？Claudia 一边笑一边擦眼泪说：原谅了。我转过头来对 Álvaro 说：去吧！

看着 Álvaro 跑去的背影，我在想：小样！我能让你白学了？只是不知道这小子以后跟他女朋友说“我爱你”的时候会不会也用四种语言？

说起四种语言，我们还有一个故事。

记得那天是 5 月 20 日，周一，下午最后一节汉语课是 5A（2013）班的。我刚一进教室，就有同学跟我说：Miss Lili，今天是 Martina 的生日。我说好的，到时候我们给她唱生日歌。当天的课

我留出了最后十分钟，我说：今天是 Martina 的生日，首先我们祝她生日快乐！教室里响起了热情的掌声。然后，我说：现在我们为 Martina 唱生日歌，先用英语唱。只听全班同学在高歌：

Happy birthday to you,
Happy birthday to you,
Happy birthday to you,
Happy birthday to Martina!

我：用西班牙语唱——

Cumpleaños feliz,
Cumpleaños feliz,
Te deseamos todos,
¡Cumpleaños feliz!

我：用德语唱——

Zum Geburtstag viel Glück,
Zum Geburtstag viel Glück,
Zum Geburtstag, liebe Martina,
Zum Geburtstag viel Glück!

我：现在用汉语唱——

祝你生日快乐，
祝你生日快乐，
祝你生日快乐，
祝你生日快乐！

一首生日歌下来，我分明看到 Martina 都笑红了脸，眼睛里还闪着泪花……

……

还有我一定要说的是，在我的教学过程中，主管 Lourdes 给予了很大的帮助。

记得刚开始的时候，Lourdes 要求我每周发给她备课，然后她来检查，还有每周五上午 9:00 到 9:45 是我跟 Lourdes 的集体备课时间。不知从什么时候开始，我已经不用发给她备课了，取而代之的是她来记录我的备课。所以，你会看到，每周五的早上，我们两个坐在一起，她会问我：丽丽，下周我们学习哪些词语和句子？我说这些这些词语，那些那些句子云云，Lourdes 就在她的笔记本上认认真真地用拼音和英语分别记下我所说的内容。Lourdes 的那个红色的笔记本上满满地记录下了那几年我在牛顿校区教课的内容。直到今天，我还经常怀念那个笔记本，那也是我们一起愉快工作的最好见证。

Lourdes 还时常给我提供良好的教学建议。

比如说，那次我们学习身体部位的词语。Lourdes 就说，你可以让他们在笔记本上画一个 monster（怪兽），然后让他们在课上做一个 presentation。我一听，很好的主意！结果，我按照她说的去做了之后，效果出奇地好！同学们都很积极踊跃地用汉语介绍自己发明创造的怪兽！

还有，每周五我们都有听写课。我们的听写课非常紧张，因为听写完后，我要当堂批改完毕，并把成绩记录在册。问题是我在教室里来回跑着批改的时候，有人又开始说话了，教室里又开始

混乱起来了。我那个时候还想当然地以为他们会主动再去抄写汉字，其实不然，因为西班牙语会发音就会拼写，所以他们完全不具备汉字需要重复书写才能达到记忆目的思维方式。

那次，我跟 Lourdes 又一起备课的时候，她跟我说：丽丽，听写课上你这样这样做。我就用笔一一记下：

《听写课的教学过程》

1.讲清楚听写课的步骤

2.明确要听写的词语和句子

3.先跟老师复习

4.然后自己抄写十分钟

5.听写

6.听写完毕，先用绿色笔先自己改正，然后汉语老师逐个检查。在老师逐个改正的过程中，其他同学要再次抄写这些词语和句子，直至汉语老师喊停。

7.老师打分。对于书写汉字的同学给予附加分。

我又按照 Lourdes 所说的去做，果然课堂安静了很多。直到今天，我也一直在听写课上沿用这一方法。我也明白了，在这里，无论做什么，规则先行很重要。

那次，我跟 Lourdes 说：你就是个汉语教育专家！她笑了！Lourdes 虽然不说汉语，但是她一定懂汉语教学。

记得有一次，是课间休息，我来到教师休息室，老师们在喝咖啡、聊天，她们好像在谈论德语的什么事情，我就在那里开始准备下周用的试卷。只听德语老师说：德语真的很难学，语法特别复杂。英语老师说道：我大学的时候学过德语，可惜现在都忘了。Lourdes 接过来说：我大学的时候也学过德语，现在也都忘了。接着，她话头一转，说：我只记得汉语了！她的一句话把大家都逗笑了！我抬起头很开心地看着她笑，她也很开心地看着我笑。

……

我的教学不光获得了 Lourdes 的肯定，我还收获了很多同学们的赞美和亲近。

记得那是刚到英西学校没多久的时候，有一天在课堂上，5A 班（2012）的 Claudia 突然说了一句：丽丽老师，you are the best Chinese teacher I have ever seen（你是我见过的最好的汉语老师）！虽然这不是我第一次在西班牙听到这句赞美，虽然我只是他们的第二个汉语老师，但是，在我处于对工作非常迷茫的状态下听到这句话，对我来说真是莫大的鼓舞！

还有，我经常收到同学们亲手做的小礼物。Ruth、Rosario、Carla、Celia 她们会送我自己亲手制作的卡片，上面画满可爱的心形还有漂亮的花朵，当然也写有她们的赞美：Miss Lili, I love you! Miss Lili, you are the best teacher!

还有男同学也毫不掩饰对我的喜欢，尤其是那个 Dani，5C 班（2012）的 Dani。

Dani 是一个非常帅气、活泼可爱的小男孩，脸上总是挂满甜甜的笑容，问题是他还有着一双大大的眼睛——一双大大的绿色的眼睛！真的是绿色的！他就是那种让人第一眼就喜欢的孩子。而且 Dani 非常喜欢汉语课，汉语课上的他聚精会神，非常踊跃，汉语的发音及汉字书写都非常好。

记得那时候，5C 班的汉语课在课间休息之后，我会先到操场上把他们带到教室门口，然后看着他们一个个走进去。那次，我又站在教室门口看着同学们进教室，这时，Dani 走过来了，没有任何征兆，他上来一下子抱住了我，我当时还愣了一下，很快，我拍拍他的背说，说了一句：好孩子！然后，他什么话也没说，就进教室里去了。

还有一次。那天，我穿了一件黄色和褐色相间的条纹 T 恤。我刚站在讲台上，还没开始说点什么，这时，只见 Dani 比划着自己的胸部，说话了：丽丽老师，你这里很好看。我感觉脸一下子红了！但我还是跟他说：Dani，谢谢你！我的天，一个五年级的孩子啊！

还有一次，我们分组在操场上排练话剧。我跟其中一个英语老师一组，我们坐在长椅上给学生排练。这时，远远地我看见 Dani 过来了，他一直走向我，来到我旁边，什么话也没说，低下头，照着我的脖子就是亲了一口！

Dani 就是这样一个人有着极高的智商和情商的孩子。有时候，我就在想，是谁家有这么好的一个孩子？

后来我才知道，Dani 的妈妈就是我们学校哥伦布校区的英语老师茹晨，爱尔兰人，而爸爸是西班牙人，大学教师。而且丹尼还有一个哥哥，叫 José，就在 6C 班。José 也是一个非常帅气、认真，在课堂上表现非常好的学生。怪不得呢！优秀的父母造就了优秀的孩子。

记得去年九月份孔院日那天，我们在拉斯的特里阿娜大街上举行活动，英西学校的很多老师和学生都到场参加。在人来人往的人群中，丹尼的妈妈茹晨看到我后，大声地问我：丽丽，Dani 怎么样？我也跟她大声说：他是最好的！那 José 呢？她继续问。这时我已随队伍往前走了，我来不及回头跟她说话，我把手高高举起，向她伸出了大拇指！

.....

西班牙学生让我看到了他们非常优秀的一面，聪明可爱、热情开朗、积极踊跃，还有不输中国优秀学生的努力和认真！

并且他们非常多才多艺，足球、篮球、排球、游泳、冲浪、舞蹈、绘画、旱冰、乐器、演讲、表演、设计、马术、旅行等等。只有我们想不到的，没有他们做不到的。

时常会有学生不来上课：

——Alberto 怎么今天没来？

——他去参加网球比赛了。

——Daniela 干什么去了？

——她今天有舞蹈比赛。

——Paula 呢，她去哪儿了？

——她跟她父母去德国旅行了。

.....

可是，问题又来了，胃疼，胃疼阵阵来袭。

经常饥肠辘辘地工作，饮食又不规律，终于导致我出现了胃疼。

记得刚到英西学校工作没多久，有一次放学回家，在路上碰到我以前在孔院的学生 Nelson，他看到我，一脸诧异地问我：王老师，你怎么了？你脸色很不好看，你生病了吗？我说：没有，只是有点累，你别担心。

那一次放学后，我胃疼得实在受不了，用手捂着肚子，感觉家都回不去了。我坚持着拐进了附近的一家药店，我跟药店小姐说：我胃疼得很厉害，给我拿点药吧。药店小姐看我这个样子，说：我不能给你药，你必须去看医生。我说：来不及看医生了，先给我拿点止疼药吧，我疼得很厉害。药店小姐还在那里说：你这种情况，我不能给你药，你得去看医生……

药店小姐最终没有卖给我药，我又坚持着回到了住处。喝点热的水，吃点热的饭，胃疼才稍微有所缓解……

在我在牛顿校区工作的两年时间里，胃疼就这样一直伴随着我……

每年年底，英西学校各个校区都会为家长们奉献一台英文版的话剧表演。我到牛顿校区的第一年，Lourdes 决定排练话剧《花木兰》。

11 月份伊始，牛顿校区就开始为排练《花木兰》做准备，先是让同学们在课上观看迪士尼的原版电影《花木兰》，熟悉故事内容，然后再由英语老师教大家说台词。全校区的同学都参演这个话剧，无人例外。

这次《花木兰》排练，一共编排了十二个场景，每天排练两三个小时。彩排的时候，同学们就排队坐在操场上，一边看着手里的书，一边等候上场，我只负责在那里照看他们，而 Lourdes 和英语老师们就在操场上对同学们手把手地进行排练。

排练场上的 Lourdes 既是总导演，又是集编剧、语言、编舞、音乐、服装、美术、道具、灯光等于一身的全才，所有的事情她一定要亲自动手。

就这样，牛顿校区的全体老师及同学们尽心尽力排练了一个多月。

12 月中旬，在著名的拉斯音乐厅里，英西学校牛顿校区的话剧《花木兰》正式公演。记得演出前几天，Lourdes 特地跟我说：丽丽，我们学校邀请你观看《花木兰》。我说我非常愿意。Lourdes 是怕我不去吗？

话剧开演之前，主管 Margarita 找到我说：丽丽，我们想采访一下你。我一听吓了一跳，这是什么情况？这、这应该没我啥事吧？

采访进行中——

问：《花木兰》是一个什么样的故事？

答：这个故事讲述了一个勇敢的中国女子替父从军的英雄壮举。

问：你对排练这部话剧有什么看法？

答：老师和同学们都尽了最大的努力在排练这部话剧。

问：学校的汉语教学开展得怎么样？

答：同学们对汉语课以及中国文化越来越感兴趣，尤其是他们的汉字书写有了很大的进步。

……

采访结束后，我来到演出大厅，坐在最前排。

优美动听的音乐响起来了，是《山茶花》，Lourdes 竟然连这首歌也知道？

演出在进行……

说实话，迪士尼的这部《花木兰》当年我也是看得滚瓜烂熟，精致的场景设计，还有对血腥和杀戮场面的巧妙展现都让我却感到非常震惊。特别是在雪山上，当成千上万的匈奴大军从地平线上铺天盖地飞奔而来的时候，映现在雪地上的刀光剑影栩栩如生，真是细致入微、生动无比！然而，我不得不说，更让我震撼的就是在看牛顿校区的这场现场演出。

看！漂亮的 Laura 扮演的木兰那么的娇美、柔弱，让人心生怜爱；人高马大的 Paula 扮演的媒婆，那体态、那神态，还有那声音，简直就跟从电影里走出来的一模一样；高个子的帅哥 Aljandro 扮演的皇帝威严不可侵犯，很有范儿。更搞笑的是，可爱的 Javier 扮演的丞相，那大胡子不知怎的一下子掉到地上，结果他直接笑场了，逗得全场的观众也都笑了……

特别值得一提的是扮演小龙木须的 5A（2012）班的 Daniel，那简直就是一个表演天才！动作灵活、眼神到位，就连声音也是惟妙惟肖，把小龙演得活灵活现！尤其其他那一连串独特的笑得让人心脏都颤抖的笑，简直是前无古人，后无来者！

让人非常惊叹的是，舞蹈《千手观音》也被 Lourdes 巧妙地编进了这部话剧。至今还记得，娇小的 María 穿着黑色紧身衣、白色芭蕾舞裙站在最前面，带领着女同学们变化出眼花缭乱的手势和动作。《千手观音》的这个舞蹈也赢得了全场热烈的掌声，这个舞蹈也为话剧《花木兰》的演出锦上添花。

一个半小时的演出，最后在全体同学的“Feliz Navidad, Feliz Navidad, Feliz Navidad, Prospero Año y Felicidad（圣诞快乐，圣诞快乐，圣诞快乐，新年幸福快乐）”的歌声中落幕了……

除了震撼，我还能说什么呢？

演出结束后，我向 Lourdes 及英西学校的所有在场的主管和老师及部分同学表示了我由衷的祝贺……

当天晚上，我继续追踪《花木兰》。我第一次知道了迪士尼团队为了使影片具有东方风情，特地花了几年时间在中国大陆各地考察、收集资料，最后动用了 600 名动画师花了四年时间制作完成了这部九十分钟的电影。或许有人说《花木兰》这部电影是借中国的故事宣扬美国的价值观。然而，不能否认的是，这部《花木兰》至今仍是英西学校全体同学最喜欢、最津津乐道的一部展现中国元素的作品。

只是感谢，非常感谢我的祖先留下了这么美好的故事！

采访我这段录像英西学校在拉斯大学礼堂的举办的孔院春节晚会中播出，第一次看到大屏幕上的自己，说得再好咱先不提了，就一个字，丑！丑不可耐！别拦我，我要读书！

也是在那次春晚上，同学们又上演了《花木兰》中的其中一个场次，不同的是这次我们加入了汉语台词，这应该是加纳利第一次把汉语也搬上话剧舞台吧！英西学校的同学们也称得上是英雄啊！

我也曾尝试给同学们推荐一部来自中国大陆的优秀电影。比如说，我本人最喜欢的两部电影是《少林寺》和《黄河绝恋》，出神入化的少林功夫，气势恢宏的壶口瀑布，还有婉转动听的歌

声以及悠扬醉人的音乐，无不展现着东方的美韵。可同时影片又背负了太多的仇恨和杀戮，思考良久，我望而却步了……

新年过后，我开始辅导牛顿校区的全体 120 名同学 YCT 一级考试。

记得那时候，每周一我们都有一次模拟考试，我问 Lourdes 能不能放学后我留下来把当天的试题批改完毕，她说可以。于是在那两个月的时间里，每周一我都留在学校里批改试题，等批改完毕，把总成绩及分项成绩都记录在册的时候，已经六点了。然而，这个时候，Lourdes 依然在办公室里忙碌着，准备材料，设计活动，甚至是缝一缝开线的桌布……

2012 年 5 月，牛顿校区有 99 名同学参加 YCT 一级考试，考试通过率为 86%。作为英西学校以及加纳利地区第一次以学校为单位组织的汉语官方语言考试，我本人对这个成绩非常满意。

……

实话实说，在英西学校工作的第一年是我从教十六年来最最艰难的一年，往事真的不堪回首！我一直都认为我人生最大的幸福来自于我的课堂，然而在西班牙，我却不得不面对幸福被剥夺的现实。曾经我也想过离开这里，我对自己说：任何时候，我的离开都不是我的损失。然而，我的西班牙语老师的一句“学好西班牙语再回上海”的话让我选择留了下来……

（二）学之篇

2013 年 9 月新学期开始了。

在跟学校的第一次见面会上，校长 Alberto 说由我来担任学校汉语教学及考试方面的协调人。在英西学校就是这样，每一门科目都有一名老师来负责备课、教学及考试方面协调工作。

第二天，我来到牛顿校区跟 Lourdes 见面。路黛丝跟我说：丽丽，今年星期一和星期三给你安排午饭了。我说：很感谢你。她接着说：周五还是没有办法安排吃饭，还有去年没有给你安排午饭，sorry。这是路黛丝唯一的一次在我面前说 sorry。我跟她说：这已经很感谢你了。

可能对于西班牙人来说，下午三四点、四五点吃午饭很正常，然而这并不符合中国人的饮食习惯。这件事，我只把它看作是我在西班牙的工作中必须经历的一个考验。

2013 年 5 月的 YCT 一级考试中，英西学校共有包括牛顿校区、狄更斯校区和班达玛校区在内的 200 名同学参加考试，取得了非常好的成绩。学校跟拉斯大学方面协商后决定在大学礼堂召开 YCT 一级证书的颁发仪式。

排练节目的任务又落到了牛顿校区。那天，Lourdes 跟我说想排练一个中国舞蹈，问我有什么好的建议。我说回去查一下再跟她说。

当天放学回家后，我就开始上网查资料。什么样的舞蹈才能表现出喜庆、收获的情感呢？对了！腰鼓！腰鼓中最有名的就是安塞腰鼓了，在网上我很快就搜到了安塞腰鼓的视频。但是安塞腰鼓是由男人们来表演的，那种豪迈和激情只有在那片土地上才能表现出来，怎么才能让五六年级的孩子们表现出来腰鼓的魅力呢？我又想到了秧歌，因为秧歌的步伐相对缓慢，且容易入门，于是我又找到了几个秧歌的视频。同时为了让这个舞蹈有亮点，我把杨丽萍的《月光》和《孔雀舞》也找了出来，以便 Lourdes 从中寻找灵感。

当天晚上我就把我的想法和资料都发给了 Lourdes。周一刚到校，Lourdes 就跟我谈腰鼓的舞蹈很好，她打算排练这个舞蹈，只不过变成手鼓舞。她还说为了排练好这个舞蹈，学校打算从校外聘请老师来教。记得《千手观音》那个舞蹈，那可是 Lourdes 手把手教出来的。

接下来的两个星期，学校在课间休息和下午最后一节课的时候都在排练这个手鼓舞。每当看到 Lourdes、舞蹈老师和同学们一遍遍地在认真排练的时候，我的内心着实很感动。

舞蹈排练得差不多了。那天 Lourdes 特地让我过去看看同学们的表演。只见同学们随着鼓点雷动的音乐欢快地舞动着，有节奏、有激情。跳完后，Lourdes 问我怎么样，我说非常好。Lourdes 开心地笑了。

10月24号星期三是英西学校颁发 YCT 一级证书的日子。

作为汉语老师我跟拉斯大学的领导、孔院院长和英西学校的主管及老师们一起给同学们颁发证书，也高兴，也很荣耀。

接下来是我们的表演。当几十个孩子在传统的中国音乐声中翩翩起舞的时候，我感慨万千，我没有辜负自己的职责。

……

事情过去了很长一段时间了，有一天 Lourdes 跟我说，丽丽，你不知道当初为了买手鼓，拉斯的中国店都让我跑遍了。我笑了。

然而问题又来了，纪律的问题。

刚升入牛顿校区的五年级，有一个班有几个非常调皮的学生，上课不遵守纪律，随便说话、闹玩儿，甚至满教室跑来跑去，弄得整个班级混乱不堪，有几次女生跟我抱怨：丽丽老师，他们闹得我头疼。任凭我跟带班老师大呼小叫，他们就是不听。甚至有一个男生，他本来坐在最前面，你转身的空，他就不知道爬到哪个角落或是钻到谁的桌子下面去了，瞬间我就得满教室找：乌高，乌高，你在哪里？

并且我们汉语课是在他们吃过午饭后的第一节课，这些孩子都还沉浸在刚才午间休息的兴奋中，想让他们安静下来真不是件容易的事，少说也得需要二十分钟。

那一次的课上，我终于忍无可忍，打发学生把 Lourdes 叫过来了。Lourdes 风一样地进来了，那些调皮捣蛋的学生瞬间就回到座位坐好了，好像什么事都没发生过一样，速度之快令人咋舌。Lourdes 拉着个脸，神情非常严肃在训他们：我不是都跟你们说了吗？上课给我安静，认真听讲！再不给我安静，把你们家长给我叫来！汉语课你必须保持安静，一点声音都不能出，听明白了没有？这还是我第一次见 Lourdes 这么严厉。那些学生坐在那里，大气不敢出。我则在一边“幸灾乐祸”：让你们不听话，挨训了吧！

看过韩剧里那些什么贵族学校里的“理事长”们教训学生的画面，跟 Lourdes 相比，那简直就是小巫见大巫。

Lourdes 训话完毕，转过身来竟然跟我抛了一个“媚眼”，接着就出去了！我站在那里，笑也不是，不笑也不是，这个调皮的 Lourdes！

果然，那课堂上他们都老实了。

不光是汉语课，这个班的德语课也一样，今年新的德语老师本身也是一位有经验的老师，估计也是被这群孩子“折腾”得不轻。那一次，我正在隔壁班上课，猛然间，我听到了她那超高音分贝的“狮王之吼”：安静！你们给我安静！吓得我跟同学们在这边一愣一愣的。

还有一次，那几个调皮的男生又故伎重演，搞得班里像赶大集一样。下课后，我直接把闹得最凶的那个男生带到了 Lourdes 的面前。那次 Lourdes 的脸拉得老长，声音异常严厉，像极了电影里的“巫婆”：我跟你说了很多次了，上课要安静，你就是不听！下个星期让你的家长来学校！那个学生一听叫家长，显然很害怕，说：能不能不让他们来？不行！必须让你家长来！还有，这个周末给我写一篇作文，写一写怎么做一个言行正确的人，怎么尊重别人，星期一就交给我，你听明白了没有？那个学生被她训得完全没有了刚才的“神气”，简直都有点“失魂落魄”了。

记得以前看过很多欧美电影里巫婆的形象，当时心里想，这也太夸张了吧？世界上还有这种人？见识了这次路 Lourdes “巫婆之训”之后，我终于明白了，像 Lourdes 这样的“巫婆”是必须有的。

千万别以为 Lourdes 太不近人情了，在这里，老师就是学生行为规范的标准。Lourdes 的严苛只代表她对规则的认真执行以及对工作的高度负责，跟人情没有关系。

还有，也不用为这个学生担心，他一定不会“想不开”。下课后，他又会生龙活虎了。

西班牙的学生或许在课堂上经常说话、嬉笑玩闹、不听话，然而，几年下来，我竟然从来都没见过他们吵架、更没有看到过他们打架的情况发生，甚至连那些同学之间的“不愉快”都没有见过，更不要说是跟老师之间的“冲撞”了，这是他们让我非常惊叹的地方——他们的心理没有怨恨，更没有仇恨。

遥想当年，小乔——不是，遥想当年，西班牙的无敌舰队称霸海上，耀武扬威，不可一世，然而，辉煌也有最终被打败的那一天。再看今天的西班牙，蓝天、白云、大海、还有阳光和足球，一切已然回归了平淡。西班牙一定经历过它的痛定思痛——所以他们才觉得不再需要怨恨和仇恨了吗？

今年这名同学升入初一，我再次成为他的汉语老师。我发现，现在的他，课堂上的表现跟以前判若两人，以前在汉语课上他基本不学习，现在他听讲也认真了，还不时举手回答问题，而且课下也非常有礼貌，去厕所或是去教室取东西他一定先请示。那天我跟他说：你进步很大。他笑了。

或许，人之初性本恶，然后能让人性走向善的，一定是教育，而不是金钱，不是吗？

……

来不及思考那么多，转眼到了 11 月份。

那天，Lourdes 跟我说：丽丽，我们学校准备给每位老师做一个教学录像，你准备一下。我说好的。

改天，我把准备好的上课内容跟 Lourdes 做了汇报，Lourdes 表示同意。

录像那天到了，我上课的班级为 6B（2013-2014）班。

Lourdes 站在门口那里看我们上课。说实话，从我进入牛顿校区工作的第一天开始，Lourdes 就没有听过我的课，那天是唯一的一次。

跟平时一样，一开始我就带领大家复习学过的关于身体部位的词语，同学们回答地整齐划一，发音及声调都非常标准。我也跟平时一样，每当大家回答正确的时候，我就会说 perfect, good, very good 之类的话。

接下来，我又提问了同学们一些句子：怎么说 *Julia has long hair*? 只听同学们在高喊: *Julia* 有长头发! 怎么说 *Óscar has short hair*?——*Óscar* 有短头发!

接着，我们又做了一个游戏。一个同学站在讲台前，指着自己的身体部位让同学们猜，结果全班同学都在高喊：头发、鼻子、眼睛、嘴巴、耳朵……

最后，我在白板上写下了“我爱你，西班牙”六个大字让同学们认读，又听见全班在高呼：我爱你，西班牙!

录像师示意可以结束了，我回过头来看 *Lourdes*，只见她依靠在那里，脸上都笑开了花，眼睛还一直盯着同学们在看，看傻了吗这是?

尽管事前我们没有任何演练，然而，西班牙的孩子就是这样，关键时候绝对上得去。那次讲课也是 6B (2013) 班同学最齐心协力的一次。

给老师们录的这些教学录像，英西学校做了一个宣传片，在当年牛顿校区的话剧开演之前放映，汉语课的录像放在最后播出。自然、流畅、准确无误，尤其是当同学们齐声喊出“我爱你，西班牙”的时候，画面和灯光渐渐消失，而我的那句“perfect”还依然回荡在拉斯音乐厅里……

圣诞节又快到了。

那天，*Lourdes* 跟我说：丽丽，圣诞节期间我们学校有颂歌演唱会，你看今年唱一首什么样的汉语歌？我说：我查一下再告诉你。

下班回到住处后，我立马开始上网查资料。终于，我就找到了一首很好听的歌曲——《我们祝你圣诞快乐》，这原本是一首英文歌曲，后来被翻唱为汉语歌。很快，我就把这首歌的资料发给了 *Lourdes*。果然，*Lourdes* 也非常喜欢，她跟我说，本周开始教六年级唱这首歌。

接下来，我在课堂上开始教同学们唱这首歌。显然同学们也都非常喜欢，而且这首歌的旋律他们本来就熟悉，所以学起来也特别快。

那天，*Lourdes* 把六年级的同学们集中到一个教室里，由她来亲自检验圣诞颂歌的准备情况。

先唱西语歌——很好；再唱英语歌——也非常好；然后是德语歌，结果同学们唱得有点不齐，德语老师就在旁边一遍遍地纠正。后来，*Lourdes* 都有点“发飙”了：学了这么长时间还没练好？这个周末回家继续练，下周我再检查！一听周末还得练歌，有几个同学明显地把头低下了。

Lourdes 继续说：现在开始唱汉语歌曲。一听要唱汉语歌了，同学们立马来了精神，振臂高呼：Chinese!

音乐一响起，同学们就神情高涨，歌声嘹亮：

我们祝你圣诞快乐，

我们祝你圣诞快乐，

我们祝你圣诞快乐，

祝你新年快乐，

……

看到同学们唱得如此这般地有激情，我已经忍不住开始偷笑了，我看到路黛丝在那里也是抿着嘴，强忍着不让自己笑出来……

虽然由于各种工作原因，我至今都没去看过颂歌演唱会，但是我相信，在灯火辉煌的圣特尔蒙广场，牛顿校区的同学们一定是最闪亮的星群！

圣诞节假期我回国，从国内回来后，我送 Lourdes 一个礼物——一件黑色镶蓝边的短款旗袍。

还记得我见到 Lourdes 的第一眼时，她是那样的优雅、漂亮。这两年接触下来，我发现，她简直就是一位时尚大师，永远都是精致的妆容，讲究的穿戴。比如说，她上衣的颜色总是跟鞋子的颜色一致，搭配起来特别漂亮。她本人往那里一站就是一道风景，一道从上到下都值得你欣赏的风景。

临回国之前，我几次跟 Lourdes 说要从上海跟她做一件旗袍，她终于答应了。我问她要什么颜色的，她说黑色。我又问什么颜色的镶边，她说蓝色。当时我心里还想，黑旗袍穿起来好看吗？

旗袍送给了 Lourdes，她很高兴。

那天下午，我正在教室里上课。突然，Lourdes 推门进来了，只见她穿着那件黑色的旗袍！下身搭配黑色长筒丝袜，脚踩一双蓝色高跟鞋，真是美极了！只听同学们在阵阵惊叹（尤其是男生）：Guapa! Guapa!（漂亮！漂亮！）她很开心，接着就转身出去了。我赶紧跟出来，跟她说：太漂亮了！这时，我才发现，她的眼睛本来就是清澈的蓝色，穿上这件旗袍真是再美不过了！

当天晚上，是孔院的春节晚会。我们精心准备的节目《十二生肖大拜年》再次登上了拉斯大学的礼堂，节目演出非常成功，当天晚上 Lourdes 就身着那件黑色旗袍参加了晚会。

后来有一天，我上西语课的时候，我跟西语老师说起 Lourdes，我说我从来没有见过一个外国人把旗袍穿得这么漂亮。突然间，我想起了什么，我问西语老师说：“旗袍”西班牙语怎么说？西语老师说：Kimono。我纠正她说：不是 kimono, kimono 是日本的和服，我说的是“旗袍”，“旗袍”！“旗袍”西班牙语怎么说？西语老师还在那里说：Kimono，我们都这么说，在南美也这么说。一听这话，我简直都有点受打击了，我们的旗袍什么时候被和服替代了？

没想到的是，那次晚会结束以后，等我隔天去上班的时候，Lourdes 找到我说：丽丽，为什么那次晚会上中方准备的 PPT 上把我们学校跟另外一个学校的 YCT 一级考试的成绩拿来作比较？我如实回答：在看那个 PPT 前，我并不知道会有这样的内容，而且我个人觉得如果把两个学校的数据放在一起说，比如说，一共有多少人参加考试、一共有多少人通过考试会好一点。Lourdes 说：是的，就是这样。我继续说道：无论怎样，只要我在这里，我就会尽我的最大努力帮助学校开展汉语教学。她点点头。

其实，这样的事情后来又发生过几次。

那次，Lourdes 又找到我说：为什么某某活动给我们学校的名额只有三个，而给别的学校六个？我如实答道：这件事情我并不清楚，但是，无论如何，只要我在这里，我就会尽力为学校工作。

因为我的工作原因，在英西学校，我跟其他主管也都有交集。那次，另外一个主管找到我：丽丽，为什么……（此处省略若干字）？我还是如实回答：这件事情我并不知情。教学上的事情，任何时候你需要我，我一定尽力。

而我也知道，因为有信任，所以才会有交流。

.....

在我跟英西学校打交道的这些年当中，让我非常赞叹的是，他们一直都是整个团队在团结协作，是在法律、规则还有职责的共同框架下的一种工作，所以，公平与交流在这里非常重要，而这也正是我们没有做到的地方。

转眼间，狂欢节到了。

每年的二、三月份是加纳利地区的狂欢节，狂欢节可以说是加纳利地区的最盛大的节日了。

在英西学校，每年都有狂欢节庆祝活动。

还记得在去年的狂欢节活动上，6C（2012-2013）班的 Javier、José，还有 Samuel 三名男同学表演了一个舞蹈。那刚劲有力、鼓点雷动的音乐刚一响起，一下子就把我的情绪调动起来了。只见他们随着音乐跳起了好像骑马一样的舞蹈，非常有创意。尤其是负责主跳的 Javier 那假装骑马、手握缰绳，以及挥动马鞭，还有一系列反复交换的脚步动作，非常到位，再配上他那夸张的脸部表情，那真叫一个绝！Javier 简直就是一个天才的舞蹈家！

舞蹈最后在他们三个男生的挥手扬鞭后的一个往前滑跪中的动作中结束，全场的气氛此时也到了最高潮。

舞蹈一结束，我找到 Javier，向他表示祝贺，他也很高兴。随后我就问他这个舞蹈叫什么名字，他说 Gangnam style。又是 Gangnam style？之前就有几次，同学们做着那个骑马的动作问我：丽丽老师，你知道 Gangnam style？我说不知道。我继续问 Javier 是不是他们专门学的这个舞蹈。他告诉我，是他们三个男生利用课下的时间自己看视频学的。这太不可思议了！

当天下课回到住处后，我就开始上网查。这一查不要紧，原来这首中文名为《江南 style》的骑马舞早已风行全世界！你说，我之前都在瞎忙什么呢？竟然不知道这部作品？

直到今天，当我再次在 Youtube（总部设在美国的全世界最大的视频网站）上观看这首《江南 style》MV 时，它的点击率已达到 24.3 亿次。从 2012 年 7 月 15 日韩国在 Youtube 上发布官方 MV 到今天，三年多的时间里，《江南 style》创造了平均每天超过 200 万次的点击率。2014 年底，《江南 style》MV 的点击率达到 Youtube 当时系统的极限（21 亿 4748 万 3647 次），导致其点击率一度无法计算。Youtube 网站随后升级系统，以保证其能够继续记录《江南 Style》的点击率。《江南 style》在全世界创造了一个神话。

还记得拉斯大学副校长 Rosario 跟我说过这样一句话：韩国的文化交流工作在西班牙做得很好。我认真地倾听着。

韩流在全世界的盛行，必然有它的原因。至少在我认真观看韩国影视作品的时候，我发现韩国无论编剧、导演、还是演员、摄像、音乐，甚至是服装都做到了他们自己的最好。

——世界认可最好的你。

还记得多年前看过沙叶新的一篇题为《富人区》的文章，文章的大意是这样的：在美国富人区参观的时候，沙叶新闻出租车司机：你怎么看待富人区？美国出租车司机回答说：这是他们父辈留给他们的财富。在日本参观富人区的时候，沙叶新闻出租车司机：你怎么看待富人区？日本出租车司机回答：这是他们努力的结果，我要向他们学习！在深圳参观富人区的时候，沙叶新闻

深圳的出租车司机：你怎么看待富人区？深圳的出租车司机说：这是他们投机倒把贪污腐败的结果，我恨不得宰了他们！

只有学习，才能超越，不是吗？

……

每年的二月份是加纳利的狂欢节，英西学校也举办各种庆祝活动。

活动当天，早上一到校，我就看到同学们穿着各种奇装异服在操场上愉快地玩耍，我像刘姥姥进了大观园——

看，一个戴着紫色假发，身穿紫色紧身裙和黑色丝袜，脚穿黑色高跟鞋、浓妆艳抹的女同学三步一晃、两步一扭地向我走来，她是谁呢？

我仔细一看，这哪是什么女同学啊？这是 6C（2013）班的 *Ániba*！天哪！他打扮起来怎么比女孩子还漂亮？

我跟 *Ániba* 说他真漂亮，他很高兴。我很好奇地问他，衣服及化妆是谁帮他弄的，他很自豪地说：妈妈！

看那边，*Gabriel* 打扮成了一个老太太。灰白的假发，黑色的长裙和黑色的高跟鞋，还戴着一副黑色的镜框，配上他那可爱的笑容，真是滑稽！

还有 *Andrián*，他身穿牛仔装，问题是衣服上还溅满了“斑斑血迹”，更搞笑的是脸上画了好几个口红印！

怎么？一个身披黑衣、头戴骷髅的同学向我走来。是谁，弄得这么吓人？等走到近前，这位同学摘下了面具，我一看是 *Fran*！*Fran* 看着我惊讶的样子，笑得很开心！

女同学也各有特色。*Patricia* 打扮成了白雪公主，真是漂亮！*Sara* 成了猫女，猫妆非常精致！*Mayalen* 和 *Aina* 变成了“超人”！那个“埃及艳后”是谁——竟然是 *Laura*！

看，那边有两个装束一样、玩儿得很欢的金发“美女”，是谁呢？

我向 *Tā* 们走去。只见 *Tā* 们一身的护士装，白色紧身上衣加白色短裙，还有白色的长筒丝袜和白色的凉拖！最让我忍俊不禁的是 *Tā* 们竟然有着高高耸起的胸部！

你们猜是谁？——猜对了，就是那个说“我喜欢 *Jeremy* 色”的 *Alberto* 和 *Jeremy*！

我看着他们两个，已经笑得合不拢嘴了。但我还是忍不住“称赞”他们说：你们的胸部很漂亮！他们两个也很高兴地说：谢谢！*Jeremy* 一边说着，一边还顺势往上托了一下那两个假胸。真是笑死我了！

说完，他们又转身打篮球去了。

你能想象一个男孩子身穿护士服、脚蹬高跟凉拖在操场上打篮球的样子吗？

果然不出所料，就在 *Alberto* 跳起来投篮的时候，他的一个胸陡然掉落在地！他赶紧捡起来，赶紧塞进去，继续打球！那场面，那滑稽，终生不忘！

这群孩子真真是让我眼界大开！

记得一个星期前，*Lourdes* 问我：丽丽，今年我们狂欢节的主题是印第安文化，每个老师穿一套印第安人的服装参加活动，你愿意加入吗？我说：我愿意！

那天早上我一到校，*Lourde* 就给我准备好了一套黄褐色的衣服，还有一条带有彩色羽毛的发带。换好衣服，带好发带后，同事 *Natacha* 还帮我脸上画上了几道亮亮的彩条。

记得我还在读初中时，有一次电视里播出一则巴西狂欢节的新闻，只见领头的人头上插着鸡毛令箭，身上披着各种颜色的破布条子，表情夸张地在那里扭动着身体，底下还有一大群人也在疯狂乱舞——简直就是一群疯子！真是做梦也没想到，我也有插上鸡毛令箭、身披破布条子的一天！

那天，我就穿着这一身印第安人服装在同学面前“招摇过市”。

那天，同学们又为大家奉献了一个个精彩的歌舞表演。

活动还选出了最佳表演、最佳化妆、最佳服装、最佳创意、最佳组合、最佳变装、最佳班级等奖项，同学们玩儿得真是不亦乐乎！牛顿校区也只差铺红毯了！

活动的最后一个环节，是老师们上台表演。在同学们的掌声中，我跟其他老师一样，一顿狂舞乱扭上了台。别提了，真是丢人丢大发了——除了做饭之外，我最不擅长的就是跳舞了！

每年的四五月份，是英西学校的毕业季。这个时候也是路黛丝最忙的时候，准备台词、制作道具、排练节目、训练学生上下场等，她要给同学们和家长们奉献一台精彩的毕业典礼。

那天，*Lourdes* 跟我说：丽丽，我想请你在我们的毕业典礼上给同学们颁发毕业证书。我说：好的，谢谢你。

牛顿校区的毕业典礼在拉斯音乐厅举办。

记得毕业典礼的那天下午，*Lourdes* 跟我交代典礼的流程。她说：上台后，主席台那里站好，然后目迎同学们从左边上场，他们在你面前站好后，先给他们证书，然后说一句 *Congratulations*（祝贺你），说完后再 *kiss* 他们两下（*Kiss*，西班牙语 *Besos*，即贴面礼，左右脸颊各贴一下，西班牙非常重要的礼节），再目送他们下场。我一听要 *Kiss* 他们，顿时有点紧张。我至今还清楚地记得，刚到牛顿校区的时候，*Lourdes* 告诫过我的“避免跟他们有肢体接触”的话，怎么现在又可以 *kiss* 了？我还是有点不敢相信，我再次跟 *Lourdes* 确认：是 *kiss* 他们吗？*Lourdes* 说：是的。

当天晚上，我跟英西学校的董事长、主管及其他老师一起在主席台上面对着全体家长，为同学们颁发毕业证书。我也第一次披上了英西学校的绶带，自豪的感觉。

第一个来到我面前的是 6A（2013-2014）班的 *Aday*，一个高个子的帅气男孩儿。双手把证书给他，又说了一句 *Congratulations*，接着我给了他两个 *Kiss*，一切都是那么自然，亲切。

接下来是 *Alejandro*、*Carlos*、*Laura*.....

毕业典礼在同学们的歌声中和家长们的掌声中完美落幕。

.....

从 2012 年到 2014 年，我在牛顿校区一共工作了两年的时间。在这两年里，有过彷徨，有过苦闷，然后更多的却是感恩。感谢主管 *Lourdes* 对我的帮助和信任，让我融入到了英西学校这个团队；感谢同学们对我的质疑，让我不断地去发现、去学习；也感谢同学们的赞美，让我懂得要继续努力.....

（三）融之篇

九月份的一天，学校副校长 Erena 跟我打电话说：丽丽，学校想让你今年去班达玛校区工作，你觉得怎么样？说实话，我当时心里很犹豫。

自从十一年前离开高泽初中，中学便成为我不愿再触及的地方。可能感觉到了我的犹豫不决，Erena 继续在电话里说：你看，班达玛校区你也去过，现在的初二年级你以前都教过，孩子们你也认识。其实，我很清楚 Erena 的心思，只是自己一时下不了这个决心。我跟艾琳娜说：正好我们明天有一个会议，到时候我们再谈，可以吗？Erena 说可以。

第二天早上，在给今年新的汉语老师分配工作之前，校长 Alberto 和 Erena 先给我开了一个会。Alberto 校长问我：丽丽，你在这里还能工作多长时间？我说：我跟汉办的合同还有两年。Alberto 说：我希望你在我们学校再干二十年。我笑了。

2014年9月，我进入英西学校初中部班达玛校区教授汉语课。这辈子，我有了第一次“上调”。

班达玛校区坐落于本岛中东部的山上，远离拉斯市区，坐校车来回一个小时。校区面积很大，视野开阔，风景优美，近看群山连绵，远看大海波澜壮观。

班达玛校区共有两位主管，是 María 和 Guatavo，他们同时也是英西学校高中部的主管，之前我跟他们在工作中就认识，他们跟 Lourdes 一样，也是非常尽职尽责的主管。

班达玛校区有四个年级，初一到初四，每个年级两个班，共八个班，200 名学生。初一年级每周三节汉语课，初二到初四年级，每周两节汉语课。汉语课还是安排在每周一、三、五上。

还记得暑假之前，还在牛顿校区的时候，有一天我在 6C（2013）班里上课，讲着讲着，Dani 突然问了我一句：Are you going to Bandama(下学期你去不去班达玛校区)？我斩钉截铁地说：No! 只见他一下子把头低下了。我问他：Dani，你是不是失望了？他说：是的。

纵然我心中万千舍不得这些孩子，可是，我知道，总有一天我们会离别。只要跟他们在一起的时候我尽心尽力了，这就足够了。

只是，我真的不知道，有一天，我还会再次来到这群孩子中间。Dani，你心想事成！

记得第一次来到 1A（2014）班，站在熟悉的同学们面前，我感慨万分，做了一个这样的开场白：

大家好！很高兴能在班达玛校区跟大家见面，我真的没有想到还有机会继续教大家汉语（此时已忍不住潸然泪下），我会继续尽我的最大努力来教你们汉语，也希望你们尽自己最大的努力来学习……

第一天上课，跟以往一样，我首先强调规则，除此之外，我还跟同学们说：拿出你最好的态度、最好的修养，把你最好的一面展现给大家。同学们听得也都很认真，我们貌似有了一个良好的开端。

有了以前在牛顿校区记忆学生名字的经历，班达玛校区初三和初四 100 名新同学的名字已经不在话下，一个星期内搞定。

没想到的是，第二次上课我就遭遇了课堂纪律问题。

那是初四的一节汉语课，也是当天下午的最后一节课。

进到教室后，我先做自我介绍：大家好，我叫王丽丽，很高兴能认识大家，接下来一年的汉语课由我来给大家上。我听说我们班是一个很好的班级……我说到这里的时候，我发现已经有人开始在下面笑了，他们笑得我莫名其妙，他们是在嘲笑我吗？

我继续说道：之前我在牛顿校区工作了两年，今年来到班达玛校区，我就尽力为大家上汉语课，也希望大家尽力……这时，他们笑得更厉害了。我提醒他们：大家安静！结果，根本没人理会。这时，竟然有三四个女生笑着跑出了教室！我赶紧追了出去，我看见她们竟然在教室旁边的那段上坡路上笑得腰都直不起来了，有一个同学干脆直接坐在地上了！这简直太过分了！哪有这样的学生？

我在这边喊道：有什么好笑的？赶紧回来！可是，她们根本就不听，还在那里笑！

这时，远远地，带班老师过来了，她们才从地上爬起来，收起笑容若无其事地回到教室。

这是我唯一的一次连开场白都进行不下去的一堂课。

这次的遭遇更让我下定决心，一定要严格控制课堂纪律，否则后果不堪设想！

后来，又有几次发生“偷笑”事件，我干脆就让他们出去，他们就得乖乖地出去。或许他们在初四时期对上汉语课有所松懈，但是，作为汉语老师，我不能松懈。

又有一次，一个男生又在课堂上“嘻嘻”地偷笑，几次提醒无果后，我直接说：你给我出去！一听这话，这个男生开始“求情”了：丽丽老师，我还想听课，我不想出去。我丝毫不留情面，非常严厉地跟他说：出去！这时，他已经开始哭了，眼泪喇喇地往下流。我还是在那里说：给我出去，快点！他流着泪就出去了。

尽管这名同学非常喜欢学习汉语，成绩也很好，但是，为了维护课堂规则，我必须说到做到，绝不能出尔反尔，我一定不能做那个首先违反规则的人！

结果就是，从此以后，这名同学在课堂上表现非常好，再也没有发生过“偷笑”事件，还有一次他 YCT 二级模拟考试竟然得了满分！

这个班级后来纪律好转，是在一个学期以后了。可以说，在这之前，我一刻都没有轻松过。

不光是初四的这个班，初二年级也遭遇了纪律问题。

现在的初二年级，他们在六年级的时候我教过，只是一年不见，同学们个子都长高了很多。

然而，让人非常不省心的是，这两个班上始终有那么两三个男生在课堂上调皮捣蛋、随便说话、不遵守纪律，问题是他们一开始说话，其他同学就跟着开始说，整个课堂又开始乱起来了。起先，我还是很耐心地提醒他们：安静，安静！可是根本没人听。带班老师可能也见怪不怪了，有气无力地说几句“安静”，丝毫也不起作用。

终于那次，我忍无可忍，跟一个男生吼道：你给我出去！那个男生还在那里明知故问：为什么？为什么？我说：现在对你来说好好反省一下怎么在课堂上做一个安静的好学生比你学习汉语更重要！给我出去！听我这么一说，他乖乖地就出去了。

还有一次，我对一个几次提醒都无动于衷的男生吼道：你给我出去！我不想一个言行不当的人学习我的语言！就这样，他被我赶出了教室。

我的西语老师跟我说过，西班牙人特别喜欢与人交流，这是他们的文化。我尊重西班牙的文化，我也尊重这里的规则。当文化遭遇规则，规则先行。

别看初二的这几个男生在课堂上爱说话、不爱学习，其实，他们还是有很多优点的。

有一次，我们在课上剪贴纸，剪完后，我开始收剪刀。走到那个爱调皮捣蛋的安德烈面前，他顺手从桌子上拿起他的剪刀，正要递给我的时候，他发现刀刃朝向我，他一边把刀柄转向我，一边说：这样给你。我朝他笑了。他其实是个懂礼貌的孩子。

还有一次，课间活动结束后，我到另外一个班级上课，不知怎的，我踏上了学校的那片草坪。刚一上去，就听见身后传来一个声音：丽丽老师，草坪不能上去！我一下子反应过来，赶紧转身往回走。我一看，是那个“调皮鬼”Andrés 在提醒我。我大声跟他说：谢谢你！Andrés！

尽管这样，在班达玛校区的第一年，我依然对课堂纪律要求非常严格。

我经常借用 Lourdes 的一句话就是：I want complete silence！以至于 Irene (2014-2015)跟 Lourdes 说：我们在汉语课上一点声音都不能出。Lourdes 给我发信息说：就得这样。

Irene 是 Lourdes 的宝贝女儿，一个高挑漂亮、安静好学、活泼可爱的女生，我之前就认识她。还记得有一次，她去牛顿校区找 Lourdes 路黛丝。Lourdes 拿着她的成绩单跟我说：丽丽，你看看她的成绩单。我一看，很多门科目都是满分十分！真是不简单！

还记得我来班达玛校区工作后，有一次 Lourdes 跟我发消息说：虽然舍不得你离开牛顿校区，但是很高兴你能教 Irene。

其实，得知自己要来班达玛校区工作的当天下午，我给 Lourdes 发消息说了这件事情。我说很伤心不能继续在牛顿校区工作。她说她也很伤心。我说我会尽力帮助牛顿校区的新老师。Lourdes 说：一百万个感谢！我还跟她约了第二天放学后去学校看她，她很高兴。

第二天，从班达玛校区回到拉斯后，我来到牛顿校区。

我又走上了那段长长的上坡路，路的两边依然是繁花锦簇、落英缤纷，只是没有了往日的喧嚣。

来到校区门口，透过大门栏杆，我看到 Lourdes 还在她的办公室里俯身工作。

再次见到 Lourdes，行过贴面礼后，我说非常想念她，显然她也非常感慨。

那天，Lourdes 跟我谈起新老老师的情况。我说：就像我刚到牛顿校区时一无所知一样，新老老师也需要你的帮助。Lourdes 点点头。

一个星期以后，学校给我和牛顿校区的新老师开会，决定让我今年把班达玛校区和牛顿校区的课一起备。我答应了。因为 Lourdes 说她想参考一下——是否她如我一样依然怀念我们一起备课的那段时光？

又过了一段时间，我跟 Lourdes 问起新老老师的情况，Lourdes 说新老老师进步很大。我说：多亏你的帮助。Lourdes 说：是她自己很努力。我知道，Lourdes 一定像当初帮助我一样帮助新老老师。

……

除了继续沿用在牛顿校区学到的课堂管理和教学方法之外，在班达玛校区，我还加强了汉字教学。

在牛顿校区的时候，在每周的听写课上，我们是以拼音听写为主、汉字听写为辅。而在班达玛校区，我们全是汉字听写。所以，如何帮助同学们在课堂上有限的时间内积极有效地学习并记忆汉字，是我面临的一项新的课题。

还记得在国内的时候，外国学生学习汉字的主要方法就是课下的大量练习，汉语老师在课堂上很少专门讲解如何记忆汉字，而一些汉字方面的书基本上是以“字源说”为主，从甲骨文到金文，再到简体字，一一罗列。在西班牙的课堂上，有那么一两次，我也尝试用“字源说”来解释，然而我发现，一是时间不允许，二是“拖沓冗长”的字体演变不但不能引起学生的兴趣，反而很容易让他们产生各种困惑，实际上他们更想知道的是如何学习和记忆“现在的汉字”。几经思索，我决定不再使用“字源说”，我要另辟蹊径——我把它称为“自圆其说”。

我跟同学们说：每一个汉字都有一个很有意思的故事，我们要去寻找和发现这些故事，而且你也可以创造属于自己的汉字的故事。同学们都睁大了眼睛在听我跟他们讲一个个“汉字故事”：

比如说，“喝”这个字：

——偏旁是什么？

——口。

——好的，人们喝东西当然用口了（同学们笑）。看右边最上面的这个部分是什么？

——不知道。

——不知道？（顺手画一个太阳）这是太阳啊！

——奥，是的，是太阳。

——再看下面的这一撇和这一横折钩，像什么？

——嗯……

——像不像西班牙的咖啡馆？带有遮阳棚的咖啡馆？

——像！

——在看这个一撇一点是什么？

——人！

——很好。那下面的这个竖折呢？

——很好！那这个汉字的故事是什么？

——一个人坐在咖啡馆里喝下午茶。

——非常好！

再看这个“要”字：

——上面这个部分是什么？

——不知道（同学们摇头）。

——不知道吗？不是不“西班牙”的“西”？

——是的！

——那下面这个部分是什么？

——女！

——对了！那这个汉字的故事是什么？

——A girl wants to go to the West?

——非常好！现在我们给这个女孩起个名字，好不好？

——好！

——你想给这个女孩儿起个什么名字呢？
——西西。
——不错。有没有别的名字？
——女女。
——很好。还有没有别的名字？
——要要！
——非常好！我喜欢这个名字！那么，“要”这个汉字的故事是什么？
——A girl called Yàoyao wants to go to the West.
——好极了！把这个故事记在你的笔记本上。

.....

所以，在我的汉语课上，同学们对我们的“汉字故事”非常感兴趣。有时候，同学们甚至都争先恐后地讲他们自己所发现的“汉字故事”。还有，在我们的听写课上，很多同学都能得满分。比如，1A（2014）班的 Lucía、Paula、Maialen、Aina、Alberto、Dani 等；1B（2014）的 José、Azahara、Patricia、Aday、Álvaro 等。

不光这些，很多同学的汉字写得非常漂亮，就连我这个汉语老师都自叹不如。像 1B（2014）班的 Jose，汉字写得方正、大气，绝对有书法家的气质；1A（2014）班的 Minerva，汉字在她的手下变得棱角有致，别具一格；

然而，在西班牙开展汉字教学绝非易事。

我虽然没有深入研究过西班牙学生的性格特点跟学习汉字之间的关系，但是，根据我这几年的观察，让天性活泼好动的西班牙学生静下心来反复抄写汉字，对他们来说实在不是一件容易的事情。还记得我们刚开始学习汉字的时候，我说每个汉字抄写五遍，结果就有学生在下面“抗议”：抄五遍？太多了！我只好说：三遍，三遍。等到他们抄写完三遍后，又开始左顾而言他了。我提醒他们继续抄写，他们又不干了：为什么还要继续写？我问：你们记住了没有？他们“理直气壮”地回答：没有！我说：那就继续写，写到你会为止。这个时候你会发现，对于那些调皮捣蛋、不爱学习的学生来说，这真的很有难度。加上有的学生本来学习西班牙语和英语就有困难，再让他们学习汉字，这无疑是在难上加难。

另外，批改汉字书写也不是一件容易的事情。班级多、学生数量多，汉字的讲、练、改全部都在课堂上进行，还要照顾到每一个同学，这可真是一项艰巨的任务。课堂上的我总是来来回回穿梭在同学们中间，改正笔顺、错字、漏字、标点符号，还有打分，外加时不时地环视教室，提醒那些调皮的学生：别说话了；转过头去；继续抄写.....

培养西班牙学生的汉字思维绝非一朝一夕的事情，需要具有专业背景的汉语老师长期坚持不懈的努力。班达玛校区初一年级，是我从五年级一直带到现在的，三年下来，同学们的汉字书写进步很大，并且已初步具备汉字思维能力，他们基本都能做到认读和书写同步，这是让我感到非常欣慰的一点。如果在学习汉语之初就没有重视汉字思维培养的话，几年之后，这项工作会变得更加艰难。这其中就包括我之前任教过的班级，我发现很多方法和技能如果不坚持训练，一年之后就会遗忘，很可惜，但是没办法，我只能重新开始.....

在班达玛校区，除了上课之外，我还多了一项工作，就是看球场（英西学校就是这样，确保所有学生除上厕所之外的时间都处于老师的监管之内）。每天 11:15 到 11:45 是学生的课间休息，学校规定，所有的学生必须到球场上去，或打球，或休息。班达玛校区共有三个球场，一号球场、二号球场和三号球场，每周都有不同的年级轮流在各个球场上运动。我负责看管二号球场，这也是我一天中最为放松的时刻。

球场上的我有多种角色。

首先，我是“看护”：

Javier，你给我下来，不许坐在上面！

Anabel，今天好好坐在那里，不许踢球！

Gonzalo，赶紧下来！不准挂在篮框上！

Gabriel，你怎么样？没磕着吧？

有时候，我是“裁判”：

Pablo、Andrés，球出界了，到里面去！

Alberto，把球给 Javier！

有时候，我是“球童”：

球跑到我脚边的时候，我会给他们扔过去，或者踢过去。

那次皮球又不期而至，我抬脚使劲一踢——皮鞋跟皮球一起飞了！那场面，怎一个尴尬了得！只见同学们在操场上都笑成了一片，我也跟着他们一起傻笑。很快，Andrián 把鞋子给我捡过来，我连忙跟他道谢，当然我也不忘自嘲道：你知道，中国足球很差！

而更多的时候，我则是他们忠实的观众：

看！2A（2014）班的 David，尽管身材瘦小，但是球场上的他神情专注、动作灵活，快进、铲断、射门，样样在行，颇有伊涅斯塔的风采！还有 Eduardo，快速跑动，连续过人，好似 C 罗再现！再看 Alberto，守在球门前的他，手脚并用，左踢右挡，神似卡西附体！还有 Anabel，球场上唯一踢球的女生，在一群男生中间，她的传球、射门竟也毫不逊色！就连 Gonzalo 踢了乌龙球后双手抱头的动作及神情都是那么的专业！

我竟也看得如痴如醉……

最让我不舍的是那一次：

看吧！David、Andrés、Andrián、Isac，他们配合默契，传球间，或快进，或倒脚，丝毫不差。再看 Eduardo，拿到球后，快速移动，左推右进，连续突破，只见凌空一脚——上课铃响了！

最让我感动是那一次：

那次是初三年级在踢球。初三的众帅哥们往那里一站，个个都是玉树临风，更别说运动场上的英姿飒爽了！看，现在是 3A(2014-2015)班的 Claudio 在控球！只见他大步快进，连续过人，猛然间奋力一脚，球进了！这时，只见 Claudio 双手挥舞着，食指朝天，兴奋地跑向场边的我说：Miss Lili, this is for you!（丽丽老师，这个球是给你的！）那一刻，真的很感动！我大声说：Claudio，谢谢你！真的没想到，今生竟然会有人为我而进球——在西班牙，这是最高的幸福了吧！

最让我觉得不可思议的是那一次：

Javier L. 站在球场旁边的高台上练习篮球远抛，一次又一次，球就是不进，实在是太远了。他干脆对在场边看球的我说：Miss Lili, this is for you! 说完他跳起来使劲一抛，球竟然进了！这简直不可思议！Miss Lili 就那么灵吗？

球场上，我的学生们是那么的专业、敬业，他们让我看到了作为一个团队全力以赴奋力拼搏的一面——西班牙足球能够称霸全世界，这是必然的！至今依然清晰地记得，2010年7月的上海，那个不眠之夜，当伊涅斯塔一技绝杀撕裂荷兰防线的时候，全世界为之疯狂的那一幕……西班牙男人们在球场上向世界证明了他们的最强、最大、最团结协作！而今，西班牙的小男人们在继续他们前辈的事业，谁敢说他们当中以后不会有像大卫·席尔瓦一样来自加纳利的伟大球员呢？

如果说，在牛顿校区的两年让我见识了同学们的聪明才智的话，那么在班达玛校区，又让我见识了同学们最努力、最拼搏、最全力以赴的一面。西班牙的学生再一次让我刮目相看！

12月份到了，又是牛顿校区话剧演出的日子。我跟 Lourdes 发消息说想去看同学们演出，Lourdes 很快回复我说好的。

再一次来到拉斯音乐厅观看同学们演出，这一次的剧目是《白雪公主》。

两个半小时的演出，载歌且舞，欢乐无限：

Pablo、Iván 等扮演的七个小矮人，调皮可爱却又不失忠诚；Elena 扮演的巫婆，那神情和声音都非常有“巫婆”的魅力。尤其是最后一幕，当公主苏醒，王子亲吻公主的时候，扮演公主的 Carla 拿着一个红色的心形挡在面前，扮演王子的 Luis 凑上前去，长长地啾——的一声，全场都笑了！

演出非常成功！成功的背后也让我看到了牛顿校区的老师和同学们为此付出了无数艰辛的劳动，还有 Lourdes，她的付出一定比谁都多！

演出结束后，我跟 Lourdes 说：今天的演出非常成功！你才是今天晚上的白雪公主！她非常高兴！

……

如果说，高泽初中九五级二班是我在最年轻时候尽了最大努力的话，那么在英西学校工作就是我人生中又一次尽了自己的最大努力——为了西班牙的孩子……

记得有一次 Rosario 校长和孔院外方院长 Teresa 给英西学校的汉语老师开会的时候说是老师们的好榜样，说我知道坚持学习西班牙语，Rosario 校长还说学生们提起汉语老师的时候说“Chinese teacher，而提起我的时候会说“my teacher”。

记得在孔院日的那天，牛顿校区的同学们也去参加庆祝活动，在游行的时候，还清楚地记得6C（2014）班的 Ruth 还在队伍里喊：Miss Lili, I want you to be my teacher (丽丽老师，我要你做我的老师)！

还有孔院的那个中国女孩儿 Carmen，在我离开孔院后再次见到她时，她一下子抱住我，仰起她的小脸说：Wang Lili, I want you to be my teacher!

……

还记得那次我做了一次调查问卷，三年之后，仍有超过百分之九十的学生说喜欢学习汉语，我对自己的工作表示非常满意！

还记得在上海外国语大学读硕士的时候，我们有一门科目叫《海外汉语教学案例分析》，教授是来自美国加州大学的谢天蔚老师，这门科目最后谢老师慷慨地给了我满分一百分的成绩。今天，我可以这样说，在西班牙的汉语教学，我也尽了我的一百分的努力。

那天，给导师张艳莉老师打电话，我跟张老师说：教得了西班牙的学生，就没有教不了的学生。张老师笑了。

在这里，我首先是一个师者，但我更是一个学者——此学者彼学者也。师者不学，何以为师？师者，传道授业解惑勤学也。

亲其师而信其道，在西班牙是信其道而亲其师。

我知道，总有一天我会离开英西学校，在我离开之时，我会跟他们说，很荣幸能有机会在英西学校工作，也非常感激英西学校所给予我的一切，感谢我所有的同事，感谢我所有的学生还有家长们，没有你们，就没有我的这一切。

如果说，我教九五级二班同学们是亲其师而信其道，而在西班牙是信其道而亲其师。

……

那天，又有新老师跟我说，校区主管跟她说不能穿牛仔裤，可她明明就看到其他老师穿着牛仔裤。我说：不能比，只能做。在这里，没有人会首先尊重你，你要去赢得你的尊重。这位老师若有所思的点点头。

我跟西语老师说：虽然今年我的工作比去年又多了，学生也多了，但是从心理上却感觉比以往轻松多了。西语老师说：那是因为你了解了这里的文化，知道怎么去工作。我点点头。

回想三年前，我在对西班牙的法律、文化背景和教育现状一无所知的情况下就来到英西学校进行教学，真的是很冒险的一步棋。幸好，我没有辜负我的职责。

三年多来，在英西学校，我一共上了超过 2000 节汉语课，包括每年暑期夏令营的汉语课及文化课，教授过从小学三年级到高中毕业生超过 400 名的学生。

还记得今年暑期夏令营的最后一天，临走前我去跟主管 Noelia 告别，只见她递给我一个大信封。是什么？我问。是学校给你的。她说。

我打开信封一看，是一张很漂亮的手制的花盆状卡片！我慢慢抽出中间的贴有三朵花的那张卡片，只见上面写着：

Thank you very much for all your continued help, hard work and for being such an important part of our team.

We are very grateful and wish you an enjoyable summer.

From all the directors, teachers and children at Colegio Hispano Inglés.

Equipo directivo.

（译文：

感谢你一直以来的帮助和努力，感谢你成为我们这个团队中如此重要的一员。我们非常感激你，并祝你暑假快乐。

英西学校全体主管、老师及学生。

学校主管团队)

落款处还贴有英西学校的校徽。

我跟 Noelia 说了好几个“谢谢”。在我们这种合作教学模式下，这就是英西学校尽它所能给予我的吧！

还记得那次在拉斯音乐厅，观看完话剧后，我跟学校董事长 María 道别，就在我转过头去的那一瞬间，María 说了一句：丽丽，留在西班牙！我又把头转过来，朝她笑了。

.....

以前看过一篇文章说，在美国，所有的车辆都给校车让路，因为说不定哪个车里就坐着他们未来的总统。英西学校全体主管和老师们的尽职尽责，永不放弃，让我看到了好像哪个课堂里就坐着他们未来的首相一样。

身为老师，是不是我们的工作就像每个班里都坐着天才一样的对他们实施最好的教育？

希望，在不久的将来，在加纳利地区有中国老师和西班牙学生的美好的故事在流传.....

四 爱之篇

多年前，我在上帝面前说过这样一句话：今生再也不会爱上谁。

在英西学校工作三年之后，就在我带的第一届学生升入初二的时候，不知不觉中我发现我竟然爱上他们了！记得跟高泽初中九五级二班的“一见钟情”也是在初二的时候！是巧合，还是命运的安排？

——可是，上帝啊，我就要食言了吗？

回想三年前，刚开始教他们的时候，心中时常感慨：怎么这么小的一群孩子？再看如今的他们，一个个都长成了标准的美女帅哥——勤勉好学的 Aina、Lucía、Tony、Paula、Linxi、Maialen、Victor、Carlos、Inés、José、Patricia、Laura J.、Azahara，安静温婉的 Aurea、Claudia S.、Nuria、Daniela，活泼可爱的 Carolina、Fran、Daniel F.、Claudia L.，María、Sofía、Julia、Estefanía、Andrés、Jeremy、Alejandro、Luis、Laura R.，含蓄内敛的 Pablo G.，书法极好的 Minerva，还有被我称为“舞蹈天才”的 Carla，帅气的“篮球三王子”Álvaro、Jorge、Aday，大名鼎鼎的“四大金刚”Dani、Pablo G.、Alberto 和 David，也有调皮捣蛋的 Orlando，还有喋喋不休的 Eduardo.....他们简直就是上帝派来的天使——教我如何不爱他们？

——能陪着他们成长已是我的幸运！

看吧！我一踏进教室，2A 班的同学们会一波接一波地齐声欢呼：Oh, Miss Lili, Miss Lili..... 2B 班的同学会情不自禁地唱起他们的原创歌曲《Miss Lili 之歌》：Miss Lili, Lilililili.....

幸福啊！

每天，我们的课堂就在这样的幸福中开场了：

Tony 说，有一次，妈妈开车带他和妹妹外出，妹妹上车了，他还没来得及上车，妈妈却把车开出了车库.....

Claudia 说，有一天，她和朋友去逛商场，坐电梯的时候，两人决定玩一次“冒险”，于是，她们同时在电梯里跳了起来，结果电梯被逼停，她们被困在里面，后来好不容易有人来把他们解救出来。最后，商场打电话叫来了她们的家长，并要求赔钱.....

.....

——这是我们每天的开场白：一分钟演讲。

演讲在热烈的掌声中结束了，该我了。当天谁演讲，我就会为全班同学讲一个这位同学“小时候”的故事，看吧，他们都瞪大了眼睛听着呢：五年级的时候，Tony 和 José 我经常分不清哪个是哪个，因为他们都留着长头发，圆圆的脸，长得很像双胞胎，所以我经常叫错他们的名字；Nuria 经常帮助我调整电子白板，因为她个子很高，并且非常喜欢帮助别人；Victor 的 YCT 一级考了满分，我为他感到很自豪，因为他一直以来都是勤奋好学的好学生；Daniela 每年万圣节会做一次蛋糕拿到学校来跟老师和同学们分享，她做的蛋糕非常好吃；有一次我在路上碰到 Aurea，她穿着黄色的小衫和白色的裙子，非常漂亮，因为我平时看到你们都是穿着校服，乍一看到你们身着日常服装，我感到眼前一亮；圣周过后，Estefanía 问我：丽丽老师，假期你哪里玩儿了？我说：去兰萨洛特岛了。她紧接着问我：那你有没有拿那里的石头？我说：拿了，拿了很小的一块。她笑了，说：那是违法的。我说：知道，可是我太喜欢了，这是我第一次违法，我愿意接受惩罚，我保证这也是最后一次；那一次我去游泳馆游泳，在路上碰到了 Carlos，他正在跟朋友玩儿足球，Carlos 跟我打招呼：丽丽老师，你好！我也跟他说：Carlos，你好！Pablo 小学的时候总是喜欢把两腿放在椅子上坐着，不过升入初中后，他就改正了；有一次下课后，在排队去餐厅吃饭的时候，Jeremy 跟我说，长大后他想去中国踢足球，我说：你一定是最好的！Luis 善于助人为乐，那次 Fran 崴了脚，Luis 每天用轮椅推着他去吃饭、去操场，还有上厕所；Eduardo 小学的时候，在课堂上很调皮，很爱说话，上初中后，他的表现越来越好了；Laura 有一次上课的时候有点儿犯困，我问她怎么了，她说因为有很多作业，前一天晚上做到 11 点才睡；还有 Aday，那次在课上，我想叫他回答问题，可是不知道为什么，我竟然一下子想不起他的名字了，我就这样看着他，他提醒我说：Aday。我赶紧叫他：Aday！我当时心里想：你可千万不能再忘记他的名字了……

有几次，同学们问我：你怎么能记得住这么多事情呢？我回答：我怎么能忘记呢？

我们的课堂不光有精彩的演讲，还有高亢的读书声，沙沙的书写声，开心的笑声和激昂的掌声，也有种种让人感动的瞬间：

Orlando 有问题的时候，总是叫我：丽丽，过来！他是唯一喊我“丽丽”的男生。

Álvaro 说：8 月 10 号是我的生日，可是你不在西班牙。我说：你生日那天，我在上海，我朝西方说了一句“Álvaro，生日快乐”。

Loura R 问我：丽丽，你有“小丽丽”吗？我笑了，说：没有，只有一个王丽丽，怎么了？她一边做出抱抱的姿势一边说：你要是有个“小丽丽”，我就可以抱着她回家了。

Paula 说：我要把汉语学到最好。我说：你肯定行。

Pablo 说：我 YCT 要学到八级。Dani 说：我要学到十六级。Alberto 也毫不示弱，说：我是中国人！（可惜我当时手里没有锣，要不然我会 duang 一声，再来一句：我骄傲！）

下课了，Aday 过来跟我说：Don't go, we want your class all days of week!（别走，我们每天都想上你的课！）

……

而且，课外的那些温馨美好的时刻也是令人难以忘怀……

那次，我带 2A 班去上课，看到 Alberto 坐在那里，并没有起身的意思，我走到他旁边，他一边脱袜子一边跟我说：丽丽老师，你看我的脚崴了。我看了一下，脚面上有点儿发红，不过没什么大碍，我说：没事，很快就好了。他这才站起来跟我走。

那天，课间活动的时候，José 过来问我：丽丽老师，你有没有吃的？我饿了。我满怀愧疚地说：不好意思，今天我什么吃的也没带，下次我给你准备巧克力。

Pablo、Dani 和 Alberto 过来了，他们说：丽丽老师，我们一起玩儿颠球吧，我们教你。我说好的。

那天，下着小雨，Álvaro 在操场上滑倒了，我看到后赶紧伸出手把他拉起来。起来后，他很开心地他用他冰凉的小手捧着我的脸在笑……

Claudia 问我：丽丽老师，我可以亲亲你吗？我说可以。

Jorge 说：丽丽老师，放假前你跟我们玩儿一次投篮。我说一定。

María 跑过来说：丽丽老师，你看 Sofia 掐我。我一看，胳膊上被掐红了一块。我说：怎么？你是不是还想再来一下？一句话说得她咯咯地笑着跑了。

……

还有，无论课上课下，一有机会，同学们都毫不吝啬他们的溢美之词：

Andrés 说：You are delicious.（你人很甜。）

Eduardo 说：You are like angle.（你像天使一样。）

Jeremy 说：You are our second mother.（你是我们的第二个妈妈。）

Claudia 说：You are the mother of school.（你是学校之母。）

Alberto 说：You are the best.（你是最好的。）

……

不记得是从哪天开始，男孩子们丝毫不掩饰他们的“表白”：

给 José 一块巧克力，他会说一句“I love you”；课间的时候，碰到 Álvaro，他说：丽丽老师 I love you；Andrés 不止一次地跟我说：王丽丽，I love you；坐校车的时候，Daniel F.看到我后，说：丽丽老师，I love you；Eduardo 说：丽丽老师，I love you, it's ture；就连考试的时候，走到 Dani 旁边，他也得说一句：丽丽老师，我爱你；还有 Aday，那天他说：¿Por qué te quiero?（我为什么这么爱你呢？）……

依然记得三年前，我给同学们上的第一堂汉语课，我教给他们的第一个句子就是“我爱你”，哪成想，三年后，他们开始用同样的话回报给我……

记得那段时间里，我每天都被同学们的“I love you”包围着，从早上，到中午，再到下午放学。那天，当我把这个故事讲给 2B 班的同学听时，班上年龄最小的 Alejandro 问我：晚上的时候有没有人跟你说我爱你？我如实回答：没有。他很认真地说：晚上的时候我跟你说我爱你。一句话说得旁边的 Laura 都笑了。我很诚恳地对他说：Alejandro,谢谢你！

更有甚者，Eduardo 不止一次地问我：Will you merry me? Will you merry me?（嫁给我吧！嫁给我吧！）这……

终于那一天，我跟同学们说：感谢你们跟我说了那么多的“I love you”，你们是我生命中不可或缺的一部分，我爱你们每一个人，但是请男同学们以后不要再跟我说“I love you”了……我只想好好地爱他们……

可是过了一段日子后，他们变着法儿地又来了：

José 说：Love can't be expressed by words.（爱是不能语言来表达的。）

Andrés 说：Give me your love, that's all I need.（给我你的爱，这是唯一想要的。）

Álvaro 说：I give you my heart.（我把我的心给你。）

……

有几次，我刚踏进教室，就看见同学们在白板上画的大大的心形，上面用英语和汉语写满了他们的心声：

我们爱你；

你是我们的明星。

你是我清晨醒来的原因。

我们永远都是一个大家庭！

你是最好的老师。

你和你的歌都是最好的。

四年的时间里我们跟你学到了很多。

我们最想要的就是你。

……

感动，无限感动中……

感动之余，我所能做的，就是在卧室的墙上贴了一张纸条，上面写着：王丽丽，加油，为了那群孩子们！

我在努力着，努力写着我的博士论文……

二十年前，在任教九五级二班的时候，我曾经问过自己：要是我一直这样努力的话，不知道是否有一天可以读到博士？

而今，二十年的坚持，终于梦想成真！

我拼命地用我的记忆，还有我的笔，记录着同学们说过的每一句话，造的每一个句子，还有我们之间的每一个故事，所以，在我那五百多页的博士论文的正文和附录里到处充满着同学们说过的话、造过的句子，还有我们的故事，连同他们每个人的名字……

记得那段时间里，我没日没夜地写论文，经常写到凌晨三四点，第二天六点半还得起床去上班。那天晚上，我一口气写到五点，实在是太疲惫了，我爬到床上，睡衣也没脱，倒头就睡。很快，我就睡着了。睡梦中，我感到有一个人靠在我身后，手扶着我的头，一动也不动，我就这样一直很踏实在睡着。感觉睡了好久，我心想：这是谁呢？回头看看吧。我回头一看，是 tā！我一下子惊醒了！连忙转身一看，旁边并没有人啊！——好孩子，你是怕我太累了吗？……

四个月的废寝忘食，我终于完成了了论文的第一稿。当我把论文发给导师 M. Teresa 教授以后，她第二天批阅后给我回复：我今天一天从早到晚都在看你的论文，一遍又一遍，写得不错，我很满意……

在我博士论文的《致谢》里，我写到：特别感谢英西学校的 2A 和 2B 班的 43 名同学，四年多来，是他们给予了我无限的力量，还有爱……

在《致谢》的最后部分，我还分别用西班牙语、英语、德语和汉语写下了这样的话：感谢西班牙，感谢中国，感谢上帝！——因为这些都是我的孩子们会说的语言。

有好几次，我在课堂上展示我的论文给同学看，他们看了他们的名字，他们说过的话，还有我们的故事，他们的欣喜之情溢于言表：

Patricia 说：有一天，我要读你的论文；

Jorge 说：我以后也要写博士论文；

Dani 说：希望你的博士论文拿到 100 分；

Pablo 说：尽快出版关于我们故事的那本书。

……

我的好孩子们啊，今生，我们休戚与共，命运相连……

我们的故事在继续……

那是 2016 年新学期刚开始的一天，那天，我在 2B 班上课，结果 U 盘忘记带了，交代了同学几句后，我就去办公室拿 U 盘，远远地我看见 2A 班的同学们在操场上上课。

匆匆走在去办公室的路上，突然看见 Dani、Pablo 和 David 三个人从旁边飞奔而来，他们来在我的面前，扑通一声，双膝跪地，双手伏在地上，口里还喊着：哦！丽丽老师！我被这突然其来的状况吓了一跳，也赶紧跪了下来……

等我从办公室回来，又碰见 Alberto、Fran 他们，他们看见我也赶紧跪下，双手伏地，口里喊道：哦！丽丽老师……

从此以后，2A 班的同学们一发不可收拾，见我就跪，操场上跪，教室里跪，楼梯口也跪，跪着叫我一声“丽丽老师”，跪着跟我说一句“我为你祈祷”，跪着给我唱一首歌……

还记得那天，Daniel F. 急匆匆地赶去教室考试，看到我后，他先跪下来，说了一句：“丽丽老师，你好”，然后，起来继续去考试；还有那天，初二考数学，结果 Dani 迟到了，我招呼他：Dani，快点。他跑过来，众目睽睽之下，还没忘了先给我跪下，说了一句：丽丽老师，你好！然后，起身找座位；就连在人来人往的 Las Canteras 海边碰到 Dani，他也赶紧跑过来，双手合十，跪下来向我问候一句：丽丽老师，你好……

那天，我在课堂上做了一次演讲，题目是“Alberto 去哪儿了”：

那天，下课后，在等校车的时候，我看 Dani、David，还有 Pablo，三个人围在一起很开心地玩着足球，可是，Alberto 去哪儿了？

那天，下课后，我碰见 Dani、David，还有 Pablo。Dani 跟我说：我的音乐得了 10 分。David 说我的音乐得了 9.5 分。Pablo 说：这个苹果给你。可是，Alberto 去哪儿了？

那天，我在去办公室的路上，突然间，Dani, David,还有Pablo 从旁边飞奔而来，扑通一声在我面前跪下了，双手伏地，口中还喊着：！哦丽丽老师！我也跪了下来……可是Alberto 去哪儿了？

结果可想而知，同学们非常喜欢这个故事，见了面相互问候：Alberto 去哪儿了？Alberto 去哪儿了？这句话也成为班达玛校区的一句流行语。还有，这个故事还被Maialen演绎成一次非常成功的演讲，并被学校录像。

记得去年暑期班的时候，我正好跟Dani的妈妈在狄更斯校区一起工作，Dani妈妈问我：丽丽，听Dani说，你写了很多他们的故事，能不能带来让我看一下？我说好的。第二天，我把我的博士论文带到学校，在教室里，Dani妈妈挨个看我写的故事，看完后，她什么话也没说，双手摸着眼泪，转身离开了……

还记得我问过我一个年长的西班牙朋友：在西班牙，学生给老师跪下是什么意思？她说：学生给老师跪下？我还从来没听说过这种事。

我又去请教我的西班牙语老师：在西班牙，学生给老师跪下意味着什么？她满脸不解地问：学生给老师跪下？怎么跪？我大概比划了一下，她可能没看懂，说：你跪一个我看看。我就模仿学生给我跪下的样子在她面前跪了一下，她仰头叹道：对他们来说，你就是上帝！

——这是一个双膝只跪拜上帝的国度。

……

至今还清晰地记得，2016年9月27号的那一天，新学期都开始两个星期了，汉语课还没开始，同学们都以为我走了。还在上个学期末的时候，Laura就跟我说过：千万别走，你得教到我们读大学；还有Jorge，他说：If you leave, I suicide.（你要是走了，我就不活了）……

到达学校的时候，正好赶上课间活动，我来到第三操场，看到3B班的男同学们在操场上踢足球，三个多月没见，他们的个头明显地长高了许多。

我招呼他们上课：3B！

只见Eduardo手里拿着皮球，回过头来，条件反射般地说了一句：等一会儿。话音刚落，我只听到Jeremy撕心裂肺般地在喊：王丽丽——！

这一下可不得了了，同学们看到我站在场边，兴奋地就像刚刚赢得了世界杯一样，纷纷向我跑过来，Jeremy、Eduardo、还有Álvaro……他们抱在一起，把我团团围住，高兴地跳啊，笑啊……

欢呼过后，我一转身，只见Dani、Pablo和Alberto肩并肩地走过来，他们看见我，什么话也没有说，扑通一声，齐刷刷地跪在我面前，我见状也连忙跪了下来……我相信，在我的白色蕾丝裙落地的那一刻，在场的西班牙老师、英国老师、爱尔兰老师、德国老师，还有同学们一定见证了它的美丽绽放……

起身，回过头来，猛然看见Aday就站在不远处，怔怔地看着我……

……

去年新学期刚开始的时候，初一新生Airam在课上问我：Dani说你是世界上最好的老师，请问你是怎么做到的？我回答：因为他们是最好的，所以我是最好的。

那天，Pablo G.在课堂上说：You can become Wang Lili Confucious（你可以成为王丽丽孔子）。我笑了。可爱的 Pablo，我肯定成不了“王丽丽孔子”，就让我成为你、和你们永远的“丽丽老师”吧！

还记得我在课堂上跟同学们说过的那句话：有一天，西班牙、中国和全世界都会知道我们美丽的故事，还有你们纯真的爱……

2017年2月14日

F.2. David

大卫

David, 大卫, 英西学校初中部 2A 班 (2015-2016) 的学生, “四大金刚”之一。

David 是初一上学期时从马德里转学来到英西学校的, 那时的他个子小小的, 皮肤晒得有点儿黑, 两颗黑亮黑亮的大眼睛特别有神。

第一次汉语课上, David 告诉我他以前没有学过汉语, 我担心他跟不上我们的课程。我跟他上课的时候要认真听讲, 一步一步来。他答应了。

接下来, David 的表现让我刮目相看。

David 上课非常认真。那时候, 他跟 Dani、Pablo 和 Alberto 一起坐在教室最后一排, 看得出来, David 上课时跟他们三人一样全神贯注、聚精会神。看到这画面, 我脑海瞬间出现一个词——“四大金刚”。

记得那是我第一次让 David 在班上读课文, 读完后, 我发现他的发音和声调都非常标准, 我跟他说: David, 你是中国人啊! 只见他高兴地把手放到眼角处作上翘状, 大大的眼睛瞬间变成了“一线天”, 看到他那可爱的样子我忍不住笑了。后来, 又有几次我表扬他: David, 你是中国人啊! 每次他都高兴地都把眼睛拉成“一线天”, 这个可爱的 David!

每周五是我们的听写课, 虽然 David 还不会写汉字, 但是他的拼音却写得也非常好, 每次我都会他打很高的分数, 他就很开心地看着我笑。

期末考试到了, 一开始我还担心 David 有可能通不过考试。结果, 试卷批改完, David 竟然得了 6.7 分! 除了书写部分他用拼音代替外, 听力和阅读他都做得非常好, 这太不可思议了! 要知道, David 才学了一个多月的汉语啊! 可是, David 做到了!

在接下来的两年时间里, David 不但通过了所有的汉语考试, 而且还取得了不错的成绩, David 真了不起!

David 在课堂上的优异表现大家有目共睹, 课下的他也同样惹人注目。

别看 David 个子小, 可是腿很长, 足球踢得非常好。课间活动的时候, David 经常跟另外“三大金刚”一起踢球。他们有攻有守, 配合默契, 传球、倒脚、过人、射门、扑救, 样样精彩, 看得我目不暇接。特别是 David 的凌空一踢, 潇洒、漂亮, 真是赏心悦目!

记得有一天早上, 我一进校门, 就看见 David 站在第一操场中央踢球, 晨曦照耀在他的身上闪闪发光——伟大的 David!

文武双全的 David 表现得如此让人瞩目, 以至于那天我在班上说: David, 你是最好的! David 看着我就笑, 旁边的 Dani 抹了一把脸, 说: 我不吃醋! 这下我笑了。很早之前, 我就跟 Dani 说过同样的话, 不是我“变心”了, 只是因为你们太可爱了! 还记得那一次, David 和 Dani 主动请缨到讲台前给大家唱《对不起, 我的中文不好》这首歌, 他们一边唱一边跳, 那认真的表情、扭动的小身段, 还有那心照不宣, 看得我忍俊不禁。对我来说, 你们都是最好的!

可是, 就是这个 David 让我经历了一次“糗事”。

那天下午放学后, 我跟往常一样在校门口里面等校车。这时, 我看到对面的 David 和 Dani 两人挨肩搭背, 聊得很欢, 我也凑了过去。我跟 David 开玩笑, 说: David, 你们俩这是什么情况?

David 笑了，说：我们是好哥们儿。我继续问：David 你现在还在训练足球吗？是的。David 回答。对了，David，我发现最近你长个子了，现在多高了……

还没等 David 开口，Carlos 过来了，说：丽丽老师，校车！——啊？！我怎么把这事儿给忘了！顾不得跟 David 说再见，我拔腿就奔向校门口。这时，我只看到校车在我面前呼啸而过……每次上车的时候，门口都有值班老师喊：上车了，上车了！我怎么就没听到呢？

垂头丧气地回到原地，乖乖地站在那里，周围的老师和同学们看着我笑得那个开心啊！Alejandro 不失时机地过来跟我说：看，我们现在又多了一个有意思的故事！我……

我正寻思着该怎么回家时，西班牙同事达维妮娅过来说：丽丽，我送你回家。看着她笑靥如花般的脸，我忙不迭地说：谢谢，谢谢！

同学们开始往校门口外走了。David 也过来了，临走的时候他还看了我一眼。

同学们都走得差不多了，我和达维妮娅也来到了外面的停车场上。刚上车，达维妮娅就说：丽丽，找个加纳利人嫁了吧！冷不丁的一句话把我给说笑了。一抬头，看见那边篮球“三王子”Álvaro、Jorge 和 Aday 一边往车上走一边高兴地向我挥手呢，还有他们的家长！

——这事儿就那么令人高兴吗？

从这以后，班达玛校区的同学们都知道我没坐上校车的事儿了，下午等车的时候，这个过来给我“训”一通话：Miss Lili, don't miss the bus（丽丽老师，别误了校车）！那个过来给我“训”一通话：Miss Lili, don't miss the bus（丽丽老师，别误了校车）！我洗耳恭听：是！是！

这还没完呢！那天 Dani 在班上还以“丽丽老师没赶上校车”为题做了一次演讲，我的“糗事”又被他们还还原了一遍——你们高兴就好。我也跟同学们坦诚相告：有时候，我很傻，真的。末了，我还不忘加一句：David，就是因为你！David 看着我，没有说话。

这事儿算是告一段落了吧。

那天，我去上课，刚到教室，同学们发书的发书，找本子的找本子，我先把电脑打开吧。刚坐下，就看见 David 站起来了，他说：你看我的头！一句话说得我愣愣的。怎么了，David？我问他。他径直来到讲台前面，说：你看，我的头破了。他一边说着一边把后脑勺转向我。我一听，这还了得，赶紧看了一下，后脑勺处竟然磕掉一块头皮，露出了白白的肉！看样子应该是前几天磕的。怎么回事？我问他。刚才闹玩儿的时候磕掉的。他说。我问他：刚才吗？他一口咬定：就刚才。我马上就领会他的意思了，我摸了摸他的头，说：没事儿，过几天就好了。他这才心满意足地回到座位上去了。

这以后，每当上课或者课间碰到 David 的时候，我都会问问他头怎么样了，每次他都会乖乖地转过头来让我看看，有时候我还会摸摸他的头，跟他说一句：没事儿，很快就好了。没过多久，David 的头皮就长好了。

接下来就是 David、Dani、Pablo、和 Alberto 他们“四大金刚”开创的西班牙跪拜老师的历史，那天是 2016 年 1 月 15 号，星期五……

这辈子，无论做白日梦还是做黄粱美梦，从来也没想过，有一天谁会跪在我面前……我的好孩子们啊，那扑通一跪，膝盖得有多疼啊，我也惟有跪下来才能够回报给你们……

我们幸福的日子在继续……

同学们生日的时候，有时候我会准备一块巧克力给他们。那天 Dani 跟我说：丽丽老师，David 生日的时候，你要准备一千块巧克力。我笑了，说：好的。

5月1号是 David 的生日，他生日那天，我给他和 Dani 每人准备了一块 Tirma 巧克力，剩下的那九百九十八块，等我以后慢慢还吧。

很快，该轮到 David 演讲了，该怎么让 David 的第一次演讲来得精彩一点儿呢？

——有了！

那天，午饭之后是我们的汉语课，带同学们到教室后，我跟 David 说：David，你要不要去趟厕所？David 听后也没说什么，乖乖地去厕所了。

David 走后，我马上跟同学们说：还有两个星期就是 David 的演讲了，大家都知道，David 足球踢得非常好，我打算设计这样一个场景，就是下次世界杯在上海万体馆举行，David 是西班牙队的队长，就在这次世界杯上，David 带领的西班牙队击败了中国队又一次获得了世界冠军，作为主力队员，David 赛后接受访问，Dani 是主持人，David 演讲一结束，Dani 就上台先说明获奖这个情况，然后宣布记者招待会开始……这时，Dani 接过话来说：我先给他做一个金牌，挂在他脖子上。好主意！我说。

话刚说到这里，只听见门吱嘎一声响了，David 回来了，这——

我知道这很没有说服力，但我还是跟 David 说：David，要不你再去一趟厕所？一句话说得同学们都笑了。David 站在那里，丈二和尚摸不着头脑，进也不是，退也不是。看起来，同学们也没有为他说话的。他开始向坐在教室后面的带班老师麦尔切“求救”：麦尔切！只见麦尔切很配合地笑着朝他摇了摇头。

万般无奈之下，David 关上门又出去了。

我接着说：你们就是各路记者，每人准备一个问题提问 David，比如他有没有女朋友之类的，如果有，就问是谁，叫什么名字，如果没有，就问他喜欢什么样的，巴拉巴拉的。同学们听我这样一说，都非常兴奋，简直都要摩拳擦掌了。最后，我还特别嘱咐大家，一定要保守这个秘密，千万别告诉 David，同学们都答应了。

任务布置完了，咦？David 怎么还没回来？我赶紧打发 Dani 把他找回来。

David 回来了，看起来闷闷不乐，我也没管他，继续上课。

下次上课之前，我问 Dani：David 知道我们的计划了吗？Dani 说：不知道。他问过我们，我们没有人跟他说，我们都保守这个秘密。我说很好。

那天在班上，David 开口问我：到底是什么事情？我说：我们就想给你一个惊喜。什么样的惊喜？他继续问。我笑了，说：到时候你就知道了。

我们搞得如此“神秘”，David 终于按捺不住了。

那天放学后，我在等校车，David 和 Aina 一起过来了，他说：告诉我，到底是什么事情？你如果不告诉我，我讨厌你一辈子！我逗他：什么？你爱我一辈子？一句话说得 Aina 噗嗤一声笑了。只听 David 斩钉截铁地说：No！David，我心都碎了！我叫道。

下次上课的时候，我刚到讲台坐下，David 就说：我要去马德里了。我以为他只是随口一说呢。我说：我会想你的。David 看着我，没有说话。

学期末了，因为有很多活动课及考试，所以我们的汉语课被占去了几节，到底是没有轮到 David 做演讲，我们的“阴谋”最终没有“得逞”。还好，我们下学期还有机会。

暑期前的最后一天，我没有看到 David。我想，David 可能随父母出去旅行了吧。

暑假过后，我又回到了学校。

课间的时候，我碰到了 Dani、Pablo 和 Alberto 这“三大金刚”，可是，David 去哪儿了？

去给 3A 班上课，我才知道 David 去马德里了。同学们说他走之前一个星期才知道要去马德里，得知要去马德里的那天，他跑到卫生间都哭了……那天 David 跟我说他要回马德里，原来是真的了！我怎么就没意识到呢？——David，你现在知道该我们的计划了吧。

那天，上课之前，Dani、Pablo 和 Alberto“三大金刚”轮流在讲台前朗读了他们写给我的信，他们是在听说我走了后写的，信由 Dani 执笔，写在他的汉语笔记本的第一页上：

Lili laoshi, you are the best teacher in the world. We had a lot of very good moments all together. We have won a lot of Chinese level. If you hadn't been with us, we would have possibly failed all the exams. We have had a lot of experiences that nobody else could ever have without you. You have also made little boy called David in the two years he was with us. To finish I want to say that I have something you don't have, I have Lili laoshi as a teacher.

译文：丽丽老师，你是世界上最好的老师。我们一起度过了很多美好的时刻。因为你，我们的汉语水平取得了很大的进步，如果没有你，我们可能不会通过那么多的汉语考试。跟你在一起的人生经历是别人无法体会的。你还有一个叫大卫的小朋友，过去的两年里他一直跟我们一起。最后，我想说，我们有的而你却没有的，那就是我们有丽丽做我们的老师。

他们读完后，我们四个人抱在一起，我哭了。这是我第二次在同学面前哭——为我们的重逢，也为 David 的离开……

那天，Dani 还告诉我，David 做了一张名为“丽丽”的海报挂在他的房间里，这样，他每天就可以看到丽丽了。一句话说得我眼泪都要下来了……

3B 班的同学很快就知道我在 3A 班哭的事情，Álvaro 开始“抱怨”：你在他们班哭，你没在我们班哭，你跟我们一起哭！我也“毫不示弱”，说：他们以为我走了，给我写了很多东西，David 还做了一张“丽丽”的海报贴在家里呢，你们什么都没有给我写！结果，José 掷地有声地来了一句“名言”：Love can't be expressed by words（爱是不能用言语来表达的）！这下可好，全班同学都笑了……

又是课间活动的时间，Claudia 和 Julia 过来找我。Claudia 说：丽丽老师，David 走之前说他以后要娶你。一句话把我说得愣愣的。Claudia 继续说：David 说他不知道你现在有没有男朋友，他不想跟你男朋友有什么麻烦，等他十八岁以后，他再来问你愿不愿意嫁给他。我说：David 没有跟我说过这些啊。她们两个异口同声地说：是的，David 是这样跟我们说的！Claudia 还补充道：David 说他先要你做他的女朋友，然后他再向你求婚。Claudia 一边说着一边双膝半跪，双手叠在一起做捧戒指状，说：他要这样你向你求婚……

David，你不嫌弃我太老了吗？

那天，Dani 跟我说：丽丽老师，我们跟 David 视频了，他又晒黑了。我说：跟 David 说一声我想他。

放假之前，我跟 Dani 说：跟 David 说一声“圣诞节快乐”和“新年快乐”。Dani 答应了。

David，你现在好吗？有一天，你的光彩会让世界为之夺目，对吗？

2017年3月24日

F.3. Luis

路易斯

每年的6月中旬到7月中旬是英西学校暑期夏令营时间，跟去年一样，今年的夏令营也安排在三四年级所在的狄更斯校区。我们四个汉语老师，田田、晓晓、冰清和我将在这里度过为期四周的夏令营。

夏令营每天上午是英语、德语和汉语的活动课，以及足球、游泳、网球等运动，下午是自由活动时间，学生在操场上自由活动，或玩球类，或“做买卖”，或开“超市”、“按摩店”等。

今年狄更斯校区夏令营的学生共有八十人，绝大多数主要来自于小学部，另有两名初一的学生，共分为五个大班，一到四年级各一个大班，五六年级及初中生一个大班，主管让我带五六年级的班。

每天我们九点开始上课，十点半学生在操场上休息、吃早餐，老师们就在操场上看学生。

在西班牙，课间看操场是老师必须做的工作，以确保学生在任何时候都在老师的视线之内，并保障他们的安全。对我来说，看操场首先是我义不容辞的责任，其次就是跟学生增加交流的一个好机会。看操场让我也见识了西班牙学生无限的热情和力量，还有无数的拼搏与创造。记得在过去的几年时间里，我和学生之间很多美好的故事就是发生在操场上。

那天下课后，我在教室门前的操场上看学生踢足球。Carlos, Alejandro, Alberto等都是我熟悉的五六年级的学生，只见他们很熟练地在传球、运球，然后射门——

等等——，守门的那个帅气的、全副武装的小男孩儿是谁？他身着红色的西班牙队服，红色的运动长袜，手上戴着专业手套，全身半蹲，双手伏在膝盖上，眼神无比坚定地守在球门前。球来了！只见他一个侧身，球被挡了出来！可是，他屈腿挡球的动作竟是那么的专业、漂亮！紧接着，他弯腰抱住球，往前跑了几步，把球扔向远处！这一套动作下来，一气呵成，让人惊叹不已！

天哪！他是谁？他是天使下凡吗？我开始两眼放光，我可以不识货，不识马，但我会识人：

——你叫什么名字？

——Luis。

——你好，Luis！

——你好！

——Luis，你会成为下一个De Gea的！我就是你最大的粉丝！

Luis笑了。

就这样，我认识了Luis。

当天下班后，我就跟田田她们说起这个可爱的Luis。我才知道Luis今年上二年级，之前的汉语老师是晓晓。晓晓说他一直都是班上最乖、最努力的孩子之一。怪不得呢！

从此以后，课间的时候，我就喜欢在球场边上看Luis踢球。他大多数时候都是守门员，他手脚并用，推、挡、扑、踢，样样都会。有时候他也跟Carlos他们一起踢前场，他踢球的时候，脚步灵活、速度快，铲球、抢断，无所不能。就连进球时张开双臂奔跑的动作，还有失球时双手抱

头的动作都是那么专业。球场边的我就是他最忠实的粉丝。他进球时，我为他喝彩、竖大拇指；他失球时，我依然会对他说：Luis，你是最好的！

运动场上的伤痛在所难免，可是 Luis 表现地非常勇敢。

那次，我又在看他们踢球，Luis 是守门员。当时，好几个队员都围在球门前抢球，不知谁突然踢了一脚，Luis 没有防备，球一下子踢到他的脸上了！这还了得！我赶紧来到 Luis 的身边，只见他用手捂着脸，我问：没事吧？他说：没事。我摸着他的头说：好孩子，没事，别担心，我去给你拿冰块。

等我从厨房给他拿来冰块，他跟我说：现在好多了。我一看，小脸上还红红的。我说：这儿还有点儿红呢。他这才把冰块敷在脸上。

球艺如此了得，球品也如此之好，以至于那天我禁不住问他：Luis，你是不是在训练足球？谁知他却说没有。我大吃一惊，连忙问他为什么，他说：妈妈不让我练球。我跟他说明：Luis，你就是一个足球天才，你会成为最好的球员，回家跟你妈妈说说，让她同意你练球。

结果，过了两天，我在计算机室碰见 Luis，他跟我说：我跟妈妈说过了，可是她还是不同意我练球。说实话，到现在我都不明白为什么 Luis 的妈妈不让他练球。我摸摸他的头，跟他说：你就是最好的。

Luis 不光球踢得好，而且他还是非常有礼貌的孩子。

那天早上，我在计算机室碰到他们班，他主动跟我打招呼说：Hello!我也跟他说：你好，Luis!然后他说：今天早上我已经跟四个老师说过 hello 了。我说：你是一个很有礼貌的好孩子。

Luis 还是一个非常有责任心的孩子。

那天，刚吃完中饭，Luis 来球场上，他看见那个塑料球门中间部分松开了，他上前去把三下两下就给装好了；还有那次，在操场上，他看见地上一个塑料瓶盖，就捡起来，扔到垃圾桶里去了；还有一次，我去办公室拿东西，看到 Luis 自己一个人在操场上把散落在各处的大小球一个个捡起来，然后放到框里。

不过，真看不出来，Luis 还是个“调皮鬼”呢！

那次，他们在练习点球。因为操场地势西高东低，点球时需要有人先把球用脚固定住，然后再踢。那天，是 Luis 的同学 Gonzalo 主罚点球，他负责固定住球。结果，就在 Gonzalo 加速前进，抬脚猛地一踢的时候，他把球往后轻轻一点，Gonzalo 踢了个空！看到这一幕，我都乐坏了！Luis 也看着我在笑！我才知道，足球原来也可以很幽默啊！

如此帅气、可爱，又聪明懂事，还会踢球的 Luis，让各路老师们赞不绝口。爱尔兰老师说：真是了个了不起的孩子！英国老师说：他这么可爱，我真想把他带回家。

Luis 不仅受老师们的青睐，自然也很受女孩子们的欢迎。

那次，放学后，在学校门口，Luis 和几个同学坐在长椅，我就站在后面看着他们。这时，一年级那个漂亮可爱的 Carla，来到 Luis 面前，二话不说，一下子就扑到他身上去了。Luis 左拉右拽好不容易让 Carla 坐下，结果，Carla 又扑上去了。此时，Luis 的推挡扑踢的绝招全部失效，最后他都出溜到地上了，Carla 还是不放过他。终于，他瞅了个空站起来，拎起书包到后面来了。

就在他们“纠缠”的过程中，Luis 还回头瞥了我一眼，我正笑得合不拢嘴呢！没事儿，Luis，我不吃醋，我一定做那个对你最好的！

今年的夏令营，因为有了 Luis，格外让人感到轻松和快乐。

从第二个星期开始，我每天上午要给去北京参加暑期夏令营的高中生们上汉语课，所以，上午我就不能看他们踢球了，好在下午我还有机会。

吃过午饭后，Sergio 老师就会带 Luis 他们到学校下面的一个大操场上踢球，我就拎上水和杯子，做好后勤保障。

很多时候，Luis 都被分到对面的半场去守门，我只能远远地看他。但我依然能看到他那半蹲的经典的守门动作，还有他勇敢的扑救。而当他的队伍在前方所向披靡的时候，守在后方的 Luis 就可以有所放松了，他或是双臂往后放在球门横梁上，或是躺在地上晒太阳，或是趴在地上，仰着小脸看着前方，有时候他还一直胳膊支撑在地上，横躺着，像一尊卧佛。

在踢球的间隙，一有机会我就问 Luis：

——你要喝水吗？

——要。

——你的生日是什么时候？

——11月16号。

——你现在多高？

——1米29。

——你多重？

——35公斤。

——你有兄弟姐妹吗？

——有一个哥哥。

——今天谁来接你？

——爸爸。

……

三个星期下来，我对 Luis 也有了更多的了解。下课回家后，我就忍不住跟田田她们几个分享我对 Luis 的“新发现”，记不清我已说了多少次“我喜欢他啊”。晓晓习以为常了，田田向来对天蝎座有所抵触，她冷不丁的一句惊醒了“梦中人”：他知道你的名字吗？这，这，这我还真不知道。我怎么把这茬给忘了？

周末过后，周一一大早来到学校，我看到 Luis 已经在那里踢球了。我把他叫过来，问道：Luis，你知道我叫什么名字吗？他想了一下说：Miss Zhang？我说：不是。他又说：Miss Chen？我说：不是。他摇摇头说：那我不知道。我说：Miss Lili。他重复了一句说：Miss Lili。我说是的。然后，他就继续踢球去了。

周二早上，我又问他：Luis，你还记得我的名字吗？Miss Lili！他一下子就说出来了。在暑期班的最后一个星期，Luis 总算知道了我叫什么名字。

周三，上午三四节课的时候，我被临时安排跟田田一起给二年级上课。这是我第一次带 Luis 的班，看得出来，Luis 也很高兴。

课前，Gema 老师给我们分组，我和田田先带第一组上汉语课，她带第二组上德语课。结果到 Luis 的时候，他正好被分到第二组，他站在那里，急得都要跳起来了，他看着我，叫道：Miss Lili! 我跟他说：一会儿我们再见！我心想：有谁不想把你分到自己班里呢？

那天，我们的活动是教他们用福字做手工挂件。田田是一位极好的老师，之前她也带过这个班，所以课就由她来上。我就坐在教室里准备周五汉语课的材料。

第四节课的时候，海玛老师把第二组学生带过来了。等他们坐好后，我拿着几个福字来到 Luis 面前，问他喜欢什么颜色。他说黄色。我就给他一个背景为黄色的福字。然后，他又选了两根红色的木条和红白色的软条。我告诉他福字是 happiness 的意思，今天的任务就是用蜡笔把中空的笔画涂满，画出一个漂亮的福字，然后再做一个漂亮的挂件。他很快就明白了，拿起蜡笔就开始涂了。

我就一直蹲在他前面，双手伏在他桌子上看着他涂颜色。他涂得是那样认真，一如足球场上的他那样专注、聚精会神。

涂着涂着，他突然问我：你要走吗？我说：这个假期有可能回去，也有可能留在这里。这时，他抬起头，看着我，他的眼神是那样的清澈。他说：我是说，你跟其他老师一样要走了吗？我看着他，说：那我不走。只见他的脸上露出一丝高兴的神情，然后低头继续涂颜色。

过了一会儿，他又问我：你家里都有谁？我说：父母和弟弟。他嗯了一声继续涂他的颜色。

很快，他就涂好了。他涂的福字很漂亮，尤其是他把示字旁涂成了一个彩色的风车状，很有创意。我说：很漂亮啊！他笑了。然后我又帮他把木条和软条都粘好，又让他用几个心形、花形和小熊把福字装饰了一下。接着，我又让他在后面写上他的名字和班级。他就用铅笔很认真地写下了：LUIS 2C。我问他：我可以给你写点什么吗？他说好的。我拿过铅笔开始写，刚下笔，他就脱口而出：你是最好的！我很惊讶，问他：你怎么知道的？他说：我认识！我笑了！我都还没写完呢，但是他真的知道我写的是什么！

写完后，我让他用汉语跟我读：你-是-最-好-的！他一字一字读道：你-是-最-好-的！准确无误！太好了！——我跟他说。

Luis 的福字终于做好了，我又让他拿给给田田老师看一下，他就乖乖地拿去给田田看，田田也夸奖他做得好。

福字做完了，他问我：我可以去阅览室找点东西看吗？我说好的。阅览室就在隔壁，很快，他就拿着一副国际象棋回来了。正好，Nico 这时也做完了，他们两个就在那里安安静静地下象棋了。

下课后，我带他们去餐厅吃饭。在路上，Luis 跟 Nico 还唱起了刚才在课上放的那首很流行的、节奏感很强的西班牙语歌曲《Picky》（《挑剔》）：

Le digo hola y ella me dice goodbye

Le digo nena como tú ya no hay

Dice que tiene novio pero yo no le creo

Y es que se complica cadavez que la veo ehhh ohhh

Suena la musica

Y lo que yo quiero

Es bailar contigo nena pero yo no puedo

No puedo

Me dice yo no quiero

Pero se complica yo no entiendo porque es tan

Picky Picky Picky Picky Picky Picky

Demasiado Picky Picky Picky Picky Picky

.....

我一路看着 Luis 摇头晃脑地在唱，你可别说，这小子还真是一个唱歌好手！那天，我问他：Luis，你最喜欢足球还是唱歌？他说：都喜欢！

当天下午放学以后，我看见 Luis 一直把他那个福字挂在手腕上，跟着他的班级浩浩荡荡就到大门口去了。

在学校门口，Luis 也一直把福字挂在手上。跟同学们玩儿游戏的时候，他才把它摘下来，并小心地放在书包上，玩的时候中还不时地回头看看。

我们是两点半下课，然后送学生。Luis 的爸爸一般都是三点十分来接他，我们几个外国老师一般也是这个时候就可以走了。那天，我们走的时候，Luis 的爸爸还没来接他。我跟着其他老师一起往大门口走去，这时，Luis 站起来，跟我说：Miss Lili, see you tomorrow!（丽丽老师，明天见！）我说：明天我们都不来，因为你们要去南部玩儿，我们星期五见！说完，我又摸了摸他的头才离开。

出了学校后，我跟田田商量着去另一条路坐车，我们一路说说笑笑往车站走去。走着走着，突然，我听到身后一个急促的声音在叫我：Miss Lili! Miss Lili!

我转过身去，一辆车子正好停在我们身边。我看到了坐在车里的 Luis，他的小手扒在车门上。看到他，我也很高兴，我叫了他一声：Luis！这时，我看见车子前排还坐着一个大小伙子。我问 Luis：他是你哥哥吗？Luis 说：是的！我跟他哥哥说道：他是最好的！他哥哥笑着说：我知道！

Luis 的车子开走了，我跟他挥手道别。

没想到，晚上回到家，竟然有“重大收获”！爱拍照的冰清上午在 Luis 踢球的时候偷拍了他的几张照片！要知道，西班牙保护少年儿童的法律相当严格，给他们拍照片是不允许的。虽然偶尔会发生“偷拍”事件，但是我们也知道要保护当事人的隐私。

我央求冰清把照片发给我。很快，我就有了 Luis 的照片，我如获至宝！赶紧还原、放大并截图。

其中有一张，是 Luis 的侧面照，只见他身着红蓝相间的巴萨队服，迈开步子往前走，神情严肃，尤其是他那无比坚定的眼神，让人立马联想到球场上的他所向披靡，无坚不摧！我的脑海里立马闪现出一个词：Luis 大帝！我为自己的这个发现感到非常兴奋！再看其他的几张，有 Luis 经典的半蹲式守门动作的照片，照片上的他，目光炯炯，虎视眈眈地望着前方，也有他运球的照

片，动作非常之专业、漂亮！还有他下蹲的照片，只见他一手扶在膝盖上，一手扶在地上，好像在窥视“敌情”，时刻准备着迎接挑战。真是张张精彩，张张宝贵！

我把照片给田田看。这一看不要紧，她也立马喜欢上了！尤其是那张被我称作“Luis 大帝”的照片，她也觉得名副其实！她兴奋地说：照片发给我，我要发朋友圈，题目就叫“Luis 大帝”！我跟她说：不能发朋友圈！他是我的，我的！我已经开始耍赖了。

Luis 的这些照片我会一直保存下去，我想，有一天，我会亲手交给他。

周五是我们几个汉语老师在暑期夏令营工作的最后一天，接下来，田田、冰清、晓晓她们三位老师就要离开加纳利回国了。

那天，我特地穿上了新买的漂亮的白裙子早早地来到了学校。远远地，我就看到 Luis 已经在那里踢球了。那天的他身穿加纳利队服，黄色的 T 恤和蓝色的短款，还有蓝色的长袜，一如既往的帅气、精神！

看了一会后，我来到他旁边跟他打招呼：Luis 你好！他也跟我说：你好！他紧接着说：今天是我在夏令营的最后一天了。我说：是吗？今天也是我在这里的最后一天。你接下来要去旅行吗？他说：是的。我要去 Madeira（马德拉岛）旅行。他怕我不知道，还特地补充道：就是葡萄牙的一个岛。我说：知道，就是 C 罗出生的地方。那接下来呢？你要去哪里？他说：接下来要去某个地方。我问：在哪里？他说：巴西。我说：祝你假期愉快！还有，今天好好玩儿！说完我摸了摸他的头。我继续说：我这个月底会回去，然后八月底回来。他问我：你去哪里？我说中国。我也补充道：我八月底会回到拉斯的。他点点头。

那天，我继续带我的五六年级的班。第四节的课的时候，我还是到 Luis 的班里看了一下他，田田正带着他们做手工。他给我看他画的画，一个带头盔的骑摩托的人，还有做的红灯笼，很有创意，也很漂亮。

吃过中饭后，Sergio 老师又带着 Luis 他们去下面的球场踢球去了，我也跟他们一起下去了。

刚到下面，我就看见 Luis 跟爱德华老师说：Mr Edward,今天是我在夏令营的最后一天了，接下来我要去马德拉岛旅行，就是 C 罗出生的那个小岛。爱德华老师说：祝你假期快乐！

Luis 走了，爱德华老师转过头，满脸不舍地说：I want to take him home!（我真想带他回家！）我笑了！这可不是我第一次听到有人这句话了！当然，这也不是我今天第一次听到 Luis 跟老师们说他下周要去旅行的事了。

那天，Luis 又被 Sergio 老师安排到对面的半场守门去了，我只能远远地看着他。还好，过了一会，他又开始踢前场了。那天，Luis 的球队表现神勇，接二连三进球，他一次又一次张开双臂，飞一般地在球场上跑来跑去。Luis 也取得了两个进球，每次我都会给他鼓掌，并大声跟他说：Luis，你是最好的！

时间到了。Luis 的球队 9:4 大胜！全队欢呼庆祝！

最后，Sergio 老师说：今天 Luis 在夏令营的最后一天，我们掌声欢送 Luis，并祝他假期快乐！球场上立马想起了热烈的掌声。

带学生上去后，我就来到主管的办公室，跟主管道谢、话别。

拿好东西出来后，只见同学们开始在办公室门口排队。这时，我看见 Luis 在那里张望着什么，他看到我后，转身向我走过来，我伸出胳膊，搂住他，他的小手放在我的腰间，头轻轻靠在我的胸前。我跟他说：Luis，你将来可以当西班牙首相，是不是？他笑了，仰起小脸说：是的，或者是足球运动员。我点点头。他继续说：暑假过后，我就来这个校区上三年级了。我说：我知道。我刚想跟他说点什么，五年级的那个可爱的 Daniela 过来问我：Miss Lili，下学期你会来我们校区吗？我就这样搂着 Luis，跟她说：我会留下来，为了 Luis！我明显地看到 Daniela 的嘴角明显撇了一下。此时此刻，Luis 应该很开心吧！

这时，Luis 跟我说：我们班走了。我一看，他们班都走出去一段路了。我说：去吧。他问我：待会儿你也到大门口，是吧？我说是的。他这才去追他的队伍去了。

我们五六年级是最后一拨到学校大门口的，这时，我看见 Luis 已经坐在地上跟同学们在玩儿拍手的游戏了，我就这样看着 Luis 在玩儿。冰清在一边说：丽丽，把 Luis 叫过来，拍个照。我说：看着他玩儿，我就已经很高兴了！

很多学生都被家长接走了。这时，我把 Luis 叫过来，跟他说：Luis，我之前在中学部工作，下个学期还不知道是继续在那里，还是来这个校区。不论我在哪里，你都要好好学习，尽你最大的努力，你会成为西班牙未来的首相的！Luis 笑了！他点点头！我又摸了摸他的头。然后，他回去继续和同学们玩儿去了。

过来一会儿，老师们也陆续开始往外走了，我也跟着队伍往外走。

这时，Luis 很快地站起来，来到我前面，仰起小脸看着我，他的眼神是那样的清澈、明亮。他说：See you when I see you。我以为听错了。我说：再说一遍。他又说了一遍：See you when I see you。我什么话也没有说，一把抱住了他。我还是第一次听到有人说这句话，这孩子真是不简单！

跟其他同学也告别后，我们来到门口处，又跟其他老师一一道别并祝福假期快乐。这时，远远地，我看见 Luis 的爸爸过来接他了。

就在我转身准备离开的时候，我听到 Luis 在后面叫我：Miss Lili!

我回过头去，看到他站在门口那里望着我，我挥起手，跟他说：Luis，再见！他也挥着小手跟我说：再见！

我跟田田、晓晓、冰清她们继续往前走。

学校大门外是一段下坡路，路的那边是别墅区，别墅区里凤凰木及各色树木的高大树冠伸出墙外，把这条路装点得很漂亮。田田她们就开始各种拍照，拍完后，我们才开始往前走。

这时，我又听见 Luis 在后面叫我：Miss Lili!

我回过头去，看见 Luis 的车子缓缓驶来，他坐在车里面，看着我，小手扒在车门上。我用英语和西语大声跟他说道：Luis，You are the best! ¡Tú eres lo mejor en todo el mundo!（路易斯，你是最好的！你是全世界最好的！）

这时 Luis 的车子渐渐驶过去了，只见 Luis 从车窗里伸出他的小手，向我竖起了大拇指！我也向他竖起了大拇指！

——上帝也会听到我的心声吧！

在路上，我跟晓晓说，Luis 能当西班牙的首相。晓晓说：人家的理想是成为足球运动员。我说：这不矛盾，等他退役后，就可以当首相了。晓晓笑了。

回到家后，Luis 的那句 *See you when I see you* 一直萦绕在我耳边，这究竟是他自己创造的一句话还是出自哪里的一句话呢？我上网一查，结果，*See you when I see you* 原本是一首著名的英文歌曲！当那激昂的音乐响起的时候，我才真正领会到 Luis 当时为什么跟我说这句话了！

这个天使又天才一般的 Luis 啊！

田田说：你适合这个工作。她不知道，当老师从来都不是我的初衷，只是孩子与生俱来的成人所无法企及、无法理解的天赋及真诚与善良让我非常爱惜。记得我跟西语老师说过这样一句话：我的工作是基于我的责任，还有我的爱。

不知道什么时候能再见到 Luis。等再见到他的时候，我想问他：你现在有多高？多重？……

耳边又响起了 Jason Aldean 这首《*See you when I see you*》：

Let's don't say goodbye

I hate the way it sounds

So if you don't mind

Let's just say for now

See you when I see you

……

2016年7月16-17日

F.4. Tú y yo

你和我

献给3A和3B:

2002年，你出生的那一年，我还在老家山东。

2003年，你一岁的时候，我离开老家去了上海。

2005年，你两岁的时候，我开始在华东师范大学读书。

2010年，你八岁的时候，我开始在上海外国语大学学习。

2011年，你九岁的时候，我来到拉斯帕尔马斯。

2012年，你十岁的时候，我们相识在牛顿校区。

2013年，你十一岁的时候，你第一次亲了我，那年我也开始在拉斯大学读博士。

2014年，你十二岁的时候，你小学毕业了，我第一次亲了你们。

2015年，你十三岁的时候，我没日没夜地写书，还有写论文。

2016年，你十四岁的时候，我完成了我的博士学位论文，是你给予了我无限的爱和力量。

多少次，我问我自己，我花了十年时间，不远万里从中国来到西班牙，到底是为了什么？原来，答案就是你。

2017年，你十五岁的时候，我们分开了……

上帝知道，爱有多深，痛就有多深……

在过去的这几年里，我尽了自己最大的努力来到你的身边，陪伴着你，接下来你要自己继续努力奋斗……

在没有你的日子里，我把所有的爱和痛苦化作力量来学习、写作，还有想你……

我相信，有那么一天，我会为你呈上以西班牙国王名义颁发的博士学位证书，还有出版关于我们故事的那本书……

我相信，有那么一天，中国、西班牙，还有全世界都会知道我们之间美丽的故事，还有你纯真的爱……

我也相信，有那么一天，我和你会再次相逢……

对你的爱，对你们的爱，直到天长地久，地老天荒……

2017年1月14日