



TRABAJO DE FIN DE GRADO

Nuevas propuestas para la enseñanza del chino: el método TPRS-CI

Autor: Marina Galdeano Martín

Tutor: Gonzalo Miranda Márquez

Facultad de Filosofía

Titulación: Grado en Estudios de Asia Oriental

Curso académico: 2022/2023

Universidad de Sevilla

RESUMEN

Existen dos formas de aprender un idioma: estudiándolo o adquiriéndolo. Adquirir una lengua es mantenerla en nuestra memoria a largo plazo, pudiendo recurrir a estos fragmentos de información de forma natural cuando la situación lo requiera. Para que esto se produzca, Stephen Krashen propuso la teoría del Input Comprensible, la cual defiende que adquirimos los idiomas al recibir grandes cantidades de información en diferentes contextos del idioma objetivo, siempre y cuando esta información sea comprensible para el aprendiz. Basándose en esta teoría nace el TPRS (*Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* o Enseñanza de idiomas a través de la lectura y narración de cuentos), un nuevo método de enseñanza que promete enseñar al alumnado el idioma de forma amena, relajada y natural. Para alcanzar la fluidez en el menor tiempo posible, este sistema tiene como base utilizar palabras de alta frecuencia, no centrarse en la gramática y partir de la comprensión para llegar a la producción. Una gran cantidad de profesores avalan los beneficios que este método ha traído a sus clases; sin embargo, la enseñanza del chino mandarín permanece estancada en los modelos de enseñanza de los años 60, por lo que necesita una modernización y un enfoque más comunicativo y natural como es el TPRS. Por lo tanto, este trabajo es importante para divulgar esta metodología en España, donde es prácticamente desconocida, y para tratar de adaptarla a la enseñanza del chino mandarín con la esperanza de proveer al alumnado una experiencia más motivadora y fructífera.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza de idiomas, TPRS, input comprensible, chino mandarín, adquisición

ABSTRACT

There are two ways to learn a language: by studying it or by acquiring it. To acquire a language is to keep it in our long-term memory, being able to resort to these fragments of information in a natural way when the situation requires it. For this to happen, Stephen Krashen proposed the theory of Comprehensible Input, which argues that we acquire languages by receiving large amounts of information in different contexts of the target language, as long as this information is comprehensible to the learner. Based on this theory, TPRS (*Teaching Proficiency Through Language and Storytelling*) was born, a new teaching method that promises to teach students the language in an enjoyable, relaxed and natural way. To achieve fluency in the shortest possible time, this system is based on using high-frequency words, not focusing on grammar and starting from comprehension to achieve production. A large number of teachers endorse the benefits that this method has brought to their classes; however, Mandarin Chinese teaching remains stuck in the teaching models of the 1960s, so it needs modernization and a more communicative and natural approach such as TPRS. Therefore, this work is important to disseminate this methodology in Spain, where it is practically unknown, and to try to adapt it to the teaching of Mandarin Chinese in the hope of providing students with a more motivating and fruitful experience.

KEYWORDS

Language teaching, TPRS, comprehensible input, Mandarin Chinese, acquisition

Índice de contenido

1.	Introducción	7
2.	Objetivos y estado de la cuestión	8
3.	Metodología	9
4.	Terminología	9
5.	Historia y situación de la enseñanza del chino mandarín	10
6.	Métodos de enseñanzas de idiomas: enfoque tradicional y comunicativo	12
7.	Psicología del aprendizaje	13
7.1.	Adquisición vs estudio	13
7.2.	La edad del alumno	15
7.3.	Filtro afectivo	16
8.	Enseñanza de idiomas a través de lectura y narración de cuentos (TPRS), Respuesta Física Total (TPR) e Input Comprensible (CI)	17
8.1.	Input Comprensible o <i>Comprehensible Input</i> (CI)	17
8.2.	Respuesta física total o <i>Total Physical Response</i> (TPR)	21
8.3.	Enseñanza de idiomas a través de la lectura y narración de cuentos o <i>Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling</i> (TPRS)	28
9.	Otros aspectos lingüísticos a tener en cuenta	29
9.1.	Gramática	29
9.2.	Lectura	32
9.3.	Output	35
9.4.	Evaluación	37
10.	Estructura de una clase TPRS	39
10.1.	Preguntas y respuestas personalizadas o <i>Personalized Questions and Answers</i> (PQA)	45
10.2.	Mini situaciones personalizadas o <i>Personalized Mini Situations</i> (PMS)	47
10.3.	Mini historia	49
10.4.	Historia principal	49
11.	Recursos de apoyo	50
11.1.	Los súper 7 y los dulces 16 o <i>Super 7</i> y <i>Sweet 16</i>	50
11.2.	Descansos cerebrales o <i>Brain Breaks</i>	50
11.3.	“Ventanas emergentes” o <i>Pop-ups</i>	51
11.4.	“Pinyin Ortográfico Tonal” o <i>Tonally Orthographic Pinyin</i> (TOP)	52
11.5.	Lectura de caracteres en frío o <i>Cold Character Reading</i> (CCR)	53
12.	Habilidades docentes: Narración de cuentos (<i>storytelling</i>) y <i>circling</i>	54
13.	Propuesta de modelo práctico siguiendo el material de El Chino de Hoy 1	55
14.	Conclusiones	63
15.	Referencias bibliográficas	66

1. Introducción

Si de algo no cabe duda, es de la popularidad creciente de los idiomas asiáticos en la sociedad occidental. Debido a la exportación de series de televisión y películas hacia este lado del mundo, cada vez más personas se interesan por estudiar chino, japonés y/o coreano.

Anteriormente, el aprendizaje del chino quedaba relegado a aquellos con visión económica o empresarial, pues el gran país de Asia Oriental era visto como un lugar de negocios, como el centro económico del mundo. Ignorando, por consiguiente, su extensa historia de más de cinco mil años, siendo uno de los países más antiguos del planeta Tierra, y su rica cultura repartida por sus más de nueve millones de kilómetros cuadrados.

Sin embargo, en los últimos años cada vez más personas se han interesado por la cultura de este país tan abierto y hermético a la vez, tratando de aprender el idioma a pesar de la dificultad que, a priori, supone. No obstante, la tasa de abandono del idioma es bastante elevada debido a la escasez de cantidad y calidad de materiales.

Afortunadamente, hoy en día existen otros métodos diferentes al método tradicional, los cuales prometen instaurar el idioma en el cerebro del alumnado de una forma divertida y comunicativa. Durante muchos años, investigadores y profesores han tratado de adaptar estas herramientas a la enseñanza del chino, pues el hecho de contener caracteres lo convierte, prácticamente, en dos idiomas en uno.

Por lo tanto, este trabajo busca explicar y difundir la más famosa de estas metodologías: *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* (TPRS), conocido en países como Estados Unidos, pero un gran olvidado en España. A tal efecto, se ha seleccionado la información más relevante y se ha dividido en las siguientes partes con el objetivo de simplificar la comprensión del método: a) diferencias entre los modelos de enseñanza tradicionales y los modelos comunicativos y procesos neurológicos para la adquisición de idiomas; b) explicación del método y sus principales herramientas y puntos de interés; c) estructura de la clase, recursos de apoyo y habilidades a desarrollar y d) modelo práctico.

2. Objetivos y estado de la cuestión

Generalmente en todo el mundo y particularmente en España, la enseñanza del chino como segunda lengua se encuentra con varios problemas. El primero, debido a la falta de material docente, los profesores tienen que invertir una gran cantidad de su tiempo en preparar actividades o ejercicios para complementar la información de los manuales, la cual suele ser escasa. El segundo, que estos materiales no deben (o, al menos, no deberían) ser estrictamente académicos, sino que, para mantener el interés del alumnado, el profesor también debe preocuparse por hacerlos divertidos y dinámicos para adaptar los contenidos al ambiente del aula. El tercer problema es que, si el profesor no tiene suficiente tiempo como para preparar todos estos recursos, deberá confiar en un manual el cual suele ser ineficaz e incompleto, produciendo alumnos con problemas de comunicación, audición y escritura. Es decir, alumnos que no han adquirido el idioma. Este problema es aún más acusado si tenemos en cuenta que la cantidad de material disponible para enseñar chino mandarín usando el español como lengua vehicular es aún más reducida, incluso inexistente en algunos casos.

La falta de material sumado al hecho de estar ante el aprendizaje de un idioma fonética, gramatical y léxicamente totalmente diferente al nuestro tiene como consecuencia métodos de enseñanza ineficaces. Métodos que quizá pudiesen funcionar en otros idiomas con cierta similitud al nativo del estudiante, pero con resultados no tan buenos como los esperados en el caso de lenguajes como el chino. Así fue como surgió la metodología sobre la que trata este trabajo.

Esta metodología, llamada *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* (TPRS) o “enseñanza de proficiencia a través de la lectura y narración de cuentos¹” creada por el profesor de español Blaine Ray y basado en la teoría del Input comprensible del doctor en Lingüística Stephen Krashen (hablaremos de todo esto más adelante) ha demostrado ser altamente eficaz en el aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, en la mayoría de las aulas no se aplica este enfoque, sino el tradicional basado en gramática y ejercicios. De hecho, en la librería electrónica de la web oficial de TPRS (www.tprsbooks.com), la cantidad de libros en chino que encontramos es muy reducida: 5 resultados frente a 314 de español, 84 de francés, 34 de alemán y 32 de inglés. Además, de estos cinco resultados, tres son plantillas genéricas para creación de

¹ Traducción extraída de <https://didacticadeele.com/didactica-y-metodologia/ensinar-espanol-que-es-tprs/>

historias que pueden utilizarse en todos los idiomas, lo que nos deja con solo dos historias que, para más inri, son para principiantes.

Por lo tanto, el principal objetivo es dar a conocer una metodología más eficaz, más dinámica y divertida, cuyos materiales son más sencillos de preparar y probada tanto en idiomas latinos como en idiomas asiáticos como el chino mandarín, el japonés o el coreano. Además de esto, el siguiente objetivo a cubrir es proporcionar ideas de actividades que los principales referentes del método utilizan en sus clases, pero trasladándolas a la enseñanza del chino mandarín, tanto a la estructura del idioma como a la enseñanza de los caracteres.

3. Metodología

Con el fin de conseguir los objetivos propuestos, se ha realizado, principalmente, una revisión bibliográfica de los mayores exponentes en la materia, como Stephen Krashen, James Asher o Blaine Ray. Además, para establecer la idea de modelo tradicional, se han revisado tres de los manuales más utilizados en la enseñanza universitaria del idioma dentro del sistema educativo español: *El chino de Hoy*, *Chino para Hispanohablantes* y *Nuevo Libro del chino Práctico*.

Además de la consulta de libros y artículos académicos, también se ha realizado un trabajo de campo mediante la visualización de vídeos de enseñanza de idiomas y vídeos sobre metodología TPRS además de revisión de blogs de diferentes profesores que utilizan este sistema, concretamente el de Helene Colinet, fundadora de la primera escuela de TPRS en España.

Algunos de los materiales consultados solo han servido para establecer un marco teórico y, por tanto, no se encuentran referenciados en el trabajo.

4. Terminología

TPRS. *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* o Enseñanza de proficiencia a través de la lectura y narración de cuentos². Metodología de enseñanza de idiomas sobre la que trata este trabajo.

² Ver nota al pie número 1

TPR. *Total Physical Response* o respuesta física total. Sistema de enseñanza de idiomas desarrollado por el profesor de psicología James Asher basado en el aprendizaje por comandos de la misma forma que aprenden los bebés su lengua materna.

CI. *Comprehensible Input* o input comprensible. Input recibido que podemos entender.

Input. Lenguaje al que se expone el estudiante. Puede ser de forma oral o escrita. En general, todo lo que un alumno oye o lee es input.

Output. Lenguaje producido por el estudiante. Puede ser de forma oral o escrita. En general, todo lo que el alumno dice o escribe es output.

Throughput. Input recibido por un estudiante a través del output de otro estudiante. Suele ser de baja calidad.

5. Historia y situación de la enseñanza del chino mandarín

El chino mandarín no tuvo una gran popularidad en occidente como sí lo tuvieron otros idiomas cuya popularidad fue aumentando con el paso de los años. Por ejemplo, en Estados Unidos, el número de estudiantes de español en la educación secundaria era de 1,8 millones en 1965, sin embargo, el chino no aparece en la lista como sí lo hacen otros idiomas tales como francés, alemán, ruso o italiano (Willbern, 1968, pp. 243). Esta cifra creció hasta 3,2 millones de estudiantes en 1994, donde el chino aparece tímidamente, con un 0,2% de los estudiantes de idiomas (Draper y Hicks, 1996, pp. 305-306). Este bajo nivel de estudiantes del idioma puede explicar la falta de materiales docentes a día de hoy.

Según Balsas Ureña (2018, pp. 105), la enseñanza del chino mandarín se divide en cuatro etapas. La primera de ellas abarca desde los primeros registros hasta la fundación de la República Popular China en 1949. Este período se caracterizaba por enseñar el idioma de la misma forma de la que se aprendía la lengua materna. Durante este período se publicó el primer libro de enseñanza del chino mandarín, el *Curso de fonografía de la lengua internacional* (*guóyǔ liúshēngjī jiàochéng* 国语留声机教程). Posteriormente, según Zhao (citado en Balsas Ureña, 2018, pp. 107-108), en los años de la guerra civil

(1945-1949), se comenzó a enseñar chino en Estados Unidos y se diseñó el método audio lingual³, omitiendo los caracteres y usando el sistema de transcripción Yale.

En la segunda etapa se continuó enseñando chino con el método audiolingual hasta la década de los 60, pero se incorporaron los caracteres, ya simplificados, y el sistema *pinyin* (Balsas Ureña, 20018, pp. 109). A partir de esta época, se utilizaban manuales de gramática con diálogos y ejercicios basados en la gramática (Lu y Zhao, 2010, pp. 120). En 1965, 3.312 estudiantes de más de 60 países diferentes aprendían chino (Wang y Ruan, 2016, pp. 12). En 1958 se publicó el primer manual de enseñanza: el *Manual de Chino (hànyǔ jiàokē shū 汉语教科书)*. Sin embargo, debido a la Revolución Cultural, China cortó el contacto con Occidente y la enseñanza del chino como lengua extranjera se detuvo hasta 1973, con los métodos de diez años atrás debido a la falta de innovaciones y desconociendo las teorías surgidas en occidente como la respuesta física total (*Total Physical Response* o *TPR*). Entonces, se intentó integrar todos los enfoques occidentales con los anteriores chinos, y la enseñanza se centró en el análisis de errores. En 1973 había 383 estudiantes de chino y este número se hizo diez veces mayor en solo cinco años (Balsas Ureña, 2018, pp. 111).

En la tercera etapa (1980-1990), la enseñanza se estructuró y sistematizó considerablemente (Ren, citado en Balsas Ureña, 2018, pp. 111). Sin embargo, la teoría de la enseñanza no sufrió ningún cambio, siendo el enfoque comunicativo prácticamente inexistente (Balsas Ureña, 2018, pp. 112). Destaca la inclusión de elementos culturales en la enseñanza (Lu y Zhao, 2010, pp. 121). En 1992, debido a un simposio sobre la investigación sobre la teoría del aprendizaje de lenguas se mejoró la metodología de la investigación y se centraron en explicar los errores. A finales de la década aparecen, por primera vez, estudios sobre procesos de adquisición (Balsas Ureña, 2018, pp. 114).

En la cuarta etapa, ya en el siglo XXI, la enseñanza no ha evolucionado en exceso. Se continúan utilizando las metodologías anteriores debido a una falta de madurez en las nuevas, lo cual dificulta su introducción en el sistema (Balsas Ureña, 2018, pp. 118-119).

La metodología de la enseñanza durante este siglo XXI, como se observa, no ha tenido gran desarrollo y, de hecho, se ha descrito como estancada en las décadas de

³ El método audio lingual consiste en repetición de diálogos o audios por parte de los alumnos y en realizar varios ejercicios en torno a este material.

los sesenta y los setenta, anticuada, monolítica, repetitiva, incapaz de incorporar resultados de investigación de fuera de China, poco creativa y confeccionada sin el suficiente cuidado. (Balsas Ureña, 2018, pp. 18).

6. Métodos de enseñanzas de idiomas: enfoque tradicional y comunicativo

En las aulas de enseñanza de idiomas encontramos principalmente el enfoque tradicional, el cual sigue un manual de principio a fin. En estas clases, el profesor presenta una serie de vocabulario, unos puntos gramaticales, un diálogo o texto de la lección y una serie de ejercicios orientados a la gramática en los que el alumno tiene que construir u ordenar frases, elegir la respuesta correcta, etc. Es decir, este método está basado en la producción lingüística del estudiante.

El siguiente método, no tan común, pero también existente y sobre el que trata este trabajo, es el método comunicativo. Con el tiempo, los bajos resultados del enfoque tradicional han provocado la aparición de nuevos métodos basados en el idioma como un conjunto comunicativo, en el idioma como mensaje y no como estructuras gramaticales que disponen las diferentes unidades sintácticas de la oración como fórmulas matemáticas. El más estudiado y sobre el que vamos a hablar todas las páginas siguientes es el ya mencionado TPRS. Este método parte de la base de que, para que se produzca la comprensión del lenguaje, la enseñanza del idioma debe basarse en proveer al alumnado la mayor cantidad de input comprensible posible (Ray y Seely, 2005, pp. X). Con este objetivo, en TPRS no hay grandes cantidades de vocabulario, sino la cantidad necesaria para que los alumnos puedan adquirir el vocabulario de la clase durante ese corto periodo lectivo. Empezamos siempre con comprensión auditiva, la cual es posible gracias a que la información es comprensible por el alumnado, y es a partir de esta comprensión como alcanzamos la producción y la adquisición (García, 2007; Waltz, 2015, pp. 2576).

El vocabulario enseñado en cada hora de clase mediante la repetición del mismo en diferentes contextos y situaciones es mucho mejor asimilado por el cerebro del alumno (Waltz, 2015, pp. 2248). En el caso del chino, esta variedad de contextos ayudará, también, al reconocimiento de caracteres. Si comparamos esta cantidad de

repeticiones con la del modelo tradicional, entendemos por qué los alumnos no suelen recordar el vocabulario después del examen.

“I read; I study grammar; I practice; I work out rules, I analyze. I study the patterns of phonological alternation, and I work out ingenious rules that demonstrate the underlying logic of surface irregularities. I delight in the wonderful patterns of this wonderful language. But, somehow, I never seem to know what they are saying to me. Sibyl will not be bothered with the linguistic wonders. A morphological rule bores her, and a phonological rule dismays her. She will listen to the language, however, and she will read, and, in a quiet way that has been mysterious to me, she learns. The truth is, that she has always learned languages more successfully than I.”⁴ (Burling, 1982, pp. IV).

7. Psicología del aprendizaje.

7.1. Adquisición vs estudio

Según Krashen (2009, pp. 10), los adultos tienen dos caminos para aprender una segunda lengua: adquisición o estudio. El estudio es el aprendizaje consciente de la lengua y el utilizado en el ya discutido método tradicional: el alumno se encuentra ante una lista de vocabulario y una regla gramatical y debe memorizar ambos con el objetivo de poder aplicarlos en la vida real. La adquisición, sin embargo, es un aprendizaje subconsciente en el que el alumno no conoce las reglas gramaticales ni los mecanismos del idioma, pero experimenta una inexplicable sensación de lo que es correcto y no en el idioma objetivo. Y es esta adquisición la que se produce en el cerebro de los bebés o infantes cuando están aprendiendo su lengua materna.

Durante décadas, lingüistas y psicolingüistas han estudiado el aprendizaje de la lengua materna en niños. La hipótesis de Asher (1981) es que los niños no necesitan

⁴ Leo, estudio la gramática, trabajo las reglas, analizo. Estudio los patrones de alternancia fonológica y elaboro reglas ingeniosas que demuestran la lógica subyacente de las irregularidades superficiales. Me deleito con los maravillosos patrones de esta maravillosa lengua. Pero, de algún modo, nunca consigo saber qué me están diciendo. A Sibyl no le interesan las maravillas lingüísticas. Una regla morfológica la aburre y una regla fonológica le causa angustia. Sin embargo, ella escucha el lenguaje, lo lee y, de una forma que siempre ha sido misteriosa para mí, lo aprende. La verdad es que ella siempre ha aprendido idiomas más exitosamente que yo. [Traducción propia]

hablar para responder, sino que pueden hacerlo mediante una acción o movimiento corporal. Esto es debido a que el hogar es un ambiente enriquecedor repleto de input comprensible. Esta hipótesis coincide con la de Krashen (2009, pp. 23), la teoría del “aquí y ahora”, es decir, esta inmersión lingüística en la que se encuentran envueltos los niños tiene unas características diferentes a las clases de idiomas. En la teoría del “aquí y ahora”, los niños aprenden idiomas gracias a las direcciones sencillas de los adultos, siempre acompañadas de movimientos corporales y situaciones presentes.

Ambas hipótesis tienen en común que el estudiante, el niño en este caso, no están estudiando la lengua, sino adquiriéndola, es decir, almacenándola en su memoria a largo plazo. Esta adquisición se produce tras la comprensión del concepto en cuestión numerosas veces en diferentes contextos. Y esta comprensión se define como la conexión producida a nivel cerebral al establecer el significado de aquello que el infante (o estudiante) ha escuchado (García, 2007; Krashen, 2009, pp. 64; Waltz, 2015, pp. 147).

Este principio de adquisición es el que sigue la metodología TPRS. Según Ray y Seely (2005, pp. 12), en TPRS los alumnos adquieren las estructuras y el vocabulario mediante el establecimiento de significado y su repetición en diferentes contextos. Además, el TPR, parte del TPRS, utiliza gestos para ayudar a establecer el significado de esa palabra y proveer más cantidad al cerebro que facilite su implantación en el hemisferio cerebral derecho (Asher, citado en Ray y Seely, 2005, pp. 11).

Según un estudio realizado por el Instituto Tecnológico de California (citado en Asher, 1977, pp. 2-20), el hemisferio derecho es incapaz de hablar, pero puede entender los comandos y producirlos; mientras que el izquierdo ese verbal y durante cientos de horas ha observado cómo el lenguaje provoca diferentes acciones y situaciones. La hipótesis es que el significado se descifra en el hemisferio derecho y, cuando el hemisferio izquierdo dispone de suficiente cantidad de lenguaje descifrado en el hemisferio derecho, utiliza esta información para producir la suya propia. Por lo tanto, según Asher (1977, pp. 3-6), las actividades centradas en la memorización se producen en el hemisferio izquierdo del cerebro y las centradas en la adquisición en el hemisferio derecho, y serán las que posteriormente desarrollen la fluidez del individuo.

Por lo tanto, para conseguir que se produzca la adquisición lingüística, debemos proveer al alumnado con grandes cantidades de input comprensible en diferentes contextos para que su hemisferio cerebral derecho pueda absorber la mayor cantidad posible de información y situaciones. Sin embargo, en el método tradicional los

alumnos reciben solo uno o dos textos en los que pueden ver las nuevas palabras en contexto, recibiendo solo de una a tres repeticiones por palabra y sin volver a ver la mayoría de ellas nunca más (Waltz, 2015, pp. 297). Por ejemplo, en los manuales *El Chino de Hoy* aparecen palabras como “fax” (*chuánzhēnjī* 传真机) o “fotocopiadora” (*fùyìnjī* 复印机) antes que palabras como “saber” (*zhīdào* 知道). Además, estas palabras no vuelven a repetirse durante el libro, y es una dinámica que se repite a lo largo de todos los manuales, no solo del ya mencionado, sino también del resto que han sido consultados. No es de extrañar que, tras tres o cuatro años de estudio, muchos alumnos no alcancen la fluidez necesaria para enunciar dos frases, pues constantemente se encuentran con la ausencia de vocabulario esencial y de uso frecuente para expresarse.

Por otra parte, en el método de enseñanza basado en producción y otras tareas, provoca que el alumno se centre en acabar los ejercicios o en conseguir una buena nota en lugar de centrarse en comprender el mensaje (Waltz, 2015, pp. 369), es decir, conduce a la memorización del idioma y no a su adquisición, razón por la cual la mayoría de las personas no recuerdan nada de las lenguas estudiadas durante su etapa escolar. Además, este tipo de ejercicios crea un monitor en el cerebro del alumno que corrige lo que va a decir o escribir, afectando a la calidad y rapidez de su discurso, además de añadir presión y estrés sobre el individuo (Krashen, 2009, pp. 15, 136).

Concluimos, por tanto, que el rol de lo estudiado es limitado en el desempeño lingüístico pues, para que este monitor pueda activarse, el alumno debe tener conocimiento de la regla gramatical necesaria, hablar centrándose en la forma del mensaje y además debe tener tiempo de corregirlo. Por tanto, el monitor debería ser un complemento auxiliar a las competencias adquiridas previamente para aquellos momentos en los que el alumno tenga tiempo de utilizarlo.

7.2. La edad del alumno

La hipótesis de Krashen también elimina la edad como factor limitante a la hora de adquirir un idioma, reduciendo el proceso a la cantidad de input comprensible recibido y al nivel del filtro afectivo, del cual hablaremos más adelante.

A pesar de que un niño nativo habrá recibido muchas más horas de input que un adulto (a los tres años, unas 10.000 horas de un niño nativo frente a unas 650 de un alumno que estudia seis horas semanales (Waltz, 2015, pp. 152)), el adulto será capaz de aprovechar mucho más estas horas si estas siguen los principios de adquisición de

idiomas. De hecho, si un adulto necesitase el mismo tiempo de exposición que un niño, necesitaría asistir a clase durante 55 años para poder entender el idioma como un niño de seis años, y 81 para alcanzar su nivel de producción lingüística (Asher, 1977, pp. 2-2). Sin embargo, en los adultos se concentra en una cantidad mucho más reducida de tiempo. Es decir, los adultos aprenden el idioma y términos complejos y abstractos con más rapidez que los niños como podemos ver en varios estudios (Krashen, Long y Scarcella, 1946, pp. 574; Waltz, 2015, pp. 201; Asher, 1977, pp. 1-32). Según Krashen (citado en Asher, 1977, pp. 1-33), un adulto puede aprender un idioma incluso más rápido que un niño, desmontando así el mito popular de que los infantes pueden “absorber” los idiomas con mucha más facilidad que un adulto.

7.3. Filtro afectivo

Tras hablar sobre la importancia de que el input sea comprensible, debemos considerar otra de las características fundamentales para que este input sea aceptado y adquirido, y es mantener el filtro afectivo bajo. Según Krashen (2009, pp. 31), el filtro afectivo es un medidor de motivación, confianza en uno mismo y ansiedad. Cuando este filtro es bajo, la motivación y confianza del alumno son altas o muy altas, y, por el contrario, la ansiedad y el estrés se encuentran en niveles muy bajos. Según Stevick (citado en Krashen, 2009, pp. 31), los estudiantes con un filtro afectivo alto buscarán menos input y, aunque entiendan el lenguaje, este no alcanzará la parte del cerebro responsable de la adquisición del lenguaje. Aunque el estrés siempre estará presente, bajos niveles de este son imprescindibles para garantizar el máximo nivel de adquisición lingüística (García, 2007).

Por lo tanto, los objetivos pedagógicos del profesor también deben abarcar mantener el filtro afectivo bajo en el aula. Sin embargo, el método tradicional basado en tareas y exámenes y centrado en la memorización aumenta el estrés del alumnado provocando que aumente el nivel del filtro afectivo, bajando el interés y la confianza del estudiante, lo cual desemboca en el abandono del aprendizaje (Krashen, 2009, pp. 31).

8. Enseñanza de idiomas a través de lectura y narración de cuentos (TPRS), Respuesta Física Total (TPR) e Input Comprensible (CI)

TPRS son las siglas para *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* o enseñanza de proficiencia a través de lectura y narración de cuentos⁵. Fue creado por Blaine Ray al ver el bajo rendimiento académico de sus alumnos apoyándose en la teoría del input comprensible de Stephen Krashen. Por otro lado, TPR (*Total Physical Response*) y CI (*Comprehensible Input*) son dos de sus principales herramientas. El TPRS promete la retención a largo plazo de los aspectos léxicos y gramaticales del idioma que se proporcionan en clase gracias a seguir los principios de adquisición de idiomas.

El enfoque TPRS ha sido probado en idiomas con sistemas de escritura sin transferencia visual, es decir, lenguas con caracteres ilegibles para hablantes no nativos como el chino, el japonés o el árabe. García (2007) incluso inventó una lengua con un alfabeto, gramática y vocabulario diferentes, y refleja que los estudiantes pudieron incluso llegar a leer en esa lengua.

El TPRS sostiene que el aprendizaje de idiomas debe nacer de la comprensión para llegar a la producción (García, 2007), y para ello proporciona una cantidad de vocabulario reducida la cual se repasará arduamente en el aula hasta conseguir la adquisición de esta. Además, el TPRS enseña las palabras conforme van surgiendo y conforme se van necesitando para expresar el mensaje deseado lo cual significa que así el alumnado recibe y adquiere vocabulario de uso frecuente (Waltz, 2015, pp. 562). Hablaremos de este aspecto en profundidad más adelante, así como de la velocidad de adquisición del vocabulario y de la complejidad de las estructuras.

Dada la complejidad, profundidad y conexión de los tres términos de este epígrafe, se van a desglosar en los siguientes apartados uno por uno.

8.1. Input Comprensible o *Comprehensible Input* (CI)

El *Comprehensible Input* (CI), o input comprensible, son los mensajes en el idioma objetivo que recibe el estudiante y que son entendibles para él. La hipótesis más importante que tiene este concepto como base es la hipótesis del input comprensible de

⁵ Ver nota al pie 1

Stephen Krashen, quien fue una de las primeras personas en hablar sobre su rol en el aprendizaje de una segunda lengua (Krashen, 2017, pp. 32). Según Krashen (2009, pp. 7), el lenguaje aparece de forma natural tras exponer al alumno a grandes cantidades de input comprensible. Es fundamental que este input sea comprensible, pues de lo contrario no se producirá la conexión cerebral necesaria entre el concepto y el término y, por lo tanto, no se producirá el aprendizaje. Esta es la razón por la que no podemos aprender un idioma escuchando la radio o viendo la televisión, pues cuando el input no es comprensible solo es ruido indescifrable para el individuo. Según esta hipótesis, adquirir un idioma es un proceso subconsciente, un subproducto de recibir input comprensible, pues adquirir un idioma se produce al entender los mensajes de este.

La cantidad de input comprensible necesaria para que se produzca la adquisición del vocabulario o estructura gramatical depende de varios factores como el nivel del estudiante (normalmente alumnos avanzados tienen más facilidad para recordar nuevo vocabulario), el contexto o situación en la que se haya presentado la palabra, la cercanía con otra palabra que conozcan en su idioma o en otro que dominen y, en el caso del chino, añadiría el conocimiento o no de los radicales de los caracteres o de los caracteres de forma individual. Fuera como fuese, Waltz (2015, pp. 519) defiende que el vocabulario necesita entre unas 50 o 70 repeticiones, mientras que Ray y Seely (2005, pp. 63) proponen de 50 a 100.

En cuanto a la gramática, todos los autores concuerdan en que las estructuras gramaticales necesitan más tiempo para poder adquirirse, pudiendo demorarse incluso meses. Aunque parezcan demasiadas repeticiones, como dijo Blaine Ray en una entrevista realizada por Rowan (2017a):

I would like teachers to have the concept of providing comprehensible input to students until they are not just “getting it”, but they are “so getting it”. There’s a big gap between the feeling of “I am so getting this” and “I’m getting this”. It’s a measure of confidence⁶ (pp. 39).

⁶ Me gustaría que los profesores se mantuviesen proveyendo input comprensible a los estudiantes no solo hasta que “lo cojan”, sino hasta que “lo sepan de sobra”. Hay una gran diferencia entre la sensación de “lo sé de sobra” y la de “lo cojo”. Es una medida de confianza. [Traducción propia].

Para que este input comprensible sea efectivo, debemos tratar de que se encuentre siempre un pequeño paso por delante de la proficiencia actual del alumno. Es decir, si el nivel del alumno es i , el input, idealmente, debería ser $i+1$. Sin embargo, no en todas las clases el input que proveemos puede afinarse al $i+1$, pero igualmente podemos hacer que sea comprensible para todos y, al usar estructuras de uso frecuente, estaremos repasando constantemente la gramática de forma natural. Con el paso del tiempo, los alumnos se acostumbran a este tipo de oraciones, y les parece extraño verlas de otra forma (Waltz, 2015, pp. 2189). Así no solo se les construye una adquisición inconsciente (objetivo principal del TPRS), sino que facilita la comprensión de la gramática llegado el momento de explicar ese punto en concreto, provocando en el alumno la sensación de que dicha estructura dicha de otra forma le resulta poco natural. Esta es la hipótesis del input (*input hypothesis*) de Stephen Krashen (Krashen, 2009, pp. 20-30).

Para proveer este input comprensible a los alumnos nos podemos servir de varias herramientas. No obstante, a grandes rasgos, el TPRS utiliza preguntas personales al alumnado o PQA, creación de historias en clase o juegos como Pancho Carrancho (García, 2007). Hablaremos de todas estas herramientas y de algunas más en secciones posteriores. Lo fundamental, elijamos la forma que elijamos, es que comencemos proveyendo input de forma oral y despacio, pues el objetivo no es que el alumno se acostumbre a la velocidad natural del idioma, sino que adquiera el vocabulario y las estructuras del mismo. Proveer el input de forma oral es especialmente importante en el caso del chino (Waltz, 2015, pp. 1133), pues no siempre hay un soporte fonético para los caracteres y, en caso de aparecer, el pinyin no se corresponde totalmente con la verdadera pronunciación de las sílabas del idioma. Sin embargo, tampoco podemos olvidar la importancia de que el alumno reconozca caracteres, pues a día de hoy es igual de importante. Además, si el estudiante no vive inmerso en un ambiente chino, la mayoría de su contacto con el idioma será de forma escrita en páginas webs, redes sociales, aplicaciones de intercambio de idiomas, etcétera. Por lo tanto, reiterando mis palabras anteriores, en algunos grupos necesitaremos incluir más sesiones de lectura que en otros. Si no queremos ralentizar demasiado el ritmo de clase, podemos anotar las palabras que representen dificultades para los alumnos e incluirlas en las sesiones posteriores. Si nuestras sesiones de clase ya están prediseñadas, solo requerirá de una pequeña modificación, quizá añadir alguna frase a la siguiente lectura o introducir

algunas palabras de forma escrita. La realidad es que no hay una fórmula mágica ni de estrategia ni de tiempo, cada clase y cada alumno es diferente, y será el profesor el encargado de comprobar qué funciona con cada grupo y cuánto tiempo necesita para adquirir los contenidos.

Abordada la cualidad indispensable del input: comprensibilidad, debemos tener en cuenta que solo con esta no es suficiente. Para mantener el filtro afectivo bajo y el interés del alumnado y, por tanto, que este input funcione, el input debe ser interesante, de cantidad suficiente y sin secuencia gramatical. Es decir, no importa si las estructuras gramaticales aparecen antes o después, lo importante es utilizarlas cuando sea necesario para evitar que la comunicación sufra (Krashen, 2009, pp. 69). Hablaré sobre el lugar de la enseñanza de los aspectos gramaticales más adelante.

Una enseñanza basada en input comprensible se traduce en un mejor rendimiento general del alumnado. Según Ray y Seely (2005, pp. vii-viii), un profesor de inglés llamado Von Ray hizo un experimento con su grupo de primero. Utilizando únicamente input comprensible, enseñó a su grupo de primer año los tiempos pasado y presente y, al compararlos con sus alumnos de segundo año, los primeros utilizaban mucho mejor las formas verbales. Según Waltz (2015, pp. 244), tras dos años instruyendo solo con input comprensible, sus alumnos interiorizaron la mayoría de las estructuras en chino, incluidas las construcciones con la partícula *bǎ* (把), así como comprender a hablantes nativos a una velocidad razonable con pronunciación estándar. Además, como señala Krashen (2007, pp. 63), un estudio realizado por Ervin-Tripp en 1973 demostró la importancia del input comprensible a la hora de aprender un idioma al explicar que los hijos de padres sordos no adquieren el lenguaje a través de la televisión o la radio. Además, en el mismo artículo Krashen señala que no es imposible aprender un idioma viendo la televisión siempre y cuando este sea comprensible para el oyente por la cercanía entre el lenguaje objetivo y el del hablante. Es decir, mientras exista input comprensible, puede producirse la adquisición (pp. 80). Por ejemplo, si un hispanohablante ve un programa de televisión en catalán, comprenderá parte del mensaje y podrá, eventualmente, asimilar parte del vocabulario y estructuras. Por lo tanto, se concluye, de nuevo, que el factor principal para desarrollar una avanzada competencia lingüística es recibir input variado, contextualizado y repetitivo (Ray y Seely, 2005, pp. x).

Sin embargo, Waltz (2015, pp. 251) desaconseja la instrucción con este método pasados estos dos años, ya que el vocabulario que se enseña es reducido, manteniendo que los nuevos términos son más fáciles de adquirir tras tener cierta proficiencia lingüística. Otros autores discrepan, sosteniendo que pueden utilizarse las mismas herramientas en todos los niveles y aumentar la cantidad de vocabulario que se provee al alumnado. Por ejemplo, Ray y Seely (2005) incluyen en su libro secciones para todos los niveles. Algunas revisiones sobre la obra de Terry Waltz también critican este aspecto, pues, aunque da una clara descripción de qué es y cómo implantar TPRS y CI, sin mencionar cómo podrían beneficiarse de este método los estudiantes avanzados (Zhang, 2017, pp. 132).

8.2. Respuesta física total o *Total Physical Response* (TPR)

El método respuesta física total o TPR por sus siglas en inglés (*Total Physical response*), fue desarrollado por James Asher y utiliza input comprensible para introducir el idioma al alumnado mediante comandos establecidos por el profesor, los cuales el alumnado tendrá que replicar. Ray y Seely (2005, pp. 248) recomiendan empezar con TPR, pues una clase de este tipo permite introducir de 10 a 20 palabras por sesión debido a su dinamismo. Una vez que se han enseñado de 50 a 100 palabras o comandos básicos, podemos elegir el método que prefiramos.

Según García (2007), el TPR se basa en utilizar el lado derecho del cerebro para procesar estas acciones, eliminando la traducción directa a nuestra lengua materna, aprendiendo la segunda lengua de la misma forma que los bebés y niños aprenden su primera lengua, pues el hemisferio izquierdo del cerebro se centra en la memorización (no confundir con interiorización) de los conceptos mediante repetición. Los defensores de esta herramienta concluyen, entonces, que los alumnos aprenden a hablar, leer y escribir una segunda lengua como subproducto de recibir este input comprensible, el cual debe ser presentado en primera instancia de forma oral, tal y como se aprende la lengua materna (García, 2007; Krashen, 2009, pp. 24).

Según García (2007), primero se comienza con comandos simples como “¡levántate! (*zhàn qǐlái* 站起来)” o “¡siéntate! (*zuò xiàlái* 坐下来)” y paulatinamente ir introduciendo adjetivos como “rápido (*kuài* 快)” o “lento (*màn* 慢)” para, paulatinamente, conseguir comandos complejos como “levántate rápido, ve a la pizarra,

escribe tu nombre y dibuja una mesa debajo (kuài zhàn qīlai, shàng hēibǎn, ránhòu zài hēibǎn shàng xiě nǐ de míngzi 快站起来, 上黑板, 在黑板上写你的名字, 然后在名字下面画一张桌子)”. Al aumentar la complejidad de los comandos y reforzarlos con la implementación física, los alumnos comienzan a interiorizar de forma natural la estructura gramatical del idioma y, en el caso del chino y según Waltz (2015, pp. 836), los tonos de las palabras. Sin embargo, en la enseñanza de chino, muchos alumnos rechazan la pronunciación de estos, por lo que, utilicemos la técnica que utilicemos, recomiendo al profesor hacer hincapié en la importancia de estos, pues si el alumno no los implementa conscientemente, si la lengua materna no es tonal, pronunciará el chino de forma totalmente neutra, afectando así a la comprensión por parte de hablantes nativos. Fuera como fuese, utilizar comandos está directamente relacionado con la hipótesis ya mencionada de *Aquí y ahora*, pues todos los comandos y vocabulario que el profesor introduce están presentes en el aula, facilitando la comprensión. Además, al realizarlo de esta forma activamos el hemisferio derecho del cerebro.

Para conseguir avanzar en la complejidad de los comandos, primero se presenta un comando nuevo, asegurándose el profesor de que es totalmente comprensible para el alumnado (más adelante hablaremos sobre qué técnicas puede utilizar el docente para cerciorarse de que la comprensión se está produciendo satisfactoriamente), y después se combinan estos nuevos comandos con los anteriores (los cuales ya están interiorizados y adquiridos por el alumno) para crear nuevos ítems. La cantidad de comandos que pueden crearse, como señala García (2007), es exponencial, y debemos intentar abarcar la máxima cantidad de re combinaciones posibles antes de seguir avanzando; es decir, si hemos introducido cuatro palabras, tendremos a nuestra disposición 24 combinaciones solo cambiando su posición (esto no será gramaticalmente posible en todos los idiomas, pero es la idea principal). Una vez que los alumnos entienden y responden correctamente a comandos cortos, estos se encadenan en frases más largas que el alumno tendrá que representar cuando el profesor termine de enunciarlas.

Además, García (2007) señala que es necesario evitar las traducciones, pues no son necesarias. Otros enfoques difieren de esto último (Waltz, 2015, pp. 426; Ray y Seely, 2005, pp. 8), señalando que la traducción directa ayuda a hacer la comprensión más sencilla para el alumnado en lugar de hacerle descifrar los gestos del profesor, aunque señalan que sí que es cierto que no se necesita en todos los casos. Personalmente, concuerdo con la idea de que la traducción directa proporciona un soporte extra que

ayudará al alumnado a no sentirse perdido. Los alumnos tienen personalidades y velocidades de adquisición muy diferentes entre sí. Por otro lado, existen gestos fáciles de interpretar, como el de levantarse de la silla, y gestos más complejos o que pueden resultar ambiguos, como la diferencia entre “gustar (*xǐhuan* 喜欢)” y “amar (*ài* 爱)”. Si formamos un corazón con las manos para “amor” y un pulgar arriba para “gustar”, ¿qué gesto reservamos para “bien (*hǎo* 好)”? Por lo tanto, proveer al alumnado con traducciones o, en su defecto, asegurarse de que comprenden el gesto pidiéndoles la traducción a su idioma materno (lo cual provocará, inevitablemente, perder tiempo de clase bastante valioso) se acerca más a lo que propone la teoría de adquisición de idiomas de Stephen Krashen.

En cualquier caso, las tres claves para promover la interiorización del alumno son selección (elegir pocas palabras a la vez), recombinación (recombinar los ítems para crear frases que el estudiante nunca haya escuchado anteriormente) y reciclado (reutilizar elementos conocidos incluso en etapas avanzadas) (García, 2007).

En el caso del chino, podemos imaginar que hemos presentado al alumnado las palabras “perro” (*gǒu* 狗), “al lado” (*páng biān* 旁边), “dibujar” (*huà* 画), “grande” (*dà* 大) y “pequeño” (*xiǎo* 小). Podremos realizar una gran cantidad de combinaciones con estas palabras y otras que se hayan visto anteriormente, recombinando los comandos con cada nueva adición, por ejemplo:

- Dibuja un perro (*huà yī zhī gǒu* 画一只狗)
- Dibuja un perro pequeño (*huà yī zhī xiǎo gǒu* 画一只小狗)
- Dibuja un perro grande (*huà yī zhī dà gǒu* 画一只大狗)
- Escribe tu nombre al lado del perro pequeño (*zài xiǎo gǒu pángbiān xiě nǐ de míngzi* 在小狗旁边写你的名字)
- Dibuja dos perros pequeños (*huà liǎng zhī xiǎo gǒu* 画两只小狗)
- Dibuja dos perros grandes (*huà liǎng zhī dà gǒu* 画两只大狗)
- Al lado del perro grande dibuja un perro pequeño (*zài dà gǒu pángbiān huà yī zhī xiǎo gǒu* 在大狗旁边画一只小狗)

Tras unas diez horas de instrucción con este método (García, 2007), se llevan a cabo dos actividades: primero el llamado *role reversal* (intercambio de roles), y son los estudiantes los que pasan a dar las órdenes al profesor. Posteriormente, tras haber interiorizado y adquirido todos estos comandos de forma oral, se entrega a los alumnos la versión escrita de todo lo aprendido.

Tras unas cuarenta horas de TPR (García, 2007), se comienzan a hacer preguntas sencillas al alumnado, cuya respuesta sea sí o no, y se aumenta paulatinamente la complejidad de estas, lo cual hará que el alumno también expanda la longitud y complejidad de sus respuestas de forma natural. Este cambio entre órdenes y preguntas es lo que García (2007) llama *brainswitching* (refiriéndose a cambiar de un hemisferio a otro del cerebro). Sin embargo, opino que se pueden comenzar a introducir estas preguntas mucho antes en clase. De hecho, en el caso del chino es particularmente sencillo establecer el significado de los pronombres interrogativos y hacer que el alumnado comprenda las preguntas. El motivo es que la mayoría de las preguntas en chino solo necesitan intercambiar la información por el pronombre interrogativo correspondiente. Por ejemplo:

Ella es tu madre - ^{tā shì nǐ demāma}
她是你的妈妈

¿Quién es tu madre? - ^{shéishì nǐ demāma}
谁是你的妈妈?

En este ejemplo, solo añadiendo la palabra “quién” (*shéi* 谁), los alumnos podrán entender las preguntas que lo contengan, pues solo se necesita sustituir este pronombre interrogativo por la persona en cuestión, en este caso “ella” (*tā* 她). Así, el alumnado podrá acostumbrarse desde las primeras clases a comunicarse a través de preguntas y respuestas sencillas. Por otra parte, ser capaces de entender y responder aumenta la confianza del alumnado en sí mismo y en sus competencias lingüísticas, lo cual baja la ansiedad y, por tanto, el filtro afectivo, propiciando unas condiciones óptimas para la adquisición del idioma.

Respecto a las formas de introducción de vocabulario, García (2007) propone un amplio repertorio de actividades. Destacamos algunas en las que, el alumno, de nuevo utilizando el soporte visual (*here and now*, aquí y ahora), es capaz de reconocer una palabra que nunca había oído. Por ejemplo, el profesor pone a disposición de un alumno dos libros: uno rojo y uno azul. En ese momento, el estudiante solo conoce la palabra “rojo (*hóngsè* 红色)”. Si el profesor le pide que coja el libro azul, el alumno comenzará un proceso deductivo por el que decidirá coger el azul, aunque nunca haya escuchado esa palabra. Deducirá, además, que la palabra “azul (*lánsè* 蓝色)” es un color. Tras

introducir esta nueva palabra en varios contextos, el alumno conocerá e interiorizará su significado sin siquiera la necesidad de una traducción directa.

Para ampliar vocabulario y no mantenerlo de forma superficial (y, a la vez, repasar y afianzar el vocabulario ya conocido), García (2007) propone enseñar vocabulario relacionado con el que ya conoce. Por ejemplo, si el estudiante conoce la palabra “casa (*fángzi* 房子)”, se le puede enseñar “puerta (*mén* 门)”, “pared (*qiáng* 墙)” y “ventana (*chuānghu* 窗户)”, y recombinar este nuevo vocabulario con todo lo aprendido (“Dibuja una casa (*huà yī tào fángzi* 画一套房子)”, “dibújale una puerta (*zài qiáng shàng huà yī shàn mén* 在墙上画一扇⁷门)”, “dibújale dos ventanas (*gěi fángzi huà liǎng shàn chuānghu* 给房子画两扇窗户)”, etc. Una vez agotadas las posibilidades de añadir más verbos o palabras de dentro de clase se puede recurrir a la mímica para simular cómo nadamos, nos afeitamos, nos duchamos, etc.

Bajo mi punto de vista, enseñar las palabras de esta forma es crucial. Como estudiante de chino, he sentido la frustración de no conocer palabras que consideraba básicas tras años de estudio. Palabras como ventana o pared se enseñan demasiado tarde. De hecho, en chino, la palabra ventana (*chuānghu* 窗户) se encuentra dentro del HSK4⁸, tanto en el modelo que conocemos como en el New HSK 3.0⁹. Teniendo en cuenta que un HSK 4 corresponde a un B2 del idioma según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas o MCER, y teniendo en cuenta también que en alcanzar este nivel se pueden tardar de dos años para los estudiantes más avezados a cuatro (teniendo como referencia un estudio constante en el que el alumno avance día a día, por supuesto esto no es una regla escrita y cada persona posee sus propias circunstancias personales), considero una demora excesiva introducir un vocabulario tan básico como “ventana” en este nivel. De hecho, los niveles solo son una estimación de qué orden se debería seguir, pero, como dice García (2005), “we feel that “levels” are artificial and do not represent

⁷ Nótese que añado los clasificadores necesarios y cuando son necesarios en todos los sustantivos. Aunque al principio no es mandatorio en absoluto que los aprendan, sí es conveniente que comiencen a familiarizarse con ellos. En el futuro facilitará la tarea de aprenderlos y evitaremos la negación a estos y la inclinación por utilizar *gè* 个 para todo.

⁸ Los exámenes HSK (siglas que reciben de su nombre en chino: *hàn yǔ shuǐ píng kǎo shì* 汉语水平考试) son los exámenes oficiales de nivel del idioma chino mandarín, siendo seis niveles en total.

⁹ En julio de 2021 se propuso remodelar los exámenes HSK, clasificando los contenidos en nueve niveles en lugar de en seis y añadiendo nuevas pruebas y nuevo vocabulario. A día de hoy no se ha establecido de forma oficial y solo se puede realizar el examen de los niveles 7-9.

the progression of students on the skill curve or language acquisition when entry is made on the right side of the brain” (pp. V-51)¹⁰.

En muchos casos, estos niveles no se corresponden con la frecuencia u orden natural por el que se pueden aprender las cosas. Por ello el TPRS enseña vocabulario de alta frecuencia y evita las palabras menos comunes, pues no son necesarias para el diálogo fluido o cotidiano y, además, el vocabulario se enseña en profundidad (Ray y Seely, 2005, pp. 109). Los niveles crean una ilusión de dificultad, pero, la realidad es que para que la comprensión y la adquisición se produzcan, el alumno solo necesita recibir un input que esté un poco por encima de lo que ya conoce: como ya hemos visto, cuando el alumno ha interiorizado A, está listo para aprender B (García, 2007; Krashen, 2009, pp. 171).

García (2007) propone enseñar estas palabras desde las primeras clases. Quizá sea cierto que la complejidad de estos caracteres pueda abrumar a los más principiantes, pero la realidad es que no se les tiene por qué exigir su escritura todavía. Bajo mi punto de vista, en estos momentos del aprendizaje, con poder comprender la palabra oralmente y poder reconocer el carácter es más que suficiente. Además, al introducir pocas palabras a un ritmo tan lento y preocuparse tanto por afianzarlas —García (2007) propone repasar todos los días el vocabulario de la clase anterior y una parte del de dos días anteriores—, ningún estudiante debería experimentar problemas en este aspecto. Para facilitar el aprendizaje de caracteres, recomiendo enseñar cada palabra con sus radicales y, además, enseñar varias palabras diferentes formadas por combinaciones de caracteres ya enseñados. Por ejemplo, si el alumno conoce la palabra *hǎo* (好, bien) y el verbo *kàn* (看, ver), podemos enseñar el adjetivo *hǎokàn* (好看, bonito). Además, según García (2007), en TPR no hay vocabulario más difícil o fácil, pues este solo existe cuando memorizamos con el hemisferio izquierdo del cerebro, ya que “the traditional approach is to start with production to achieve comprehension. In TPR, we achieve production through comprehension¹¹” (García, 2007, pp. IV-11).

Esta técnica de asignar un gesto a cada palabra es modificada por Waltz (2015, pp. 836) para la enseñanza de los tonos, realizando los gestos de las palabras de primer

¹⁰ Creemos que los “niveles” son artificiales y no representan ni la progresión de los estudiantes en la curva de aprendizaje ni la adquisición lingüística cuando la entrada (del idioma) se está realizando en el hemisferio derecho del cerebro [Traducción propia].

¹¹ El método tradicional comienza con la producción para alcanzar la comprensión. En TPR conseguimos producción a través de la comprensión. [Traducción propia].

tono a nivel de la barbilla o cabeza, los terceros a la altura del ombligo y los segundos y cuartos con movimiento ascendente o descendente. Añade además algunas reglas muy útiles, aunque quizá poco prácticas, para algunas palabras, como para la palabra “hamburguesa” (*hànbǎobāo* 汉堡包), representándose como el ketchup cayendo a la hamburguesa (cuarto tono), coger la hamburguesa del plato (tercer tono) y comerse la hamburguesa (primer tono). La autora propone utilizar esta actividad como una forma de rellenar los últimos minutos de clase o como una revisión de vocabulario (pp. 836). Personalmente, considero esta técnica algo engorrosa a la hora de enseñar todo el léxico necesario. A la larga resultará confuso, los alumnos no recordarán qué gesto era de qué palabra y además consumirá una gran parte del tiempo de clase, el cual es limitado y valiosísimo. Por lo tanto, con el objetivo de evitar estos inconvenientes, recomiendo usar este tipo de mnemotecnia solo con aquellas palabras que los alumnos tiendan a confundir o con las que presenten dificultades para recordar. En cualquier caso, esta técnica de asignar un gesto a cada palabra es uno de los pasos básicos del TPRS.

Abarcada ya la competencia oral mediante preguntas y respuestas e inversión de roles y proporcionada a los alumnos la lista con el vocabulario, ya están preparados para comenzar a leer. García (2007) propone introducir pequeñas historias y hacer que los estudiantes creen sus propios diálogos, creando pequeños sketches o escenas que podrán representar delante de sus compañeros. De esta forma, los estudiantes trabajan varias competencias lingüísticas al mismo tiempo: lectura, escritura y expresión oral.

Según García (2007), los estudiantes que han sido instruidos con TPR poseen más espontaneidad al hablar, presentan un nivel de participación más alto en clase y una elevada confianza a la hora de hablar el idioma.

Cabe señalar que utilizar únicamente comandos provoca que los alumnos se aburran por encontrar las clases predecibles. Este fenómeno Asher lo llama “adaptación” (Ray y Seely, 2005, pp. 2-3), es decir, los alumnos dejan de responder a un estímulo que antes sí encontraban interesante. Por lo tanto, es importante variar las actividades de clase intentando no salirnos del marco del TPRS, pues una de las características principales que no debemos perder es el interés del alumnado.

En definitiva, aunque el TPR puede ejecutarse por sí solo, la realidad es que también se utilizan historias y lecturas para proveer más input al alumnado (García,

2007), por lo que algunos autores consideran este método como una herramienta del método TPRS y no como una metodología separada (Ray y Seely, 2005, pp. 14).

8.3. Enseñanza de idiomas a través de la lectura y narración de cuentos o *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling* (TPRS)

La enseñanza de idiomas a través de la lectura y narración de cuentos o TPRS (*Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling*) es el método que combina todas las herramientas o metodologías ya mencionadas, aunque se basa principalmente en realizar lecturas y narrar historias, siendo el principal objetivo proveer al alumnado de la mayor cantidad de input comprensible posible.

Para ello, los investigadores y profesores defensores de este método han desarrollado a lo largo de los años diferentes técnicas y actividades. En general, la más popular es realizar una historia a través de preguntas o *story asking*. Esta forma de impartir las historias permite crear un ambiente más dinámico y participativo en el aula, pues los alumnos, usando siempre el idioma objetivo, crean la historia junto al profesor. Para que los resultados sean satisfactorios, el profesor debe contribuir con el lenguaje, es decir, proveer todo el input que le sea posible y realizar preguntas a los alumnos para hacer avanzar la trama. Profesoras como Waltz (2015, pp. 536) también utilizan esta técnica para enseñar vocabulario que suele agruparse por temáticas de forma más entretenida y realista, como los colores, la ropa o los países. Dicho de otro modo, si partimos de la base de que memorizar nos lleva a la retención en la memoria a corto plazo, proveer a los alumnos una lista de vocabulario con los colores no tendrá una gran utilidad para su adquisición. Sin embargo, si en cada historia introducimos un nuevo color o un nuevo país, podremos impartir este vocabulario de forma mucho más paulatina y natural a la vez que enseñamos otros términos y estructuras gramaticales. Más adelante detallaré la técnica del *story asking*.

Respecto a estas historias, Ray y Seely (2005, pp. 33) argumentan que las historias deben ser divertidas, extrañas y graciosas a la vez que maximizamos la cantidad de repeticiones de palabras y estructuras que recibe el alumnado. Construir una historia con estas características aumenta la participación e interés del alumnado, ayudando a mantener un filtro afectivo bajo. Después de todo, un alumno aburrido es un alumno que no está aprendiendo, pues su cerebro está centrado en acabar la clase y marcharse a dedicar su tiempo a otra actividad más lúdica.

Además, las historias aportan otros beneficios. En primer lugar, los alumnos más avanzados a los que la gramática o vocabulario de la historia les parezca sencillo, pueden aburrirse fácilmente y perder el interés; pero si la historia es graciosa mantendrán su atención solo por divertirse o ver qué ocurre después. Por otra parte, todos los alumnos podrán beneficiarse de estar aprendiendo sin ser conscientes de ello, pues estarán centrando su energía en saber qué va a ocurrir o en esperar el siguiente chiste o exageración en lugar de centrarse en los aspectos gramaticales del mensaje. Bajo mi punto de vista, los alumnos intermedios (los grandes olvidados en toda la bibliografía que he revisado) serán los que se beneficien especialmente de esto. En resumen, una gran cantidad de repeticiones con una historia aburrida solo le resultará interesante a los alumnos menos avanzados, pues su cerebro estará ocupado desentrañando el significado de lo que estamos contando y no habrá lugar para el aburrimiento, pero no podrá satisfacer las necesidades de un estudiante avanzado.

Por último, otro aspecto muy importante del TPRS y que aumenta el interés y participación de los estudiantes es la personalización. La personalización se basa en realizar preguntas a los alumnos sobre sí mismos para tratar en clase temas que les resulten interesantes (Ray y Seely, 2005, pp. 52-53; Waltz, 2015, pp. 662). Esta técnica se llama Preguntas y Respuestas Personalizadas o *Personalized Questions and Answers* (PQA) y hablaremos de ella más adelante.

9. Otros aspectos lingüísticos a tener en cuenta

9.1. Gramática

La ausencia de explicaciones gramaticales es una característica principal de las aulas TPRS. Según Krashen (2009, pp. 15-16), la adquisición del lenguaje no necesita un uso consciente de las reglas gramaticales, sino que únicamente creará un “monitor” en el cerebro del alumno que le hará corregir las oraciones incorrectas siempre y cuando se den las condiciones idóneas para utilizarlo. Por lo tanto, en TPRS la gramática no se ve como una fórmula matemática ni como un conjunto de reglas, sino como una unidad que aporta significado y estructura al discurso. Es decir, el profesor se centra en el significado de la oración como conjunto y no en qué se añade ni en qué orden (Waltz, 2015, pp. 1123). Según Burling (1982, pp. 4), primero debería enseñarse el léxico del idioma, más adelante la gramática y, por último, los aspectos fonológicos.

Es por ello que en esta metodología no existe gramática más fácil o difícil, sino que se utiliza según sea necesario para dar forma al mensaje que se quiere transmitir. Por ejemplo, la estructura *shì...de* (是……的) (Waltz, 2015, pp. 1025), utilizada para enfatizar ciertos aspectos de las oraciones como el tiempo, el modo o el lugar en tiempos pasados. Esta estructura se enseña en la lección 4 del libro de texto de HSK 2¹² y en el tercer año del grado en Estudios de Asia Oriental por la Universidad de Sevilla. Sin embargo, considero que deberíamos plantearnos si una estructura tan común en el idioma merece ser retrasada tanto, o si otras estructuras o aspectos gramaticales merecen priorizarse. Aunque al principio pueda parecer compleja al alumnado, la realidad es que no es necesario profundizar en todos los aspectos y detalles de la estructura, pues el objetivo es que el alumno adquiera la regla gramatical a través de grandes cantidades de input.

Es habitual que, durante la primera etapa de aprendizaje, cuando el alumno aún está aprendiendo a comprender y utilizar el tiempo presente, introduzcamos oraciones tipo:

¿Cómo va ella a Pekín? – 她怎么去北京?
t ā zěnme qù běijīng

Ella va a Pekín en avión – 她坐飞机去北京
t ā zuò fēi jī qù běijīng

Sin embargo, considero que, una vez que el alumno ha adquirido el tiempo presente, el cual en chino es muy sencillo debido a la ausencia de conjugaciones verbales, deberíamos comenzar a introducir historias en pasado mediante el uso de la partícula aspectual *le* (了), la cual indica acción concluida o cambio de estado, y la estructura ya mencionada para permitir a los alumnos no solo ver claramente la diferencia, sino comprenderla y poder contrastar. Así, en lugar de limitarnos únicamente a la oración de arriba hasta el segundo o tercer año de aprendizaje, deberíamos emplear lo antes posible oraciones tipo:

¿Cómo ha ido ella a Pekín? 她是怎么去的北京?
t ā shì zěnme qù de běijīng

Ella ha ido a Pekín en avión 她是坐飞机去的北京
t ā shì zuò fēi jī qù de běijīng

Aunque este *de* (的) también puede ubicarse al final de la oración, recomiendo comenzar colocándolo después del verbo hasta que el alumno haya adquirido la estructura. El motivo es que los alumnos, al principio, tienen dificultades para adquirir

¹² Ver nota al pie número 6.

la flexibilidad de ciertas partículas, como los ya mencionados *de* (的) y *le* (了), los cuales pueden ubicarse justo después del verbo o al final de la oración en muchas ocasiones. Esto provoca que al aprender nuevas partículas aspectuales como *zhe* (着) o *guo* (过) tiendan a colocarlas erróneamente al final de la oración, pues estas siempre acompañan al verbo. Aunque los errores son comunes cuando el alumno comienza a utilizar una nueva estructura, podemos tratar de minimizar algunos de ellos. Cuando el alumno haya adquirido la estructura gramatical de una forma, podemos mostrar sus diferentes variaciones, pero no olvidemos que uno de los principales principios de la adquisición de idiomas es construir la competencia lingüística lo más lenta y seguramente posible.

Por otro lado, ya comentamos anteriormente que la teoría del input comprensible se basa en proveer a los alumnos un discurso que esté ligeramente por encima de sus capacidades actuales (i+1), aunque, como dice Krashen (2009, pp. 25), esto no es posible en todas las clases, pues es imposible saber exactamente el nivel que tiene cada alumno. Sin embargo, al hablar utilizaremos, inevitablemente, estructuras de uso frecuente, con lo cual estaremos repasando la gramática de forma natural.

Gracias a esta cantidad de input, los alumnos se “acostumbran” a la forma natural de expresarse, por lo que, cuando vean algo incorrecto o poco habitual lo considerarán extraño. Cuando esto ocurre, consideramos que se ha producido el objetivo principal del TPRS: la adquisición inconsciente y, además, facilita la comprensión de la gramática cuando llega el momento de tratar ese punto en concreto. De esta forma, alumnos que nunca han recibido una explicación gramatical por mi parte han podido construir correctamente frases complejas para su nivel argumentando que “dicho de otra forma me suena raro”.

Como ya se ha mencionado, Terry Waltz, quizá la autora más “conservadora”, propone utilizar dos años de TPRS y después continuar con el método basado en tareas o TBLT. El argumento es que los alumnos de estos niveles ya han adquirido la gramática del idioma y pueden utilizar este método para expandir el vocabulario. Aunque no queda muy claro a qué tipo de tareas se refiere Terry Waltz, discrepo ligeramente de este enfoque. Incluso si un alumno ya ha adquirido todas las estructuras gramaticales del idioma chino y sepa utilizarlas correctamente, hay aspectos de esta lengua que necesitan de grandes cantidades de input para poder producirse adecuadamente. Por ejemplo, en el caso del chino existen dos adverbios cuyo

significado es muy similar, los cuales se pueden traducir, a grandes rasgos, como “justamente” (*zhènghǎo* 正好 y *gānghǎo* 刚好), y estos necesitan ser vistos numerosas veces en diferentes contextos para saber cuándo utilizar uno y cuándo utilizar otro. Otro ejemplo son palabras de significado similar como “puntual” (*zhǔnshí* 准时), “a tiempo” (*ànshí* 按时) y “justo a tiempo” (*jíshí* 及时) o clasificadores que pueden ser traducidos como “vez” como son *cì* (次) y *biàn* (遍), como podemos ver en las siguientes frases:

¿Puedes decirlo otra **vez**? – 你能再说**一遍**吗?
nǐ néng zài shuō yī biàn ma

He visto tres **veces** esta película - 这部电影我看了**三次**
zhè bù diànyǐng wǒ kàn le sān cì

Este tipo de palabras con significado muy cercano pero utilizadas en diferentes situaciones o contextos son abundantes en chino, necesitando un gran contacto con el idioma para dominarlas. Otro aspecto lingüístico importante del idioma el cual necesita mucho input para ser adquirido es el correcto uso de la partícula aspectual *le* (了), pues, aunque el profesor explique detalladamente las reglas de uso, si el estudiante no está familiarizado con las diferentes situaciones y posiciones que ocupa en la oración, ubicar la partícula será un juego de azar.

Por lo tanto, dada la frecuencia de estas situaciones en el chino, sigo defendiendo el uso del TPRS en niveles superiores, aunque deben hacerse ciertas adaptaciones, como defienden Ray y Seely (2005) en los capítulos de su libro dedicados a ello (pp. 155-165).

9.2. Lectura

La lectura es una gran olvidada en las clases de idiomas, limitándose únicamente a la lectura de uno o dos diálogos por cada lección. Sin embargo, durante la lectura el alumno se encuentra con una gran cantidad de vocabulario conocido y desconocido, puesto en diferentes contextos y, además, es expuesto a un variado repertorio de estructuras gramaticales. Si la historia es interesante, tendremos el caldo de cultivo perfecto para la adquisición lingüística

Al utilizar este modelo de enseñanza, mayoritariamente oral, he descubierto que mis alumnos comprenden y expresan con fluidez las palabras, pero presentan grandes dificultades para reconocer los caracteres. Por este motivo, en este tipo de grupos,

generalmente de nivel inicial, he introducido más sesiones de lectura de las propuestas por los autores consultados, más historias en formato de texto y menos en formato oral. Es cierto que la clase pierde cierta espontaneidad, pero esta carencia es fácilmente suplida introduciendo preguntas o realizando *circling* (hablaremos de esto más adelante). Si nuestra forma de dar clase es un formato digital, como pueden ser las diapositivas o documentos de texto, escribir en el momento lo que queramos que lean no surte efecto, pues al teclear las letras, el alumno está viendo el pinyin que escribimos, con lo cual, no están leyendo realmente el carácter. Por este motivo, si queremos que los alumnos lean, debemos traer el material ya preparado o, si lo escribimos durante el tiempo de clase, esperar a que olviden el pinyin que han visto antes de pedirles que lean la frase o la palabra.

En el caso del chino, debido a la escasez de material de lectura, podemos tomar dos caminos. El primero es utilizar lecturas graduadas por niveles. Debido al sistema de escritura de la lengua china, encontrar una palabra desconocida normalmente no significa poder buscarla inmediatamente en el diccionario, sino que el lector tiene que comprobar primero su transcripción fonética. Si el texto está en formato físico, el estudiante tendrá que dibujar el carácter en una aplicación que pueda reconocerlos, como *Pleco*; si, por el contrario, el formato es digital, bastará con copiar y pegar la palabra en el caso de que la plataforma permita utilizar estos comandos. Debido a la necesidad de estar desconectando constantemente de la lectura para realizar la búsqueda, muchos alumnos suelen evitarlo incluso si ello conlleva a no comprender correctamente lo que están leyendo. No obstante, las lecturas graduadas presentan una cantidad de caracteres reducida, adecuada a la etapa de aprendizaje en la que se encuentre el alumno, como las de la editorial *Mandarin Companion* o las publicadas en la aplicación móvil *Du Chinese*¹³. Al poseer pocos caracteres, estos inevitablemente se van a repetir constantemente a lo largo de todo el texto, proveyendo más input al alumnado y, por lo tanto, facilitando su adquisición. Además, suelen contar con glosarios de vocabulario y explicaciones de gramática como en el libro *Estudio lingüístico de la fábula: Una elección difícil*, escrito por Gonzalo Miranda Márquez y Ying Ying Xu. Sin embargo, para que este método sea eficaz, como profesores, debemos revisar primero el libro para comprobar que los alumnos conocen la gran

¹³ Sus lecciones y lecturas también están disponibles en página web, pero este formato no es tan popular.

mayoría de las palabras y que van a ser capaces de leerlo de forma autónoma sin dificultades. La realidad es que es muy difícil que, llevando un método de enseñanza paralelo, el vocabulario aprendido por el alumno se corresponda totalmente con el escrito en la lectura. Por lo tanto, podemos, o bien ofrecer una lectura de un nivel inferior para garantizar que el alumno podrá leerla, o incluir palabras y expresiones del libro en el vocabulario que enseñamos en clase para posteriormente plantear la tarea de lectura. Ofrecer un libro de nivel inferior, a veces, supondrá que un alumno de tercer año, con un nivel intermedio del idioma, comience leyendo un libro de primero o nivel inicial. Esto no debe hacernos pensar, y debemos explicárselo también al alumno, que los niveles, como ya hemos comentado, son artificiales y no reflejan la progresión real del estudiante. El libro puede ser de nivel inicial en cuanto a aspectos gramaticales, pero quizá no limite tanto el vocabulario en aras de ofrecer una narración rica e interesante. Además, el objetivo de la lectura no es un acto de auto demostración de saber y conocimiento. El objetivo de la lectura solo es leer, leer y comprender. Y para que este objetivo se cumpla, el input debe ser comprensible. En cualquier caso, recomiendo siempre empezar por los niveles más bajos, y, si el alumno encuentra la lectura muy sencilla, proporcionarle una lectura de nivel superior. Enfrentar al alumno a una dificultad que no puede solventar o que le cause mucho estrés y tener que reducir el nivel de las lecturas será traducido por este como un fracaso, disminuyendo su confianza en el idioma, su confianza en sí mismo y, por tanto, aumentando así el filtro afectivo. Por el contrario, avanzar de un nivel a otro será una victoria que hará que el estudiante se sienta confiado y mantenga su motivación. En resumen, si utilizamos lecturas ya existentes, estas deben ser asequibles, es decir, contener pocas palabras nuevas (Rowan, 2017b, pp. 59).

El segundo camino que podemos elegir es realizar nosotros mismos la lectura a partir del vocabulario, gramática y expresiones enseñadas en clase. La realidad es que en idiomas cuya enseñanza está muy extendida en todo el mundo, como el español o el inglés, existe una gran cantidad de manuales y de lecturas, obras de otros idiomas traducidas y adaptadas para estudiantes, además de libros y textos basados en la enseñanza TPRS. Sin embargo, en el caso del chino esto es casi inexistente, por lo que una buena opción es escribir los textos e historias que vayamos a plantear al alumnado, centrándonos en acumular una gran repetición de caracteres para que el alumno, paulatinamente, no solo aprenda a reconocerlos, sino a leerlos con fluidez. En este idioma también es interesante utilizar caracteres que los alumnos ya conocen para

formar palabras que no conocen. Verlos en diferentes contextos no solo ayuda la estudiante a ampliar su léxico, sino que facilita su comprensión y reconocimiento. Por ejemplo, la palabra “bueno” (*hǎo 好*), puede formar una gran cantidad de palabras. Junto a la palabra “persona” (*rén 人*) forma “buena persona” (*hǎorén 好人*); junto al verbo “comer” (*chī 吃*) forma “delicioso” (*hǎochī 好吃*); con el verbo “ver” (*kàn 看*) forma “bonito”, “de buena apariencia” (*hǎokàn 好看*), etcétera. Todas estas técnicas ayudarán, sin duda, a la retención a largo plazo del alumnado del vocabulario y a una comprensión más profunda del sentido intrínseco del sistema de escritura.

Por último, para que la lectura de resultados fructíferos debe ser comentada en clase (Ray y Seely, 2005, pp. 30). Debemos centrarnos tanto en aspectos lingüísticos como gramática, vocabulario, caracteres y sus radicales, estructuras o partículas expletivas, así como en aspectos personales y culturales, el punto de vista del alumno respecto a la historia, cómo habrían reaccionado en determinadas situaciones, etc. Es durante esta discusión donde los alumnos podrán practicar activamente lo aprendido, así como sus habilidades comunicativas.

9.3. Output

El output es todo el lenguaje producido por el alumno, ya sea de forma oral o escrita. En TPRS se busca retrasar la aparición de este output todo lo posible, hasta que el alumno esté listo y tenga adquirido el lenguaje que va a utilizar. Si observamos con atención el proceder de las herramientas presentadas en esta investigación, veremos que los estudiantes reciben una gran cantidad de input comprensible en tantos contextos como el profesor pueda imaginar, lo cual crea una voz dentro de la cabeza de los estudiantes que estos pueden reproducir, mejorando así su fluidez y pronunciación (Waltz, 2015, pp. 1133).

Sin embargo, ninguno de los autores da una respuesta concreta sobre cuándo deberían los alumnos comenzar a hablar, aunque algunos argumentan que este output no debe ser constante, pues reduce la cantidad de input que reciben los alumnos (Waltz, 2015, pp. 301-302). En su lugar, los autores dan aproximaciones las cuales se rigen en base a la confianza y comodidad que tenga el estudiante en su competencia lingüística. En la hipótesis del input de Krashen, el output aparecerá cuando el estudiante se sienta preparado, y este punto es diferente en cada persona, pues para adquirir el idioma primero se produce la comprensión y, a través de esta, la estructura (Krashen, 2009, pp.

7). La base es que, una vez que el alumnado haya asimilado y adquirido esos conceptos, comenzará lentamente a producirlos. De hecho, forzar el output antes de tiempo provocará que los alumnos utilicen construcciones semánticas de su lengua materna al hablar el segundo idioma (Newmark, citado en Krashen, 2009, pp. 27). Esto es especialmente notable en el caso del chino, donde la forma de expresarse difiere en gran medida de la española, lo cual conduce a producir un discurso que, aun sin errores gramaticales, no suena en absoluto natural para un hablante nativo. Por lo tanto, es importante hacer conscientes a los alumnos de que deben “pensar en chino” a través del input que les proporcionamos y reducir todo lo posible la traducción directa de la lengua materna a la lengua objetivo.

A la hora de realizar actividades en clase, tenemos que ser cautelosos con introducir demasiado *throughput*, es decir, input de estudiante a estudiante, ya que este tiende a ser de menor calidad que el input proporcionado por el profesor u otros medios (Waltz, 2015, pp. 1772). En los manuales de chino este tipo de ejercicios es muy común y, aunque es interesante y ayuda al desarrollo de la expresión oral del estudiante, debemos limitarlo para evitar que los errores cometidos se conviertan en “vicios” que luego requieran de una intervención constante y consciente por parte del alumno para corregirlos.

Sin embargo, cuando los alumnos comiencen a producir su propio output, debemos tratar de no sobre corregir la pronunciación ni errores de los estudiantes. El grado de corrección correcto, bajo mi punto de vista, depende del nivel del alumno y de la frecuencia con la que se produzca ese error. Por ejemplo, si un alumno continúa emitiendo de forma incorrecta el mismo sonido a pesar de haberlo escuchado una gran cantidad de veces. En el caso del chino, merece la pena prestar especial atención a los tonos (concretamente al tercero, pues en la práctica no suele pronunciarse como en la teoría¹⁴). También recomiendo hacer hincapié en algunas pronunciaciones que necesitan posicionar, en un principio, los labios y la lengua de forma consciente como *e*, *ü*, *ju*, *qu*, *xu*, *yu*, *zh*, *ch*, *sh*.

¹⁴ El chino mandarín es un lenguaje tonal, posee cinco tonos. El tercero de ellos se define como un tono que baja y vuelve a subir, aunque en la práctica se pronuncia como un tono bajo.

9.4. Evaluación

Las evaluaciones o exámenes, idealmente, se centrarán en evaluar lo que el alumno ha aprendido realmente. Es decir, lo que se encuentra en su memoria a largo plazo. Para esto, Ray y Seely (2005) proponen realizar con cierta frecuencia exámenes sorpresa de vocabulario. Así no evaluamos lo que el alumno estudió la noche anterior, sino lo que realmente sabe. No obstante, en un contexto académico no recomiendo que esto condicione la nota final del estudiante. Si estos exámenes suponen un porcentaje de la nota final, debemos comunicárselo previamente al alumnado, haciendo que estudien antes de la clase del idioma, por lo que no sabremos realmente en qué necesitamos hacer más hincapié. Nuestro objetivo como profesores no debería ser que estudien para aprobar los exámenes, sino que los aprueben sin estudiar. Mi propuesta es introducirlos bien como un pequeño porcentaje en la nota de participación en clase, asistencia a clase o actividades de clase, o bien como un aporte extra a la nota final. Además, no deberíamos centrarnos únicamente en realizar controles de vocabulario aislado. Cualquier aspecto explicado en clase debería ser evaluado para ser conscientes como docentes de en dónde necesitamos insistir.

El primer elemento que recomiendo incluir es el pinyin de los caracteres con su tono. Incluir este ejercicio de golpe en un examen final provocará que los alumnos estudien los tonos el día anterior, olvidándolos justo después del examen. Propongo dos modalidades, la primera es presentar el carácter por escrito y que el alumno tenga que indicar su pinyin, tonos incluidos. Así podemos comprobar si los estudiantes tienen problemas ya no solo con los tonos, sino también con las iniciales o finales de las palabras. Muchos tienden a dudar sobre si la palabra acaba en *-n* o en *-ng*, o sobre si empieza por *zh-* o *ch-*, por ejemplo. La segunda modalidad consiste en dictar las palabras o, si lo preferimos, utilizar un audio, para que los estudiantes escriban el pinyin y reconozcan los tonos. Muchos hablantes extranjeros tienden a no poder reconocerlos de oído incluso en niveles avanzados, por lo que este tipo de ejercicios ayudará a una familiarización cada vez más profunda con ellos. Para esto, es recomendable utilizar palabras que los estudiantes no conozcan para evitar que recuerden ese tono de memoria. Si preferimos utilizar audios, podemos utilizar las grabaciones de aplicaciones destinadas a mejorar la pronunciación del mandarín de hablantes nativos como *pǔtōnghuà xuéxí* 普通话学习. En niveles superiores, cuando palabras aisladas no supongan un reto, podemos introducir fragmentos de películas, series o videoblogs.

El segundo elemento que recomiendo añadir es el reconocimiento de radicales. Podemos añadir un carácter que conozcan y pedir que desglosen sus radicales y el significado de estos. Este tipo de ejercicios, a la larga, ayudará a que los alumnos recuerden tanto caracteres como pronunciación. Por ejemplo, tomamos como referencia el carácter 请 (*qǐng*), el cual está formado por el radical de diálogo 讠 (*yán*) y el componente fonético 青 (*qīng*). Si el alumno ya conoce que este componente 青 suele leerse como *qing*, podemos pedirle que deduzca las lecturas de otros caracteres como 清 (*qīng*), 蜻 (*qīng*) o 情 (*qíng*), evidentemente, sin esclarecer el tono. Así, sabremos si el alumno ha interiorizado la lectura de este componente, y esta herramienta le servirá para, en el futuro, adquirir con más rapidez y confianza los caracteres que contengan estos componentes.

El tercer elemento que recomiendo añadir son aspectos gramaticales, siempre y cuando se haya producido la adquisición por parte del alumnado. Señalar una frase errónea dentro de un conjunto puede ser una buena idea, o la diferencia entre las partículas *le* 了 y *guo* 过 con preguntas como: ¿por qué aparece *le* 了 en esta oración?

Respecto a los ejercicios para casa, Ray y Seely (2005, pp. 44, 47) proponen encargar a los alumnos que creen una nueva historia utilizando el vocabulario de cada lección, siempre después de impartir la clase de la historia final o principal. La historia no será perfecta, pero tampoco debemos sobre corregirla. Ray y Seely (2005, pp. 210) proponen, como norma general, corregir más a los estudiantes más avezados y solo los grandes errores a los estudiantes más lentos.

Respecto a los exámenes finales, García (2007) propone realizar exámenes cortos para los niveles iniciales e ir aumentando la complejidad y longitud conforme el alumno avanza en la curva de aprendizaje. Propone también escribir varias listas de comandos que se reparten al azar entre los estudiantes, quienes tendrán que leerlos y representarlos. Para examinar la competencia oral del alumno, propone comenzar con preguntas preliminares sencillas y seguir avanzando la complejidad de las preguntas, pero señala importante no asumir los conocimientos del alumno por el año académico en el que se encuentre, ni infravalorar las habilidades de los alumnos de primer o segundo año. Otros autores y profesores, como Michael Kundrat (citado en Ray y Seely, 2005, pp. 48-49), sugieren que el examen escrito tenga una lectura con preguntas de verdadero o falso o de respuesta corta y una lista de vocabulario de la que deberán elegir un número de palabras para escribir una historia. Para el oral propone seleccionar unas

quince imágenes que formen una historia al unirse, dando diez minutos al alumno para contarla.

Concuerdo con las ideas previamente citadas, aunque recomiendo incluir los ejercicios mencionados más arriba, los mismos que introduciremos en los controles sorpresa. En general, no deberíamos de examinar al alumnado con ejercicios que no hayan trabajado en clase, ni con ejercicios que no les sean prácticos para poder comunicarse. Además, desaconsejo hacer a los estudiantes escribir en chino en la medida de lo posible. El motivo es que consume un gran tiempo de estudio de los alumnos y su practicidad es muy baja, pues hoy en día, en plena era digital, las ocasiones en las que escribimos a mano son reducidas incluso en nuestra lengua materna. Esto provoca que, en un futuro bastante próximo, el estudiante olvide cómo escribir la gran mayoría de las palabras, lo cual conduce a sentimientos de enfado y frustración por todo el tiempo dedicado a esta tarea. Si queremos comprobar la expresión escrita del alumno, podemos hacerlo durante el curso encomendándoles redacciones cada cierto tiempo a realizar en clase en un breve lapso de tiempo como, por ejemplo, cinco o diez minutos, dando la posibilidad de realizarlas en formato digital. De esta forma es casi imposible que el alumno haga una extensa búsqueda de vocabulario o que un hablante nativo le realice las correcciones.

10. Estructura de una clase TPRS

A la hora de estructurar una clase TPRS, debemos tener en cuenta que no es buena idea utilizar varios métodos al mismo tiempo. Ante el desconocimiento de estas nuevas herramientas, algunos profesores pueden querer optar a priori por hacer un modelo híbrido o mixto entre el enfoque tradicional y TPRS. Sin embargo, Waltz (2015, pp. 226) plantea que no da los resultados necesarios, haciendo que los estudiantes no adquieran bien el lenguaje debido a una falta de input, pero que tampoco realizan bien los exámenes tradicionales debido a una falta de instrucción en las reglas gramaticales y ejercicios tipo.

El siguiente punto fundamental es sobre el ritmo de la enseñanza. ¿Qué ritmo debe seguir un profesor para que se produzca la comprensión y poder avanzar sin obstaculizar el proceso de adquisición? Ray y Seely (2005) defienden que este ritmo deben llevarlo los estudiantes más lentos, a los cuales llaman “estudiantes barómetro”. Si ellos pueden comprenderlo todo, entonces la comprensión se está produciendo en el

resto de la clase. Aunque esto es cierto en un marco de clase ideal en el que todos los alumnos ponen de su parte, la realidad es que en la práctica esto no es siempre así. A pesar de que la mayoría de los autores defiende que con estas herramientas el interés del alumnado es generalmente mayor, siempre encontraremos alumnos (o grupos enteros) que no muestren interés. En estos casos, recomiendo utilizar de barómetro al estudiante más lento que muestre interés en la clase. Sin embargo, si nos esforzamos en atraer la atención de todos, por el camino podemos estar retrasando el aprendizaje del resto del alumnado y, aunque es cierto que con el aprendizaje TPRS el alumno tiene que trabajar menos en casa (pues el vocabulario suele recordarse sin problemas de una clase a otra), algunos sí que tendrán que poner un poco más de su parte. Los repasos están muy bien y son extremadamente beneficiosos, pero también es necesario avanzar. Por lo tanto, el ritmo debe quedar a juicio del profesor, pues cada grupo será totalmente diferente.

Continuando con la estructura de la clase, antes de comenzar conviene preparar lo que Waltz (2015, pp. 1284) llama *freebies*, que podríamos entender como “regalos” o “palabras especiales” para Ray y Seely (2005, pp. 13). Estos regalos o palabras especiales son carteles en el aula o en la diapositiva con palabras comodín que vayamos a utilizar frecuentemente en clase. Se pueden escribir las interjecciones, los pronombres interrogativos (básicos para el *story asking*), algunos conectores... en definitiva, todo lo que vayamos a utilizar frecuentemente para contar las historias y que sintamos que no merezca la pena dedicarles el mismo tiempo y esfuerzo que a otros puntos gramaticales. Cuando queramos utilizar una de estas palabras, solo tendríamos que hacer una pausa y señalarla mientras la decimos.

En el caso del chino, Waltz (2015, pp. 426) recomienda utilizar solo pinyin para que los estudiantes no se detengan demasiado en los caracteres y puedan centrarse en la pronunciación y el significado. Aunque podamos pensar que esto provocará que los alumnos no aprendan nunca los caracteres, debemos tener dos cosas en cuenta. La primera, solo estaremos excluyendo los caracteres durante la sesión oral de TPRS, después comenzaremos a introducir sus caracteres repetidamente hasta que el alumno los adquiera. En general, aunque expliquemos los radicales y le demos todo el sentido posible a los caracteres, los alumnos tardan en poder reconocerlos y en ver las diferencias entre unos y otros. En segundo lugar, los alumnos se benefician enormemente de repasar los caracteres en casa. Por lo tanto, yo personalmente recomiendo introducir las dos formas: caracteres y pinyin. Pero el pinyin debe estar presente durante toda la clase cada vez que aparezca esa palabra, pues ayuda a la

pronunciación y a saber si las palabras acaban en *-n* o *-ng*, entre otros aspectos. Otra opción es probar ambos métodos y observar cómo reaccionan los estudiantes, y ver si los caracteres influyen o no en la retención a largo plazo o en la comprensión. En la siguiente clase retiraremos el pinyin, e intentaremos que los alumnos los reconozcan por contexto. Si aun así el formato escrito no es suficiente, les pronunciaremos la palabra. Si aun pronunciándola no la recuerdan, generalmente significa que ofrecimos pocas repeticiones de esta en la clase anterior. Aunque tengamos que repetir la palabra durante toda la clase, es importante que intentemos evitar el pinyin en esta segunda sesión, pues nuestra mentalidad occidental tiende a leer las letras romanas y descartar el carácter, por lo que aconsejo este sistema para crear un vínculo carácter-sonido en la memoria del alumno en lugar de carácter-pinyin.

Continuando con el propósito original de este apéndice, el primer paso en todas las clases TPRS debe ser establecer el significado de las palabras o ítems que vamos a introducir en ese día (Waltz, 2015, pp. 426; Ray y Seely, 2005, pp. 19). ¿Qué es un ítem? Un ítem es un pedazo genérico de información, es decir, una oración sin nombres ni información más allá del vocabulario objetivo del día. No debe confundirse un ítem con una palabra. La premisa es que para el profesor enseñar una palabra es tan fácil como una frase, y para el alumno es tan fácil entender una palabra como una frase (Ray y Seely, 2005, pp. 24). Por lo tanto, a través de los ítems, los alumnos aprenden el vocabulario en contexto desde el primer momento. Establecer el significado no debe pasarse por alto en ningún momento, y debe clarificarse siempre que se necesite. Según Burling (1982, pp. 7), lo más importante del lenguaje es su significado, mientras que la estructura solo es una herramienta.

Según Waltz (2015), durante una sesión es normal que aparezcan nuevas palabras de forma inesperada, pero debemos intentar limitarlas todo lo posible. Personalmente, cuando le hago una pregunta a un alumno y para responder me pide la traducción de otra, le digo directamente que no si considero que la palabra no es de uso frecuente y, por lo tanto, será olvidada en los próximos diez minutos. En el caso del chino este fenómeno es más acusado todavía, pues una palabra nueva no solo significa un sonido o pronunciación nuevos, sino nuevos caracteres para recordar y reconocer. Y, en el caso de que sea una palabra sin importancia y que el alumno no tenga que estudiar, ¿por qué perder el valioso y limitado tiempo de clase en ella? En estudiantes avanzados, quizás podemos barajar si incluir el vocabulario o no en función de si creemos que es útil que aprenda esa palabra en este momento. La única situación en la que incluiría este

vocabulario sería si esa palabra es de interés del alumno, pues entonces la utilizará bastante a menudo. Si un alumno de primer año pasa el día en casa viendo películas, no habría problema en enseñarle “película” (*diànyǐng* 电影), de hecho, deberíamos de hacerlo e incluir esta palabra en nuestras historias todo lo que podamos. Después de todo, siempre que se presente dirá: “hola, me llamo X. Tengo X años. Me gustan las películas”. En la misma línea, debido a la popularidad de la que gozan actualmente los programas de variedades en China, también es buena idea incluir esta palabra (*zōngyì* 综艺). Otra de mis alumnas practicaba jiu-jitsu, por lo que en clase vimos esa palabra (*róushù* 柔术). No era una palabra de interés para nadie más, pero sí para ella, y, como ya hemos visto, la personalización es fundamental para aumentar el interés y la participación. Este tipo de input se llama “input sin objetivo” o *non-targeted input*, y es aquel que se proporciona por el interés del alumnado o para rellenar una necesidad comunicativa. Como este input despierta el interés de los estudiantes, se puede hacer un cuestionario sobre qué les gusta a los estudiantes en ese momento y, a través de él, realizar una tabla que utilizaremos en nuestras conversaciones o historias (Slocum, 2017).

Con ánimo de despertar interés a través de la personalización y así introducir aspectos culturales, podemos explicar los reflejos culturales que aparecen en la lengua china como, por ejemplo, los juegos de palabras homófonas o *xiéyīn shuāngguānyǔ* (谐音双关语) que propone Miranda Márquez (2016, pp. 14). Por ejemplo, en algunos lugares de China es tradición comer o regalar manzanas en Nochebuena, pues “Nochebuena” se pronuncia “*píng’ān yè* (平安夜)”, donde el carácter “*píng* 平” significa “paz” o “tranquilidad”, y la palabra “manzana” se lee “*píngguǒ* (苹果)”, por lo que regalar manzanas es símbolo de desear paz y felicidad a la otra persona. Por otra parte, podemos incluir, dentro de la conversación, expresiones de uso frecuente como “*jǔshǒu zhī láo* (举手之劳)”, la cual significa “tan fácil como mover un dedo”. Estas expresiones debemos anotarlas y utilizarlas en las siguientes historias de clase, enriqueciendo así la narración y el léxico de los alumnos.

Waltz (2015, pp. 1184) propone que, si queremos enseñar el verbo “comprar” (*mǎi* 买) y la palabra “coche” (*chē* 车), elijamos como ítem “comprar un coche” (*mǎi chē* 买车), siendo esta oración parte del esqueleto de nuestra historia. Respecto a la cantidad de ítems o palabras, todos los autores coinciden en lo mismo: unas tres o

cuatro palabras o ítem por clase, pues aumentar la cantidad de vocabulario que enseñamos provocará que no alcancemos un número adecuado de repeticiones para los alumnos, además de hacer la clase más confusa para ellos (Ray y Seely, 2005, pp. 111). Sin embargo, otros autores como McQuillan y Tse (citado en Ray y Seely, 2005, pp. xix) defienden que es más efectivo enseñar el vocabulario directamente en el contexto de la historia. Ray y Seely (2005, pp. xx) prefieren pre enseñar el vocabulario, pues no hacerlo hará que el input no sea comprensible y, cuando los alumnos no entienden algo, su mente desconecta y espera hasta que aparezca algo que sí comprenda. Además, Ray y Seely señalan que no pre enseñar el vocabulario del día hará que solo los alumnos de “élite” puedan seguir avanzando y disfrutando de las clases. En mi experiencia como estudiante que ha recibido ambas formas de enseñanza, concuerdo con Ray y Seely. Como ya hemos visto, la inmersión lingüística no funciona si el input no es comprensible, pues se convierte en mero ruido. Por esta razón creo que es importante que los profesores de idiomas también tomen clases de otro idioma con el objetivo de ponerse en los zapatos del estudiante y conocer sus sensaciones. Así podremos saber qué queremos cambiar y qué nos parece correcto.

Cuando estemos seleccionando el vocabulario para la clase, deberemos separar las palabras en cuatro grupos: palabras que puedan representarse con gestos (TPR), como puede ser “comer” (*chī* 吃) o “conducir” (*kāichē* 开车); palabras de alta frecuencia que serán traducidas y repetidas en la historia (TPRS); cognados, como, por ejemplo, la palabra “café” (*kāfēi* 咖啡) y palabras especiales (los ya mencionados “regalos” o *freebies*) (Ray y Seely, 2005, pp. 12-13). Los cognados son palabras que suenan muy parecidas de un idioma a otro, como “*problem*” en inglés y “problema” en español. Sin embargo, el chino contiene muy pocos de estos términos, siendo uno de los motivos que hacen que su aprendizaje sea más lento que el de otros idiomas más cercanos al nativo. Además, tenemos que tener en cuenta que, aunque para nosotros un cognado sea evidente no tiene por qué serlo para el alumno, por lo que siempre hay que asegurarse de que lo están comprendiendo y dar su traducción si es necesario (Ray y Seely, 2005, pp. 12). Sin embargo, aunque en chino no existen muchos cognados, sí que hay bastantes caracteres que actúan como prefijos o sufijos, es decir, caracteres que, al recombinarlos, pueden formar palabras nuevas pero fácilmente comprensibles si ya se conoce el significado de los caracteres por individual. Por ejemplo, si un alumno conoce ya varios países y conoce el carácter cuyo significado es “idioma” (*yǔ* 语), podrá

entender los idiomas de esos países. Así, si tomamos la palabra “España” (*xībānyá* 西班牙) y le añadimos la palabra “idioma” (*yǔ* 语), formaremos “idioma español” (*xībānyáyǔ* 西班牙语). Ocurre lo mismo con otras palabras como *zhě* (者), utilizado para formar, por ejemplo, varias profesiones como “voluntario” (*zhìyuànzhě* 志愿者), formada por “ser voluntario” (*zhìyuàn* 志愿) + el sufijo *zhě* (者). Algunas palabras que sí pueden considerarse cognados son la ya mencionada “café” (*kāfēi* 咖啡), “pizza” (*pī sà* 披萨) o “mango” (*mángguǒ* 芒果).

En cualquier caso, enseñemos el tipo de palabra que enseñemos, siempre tenemos que establecer el significado de esta. Como señalé anteriormente, Waltz (2015) propone utilizar directamente la traducción al idioma del alumnado y no perder el tiempo apoyándonos en imágenes como argumentan otros autores como Wyner (2014).

Tras establecer el significado, se establecen gestos TPR para las palabras que lo admitan (Ray y Seely, 2005, pp. 12), pues no todas las palabras pueden representarse claramente mediante gestos. En mi experiencia, aunque no todas las palabras puedan representarse mediante gestos, asignarles un gesto a las palabras ayuda enormemente a la interiorización de esta por parte del alumnado, por lo que recomiendo asignarle un gesto a todas las palabras que los alumnos suelen olvidar, sea lógico o no. Por ejemplo, el gesto de la palabra “correr” (*pǎobù* 跑步) es evidente, pero habrá otras como “comprar” (*mǎi* 买) o “rojo” (*hóngsè* 红色) que no sean tan sencillas. Sin embargo, si el estudiante tiene problemas para identificar esa palabra, bien visualmente, bien oralmente, asignando el gesto y repitiéndolo sólo una o dos veces es suficiente para que la imagen del profesor realizando ese gesto aparezca en su cabeza la próxima vez que se encuentre esa palabra.

Según Waltz (2015, pp. 452), una vez realizados estos pasos, el profesor comienza a hablar a los alumnos en el idioma objetivo combinando y recombinando el vocabulario aprendido, de una forma similar a lo que propone García (2007). Lo principal, y en lo que coinciden todos los autores, es que el discurso del profesor siga los principios del input comprensible; es decir, que los alumnos entiendan el mensaje que se les está transmitiendo. Para hacer este mensaje comprensible, el profesor deberá hablar muy lento, repetir, preguntar si se está entendiendo y observar la rapidez con la que responden y el grado de participación, pues todo ello son indicadores de la comprensión e interés de la clase (Waltz, 2015, pp. 477).

Cuando estamos eligiendo los ítems que vamos a enseñar en clase, debemos verlos como una unidad, de forma que sea fácil cohesionarlos para crear una historia. Waltz (2015, pp. 614) propone crear un “esqueleto” de la historia, es decir, los eventos básicos (alguien quiere algo, va algún lugar, no hay nada allí. Va a otro sitio. Hay algo allí. Ahora alguien está feliz porque tiene algo.), y que sean los alumnos los que añadan la “carne”, es decir, los detalles. Para que los alumnos puedan añadir efectivamente estos detalles se recurre a la técnica conocida como *Circling*, detallada en el apartado “Habilidades docentes”. Este “esqueleto” es la base de todas las historias, pues, como comentan Ray y Seely (2005, pp. 16), la forma de contar una historia es elástica: podemos añadir detalles, enfatizar algunos puntos, omitir otros, podemos contarla en cualquier tiempo verbal, desde cualquier punto de vista, etc. Este “esqueleto” del que habla Waltz es lo que Ray y Seely (2005) llaman PMS, lo cual se detallará más adelante.

Una vez presentado el vocabulario, procederemos con las PQA para después introducirnos en la narración de historias. En TPRS existen tres modelos de historias, y siempre empezaremos desde la más corta hasta la más larga. Estas historias son PMS, Mini historia e historia final. A continuación, detallaré todos los pasos uno a uno.

10.1. Preguntas y respuestas personalizadas o *Personalized Questions and Answers* (PQA)

PQA son las siglas de *Personalized Questions and Answers*, o preguntas y respuestas personalizadas. Se basa en utilizar los ítems ya pre enseñados haciendo preguntas a los alumnos que nos den información real sobre ellos o sobre el personaje que hayamos elegido para la historia y debería ocupar una pequeña porción del tiempo de clase.

Debido a la posibilidad de que ciertos alumnos no estén dispuestos o no se sientan cómodos al hablar de ciertos temas, Waltz (2015) propone aclarar previamente a los estudiantes que pueden inventarse las respuestas si lo desean, pues el objetivo es personalizar las clases y practicar el idioma. Por lo tanto, si las respuestas son verídicas o no es irrelevante.

Helene Colinet (2023), profesora pionera en la enseñanza TPRS en España, propone a sus alumnos dibujar un personaje el primer día de clase con el único requisito de que tenga nombre y no tenga forma humana. Entonces utilizará estos personajes a lo

largo del curso. Esta es una herramienta muy útil para evitar la sensibilidad emocional de algunos alumnos al preguntarles sobre ciertos aspectos de su vida que pueden resultarles incómodos. Aunque estas preguntas no son controversiales a priori, si estamos enseñando sobre la salud, muchos alumnos no querrán contestar a la pregunta de si toman o no medicación, por ejemplo. Incluso preguntarles a un alumno cómo se llama su padre puede ser un tema sensible si dicho alumno ha sufrido su pérdida.

Según Waltz (2015, pp. 503) no es necesario que el PQA sea fascinante, recordemos que lo que puede ser aburrido para un profesor, para el estudiante que está aprendiendo el idioma puede ser interesante. Respecto a esta idea, opino lo mismo que escribí anteriormente sobre la importancia del interés de las historias. Waltz (2015, pp. 662) propone el ejemplo de preguntarles a un alumno si sabe conducir o no. Es cierto que hay alumnos que tardan más en comprender el uso de “saber” (*hui* 会), pero para un alumno que lo haya asimilado con más rapidez, será muy aburrido estar escuchando constantemente “¿sabes conducir? (*nǐ huì kāichē ma?* 你会开车吗?)”, “¿Ana no sabe conducir! ¿Y Javier? (*Ana bù huì kāichē! Javier ne?* Ana 不会开车! Javier 呢?)”, y, como ya hemos comentado, sin interés no hay adquisición, pues el cerebro comienza a divagar al no tener nada interesante en lo que enfocarse. Por lo tanto, podemos introducir otro tipo de oraciones aunque ello conlleve desviarnos ligeramente de los ítems preestablecidos si lo vemos necesario o utilizar el vocabulario que hayamos obtenido durante otras sesiones de input sin objetivo (*non-targeted input*). O, por el contrario, si el uso de *hui* 会 resulta muy sencillo para los alumnos, podemos utilizar el input comprensible para hablar sobre aspectos culturales de China. Por ejemplo, podemos decir “hay personas que creen que todos los chinos saben taichi, ¿tú crees que todos los chinos saben taichi? (*yǒu rén juéde zhōngguó rén dōu huì dǎ tàijǐquán, nǐ juéde zhōngguó rén dōu huì dǎ tàijǐquán ma?* 有人觉得中国人都会打太极拳, 你觉得中国人都会打太极拳吗?)”. Así, además de proveer el input en diferentes contextos, estaremos ampliando el léxico del estudiante, vinculándolo con aspectos culturales y trabajando sobre otras palabras de uso frecuente como el verbo “creer (*juéde* 觉得)”. Cabe destacar que las respuestas no tienen por qué ser gramaticalmente perfectas ni completas, pueden ser solo una palabra (pp. 39).

El PQA nos ayudará a crear historias y situaciones más interesantes para el alumnado. Por lo tanto, una vez que se haya presentado el vocabulario, realizaremos

preguntas al alumnado utilizándolo y hablaremos de sus propias experiencias. Esta información nos servirá para utilizarla en los siguientes pasos (PMS y mini historias) y, al ser información real de los alumnos, aumentará el interés y la participación (Ray y Seely, 2005, pp. 40).

10.2. Mini situaciones personalizadas o *Personalized Mini Situations* (PMS)

PMS son las siglas de *Personalized Mini Situation*, o mini situación personalizada en español. Son pequeñas historias formadas por tres frases o menos que incluyen las estructuras que vayamos a introducir en la lección (Ray y Seely, 2005, pp. 51). Podríamos decir que estas tres frases son el “esqueleto” que proponía Terry Waltz, ya mencionado en este trabajo. Como las PMS se centran en solo tres ítems, el profesor podrá proveer de 50 a 100 repeticiones de estos en una sola clase (Ray y Seely, 2005, pp. 51).

La PMS es la parte más importante en la enseñanza de la gramática pues, como ya hemos comentado, tarda más en adquirirse que el vocabulario. Ray y Seely (2005, pp. 32) defienden que, para conseguir que se produzca la adquisición de la gramática, debemos introducir el nuevo vocabulario en una o dos estructuras que continuaremos utilizando como vehículo para introducir los contenidos durante los siguientes meses hasta que creamos que los estudiantes la han adquirido. Es decir, si uno de nuestros objetivos es que los alumnos aprendan a hacer comparaciones con *bǐ* (比), incluiremos oraciones con esta estructura para introducir el vocabulario de cada día hasta que los alumnos adquieran el uso de esta unidad gramatical. Así, si la historia va sobre un chico que compra un coche, introduciremos la estructura en oraciones como “su coche es más grande que el mío (*tā de chē bǐ wǒ de dà* 他的车比我的大)”. Si queremos que adquieran la correcta colocación del lugar donde ocurre la acción en la oración, introduciremos lugares en todas las frases que podamos. Si alguien “compra un coche (*mǎi yī liàng chē* 买一辆车)”, señalamos la ubicación donde realiza la compra. Si además esta ubicación es divertida o inusual, tendremos más posibilidades de que el alumno recuerde esta construcción en el futuro. Por ejemplo “Manolo compra un coche en el McDonald’s (*Manolo zài Màidāngláo mǎi yī liàng chē* Manolo 在麦当劳买一辆车)”. Si este coche, además, es más grande que el mío, aumentaremos el humor de la historia y, por lo tanto, el interés del alumnado.

Según Ray y Seely (2005, pp. 37), al ejecutar la PMS, primero se nombra una de las frases y cada frase se acompañará de cinco o seis preguntas en función del nivel de la clase. Partimos de la frase “el chico quiere tener un gato”. A partir de aquí, podemos hacer una gran cantidad de preguntas para proveer repeticiones y realizar el *circling* (pp. 42):

- ¿Quién quiere tener un gato?
- ¿El chico quiere tener un gato o un perro?
- No, el chico no quiere tener un perro, el chico quiere tener un gato.
- ¿Quién quiere tener un gato?
- ¿Qué quiere tener el chico?
- Sí, el chico quiere tener un gato.

Para que la PMS tenga éxito, Ray y Seely (2005, pp. 53, 61) recomiendan, en primer lugar, tener los detalles de la historia ya preparados. En segundo lugar, tener a un alumno que haga de actor y, en tercer lugar, que en la historia existan tres lugares. En el primero se introduce un problema, entonces el protagonista va al segundo lugar a intentar resolverlo, fracasa y va al tercero. Entonces es decisión nuestra si lo consigue o no.

Otra recomendación es que las historias tengan tres elementos que las harán más divertidas y participativas: bizarras, exageradas y personalizadas. Para conseguir estas tres características, las tres localizaciones se cambian por lugares inusuales, se elimina lo normal y se exageran los tamaños, las formas, las cantidades, etc. (Ray y Seely, 2005, pp. 105). Este tipo de exageraciones, además, suplirá carencias comunes en la enseñanza del chino. Por ejemplo, los estudiantes no suelen aprender a decir decimales ni números muy grandes. Podemos aprovechar también para introducir unidades de medida chinas como el *jin* 斤, el cual equivale a medio kilo. Además de unidades comunes de medida, pues palabras como “litro (*gōngshēng* 公升)” apenas aparecen en los manuales de enseñanza.

Ray y Seely (2005) proponen realizar un total de 3 a 5 PMS, una por clase, las necesarias para introducir todo el vocabulario del siguiente nivel: la mini historia.

Un ejemplo de PMS acuñado por Ray y Seely (2005, pp. 52) es:

Ella necesita una silla rota.

Va al dormitorio.

Está enfadada

Y su desarrollo (pp. 52):

“Una chica necesita una silla rota. Va a Alaska y busca una silla rota. Va al hotel de Alaska y mira en 25 habitaciones, pero no hay ninguna silla rota en las habitaciones. Está enfadada. Vuelve a su ciudad (la que sea). Va a su casa y entra en su dormitorio y allí hay 64 sillas rotas. Está feliz.”

10.3. Mini historia

La mini historia es el siguiente nivel de historia enseñada en clase. Mientras que la PMS contiene unas tres frases, la mini historia contiene unas quince. No hay vocabulario nuevo en estas mini historias, sino el vocabulario y estructuras ya aprendidos en las PMS, pero en un contexto diferente. Al no haber vocabulario nuevo, se comienza directamente con la historia, también realizando preguntas o *circling* sobre las frases (Ray y Seely, 2005, pp. 40). En el caso del chino, podemos aprovechar estas mini historias para añadir palabras nuevas que se forman con caracteres ya conocidos, como los ejemplos mencionados en apartados anteriores. De esta forma continuamos ampliando léxico sin ampliarlo realmente, pues no estamos añadiendo caracteres nuevos, sino ubicando los mismos en diferentes contextos para formar no solo diferentes oraciones, sino también diferentes palabras.

En las mini historias, Ray y Seely (2005, pp. 40) proponen también el uso de actores y, además, pedir a otro alumno o a toda la clase que vuelvan a contar la historia con sus palabras. Una vez concluida la mini historia, podemos empezar con otra PMS y, tras varias mini historias, pasar a una historia final (Ray y Seely, 2005, pp. 41).

10.4. Historia principal

La historia principal se enseña de la misma forma que la mini historia, no contiene palabras nuevas y puede tener de quince a cientos de frases (Ray y Seely, 2005, pp. 41). Con ella se pueden realizar varios ejercicios como leerla frase por frase y traducirla o hacer ejercicio escritos como, por ejemplo, de rellenar huecos. También podemos hacer que los alumnos la traduzcan o la cuenten con sus palabras (Ray y Seely, 2005, pp. 44). Para el idioma chino y seguir promoviendo un óptimo dominio del idioma, recomiendo también ejercicios de reconocimiento de radicales, de formación de otras palabras con

algunos de los caracteres que aparecen (por ejemplo, escribir diferentes palabras con el carácter “*hǎo 好*”), además de ejercicios de lectura como el *shadowing*¹⁵.

El *shadowing* es aplicable a cualquier idioma, pero especialmente beneficioso en el idioma chino debido a su tonalidad. Los tonos del chino a la hora de enunciar una frase no se pronuncian de forma tan rígida como en la teoría, por lo que este ejercicio ayuda a familiarizarse con el ritmo y musicalidad del idioma.

11. Recursos de apoyo

11.1. Los súper 7 y los dulces 16 o *Super 7* y *Sweet 16*

Como ya se ha mencionado, el TPRS se basa en impartir vocabulario de uso frecuente para crear lo antes posible un ambiente comunicativo en clase y ayudar a los alumnos a desenvolverse en un ambiente cotidiano lo antes posible. Para ello, Terry Waltz eligió las palabras más utilizadas en la mayoría de los idiomas. Waltz (2015, pp. 1258) recomienda comenzar con ellos, incluso si seguimos un libro de texto y este empieza por otro vocabulario.

Los súper 7 son siete verbos esenciales: tener y haber (*yǒu 有*), estar (*zài 在*), querer (*xiǎng 想*), ir (*qù 去*), ser (*shì 是*) y gustar (*xǐhuan 喜欢*). Sin embargo, Mike Peto expandió la lista (Comprehensible Classroom, 2014), llamándola los dulces 16, añadiendo nueve verbos más a la de Terry Waltz: marcharse (*líkāi 离开*), hacer (*zuò 做*), poner (*fàng 放*), poder (*kě yǐ 可以*), dar (*gěi 给*), decir (*shuō 说*), saber (*zhī dào 知道*), venir (*lái 来*) y mirar (*kàn 看*) (Unconventional Chinese with Keren, 2020).

11.2. Descansos cerebrales o *Brain Breaks*

Aunque la clase de TPRS sea dinámica y tratemos de bajar el filtro afectivo de los estudiantes, necesitan mantener un alto nivel de concentración durante la clase. Cuando este nivel de concentración se mantiene durante un periodo de tiempo demasiado alto, el alumno se satura y necesita descansar y, por tanto, desconecta de la clase. Para evitar esta situación, introducimos descansos cerebrales después de una actividad densa, como interludio para comenzar otra nueva, o cada 30 minutos si la primera actividad se prolonga en el tiempo.

¹⁵ El *shadowing* consiste en repetir la pronunciación de un nativo intentando imitarle todo lo posible.

Según Colinet (2018), estos descansos deben ser breves, de entre 3 a 5 minutos, y deben ser plenamente lúdicos. En el mismo artículo de su blog, enumera unos cuantos como “Simón dice”, “De un lado a otro¹⁶” o “Piedra, papel o tijera”.

Otro de los descansos que propone Colinet (2018) es el llamado “contraseña”. Consiste en enseñar a los alumnos un refrán o expresión y, aleatoriamente, enunciar la primera parte y pedirles que lo completen. Un gran recurso de proverbios en chino es el libro *Un viaje por la cultura china a través de su lengua*, escrito por Gonzalo Miranda Márquez. Para enriquecer la contraseña, podemos completar la enseñanza del proverbio con vídeos que expliquen la leyenda tras este. Lo ideal es mantener una contraseña durante un mes antes de cambiarla y preguntarla todos o casi todos los días, pues si enseñamos muchas en poco tiempo, los alumnos no recordarán ninguna.

Otro ejemplo de *brain break* es enseñar a los alumnos a contar con una sola mano, ya que en la cultura china esto es posible. Una vez enseñado, se pregunta por números al azar, contar hacia atrás, etc.

También podemos, simplemente, dejar cinco minutos de descanso o hablar sobre alguna expresión popular últimamente en China, alguna película o serie, o enseñar alguna canción y que los alumnos traten de ver cuántos caracteres reconocen.

11.3. “Ventanas emergentes” o *Pop-ups*

Los *pop-ups* son pequeñas explicaciones gramaticales que realizamos en medio de una sesión de TPRS para esclarecer un aspecto lingüístico en concreto. Reciben este nombre por su similitud con las ventanas emergentes que aparecen en los navegadores cuando estamos conectados a internet, razón por la cual he elegido esta traducción.

Como ya he detallado y explicado anteriormente, en el TPRS no existen las lecciones magistrales de gramática. Por lo tanto, cuando es necesario, esta se presenta mediante breves explicaciones que pueden ir desde segundos hasta varios minutos. De hecho, en TPRS no se limita la gramática que proporcionamos, sino el vocabulario. Es importante recordar que exponer a los alumnos a gramática más avanzada no significa que estemos esperando que la produzcan, como mencioné anteriormente, sino que puedan comprenderla y comenzar el proceso de adquisición. Por lo tanto, para que el

¹⁶ En este juego, el profesor dice una afirmación y los alumnos deben moverse de un lado a otro de la clase en función de si se identifican con ella o no.

estudiante la vaya adquiriendo poco a poco, haremos muchas ventanas emergentes o *pop-ups* durante todo el año para que los estudiantes adquirieran completamente dichas estructuras (Waltz, 2015, pp. 1080).

Waltz (2015, pp. 1080) propone utilizar esta herramienta para enseñar puntos como las partículas aspectuales *guò* (过) y *le* (了), ya que ambas suelen traducirse en tiempos pasados, así como para enseñar caracteres, radicales, orden de trazos, tonos, diferencia de pronunciación entre el grupo de iniciales *j, q, x* o *zh, ch, sh, r*.

Podemos utilizar pop-ups para todo, desde aspectos gramaticales hasta aspectos culturales. Podemos preguntar por qué, si en las oraciones el lugar va antes del verbo, en la frase “voy a la tienda” decimos “*wǒ qù shāngdiàn* 我去商店” y no “*wǒ shāngdiàn qù* 我商店去”, o podemos preguntar por qué los chinos comen manzanas en Nochebuena, e incluso cuál era el gesto para el número ocho.

11.4. “Pinyin Ortográfico Tonal” o *Tonally Orthographic Pinyin* (TOP)

El sistema de alfabetización *Tonally Orthographic Pinyin* (TOP) fue desarrollado por Terry Waltz como una alternativa a la forma tradicional de marcar los tonos en el pinyin. La base es utilizar un sistema de mayúsculas y minúsculas al escribir el pinyin para hacer más visual la representación del tono acompañado de un código de color. El uso de mayúsculas o minúsculas dependerá del tono que adopte la voz en cada sílaba.

Waltz (2015, pp. 2300) explica que el primer tono se escribe en mayúscula por ser un tono alto y sostenido (“gato”: *māo* 猫 -> “MAO”). El tercer tono se escribiría totalmente en minúscula, pues en la práctica este tono se mantiene en un registro bajo (“yo”: *wǒ* 我 -> “wo”). El segundo tono pasa de minúscula a mayúscula (“pared”: *qiáng* 墙 -> “qiANG”) y el cuarto tono igual pero a la inversa (“calor”: *rè* 热 -> “Re”). Si la sílaba solo tiene una letra, esta se duplica (“hambriento”: *è* 饿 -> “Ee”).

Los colores que añade Waltz (2015) siguen reglas mnemotécnicas, y difieren de los colores asignados oficialmente. Así, el primer tono es azul (como el cielo), el segundo verde (como una planta creciendo), el tercero negro (como el suelo) y el cuarto rojo (como una manzana cayendo de un árbol). Por lo tanto, un ejemplo de frase sería:

Español	Chino (caracteres)	Chino (pinyin)	Chino (TOP)
Quiero beber té	我要喝茶	<i>Wǒ yào hē chá</i>	wo Yao HE chA

Desde mi punto de vista creo que puede resultar confuso a los estudiantes, pues convierte cualquier frase en una montaña rusa. Además, en el mundo real, cuando busquen una palabra en el diccionario su pronunciación aparecerá en pinyin, por lo que creo que deberían acostumbrarse a los diferentes símbolos de este. El hecho de utilizar diferentes colores tampoco creo que sea especialmente útil, pues para que sea efectivo, el estudiante debe estar fijándose activamente en estos. De cualquier forma, es una buena herramienta para cuando no podemos escribir los tonos por el software que estemos utilizando en clase.

11.5. Lectura de caracteres en frío o *Cold Character Reading (CCR)*

CCR son las siglas de *Cold Character Reading* o “lectura de caracteres en frío”, un método inventado por Terry Waltz en 2011. Waltz (2015, pp. 1452) defiende que, tras haber instruido solo en pinyin durante 12 horas de TPRS, los alumnos pueden leer un texto en caracteres sin pinyin por haber adquirido el lenguaje y estructuras de este.

Según Waltz (2015, pp. 1475), para proceder con este método primero se da una clase TPRS con unos determinados ítems y, en la siguiente, se hace un repaso y se presentan como lectura. El profesor comienza a leer lentamente mientras señala los caracteres y los alumnos se suelen unir en la tercera o cuarta frase. Para que esta técnica tenga éxito, el texto debe tener muchas palabras, pero poca variedad de caracteres. Waltz da el ejemplo de un texto de 400 palabras con tan solo 29 caracteres. Reconoce que, al utilizarlo y conocer el estudiante la estructura, aunque nunca haya visto el carácter 没 (*méi*), al verlo junto a 有 (*yǒu*), puede reconocerlo y leerlo, intuyendo que es su negación, pues ya habrá escuchado muchas veces la estructura *méi yǒu* (没有)¹⁷

Personalmente me parece una herramienta interesante, pero creo que puede ser muy frustrante para los alumnos si la introducimos antes de tiempo. Además, introducir los caracteres tras doce horas de clase, cuando los alumnos está deseando encontrar y leer sus primeros caracteres, puede ser desmotivador para algunos. Opino que es mejor añadir directamente los caracteres con su pinyin encima e ir eliminándolo paulatinamente.

¹⁷ En chino hay dos adverbios de negación: *bù* (不) y *méi* (没). En general, el primero se utiliza para negaciones en tiempo presente y el segundo para negaciones de acciones completadas. Sin embargo, en el caso del verbo “tener” (*yǒu* 有), siempre se utilizará la negación *méi* (没), siendo incorrecta la construcción *bù yǒu* (不有).

12. Habilidades docentes: Narración de cuentos (*storytelling*) y *circling*.

El *storytelling* consiste en contar una historia con el vocabulario enseñado en clase. Collin Rose (citado en Ray y Seely, 2005, pp. 17), señala que las palabras se recuerdan mejor con frases o historias que las conecten. El vehículo que utilizamos para narrar estas historias es el *circling*, la herramienta básica del *story asking*. El objetivo de esta herramienta es proporcionar repeticiones, construir los detalles de la historia y dirigirla hacia el nudo y desenlace que el profesor tiene pensados previamente.

Según Waltz (2015, pp. 911), el *circling* consiste en hacer preguntas sobre una oración para averiguar más información o para proveer más repeticiones al alumnado y es la segunda habilidad más importante del profesor (la primera es hacer el input 100% comprensible). La autora propone la frase: “conducir durante tres horas” (*kāichē kāi le sān gè xiǎoshí* 开车开了三个小时). A través de este ítem podemos ir añadiendo detalles a la historia haciendo preguntas como: “¿quién condujo durante tres horas?” (*shéi kāichē kāi le sān gè xiǎoshí?* 谁开车开了三个小时?). Una vez que tenemos el nombre, volvemos a repetir la oración. Si el personaje se llama Javi, diremos: “Javi condujo durante tres horas” (*Javi kāichē kāi le sān gè xiǎoshí* Javi 开车开了三个小时). Dividiremos esta oración en tres partes: Javi / conducir / tres horas, y realizaremos preguntas sobre cada parte de forma aislada. Así, maximizaremos la cantidad de input comprensible que proporcionamos a los alumnos mientras construimos la historia.

Waltz (2015, pp. 940) recomienda utilizar todas las construcciones de oraciones interrogativas existentes en chino como:

- **Ma (吗).** *Wǒ xiǎng hē chá ma?* 我想喝茶吗 (¿Quiero beber té?).
- **Vb + bù (不) + Vb.** *Wǒ xiǎng bù xiǎng hē chá?* 我想不想喝茶? (¿Quiero beber té?).
- **Vb + le (了) + OD + méi yǒu (没有).** *Wǒ hē le chá méi yǒu?* 我喝了茶没有? (¿He bebido té?).
- **Yǒu méi yǒu (有没有).** *Wǒ yǒu méi yǒu hē chá?* 我有没有喝茶? (¿He bebido té?).
- **Shì...de (是……的).** *Wǒ shì zuó tiān hē de chá?* 我是昨天喝的茶? (¿Fue ayer cuando bebí té? / ¿Bebí té ayer?).

- **Háishì (还是).** *Wǒ xiǎng hē chá háishì shuǐ?* 我想喝茶还是水?
(¿Quiero beber té o agua?).

13. Propuesta de modelo práctico siguiendo el material de El Chino de Hoy 1

Existen muchas razones por las cuales un profesor puede necesitar seguir un libro de texto. Sin embargo, introducir estos nuevos métodos resulta llamativo para cierto número de docentes, los cuales no se atreven a implementarlas por tener que cumplir con una programación.

La mayoría de investigadores y publicadores sobre TPR y TPRS han dedicado una parte de su trabajo a cómo adaptar estos libros de texto a estos nuevos enfoques. Quizá el más conservador sea García (2007), quien propone utilizar exclusivamente TPR durante unas diez o quince semanas y después abrir el libro. El objetivo es preparar a los alumnos para encontrarse en un terreno ya conocido, es darles un impulso de coraje a los estudiantes para que no nazca en los alumnos el sentimiento de no ser bueno aprendiendo idiomas. Personalmente considero que este enfoque también ayuda a relajar la tensión de un profesor acostumbrado a la comodidad de seguir su programación, un paso de transición del modelo tradicional a la completa implementación del TPRS en las clases.

A continuación, presento un ejemplo de modelo práctico de las 10 primeras lecciones del libro de texto *El Chino de Hoy 1* adaptado a la duración de un cuatrimestre y a la cantidad de horas impartidas en el Grado en Estudios de Asia Oriental por la Universidad de Sevilla.

Tomando como ejemplo el año académico 2022/23, el cuatrimestre se extiende desde el 12 de septiembre de 2022 hasta el 22 de diciembre de 2022 y cuenta con los siguientes festivos: 12 de octubre de 2022, 1 de noviembre de 2022, 6 de diciembre de 2022 y 8 de diciembre de 2022. Las clases se han impartido los martes y jueves en sesiones de dos horas. Por lo tanto, quedarían un total de 26 clases repartidas de la siguiente forma:

- **Septiembre.** Seis clases. Días: 13, 15, 20, 22, 27 y 29.
- **Octubre.** Ocho clases. Días: 4, 6, 11, 13, 18, 20, 25, 27.
- **Noviembre.** Ocho clases. Días: 3, 8, 10, 15, 17, 22, 24, 29.
- **Diciembre.** Cuatro clases. Días: 1, 13, 15, 20.

Al ser las clases de dos horas, dividiremos las sesiones en dos clases de 50 minutos con un descanso de 10 minutos entre clase y clase, el cual puede ocuparse por un *Brain Break* o, simplemente, por tiempo libre. Dejamos 10 minutos de cortesía por posibles retrasos del profesor o alumnado o para acabar la clase con antelación. Por lo tanto, en cada sesión de 50 minutos enseñaremos unas tres palabras o tres ítems. Sin embargo, debido a la extensión de este trabajo, solo incluiré una idea general de las seis clases de septiembre. Por supuesto, se trata de un esbozo, y deberá ser el profesor, en función del alumnado, quien lo modifique según sus necesidades.

Clase 1 (13/09/2022)		
Vocabulario: Yo (<i>wǒ</i> 我); tú (<i>nǐ</i> 你); ella (<i>tā</i> 她); él (<i>tā</i> 他); partícula para formar plural (<i>men</i> 们); ser (<i>shì</i> 是); no (<i>bù</i> 不); español [persona] (<i>xībānyá rén</i> 西班牙人); chino [persona] (<i>zhōngguó rén</i> 中国人); partícula para realizar preguntas de sí o no (<i>ma</i> 吗); ¿quién? (<i>shéi</i> 谁)		
Gramática: Estructura oración simple (SVO); uso de la partícula <i>ma</i> 吗		
Objetivos: Comprensión y primera toma de contacto.		
50 min	20 min	Introducción al chino mandarín y otros aspectos socioculturales
	10 min	Establecimiento de significado de las palabras: <i>wǒ</i> 我, <i>nǐ</i> 你, <i>shì</i> 是, <i>bù</i> 不, <i>shéi</i> 谁, <i>ma</i> 吗. Pronunciación y tonos de estas palabras.
	20 min	Jugamos a ¿Quién soy? (<i>wǒ shì shéi?</i> 我是谁?) ¹⁸
	10 min	Continuación del juego, pero en versión leída.
10 min	<i>Brain break.</i> Pueden explicarse algunos aspectos lingüísticos de interés o información sobre los caracteres, orden de trazos, etc.	
50 min	20 min	Aspectos sociolingüísticos y socioculturales. Orden de trazos, estilos de escritura, etc.
	10 min	Establecimiento de significado de las palabras: <i>tā</i> 他, <i>tā</i> 她, <i>men</i> 们, <i>xībānyá rén</i> 西班牙人, <i>zhōngguó rén</i> 中国人. Pronunciación y tonos.
	15 min	Volvemos a jugar, pero con personajes chinos y españoles y centrándonos en conseguir repeticiones del nuevo vocabulario.
	15 min	Mezclamos todo en versión escrita.
10 min	Repaso, <i>Brain Break</i> o salida de clase con anterioridad. Recomendable enviar de deberes frases de traducir (con vistas al examen escrito) e inventarse un personaje para las historias.	

Tabla 3. Fuente: Elaboración propia a partir del vocabulario de las lecciones 1-10 de *El Chino de Hoy 1*.

¹⁸ Este juego se realiza primero de forma oral y después de forma escrita, donde los alumnos leen las frases. Necesitaremos también imágenes en físico de personajes famosos. El profesor comienza diciendo “Yo soy (*wǒ shì* 我是) + [nombre del profesor]”, y comienza a preguntar “¿Yo soy (*wǒ shì* 我是) + [otro nombre] + *ma* (吗)?”. Los alumnos contestarán con “sí” o “no” (podemos utilizar nuestros *freebies* para enseñarles estas respuestas). A continuación, el profesor elige una imagen al azar, se la pone en la frente y realiza preguntas con personajes al azar. Por ejemplo, puede preguntar: “¿Soy Jackie Chan? (*wǒ shì Jackie Chan ma?* 我是 Jackie Chan 吗?)”. Una vez que los alumnos comprendan bien este tipo de preguntas, el profesor comenzará a realizar preguntas tipo “¿Quién soy? (*wǒ shì shéi?* 我是谁?)”. Después, será un alumno el que elija una tarjeta que solo él verá. Entonces, el profesor (o algún alumno, si quiere participar), le preguntará “¿Eres + [nombre al azar]? (*nǐ shì* 你是 + [nombre al azar] + *ma* 吗?)”. Así, introducimos también el pronombre “tú” (*nǐ* 你). En la versión escrita, el profesor escribirá las preguntas en la pizarra o proyector.

Clase 2 (15/09/2022)		
Vocabulario: España (<i>xībānyá</i> 西班牙), China (<i>zhōngguó</i> 中国), vivir (<i>zhù</i> 住), en (<i>zài</i> 在), país (<i>guó</i> 国), cuál (<i>nǎ</i> 哪), uno (<i>yī</i> 一), clasificador (<i>gè</i> 个)		
Gramática: Decir “vivo en” (<i>zhù zài</i> 住在), preguntar de qué país es alguien		
Objetivos: Comprensión, repaso de la clase anterior.		
50 min	20 min	Aspectos culturales o lingüísticos a elección del profesor; corrección de ejercicios; recogida de fichas de personaje
	10 min	Establecimiento de significado de las palabras: <i>xībānyá</i> 西班牙, <i>zhōngguó</i> 中国, <i>zhù</i> 住, <i>zài</i> 在. Pronunciación y tonos de estas palabras.
	20 min	Trabajamos sobre los siguientes ítems. También podemos jugar al “¿Quién soy?” con los personajes de los alumnos: <ul style="list-style-type: none"> • Martín vive en España (<i>Mǎdīng zhù zài xībānyá</i> 马丁住在西班牙) • Martín es español (<i>Mǎdīng shì xībānyá rén</i> 马丁是西班牙人) • David Wang vive en China. Es chino. (<i>Wáng Dàwèi zhù zài zhōngguó. Tā shì zhōngguó rén</i> 王大伟住在中国。他是中国人)
	10 min	Continuación del juego o PMS, pero en versión leída.
10 min	<i>Brain break.</i> Pueden explicarse algunos aspectos lingüísticos de interés o información sobre los caracteres, orden de trazos, etc.	
50 min	20 min	Aspectos sociolingüísticos y socioculturales. Orden de trazos, estilos de escritura, etc.
	10 min	Establecimiento de significado de las palabras: <i>nǎ</i> 哪, <i>yī</i> 一, <i>gè</i> 个. Pronunciación y tonos.
	15 min	Podemos utilizar personajes famosos y escribir varios países en la pizarra para facilitar la comunicación. Ítems: <ul style="list-style-type: none"> • Martín es un español (<i>Mǎdīng shì yī gè xībānyá rén</i> 马丁是一个西班牙人。 • ¿De qué país es Martín? (<i>Mǎdīng shì nǎ guó rén</i> 马丁是哪国人?)
	15 min	Mezclamos todo en versión escrita.
10 min	Repaso, <i>Brain Break</i> o salida de clase con anterioridad. Recomendable enviar de deberes ejercicios tipo examen.	

Tabla 4. Fuente: Elaboración propia a partir del vocabulario de las lecciones 1-10 de *El Chino de Hoy 1*.

Clase 3 (20/09/2022)		
Vocabulario: Querer (<i>xiǎng</i> 想); ir (<i>qù</i> 去); Japón (<i>riběn</i> 日本); ¿Dónde? (<i>nǎer</i> 哪儿); estudiar (<i>xuéxí</i> 学习); español [idioma] (<i>xībānyáyǔ</i> 西班牙语); chino [idioma] (<i>hànyǔ</i> 汉语); japonés [idioma] (<i>rì yǔ</i> 日语)		
Gramática: Oración “quiero ir a...”. Preguntas con “¿dónde?”. Carácter de idioma (<i>yǔ</i> 语). Introducción de gerundios con <i>zài</i> 在		
Objetivos: Comprensión y fluidez en el reconocimiento de caracteres ya conocidos.		
50 min	20 min	Corrección de ejercicios y/o aspectos lingüísticos a elección del profesor
	10 min	Establecimiento de significado de las palabras: <i>xiǎng</i> 想; <i>qù</i> 去, <i>nǎer</i> 哪儿, <i>riběn</i> 日本. Pronunciación y tonos de estas palabras.
	20 min	PMS con los ítems: <ul style="list-style-type: none"> • Martín es un español (<i>Mǎdīng shì yī gè xībānyá rén</i> 马丁是一个西班牙人). • Él no quiere vivir en China (<i>Tā bù xiǎng zhù zài zhōngguó</i> 他不想住在中国) • Él quiere vivir en Japón (<i>Tā xiǎng zhù zài riběn</i> 他想住在日本) Realizamos preguntas con <i>ma</i> 吗, <i>shéi</i> 谁 y <i>nǎ</i> 哪. Incluso podemos comenzar a realizar preguntas con <i>háishì</i> 还是.
	10 min	Lectura de la PMS o continuación.
10 min	<i>Brain break.</i> Pueden explicarse algunos aspectos lingüísticos de interés o información sobre los caracteres, orden de trazos, etc.	
50 min	20 min	Explicar el carácter <i>yǔ</i> 语, radicales y palabras que forma. Explicar el carácter <i>hànyǔ</i> 汉语. Escritura libre con los caracteres que ya conocen, no importa que los miren si no los pueden escribir de memoria.
	10 min	Establecimiento de significado de las palabras: <i>xuéxí</i> 学习, <i>xībānyáyǔ</i> 西班牙语, <i>hànyǔ</i> 汉语, <i>rìyǔ</i> 日语. Pronunciación y tonos.
	15 min	Continuamos con la PMS, podemos modificarla como queramos: <ul style="list-style-type: none"> • Martín es español (<i>Mǎdīng shì xībānyá rén</i> 马丁是西班牙人) • Él está estudiando chino (<i>Tā zài xuéxí hànyǔ</i> 他在学习汉语) • Él quiere ir a China (<i>Tā xiǎng qù zhōngguó</i> 他想去中国) • Él no quiere vivir en China (<i>Tā bù xiǎng zhù zài zhōngguó</i> 他不想住在中国)
15 min	Mezclamos todo en versión escrita o continuamos la PMS	
10 min	Repaso, <i>Brain Break</i> o salida de clase con anterioridad. Recomendable enviar de deberes frases de traducir (con vistas al examen escrito).	

Tabla 5. Fuente: Elaboración propia a partir del vocabulario de las lecciones 1-10 de El Chino de Hoy 1.

Clase 4 (22/09/2022)		
Vocabulario: Este (<i>zhè</i> 这); aquel (<i>nà</i> 那); saber (<i>zhīdào</i> 知道); sentarse (<i>zuò</i> 坐); tren (<i>huǒchē</i> 火车); avión (<i>fēijī</i> 飞机); ¿cómo? (<i>zěnmē</i> 怎么)		
Gramática: Expresar el modo de ir a algún sitio.		
Objetivos: Comprensión y fluidez en el reconocimiento de caracteres ya conocidos. Conocer y entender la diferencia entre <i>nǎ</i> 哪 y <i>nà</i> 那.		
50 min	20 min	Corrección de ejercicios y/o aspectos lingüísticos a elección del profesor y/o repaso.
	10 min	Establecimiento de significado de las palabras: <i>zhè</i> 这, <i>nà</i> 那, <i>zhīdào</i> 知道. Pronunciación y tonos. Diferencias entre <i>nà</i> 那 y <i>nǎ</i> 哪.
	20 min	Podemos realizar una PMS o poner imágenes y preguntar: <ul style="list-style-type: none"> ¿Esta persona es china? (<i>Zhè gè rén shì zhōngguó rén ma</i> 这个人是中国人的吗?) ¿Sabes de qué país es esta persona? (<i>nǐ zhīdào zhè gè rén shì nǎ guó rén ma</i> 你知道这个人是哪国人吗?) ¿Quién es esa persona? (<i>nà gè rén shì shéi</i> 那个人是谁?)
	10 min	Lectura de la PMS o continuación.
10 min	<i>Brain break.</i> Pueden explicarse algunos aspectos lingüísticos de interés o información sobre los caracteres, orden de trazos, etc.	
50 min	20 min	Repaso historias anteriores. Llegados a este punto, quizá queramos hacer algún ejercicio de audio o pronunciación.
	10 min	Establecimiento de significado de las palabras: <i>zuò</i> 坐, <i>huǒchē</i> 火车, <i>fēijī</i> 飞机, <i>zěnmē</i> 怎么. Pronunciación y tonos.
	15 min	Continuamos con la PMS: <ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo va Martín a China? (<i>Mǎdīng zěnmē qù zhōngguó</i> 马丁怎么去中国?) Martín va a China en avión (<i>Mǎdīng zuò fēijī qù zhōngguó</i> 马丁坐飞机去中国) También podemos hacer una sesión de PQA. Posibilidad de abrir <i>pop-up</i> para explicar que el modo va antes del verbo.
	15 min	Mezclamos todo en versión escrita o continuamos la PMS
10 min	Repaso, <i>Brain Break</i> o salida de clase con anterioridad. Recomendable enviar de deberes frases de traducir (con vistas al examen escrito).	

Tabla 6. Fuente: Elaboración propia a partir del vocabulario de las lecciones 1-10 de El Chino de Hoy 1.

Clase 5 (25/09/2022)		
Vocabulario: Gustar (<i>xǐhuan</i> 喜欢); beber (<i>hē</i> 喝); té (<i>chá</i> 茶); café (<i>kāfēi</i> 咖啡); ¿qué? (<i>shénme</i> 什么)		
Gramática: Introducir un lugar con <i>zài</i> 在 antes del verbo.		
Objetivos: Leer una mini historia. Repasar toda la gramática anterior más comprender la nueva.		
50 min	20 min	Corrección de ejercicios y/o aspectos lingüísticos a elección del profesor y/o repaso.
	20 min	Lectura y traducción de una o varias mini historias. Todos los alumnos deben leer.
	20 min	Preguntas y respuestas sobre la historia que acabamos de leer.
	10 min	Escritura libre con el vocabulario que conocen.
10 min	<i>Brain break.</i> Pueden explicarse algunos aspectos lingüísticos de interés o información sobre los caracteres, orden de trazos, etc.	
50 min	10 min	Recogida de redacciones, aspectos lingüísticos de interés.
	15 min	Establecimiento de significado de las palabras del día. Pronunciación y tonos.
	20 min	PMS con nuevo vocabulario. Intercalamos la narración con PQA.
	15 min	Mezclamos todo en versión escrita o continuamos la PMS
10 min	Repaso, <i>Brain Break</i> o salida de clase con anterioridad. Recomendable enviar de deberes frases de traducir (con vistas al examen escrito).	

Tabla 7. Fuente: Elaboración propia a partir del vocabulario de las lecciones 1-10 de *El Chino de Hoy 1*.

NOTA: El desempeño de los alumnos durante la lectura de la mini historia, especialmente de los estudiantes barómetro, nos dará pistas sobre en qué aspectos debemos hacer más hincapié. Quizá confunden algún carácter con otro. Quizá no recuerdan la lectura de un carácter. Quizá no comprenden alguna frase por su estructura. Quizá no recuerdan el significado de una palabra. En definitiva, lejos de demostrar si el alumno trabaja o no el idioma, nos mostrará qué aspectos del lenguaje no han sido adquiridos aún

Clase 6 (27/09/2022)		
Vocabulario: (No) hay/tiene ((<i>méi</i>) <i>yǒu</i> (没) 有); amigo (<i>péngyou</i> 朋友); dos (<i>liǎng</i> 两); llamarse (<i>jiào</i> 叫); nombre (<i>míngzi</i> 名字); profesor (<i>lǎoshī</i> 老师); estudiante (<i>xuéshēng</i> 学生); universidad (<i>dàxué</i> 大学); y (<i>hé</i> 和)		
Gramática: Preguntar por el nombre de una persona; la negación del verbo tener; uso de la conjunción <i>hé</i> 和		
Objetivos: Realización de dos PMS y comprensión.		
50 min	10 min	Corrección de ejercicios y/o aspectos lingüísticos a elección del profesor y/o repaso. PQA.
	20 min	Establecimiento de significado: (<i>méi</i>) <i>yǒu</i> (没) 有, <i>péngyou</i> 朋友, <i>liǎng</i> 两, <i>jiào</i> 叫, <i>míngzi</i> 名字, <i>hé</i> 和. Pronunciación.
	20 min	Realización de PMS. Ítems (variables y personalizables): <ul style="list-style-type: none"> • Este es Martín (<i>zhè shì Mǎdīng</i> 这是马丁) • Martín tiene dos amigos (<i>Mǎdīng yǒu liǎng gè péngyou</i> 马丁有两个朋友) • Se llaman María y David (<i>Tāmen jiào Mǎliyà hé Dàwèi</i> 他们叫玛丽亚和大卫) • Martín estudia japonés (<i>Mǎdīng xuéxí rìyǔ</i> 马丁学习日语) • Martín no tiene amigos japoneses (<i>Mǎdīng méi yǒu rìběn péngyou</i> 马丁没有日本朋友) • Martín quiere tener dos amigos japoneses (<i>Mǎdīng xiǎng yǒu liǎng gè rìběn péngyou</i> 马丁想有一个日本朋友)
	10 min	Continuación de la PMS o ronda de PQA
10 min	<i>Brain break.</i> Pueden explicarse algunos aspectos lingüísticos de interés o información sobre los caracteres, orden de trazos, etc.	
50 min	10 min	Recogida de redacciones, aspectos lingüísticos de interés.
	15 min	Establecimiento de significado de las palabras: <i>lǎoshī</i> 老师, <i>xuéshēng</i> 学生, <i>dàxué</i> 大学. Pronunciación y tonos.
	20 min	PMS con nuevo vocabulario. Intercalamos la narración con PQA.
	15 min	Mezclamos todo en versión oral o continuamos la PMS
10 min	Repaso, <i>Brain Break</i> o salida de clase con anterioridad. Recomendable enviar de deberes frases de traducir (con vistas al examen escrito).	

Tabla 8. Fuente: Elaboración propia a partir del vocabulario de las lecciones 1-10 de El Chino de Hoy 1.

14. Conclusiones

La enseñanza y el aprendizaje de idiomas siempre es y será un tema controversial, pues aún no se ha creado el método perfecto y definitivo para aprenderlos, por lo que constantemente surgen nuevos autores que abogan por su creación como la mejor opción para evitar la frustración que genera tratar de hablar una segunda o tercera lengua. La dificultad de este tema radica en que el lenguaje depende enormemente del bagaje cultural del país en el que se habla, incluso el español de países latinoamericanos es diferente al hablado en España. Por otro lado, se trata de un organismo vivo, en constante cambio y evolución, con estructuras y términos que surgen, envejecen y caen en desuso. Por todo ello, un idioma supone todo un reto tanto para el docente como para el alumno, pues ambos deberán diseñar una estrategia para conseguir el objetivo de poder comunicarse de la forma más eficiente posible. Si a esta ecuación sumamos la vasta extensión de China, su gran número de variedades dialectales y sus miles de años de historia, tenemos el caldo de cultivo perfecto para dificultar tanto la enseñanza como el aprendizaje de su lengua.

El TPRS defiende diferenciarse del método tradicional basado en aspectos gramaticales, el cual produce, en su mayoría, alumnos con problemas comunicativos incluso en niveles superiores. Este engloba todas las competencias lingüísticas dejando a un lado la parte menos útil del idioma para un extranjero y centrándose en los aspectos comunicativos.

Tras realizar este trabajo, la gran ventaja que se aprecia en este método de enseñanza es que su selección de vocabulario, la cual presume ser solo de alta frecuencia, permite expresar al máximo el tiempo de clase y, al mismo tiempo, centrarnos en aspectos culturales y fonológicos, fundamentales en esta lengua. Además, todos estos aspectos se mantendrán en la memoria a largo plazo del alumno según los estudios citados. Sin embargo, llegado cierto nivel, la cantidad de vocabulario que puede proveer se vuelve quizás demasiado limitada, teniendo que recurrir a la lectura como herramienta principal. Y no es que la lectura sea algo negativo para el aprendizaje, sino que no es algo exclusivo del TPRS en tanto que otros métodos también la utilizan (aunque, todo sea dicho, en menor medida). Además, debido a la escasez de lecturas graduadas en chino y a la frecuente disparidad encontrada entre el vocabulario reflejado en estas y el estudiado en clase, puede llegar a consumir un tiempo considerable del profesor en preparar estos materiales.

No obstante, también esta es la razón por la que proveer input comprensible a los alumnos es especialmente útil en este idioma. En primer lugar, el chino no tiene absolutamente ninguna semejanza léxica ni fonética con el castellano, lo cual dificulta su aprendizaje respecto al de alguna lengua más cercana a la nuestra y el acceso a input comprensible. En segundo lugar, los caracteres del idioma, la gran cantidad de proverbios y frases hechas que se utilizan en el lenguaje, el gran bagaje cultural que posee la lengua como hemos visto en los juegos de palabras homófonas, entre otros aspectos, dificultan (y a veces imposibilitan) que el alumno consiga lecturas comprensibles adaptadas a su nivel actual de chino o textos que pueda leer sin pasar horas en el diccionario solo para una página y, en ocasiones, solo para un párrafo. Por último, la pronunciación tan lejana a la española sumado a los tonos y la gran variedad de acentos que existe en China, hacen que sea casi imposible para un estudiante reconocer lo aprendido en películas, series, programas o vídeos, pues el léxico conocido no solo estará envuelto en un montón de ruido indescifrable, sino que su velocidad y diferencia de pronunciación convertirán esta tarea en un calvario. Sin embargo, en las clases de TPRS podemos proveer todo esto al alumnado para suplir estas carencias y prepararlos para el mundo exterior. Teniendo esto en cuenta, quizá el método tradicional, basado en tareas y centrado en repetir estructuras gramaticales con enormes cantidades de vocabulario, sea una opción de resultados cuestionables.

Por otro lado, aparte de los estudios existentes, existen miles de testimonios de profesores que, gracias a esta metodología, consiguieron cambiar el rumbo de las calificaciones de sus alumnos, además de conseguir mantener con ellos conversaciones cuando antes parecía imposible. Sin embargo, ninguno de ellos era profesor de chino. De hecho, solo he encontrado dos profesoras de chino que utilicen el TPRS y el input comprensible en sus clases: Keren, de *Unconventional Chinese* y Terry Waltz. No significa que sean las únicas que existen, pero sí significa que este tipo de profesorado es escaso. Esto dificulta no solo la creación de materiales, sino también la formación de profesores, pues los aspectos que diferencian el chino de las lenguas latinas no se tienen en consideración en estos cursos y talleres. Si un profesor no puede formarse correctamente y debe utilizar a sus alumnos como conejillos de indias, el riesgo de que estos abandonen es igual o más elevado que con cualquier otro método. Es por esto que las aportaciones a este campo por parte de Terry Waltz resultan valiosas para la comunidad.

En definitiva, el método TPRS parece ser el más adecuado para conseguir las habilidades comunicativas que esperamos del alumnado. Sin embargo, no es tan ampliamente utilizado debido a la ausencia de materiales didácticos, especialmente en el caso del chino. Espero que este trabajo ayude a difundirlo y motive a los docentes de este lenguaje a utilizarlo en sus clases de idiomas para conseguir alumnos más felices, motivados y competentes, y convertir el proceso de adquisición de idiomas en un agradable y placentero sendero.

15. Referencias bibliográficas

- Asher, J. (1977). *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Sky Oaks.
- Asher, J. (1981). The Total Physical Response: Theory and Practice. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 324-331. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42019.x>
- Balsas Ureña, I. (2018). Historia de la enseñanza de chino como lengua extranjera. *Estudios de Asia y África*, 54(1), 103-130. <https://www.redalyc.org/journal/586/58659033005/>
- Burling, R. (1982). *Sounding Right*. Newbury House Publishers, Inc.
- Colinet, H. (2018). Brain Breaks: jugar y descansar para aprender mejor. <https://helenecolinet.com/brain-breaks-jugar-descansar-aprender/>
- Colinet, H. [@helene_colinet_profesora]. (2023). OWI o One word image es una actividad para crear personajes. Lo aprendí de Ben Slavic, profesor de francés. [Vídeo]. Instagram. <https://www.instagram.com/reel/CpVOCHlogYO/?igshid=YmMyMTA2M2Y=>
- Comprehensible Classroom. (8 de mayo de 2014). The Super 7 and Sweet 16. *The Comprehensible Classroom*. <https://comprehensibleclassroom.com/2014/05/08/super7sweet16/>
- Draper, J. B. y Hicks, J.H. (1996). Foreign Language Enrollments in Public Secondary Schools, Fall 1994: Summary Report. *Foreign Language Annals*, 29(3), 303-306. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01241.x>
- García, R. (2007). *Instructor's Notebook. How to Apply TPR For Best Results*. Sky Oaks Productions.
- Krashen, S. D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc. http://sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
- Krashen, S. D. (2015). Introduction to TPRS Theory. En Terry Waltz (Ed.), *TPRS with Chinese Characteristics. Making Students Fluent and Literate through Comprehensible Input*. (pp. 2563-2620) Squid for Brains Educational Publishing.

- Krashen, S. D. (2017). Who invented comprehensible input? *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 12(2), 32-33. <https://ijflt.com/wp-content/uploads/2021/03/TtT%20Article%202%20Who%20Invented.pdf>
- Krashen, S. D., Long, M. A. y Scarcella, R.C. (1979). Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition. *Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.*, 13(4), 573-582. <https://doi.org/10.2307/3586451>
- Lu, J. y Zhao, Y. (2011). Teaching Chinese as a foreign language in China: A profile. En L. Tsung y K. Cruickshank (Eds.), *Teaching and learning Chinese in global contexts Multimodality and literacy in the new media age* (117-130). Continuum. <http://dx.doi.org/10.5040/9781474212373.ch-014>
- Miranda Márquez, G. (2016). Abanico específico cultural en torno al fenómeno homófono en lengua china. *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 18, 5-44. http://elies.rediris.es/Language_Design/LD18/LD18_01_MIRANDA.pdf
- Ray, B. y Seely, C. (2005). *Fluency Through TPR Storytelling*. Command Performance Language Institute y Blaine Ray Workshops.
- Rebuschat, Patrick. (2015). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. John Benjamins Publishing Company.
- Rose, C. (1985). *Accelerated Learning*. Dell.
- Rowan, K. (2017a). Interview with Blaine Ray, inventor of TPR Storytelling. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 12(1), 38-39. <https://ijflt.com/wp-content/uploads/2021/03/Interview-with-Blaine-Ray.pdf>
- Rowan, K. (2017b). Language acquisition for language teachers. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 12(2), 58-60. <https://ijflt.com/wp-content/uploads/2021/03/TtT%20Article%207%20Language%20Acquisition.pdf>
- Slocum, J. (2017). Non-targeted Comprehensible Input: how it works for my students and me. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 12(1), 17-26. <https://ijflt.com/wp-content/uploads/2021/03/Non-Targeted-Comprehensible-Input.pdf>

- Unconventional Chinese with Keren. (21 de abril de 2020). *16 most common words in Chinese / TPRS sweet 16 Chinese version part 1*. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/giShjQNheus>
- Waltz, T. (2015). *TPRS with Chinese Characteristics. Making Students Fluent and Literate through Comprehensible Input*. Squid for Brains Educational Publishing.
- Wang, W. y Ruan, J. (2016). Historical overview of Chinese language education for speakers of other languages in China and the United States. En J Ruan, J. Zhang y C. Leung (Eds.), *Chinese language education in the United States* (1-28). Springer.
- Wilbern, Glen. (1968). Foreign Language Enrollments in Public Secondary Schools, 1965. *Foreign Language Annals*, 1(3), 239-253. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1968.tb00138.x>
- Wyner, G. (2014). *Fluent Forever*. Harmony Books.
- Zhang, K. (2017). Review of “TPRS with Chinese characteristics: Making students fluent and literate through comprehensible input” (2015) by TT. T. Waltz. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 168(1), 129-133. https://www.researchgate.net/publication/341557713_Book_Review_T_T_Waltz_2015_TPRS_with_Chinese_characteristics_Making_students_fluent_and_literate_through_comprehensible_input_Squid_for_Brains_Educational_Publishing_ISBN_978-0692442906_176_pp