



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos
Socioculturales (DELLCOS)

TESIS DOCTORAL

El enfoque socioafectivo y las metodologías activas para la mejora de la
fluidez en la enseñanza del chino como lengua extranjera (ChLE)

ESMERALDA PADRÓN SANTANA

2025

Las Palmas de Gran Canaria



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos

Socioculturales (DELLCOS)

TESIS DOCTORAL

El enfoque socioafectivo y las metodologías activas para la mejora de la
fluidez en la enseñanza del chino como lengua extranjera (ChLE)

AUTORA: ESMERALDA PADRÓN SANTANA

DIRIGIDA POR:

DRA. MARÍA TERESA CÁCERES LORENZO

DRA. LILI WANG

En Las Palmas de Gran Canaria, a 23 de julio de 2025

RESUMEN

Desde los primeros años de vida, el ser humano comienza a comunicarse impulsado por una necesidad real. No aprendemos a hablar como un mero ejercicio de práctica lingüística, sino motivados por una emoción que nos impulsa a expresarnos. Sin embargo, en el aula de lenguas extranjeras, esta dimensión suele perderse. Aunque existen propuestas didácticas con enfoque comunicativo, muchas veces no logran generar una implicación emocional real. Incluso metodologías activas como el teatro, si no se enmarcan en un enfoque socioafectivo, pueden incurrir en ejercicios vacíos, sin una conexión significativa con el estudiante.

A partir de esta reflexión, esta tesis doctoral plantea una visión innovadora para la enseñanza del chino como lengua extranjera (ChLE). La propuesta combina metodologías activas, principios del enfoque socioafectivo y tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial (IA), para abordar desafíos específicos como la baja fluidez oral, la ansiedad comunicativa y la escasez de recursos.

La investigación se estructura en cinco partes. La primera parte ofrece un panorama del auge de la enseñanza del chino y analiza los límites de los enfoques tradicionales. Se subraya la importancia de fomentar la fluidez oral a través de experiencias activas y emocionalmente conectadas. La segunda parte profundiza en la elaboración de una propuesta didáctica personalizada, a partir de un diagnóstico de necesidades del alumnado. Se opta por el teatro del absurdo como herramienta pedagógica, dado su carácter expresivo y su estructura repetitiva afín a las estrategias de automatización propias de la tradición didáctica china. En este contexto, esta tesis introduce el concepto de *repetición con implicación emocional*, una estrategia que busca transformar la repetición mecánica en una práctica afectivamente significativa.

La tercera parte documenta la implementación en el aula mediante dos estudios de caso. El primero evalúa el impacto de una metodología teatral con enfoque socioafectivo, centrada en la introspección actoral y la puesta en escena, sobre la fluidez oral del alumnado. La intervención incluyó textos originales diseñados para este fin y fue evaluada mediante pruebas orales y cuestionarios de percepción. El segundo estudio compara el efecto de tareas de *repetición con implicación emocional* e improvisación

sobre parámetros cuantitativos de fluidez oral, considerando también diferencias individuales en el rendimiento.

La cuarta parte plantea soluciones a las limitaciones detectadas en los estudios previos, en particular, a la falta de recursos que obstaculiza la transferencia de las metodologías propuestas a nuevos entornos educativos. Se evalúa el uso de la inteligencia artificial generativa para producir materiales teatrales adecuados al nivel, con resultados prometedores a nivel pedagógico. Finalmente, la quinta parte presenta las conclusiones generales de la tesis, sintetizando los hallazgos y aportaciones principales de esta investigación.

Esta tesis doctoral demuestra que una reinterpretación de la enseñanza del chino, basada en metodologías activas, socioafectivas y tecnológicas, no solo favorece el desarrollo de la fluidez oral del alumnado, sino que también permite devolver al lenguaje a su dimensión más humana: la de un acto emocional, intencional y significativo.

ABSTRACT

From the earliest stages of life, human beings begin to communicate driven by a genuine need. We do not learn to speak as a mere linguistic exercise but rather are motivated by an emotion that compels us to express ourselves. However, in the foreign language classroom, this emotional dimension is often lost. Although there are communicative teaching approaches, they frequently fail to foster genuine emotional engagement. Even active methodologies such as theatre can become empty exercises if not embedded within a socio-affective framework that enables meaningful connection with the learner.

Building on this reflection, this doctoral thesis proposes an innovative vision for the teaching of Chinese as a foreign language. The proposal combines active methodologies, principles of the socio-affective approach, and emerging technologies, such as artificial intelligence, to address specific challenges, including limited oral fluency, foreign language anxiety, and a lack of suitable resources.

The research is structured in five parts. The first provides an overview of the growing interest in Chinese language education and examines the limitations of traditional approaches. It highlights the importance of promoting oral fluency through active, emotionally connected experiences. The second part focuses on the design of a tailored didactic proposal, informed by a diagnostic assessment of student needs. The Theatre of the Absurd is adopted as a pedagogical tool due to its expressive nature and repetitive structure, which aligns with automatization strategies found in traditional Chinese didactics. In this context, the thesis introduces the concept of “engaged dramatic repetition”, a strategy aimed at transforming mechanical repetition into an affectively meaningful practice.

The third part documents classroom implementation through two case studies. The first evaluates the impact of a socio-affective theatre-based methodology, centred on character introspection and stage performance, on students’ oral fluency. The intervention involved original texts designed for this purpose and was assessed using oral tests and perception questionnaires. The second study compares the effect of repetition-based and improvisation-based activities on quantitative fluency parameters, while also considering individual differences in performance.

The fourth part addresses the limitations identified in the implementation studies, particularly the scarcity of resources that hinders the transferability of the proposed methodologies to new educational contexts. It evaluates the use of generative artificial intelligence to produce absurdist and level-appropriate theatrical scripts, which showed promising pedagogical results. Additionally, it explores the potential of text-to-speech technology to enhance oral fluency and learner autonomy. Finally, the fifth part presents the overall conclusions of the thesis, summarising the main findings and contributions of the research.

This doctoral thesis demonstrates that a reimagining of Chinese language teaching, grounded in active methodologies, affectivity, and technology, not only enhances learners' oral fluency but also restores language to its most human dimension: that of an emotional, intentional, and meaningful act.

AGRADECIMIENTOS

A ustedes, que trajeron el conocimiento y la investigación a mi vida. A quienes me enseñaron a pensar con rigor, a cuestionar con humildad y a disfrutar del aprendizaje como un camino en constante construcción. A los docentes que compartieron su saber con generosidad. A los alumnos que, con sus preguntas y experiencias, también me formaron profundamente. A mi directora y mi tutora de tesis, gracias por su guía, por su paciencia y por acompañarme con cercanía y compromiso a lo largo de este proceso.

A ustedes, que me acercaron al teatro y con él a la empatía. Gracias por enseñarme a habitar otras pieles, a comprender desde la emoción, a sentir lo que sienten otros personajes y, a través de ellos, a descubrir nuevas formas de expresión. Gracias por ayudarme a encontrar en la escritura y en la escena un espacio de reflexión y metamorfosis.

A ustedes, que me abrieron las puertas al aprendizaje del chino y me permitieron descubrir una lengua y una cultura que han enriquecido profundamente mi manera de ver el mundo. Gracias por darme la oportunidad de viajar, de aprender y de enamorarme de un país que ya forma parte esencial de mi historia. Hoy, el chino ocupa un lugar central en mi vida, tanto a nivel personal como profesional.

Y, sobre todo, a ustedes, que han llenado mi vida de emoción. A la familia, a la amistad y al amor. Gracias por inspirarme, por sostenerme en los días difíciles y por recordarme, con su presencia y su cariño, la belleza de este recorrido. Sin ustedes, esta tesis no habría sido posible, ni tendría el mismo sentido. Este logro, aunque académico, también les pertenece, porque nació y creció bajo el abrigo de su afecto.

人类需要食物才能生存。

一个民族需要自己的语言和文学。

—— 一位在成都的藏族书店主人说的

El ser humano necesita alimento para sobrevivir.

Un pueblo necesita su lengua y su literatura.

— Palabras de un librero tibetano que conocí en Chengdu

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE FIGURAS

ABREVIATURAS

I. INTRODUCCIÓN	3
I.I. Justificación y contextualización del estudio.....	3
I.II. Objetivos de la investigación.....	5
I.III. Estructura de la tesis.....	6
I.IV. Metodología general	8
I.V. Contribución esperada	9
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....	11
CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DEL CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA	13
1.1. Auge de la enseñanza del ChLE a nivel internacional.....	13
1.2. Panorama específico: España y Las Palmas	15
1.3. Marco educativo tradicional chino en la didáctica del ChLE.....	17
1.4. Metodologías predominantes y sus limitaciones	19
1.5. Conclusiones del capítulo	23
CAPÍTULO 2. EL ENFOQUE SOCIOAFECTIVO EN LA ENSEÑANZA DEL CHLE.....	25
2.1. Conceptos fundamentales del enfoque socioafectivo	25
2.2. La ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras	27
2.3. La relación entre el enfoque socioafectivo y la fluidez oral.....	31
2.4. La complejidad del chino y su influencia en el aprendizaje.....	33
2.5. Conclusiones del capítulo	38
CAPÍTULO 3. LA FLUIDEZ ORAL EN LA ENSEÑANZA DEL CHLE.....	41
3.1. La fluidez oral en la adquisición de lenguas extranjeras	41
3.2. La fluidez oral en la enseñanza del ChLE	46
3.3. Metodologías predominantes en la enseñanza de la fluidez oral en ChLE.....	50
3.4. Evaluación de la fluidez oral	53
3.5. Conclusiones del capítulo	56
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL CHLE	58
4.1. La experimentación emocional en el aprendizaje de lenguas extranjeras ..	58
4.2. La implicación y el humor en el aula de lenguas extranjeras	62
4.3. Entornos afectivos y metodologías activas en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	66

4.4. Metodologías activas en la enseñanza del ChLE.....	69
4.5. Conclusiones del capítulo.....	70
CAPÍTULO 5. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ENSEÑANZA DEL CHLE	73
5.1. Aspectos fundamentales sobre la IAE	73
5.2. Nuevo paradigma de aprendizaje en la era de la IA	75
5.3. Aplicación de IA en el proceso de enseñanza de ChLE	79
5.4. La IAG como coautora de materiales educativos.....	82
5.5. Conclusiones del capítulo.....	86
SEGUNDA PARTE: PLANIFICACIÓN Y PERSONALIZACIÓN DIDÁCTICA.....	89
CAPÍTULO 6. ESTUDIOS EXPLORATORIOS PARA LA PLANIFICACIÓN Y PERSONALIZACIÓN DIDÁCTICA.....	91
6.1. Estudio exploratorio: análisis de necesidades socioafectivas.....	91
6.1.1. Contextualización del estudio.....	91
6.1.2. Objetivos y preguntas de investigación	92
6.1.3. Metodología.....	93
6.1.4. Resultados.....	96
6.1.5. Conclusiones.....	110
6.2. Estudio conceptual: análisis comparativo entre el teatro del absurdo y la tradición didáctica china.....	113
6.2.1. Contextualización del estudio.....	113
6.2.2. Objetivos y preguntas de investigación	115
6.2.3. Metodología.....	116
6.2.4. Resultados.....	119
6.2.5. Conclusiones.....	122
6.3. Diseño metodológico de las propuestas didácticas activas	125
6.4. Desarrollo de materiales teatrales para la enseñanza del ChLE	128
6.5. Conclusiones del capítulo.....	146
TERCERA PARTE: IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.....	149
CAPÍTULO 7. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	151
7.1. Primer estudio de implementación: propuesta didáctica activa con enfoque socioafectivo	151
7.1.1. Contextualización del estudio.....	151
7.1.2. Objetivos y preguntas de investigación	154
7.1.3. Metodología.....	154

7.1.4. Resultados.....	157
7.1.5. Conclusiones.....	163
7.2. Segundo estudio de implementación: propuesta didáctica activa con integración de métodos.....	165
7.2.1. Contextualización del estudio.....	165
7.2.2. Objetivos y preguntas de investigación.....	167
7.2.3. Metodología.....	168
7.2.4. Resultados.....	171
7.2.5. Conclusiones.....	178
7.3. Resultados generales.....	180
7.4. Limitaciones observadas.....	182
7.5. Conclusiones.....	184
CUARTA PARTE: INVESTIGACIÓN SOBRE LAS LIMITACIONES.....	187
CAPÍTULO 8. ESTUDIO DE PROPUESTA DE MEJORA	189
8.1. Primera fase: diseño de un <i>prompt</i> para la generación de obras teatrales como recurso didáctico en la enseñanza del ChLE	189
8.1.1. Contextualización del estudio.....	189
8.1.2. Objetivos y preguntas de investigación.....	192
8.1.3. Metodología.....	193
8.1.4. Resultados.....	195
8.1.5. Conclusiones.....	220
8.2. Segunda fase: evaluación léxica y pedagógica de textos generados por IAG	221
8.2.1. Contextualización del estudio.....	221
8.2.2. Objetivos y preguntas de investigación.....	222
8.2.3. Metodología.....	223
8.2.4. Resultados.....	225
8.2.5. Conclusiones.....	237
8.3. Resultados generales.....	239
8.4. Limitaciones observadas.....	241
8.5. Conclusiones.....	242
QUINTA PARTE: CONCLUSIONES GENERALES	245
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES.....	247
9.1. Conclusiones generales.....	247

9.2 General Conclusions.....	251
REFERENCIAS	257
ANEXO	278
I. Procedimiento completo de cálculo y extracción de las medidas temporales de fluidez oral	279
II. Resultados del cuestionario “Autoevaluación: mis áreas de mejora”	279
III. Obras teatrales	293
IV. Cuestionario sobre el grado de satisfacción con la metodología teatral aplicada al aprendizaje del ChLE.	326
V. Análisis de los textos generados por IAG	332

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Las competencias del estudiante en fluidez oral	41
Tabla 2: Principales marcos teóricos sobre la fluidez oral utilizados en esta investigación.....	42
Tabla 3: Estándares de fluidez oral para nivel básico en ChLE	47
Tabla 4: Estándares de nivel de competencia oral básica en ChLE	48
Tabla 5: Medidas temporales de fluidez oral en la literatura especializada	55
Tabla 6: Tipos de estrategias afectivas y sociales de acuerdo con Oxford (1990).....	95
Tabla 7: Síntesis pedagógica y propuesta conceptual de <i>repetición con implicación emocional</i>	121
Tabla 8: Primer ejemplo de actividad basada en la repetición	135
Tabla 9: Segundo ejemplo de actividad basada en la repetición	138
Tabla 10: Primer ejemplo de actividad basada en la improvisación	141
Tabla 11: Segundo ejemplo de actividad basada en la improvisación	143
Tabla 12: Porcentaje de mejora en la velocidad de habla entre la prueba inicial y la prueba final	158
Tabla 13: Porcentaje de mejora en la duración de las pausas entre la prueba inicial y final.....	159
Tabla 14: Porcentaje de mejora en la media de articulación entre la prueba inicial y final	160
Tabla 15: Porcentaje de mejora en la longitud de los enunciados entre la prueba inicial y la final	161
Tabla 16: Resultados sobre la velocidad de habla (en palabras por minuto)	172

Tabla 17: Resultados sobre la duración de las pausas silenciosas (en segundos)	173
Tabla 18: Resultados sobre la velocidad de articulación (en palabras por minuto) ...	174
Tabla 19: Resultados sobre la longitud media de los enunciados (en palabras).....	175
Tabla 20: Registro del proceso de diseño y desarrollo del <i>prompt</i>	197
Tabla 21: Instrucciones operativas del <i>prompt</i> para la generación de escenas absurdas en ChLE.....	198
Tabla 22: Actividad cultural generada con IA del texto 1	208
Tabla 23: Actividad cultural generada con IA del texto 2.....	212
Tabla 24: Actividad cultural generada con IA del texto 3.....	216
Tabla 25: Análisis comparativo de los indicadores léxicos en los textos generados por IA y los textos originales de <i>El nuevo libro de chino práctico</i> (2011).....	226
Tabla 26: Resultados de la evaluación pedagógica por evaluadores – Texto 1	230
Tabla 27: Resultados de la evaluación pedagógica por evaluadores – Texto 2	232
Tabla 28: Resultados de la evaluación pedagógica por evaluadores – Texto 3	234

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema estructural de la tesis doctoral	7
Figura 2: Inversión del currículo en la era de la inteligencia artificial: de la acumulación de datos a la transferencia y la experticia (Fuente: Holmes et al, 2019)	78
Figura 3: Procedimiento de investigación: recogida de datos y análisis de estrategias y fluidez	94
Figura 4: Porcentaje de uso por ítem de las estrategias afectivas.....	97
Figura 5: Porcentaje de uso por ítem de las estrategias sociales	100
Figura 6: Comparación del uso de estrategias afectivas (EA) y sociales (ES).....	102
Figura 7: Matriz de correlación entre el uso de estrategias de aprendizaje y los resultados obtenidos en fluidez oral.....	105
Figura 8: Relación entre el número de lenguas certificadas, la velocidad media de habla y la longitud media de enunciados	107
Figura 9: Relación entre la percepción de dificultad por destrezas, la media de duración de pausas, el número de estudiantes y la longitud media de enunciados	108
Figura 10: Relación entre el uso de las redes sociales y la velocidad de articulación	110
Figura 11: Esquema metodológico del análisis comparativo	118
Figura 12: Diseño secuencial de los estudios e implementación didáctica a partir de estudios exploratorios previos	127

Figura 13: Resultados del cuestionario de satisfacción con la metodología teatral ...	162
Figura 14: Esquema general de la secuencia de implementación	169
Figura 15: Secuencia analítica para la evaluación de la fluidez oral	170
Figura 16: Proceso iterativo de diseño del <i>prompt</i>	196
Figura 17: Comparación de los tres textos según criterios de evaluación pedagógica	236

ABREVIATURAS

CFL:	<i>Chinese as a Foreign Language</i> , chino como lengua extranjera
ChLE:	chino como lengua extranjera
CLLAS:	<i>Chinese language learning anxiety scale</i> , escala de ansiedad en el aprendizaje de ChLE
ECL:	enfoque comunicativo de lenguas
FLA:	<i>foreign language anxiety</i> , ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras
FLE:	<i>foreign language enjoyment</i> , disfrute en el aprendizaje de lenguas extranjeras
FLCAS:	<i>foreign language anxiety scale</i> , escala de ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras.
HSK:	Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì
IA:	inteligencia artificial
IAE:	inteligencia artificial educativa
IAG:	inteligencia artificial generativa
IC:	Instituto Confucio
LE:	lengua extranjera
MCER:	Marco Común Europeo de Referencia
TCAFL:	<i>Teaching Chinese as a Foreign Language</i>
TTR:	<i>type–token ratio</i> , proporción tipo–token
ULPGC:	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
YCT:	<i>Youth Chinese Test</i>

I. INTRODUCCIÓN

I. INTRODUCCIÓN

I.I Justificación y contextualización del estudio

Esta tesis doctoral nace de una inquietud profundamente arraigada en mi experiencia personal, tanto como estudiante como en mi posterior labor como docente. Desde los primeros años de vida, el ser humano comienza a comunicarse impulsado por una necesidad real. Un bebé no aprende a decir “quiero agua” como un ejercicio de práctica lingüística, sino porque tiene sed. Esa sensación genera una respuesta emocional que lo impulsa a expresarse. La motivación nace del deseo de satisfacer una necesidad concreta, lo que convierte al lenguaje en un acto intencional y significativo. Sin embargo, en el aula de lenguas extranjeras, esta dimensión comunicativa original suele perderse. El estudiante practica el idioma con el objetivo de practicar el idioma mismo, sin una razón emocional o comunicativa que lo sostenga. Esta desconexión entre forma y sentido convierte el aprendizaje en un proceso artificial y carente de motivación genuina.

Durante mi etapa formativa en el aprendizaje del chino como lengua extranjera (ChLE), observé que las dificultades para expresarme oralmente no provenían únicamente de la complejidad estructural del idioma, sino que estaban estrechamente vinculadas a aspectos emocionales. La ansiedad ante la pronunciación incorrecta de los tonos, el temor al juicio de los demás, la inseguridad al intervenir en clase o el bloqueo frente a hablantes nativos eran experiencias comunes que, lejos de ser anecdóticas, parecían compartidas por muchos de mis compañeros. Esta vivencia, que en su momento percibí como un obstáculo personal, reapareció años después, ya no como alumna, sino como profesora de ChLE. En el aula, fui testigo del mismo fenómeno: estudiantes con un nivel lingüístico adecuado evitaban hablar, dudaban antes de intervenir o se bloqueaban durante tareas orales.

No obstante, estas observaciones, aunque reveladoras, seguían apoyándose en una percepción subjetiva y carecían del respaldo empírico necesario para sostener una hipótesis sólida. El deseo de comprender más profundamente la dimensión afectiva del aula y su impacto en el desarrollo de la fluidez oral me impulsaba a iniciar una investigación más sistemática. Sentía la necesidad de explorar si realmente existía una relación entre factores como la ansiedad, la inseguridad o la falta de motivación y el bajo rendimiento en la expresión oral del alumnado. Así comenzó un primer estudio,

concebido como un análisis de necesidades centrado en un grupo de estudiantes universitarios hispanohablantes de nivel A1+ en las Islas Canarias, cuyo propósito era identificar las variables que intervenían en el desarrollo de la fluidez oral y valorar la presencia de elementos emocionales entre ellas. A partir de ese primer acercamiento, fue tomando forma la estructura de esta tesis, en la que se integran distintas investigaciones, enfoques y propuestas metodológicas orientadas a dar respuesta a las áreas de mejora detectadas.

Paralelamente, debido a todas las dificultades observadas en el aula, como la ansiedad comunicativa, la falta de implicación emocional, la escasa fluidez oral y la distancia cultural entre docentes y estudiantes, comenzó a tomar forma una intuición. Esta intuición no surgía únicamente de mi experiencia como docente, sino también de mi formación y trayectoria como actriz y dramaturga. Desde esa mirada, empecé a preguntarme si parte de estas tensiones no podían abordarse desde un enfoque más expresivo y experimental. La escena teatral, con su componente lúdico y emocional, se presentaba como una metodología idónea para llevar a las aulas de ChLE. Esta reflexión, me condujo poco a poco a formular una hipótesis y a dar los primeros pasos hacia un proceso de investigación que me permitiera explorar con mayor profundidad estas posibilidades.

Abordar esta línea de investigación resultaba especialmente pertinente en un momento en que la enseñanza del ChLE enfrenta desafíos complejos. El creciente auge del chino a nivel internacional y nacional, así como el interés sostenido de un número cada vez mayor de estudiantes, exige propuestas pedagógicas capaces de responder a esta demanda. En contextos educativos donde convergen tradiciones pedagógicas muy distintas, como ocurre cuando docentes nativos de chino enseñan a estudiantes hispanohablantes, es frecuente que se generen brechas interculturales. Por ello, explorar metodologías interculturales que concilien esta brecha, que favorezcan la conexión interpersonal, la expresión emocional y la implicación activa del alumnado no solo parecía una vía prometedora, sino también una necesidad urgente para construir entornos de enseñanza más significativos y eficaces.

En este contexto, la dimensión vivencial adquirió un papel central en el desarrollo de esta investigación. Esta tesis cuenta con mención internacional y ha sido desarrollada en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en colaboración con la Universidad de

Estudios Internacionales de Shanghái. Durante mis estancias en esta institución china desde 2023 hasta 2025, tuve la oportunidad de observar y participar activamente en la enseñanza del ChLE, lo que me permitió comprender desde dentro tanto los métodos pedagógicos tradicionales como las tendencias más actuales en la didáctica del idioma. Esta experiencia fue especialmente reveladora, no solo por el contraste metodológico, sino por el contacto directo con la cultura educativa china. Además, tuve la fortuna de asistir a la Conferencia Mundial sobre la Lengua China 2024, un encuentro académico que llenó mi mente de ideas y abrió un nuevo horizonte en mi trayectoria investigadora, especialmente en lo referente al uso de la IA aplicada a la enseñanza de lenguas.

Todas estas experiencias han sido fundamentales para dar forma a la propuesta híbrida que aquí se presenta. En ella, emoción, creatividad y tecnología se integran con el propósito de enriquecer las aportaciones de la comunidad científica al campo de la lingüística aplicada a la enseñanza del ChLE desde una perspectiva intercultural y profundamente significativa.

I.II Objetivos de la investigación

Desde dicho enfoque interdisciplinar y contextualizado, esta tesis doctoral busca reflexionar críticamente sobre los retos que atraviesa la enseñanza del ChLE en contextos hispanohablantes. Se propone ofrecer una contribución amplia al campo de la lingüística aplicada a la enseñanza del ChLE, articulando propuestas que respondan tanto a los desafíos metodológicos como a las tensiones culturales y afectivas que emergen en el aula. En este marco, se establecen los siguientes objetivos generales:

1. Contribuir a la mejora de la enseñanza del ChLE en contextos hispanohablantes, mediante propuestas metodológicas que respondan a los desafíos didácticos, culturales y emocionales del aula contemporánea.
2. Reducir la brecha intercultural entre docentes y estudiantes originada por la diversidad de tradiciones pedagógicas, mediante la adopción de un enfoque metodológico integrador que facilite el diálogo entre perspectivas y favorezca una enseñanza más equilibrada.
3. Promover una renovación pedagógica que integre metodologías activas, tecnologías emergentes y fundamentos socioafectivos como pilares de una enseñanza más significativa y adaptada a la diversidad del alumnado.

4. Proponer un modelo metodológico transferible que sirva como referencia práctica para docentes de ChLE, incluso en contextos con recursos limitados o sin formación específica en metodologías activas, contribuyendo así a ampliar el repertorio pedagógico disponible.

Con la finalidad de concretar estos ejes de investigación, esta tesis doctoral presenta los siguientes objetivos específicos, contruidos a partir de estudios complementarios que comparten un horizonte común:

1. Diagnosticar las principales dificultades lingüísticas, emocionales y estratégicas que enfrentan los estudiantes hispanohablantes de ChLE.
2. Valorar el papel del enfoque socioafectivo como base teórica para abordar fenómenos como la ansiedad, la inseguridad lingüística y la desmotivación, integrándolo en propuestas metodológicas adaptadas a la realidad del aula.
3. Diseñar y aplicar metodologías activas, con el objetivo de fomentar una práctica expresiva, participativa y emocionalmente significativa que favorezca el desarrollo de la fluidez oral.
4. Analizar críticamente los resultados obtenidos a través de estudios de caso en los que se implementan estas metodologías, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos para valorar su eficacia y receptividad.
5. Explorar el potencial de la inteligencia artificial generativa (IAG) como herramienta de apoyo para la creación de materiales didácticos teatrales en la enseñanza de ChLE.

I.III Estructura de la tesis

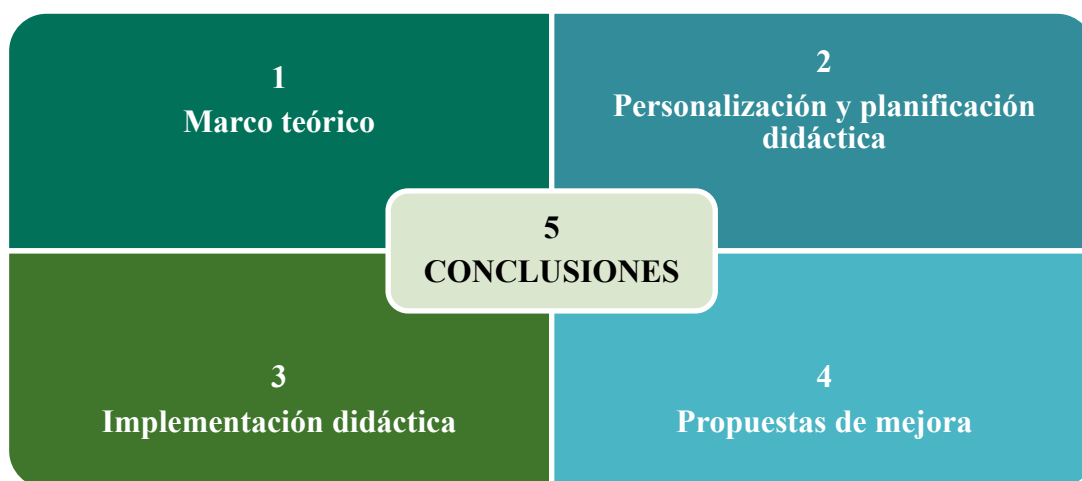
Esta tesis doctoral se organiza en cinco bloques interconectados que responden a una secuencia lógica: marco teórico, planificación y personalización didáctica, implementación didáctica, diseño de propuestas de mejora y conclusión. Esta estructura permite desarrollar un enfoque progresivo que va de un análisis de necesidades inicial a la elaboración de un modelo metodológico, pasando por fases de análisis, aplicación y evaluación. En esta línea, la estructura de la tesis se inspira en el enfoque Planificar, Personalizar, Implementar (PPI), utilizado por Muñoz-Basols et al. (2024), quienes lo conciben como una herramienta pedagógica que permite al profesorado optimizar el uso de los entornos virtuales. Este modelo se basa en tres fases clave, la organización previa

de la enseñanza, la adaptación de los recursos a las características y necesidades del alumnado, y la puesta en práctica de metodologías y tecnologías de forma coherente y efectiva en el aula (Muñoz-Basols et al., 2024). Tomando como referencia esta propuesta estructural, se ha realizado una reinterpretación adaptada a nuestro contexto de investigación, incorporando además una fase previa de diagnóstico y una fase final orientada a la mejora. Esta última etapa se centra en el uso de la IAG como aliada metodológica, con el objetivo de diseñar soluciones que den respuesta a las limitaciones detectadas durante la implementación de la propuesta didáctica inicial. En la figura 1 se observan las cinco partes en las que se estructura esta tesis doctoral:

Figura 1

Esquema estructural de la tesis doctoral

(Elaboración propia, 2025)



La primera parte contextualiza la enseñanza del ChLE, las metodologías activas, el enfoque socioafectivo y el uso de la IAG en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE). La segunda parte se enfoca en el plan didáctico personalizado, basado en estudios previos y elaboración de materiales. La tercera parte recoge la implementación en el aula. La cuarta parte propone soluciones a las limitaciones observadas. Finalmente, la quinta parte presenta las conclusiones generales y futuras líneas de investigación. Así, esta organización estructural refleja no solo el desarrollo progresivo del trabajo, sino también el recorrido metodológico que ha guiado la investigación.

I.IV Metodología general

En consonancia con la estructura propuesta, esta tesis doctoral se configura como una investigación en acción desarrollada en cinco fases, orientada a diagnosticar, intervenir, evaluar y mejorar la enseñanza de la fluidez oral en el contexto de ChLE. La investigación adopta un enfoque de carácter mixto, combinando métodos cualitativos y cuantitativos. Se emplean herramientas de análisis fonético, cuestionarios, observación en el aula y análisis de materiales, lo que permite abordar la complejidad del fenómeno de estudio desde múltiples dimensiones. Esta pluralidad metodológica busca tanto medir indicadores objetivos de fluidez como también comprender las percepciones, emociones y necesidades del alumnado.

El estudio se inicia con un análisis de necesidades realizado con aprendientes hispanohablantes de nivel A1+, mediante grabaciones orales, análisis fonético y cuestionarios sobre estrategias de aprendizaje. A partir de este diagnóstico, se desarrolló un marco conceptual comparativo entre la tradición educativa china, centrada en la repetición y la memorización, y el enfoque comunicativo occidental, más orientado a la comunicación funcional. El teatro del absurdo se propuso como recurso metodológico capaz de integrar ambos enfoques. Sobre esta base, se diseñó e implementó una intervención didáctica teatral inspirada en el enfoque socioafectivo. La propuesta consistió en tareas dramáticas, como monólogos y escenas improvisadas, adaptadas al currículo de ChLE. La evaluación combinó análisis fonético de las medidas temporales de fluidez oral a través del *software* de análisis fonético Praat (Boersma y Weenink, 2022) y cuestionarios de percepción estudiantil.

En una fase posterior de la investigación, se incorporó la IAG como asistente para la creación de materiales didácticos teatrales en lengua china. Este estudio se dividió en dos fases complementarias. En la primera, se diseñó un *prompt* específico y se llevó a cabo un proceso de generación asistida de textos teatrales inspirados en el teatro del absurdo que adaptaba textos originales del manual *El nuevo libro de chino práctico* (2011). En la segunda fase, los textos obtenidos fueron sometidos a una evaluación detallada desde una doble perspectiva, léxica y pedagógica. Este análisis permitió valorar su funcionalidad como recurso didáctico y su adecuación previa a la posible futura implementación en el aula.

I.V Contribución esperada

La presente tesis doctoral se enmarca en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza del ChLE, con especial atención a los factores socioculturales que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con esta investigación se pretende hacer una aportación original al conocimiento y la práctica pedagógica de la lengua china, atendiendo tanto a aspectos lingüísticos como didácticos y culturales. Así, las principales contribuciones esperadas de este trabajo son las siguientes:

1. Generación de conocimiento relevante para la mejora de la enseñanza del ChLE, mediante el análisis crítico de enfoques metodológicos, la creación de materiales didácticos y el diseño de propuestas pedagógicas para contextos hispanohablantes.
2. Desarrollo o adaptación de herramientas y estrategias didácticas basadas en principios de la lingüística aplicada y la interculturalidad, que respondan a las necesidades reales de los aprendientes y favorezcan un aprendizaje más eficaz y significativo.
3. Aportación al estudio de las representaciones socioculturales asociadas al aprendizaje del chino, así como al papel que desempeñan las creencias, actitudes y marcos culturales en el aula de lenguas extranjeras.
4. Contribución a la internacionalización del conocimiento mediante la difusión de resultados en congresos, publicaciones académicas y redes de investigación relacionadas con la enseñanza de ChLE.

En conjunto, se espera que esta tesis no solo contribuya a la mejora de las prácticas educativas vinculadas a la enseñanza del chino como lengua extranjera, sino que también ofrezca un marco teórico y práctico útil para futuras investigaciones en el campo de la lingüística aplicada y la educación intercultural.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. LA ENSEÑANZA DEL CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA

Este primer capítulo ofrece una panorámica general sobre la enseñanza del chino como lengua extranjera (ChLE), comenzando por su expansión global en las últimas décadas (1.1). A continuación, se presenta un enfoque más localizado, centrado en la situación específica en España y, en particular, en la provincia de Las Palmas (1.2). Asimismo, el capítulo también examina las características del modelo educativo tradicional chino aplicado a la didáctica del ChLE (1.3), las metodologías más extendidas en este ámbito y las principales limitaciones que presentan desde una perspectiva comunicativa y afectiva (1.4).

1.1 Auge de la enseñanza del ChLE a nivel internacional

En las últimas décadas, la enseñanza del ChLE ha adquirido una relevancia sin precedentes en el ámbito educativo internacional, no solo como resultado del posicionamiento económico y geopolítico de China, sino también por el creciente interés cultural, académico y profesional que genera su lengua. Esta expansión global del aprendizaje del chino ha estado acompañada por transformaciones significativas tanto en los enfoques pedagógicos como en los marcos institucionales que lo sustentan, consolidando así su presencia en sistemas educativos diversos y cada vez más interconectados. El fenómeno, lejos de ser reciente, se inscribe en una evolución histórica compleja, que ha dado lugar a procesos de internacionalización sostenida desde tiempos remotos hasta la actualidad.

En su revisión histórica, Le (2004) expone que la enseñanza del ChLE posee raíces milenarias, con registros tempranos que se remontan al siglo VI, cuando monjes budistas extranjeros acudían a la antigua capital Chang-An con el propósito de aprender la lengua y traducir textos sagrados. Este temprano contacto lingüístico-cultural se intensificó durante la dinastía Tang, cuando se vivió un auge en la movilidad académica con la llegada de estudiantes de Japón y Corea, en lo que puede considerarse uno de los primeros episodios de internacionalización educativa en Asia oriental. Con el paso de los siglos, distintos actores, como misioneros occidentales en el siglo XVII, se aproximaron al aprendizaje del chino. No obstante, aún no existía política estatal sistematizada sobre la enseñanza del ChLE. No fue sino hasta la fundación de la República Popular China en 1949 que se instauraron programas formales de enseñanza del chino a extranjeros,

conocidos en inglés como *TCFL (Teaching Chinese as a Foreign Language)*. Esta institucionalización se concretó en la década de 1950 con la apertura de cursos en universidades emblemáticas como Qinghua y Beijing. (Le, 2004, pp. 50–55)

A partir de 1979, con la implementación de la política de reforma y apertura, la enseñanza del ChLE experimentó un auge notable, caracterizado por un incremento tanto en el número de estudiantes como en la diversidad geográfica de los programas. Le (2004) identifica hitos fundamentales de este proceso: la creación de programas breves en 1978 en el Beijing Language Institute, la fundación en 1987 del grupo estatal encargado de coordinar las políticas nacionales de TCAFL, y la institucionalización del examen de competencia lingüística HSK (*Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì*) en 1990. Paralelamente, se consolidaron redes académicas como la *China TCFL Education Association* y la *World Chinese Education Association*, reforzando el carácter global del aprendizaje del chino y evidenciando el compromiso estatal por expandir su enseñanza como parte de una estrategia cultural de alcance internacional. (Le, 2004, p. 56–58)

En el siglo XXI, el ascenso económico, político y cultural de China ha intensificado este fenómeno. Corderi Novoa (2020) señala que el crecimiento del aprendizaje del ChLE es inseparable del papel ascendente de China como potencia cultural. En sus palabras, “China, como potencia cultural y económica, ha ascendido dramáticamente en el mundo durante la última década, y, en consecuencia, el número de estudiantes de lengua china ha aumentado exponencialmente” (p. XVIII). Esta expansión es observable particularmente en contextos dentro del territorio español, donde el interés por el chino se ha consolidado tanto en programas escolares como en instituciones universitarias, lo que confirma la inserción progresiva del idioma en el mapa lingüístico internacional contemporáneo. En una línea similar, Moloney y Xu (2016) afirman que, con la globalización y el creciente protagonismo internacional de China, se ha generado una auténtica “fiebre” en torno al aprendizaje del chino. (2016, p. 5) Su reflexión refleja cómo el idioma ha dejado de percibirse únicamente con un interés académico para convertirse en una competencia estratégica en contextos comerciales, diplomáticos y tecnológicos. En este sentido, la enseñanza del ChLE responde tanto a demandas formativas como a objetivos de diplomacia intercultural y proyección geopolítica.

Esta dimensión estratégica es desarrollada por Yu (2024), quien analiza la expansión del ChLE en relación con la IA y los nuevos escenarios del orden global. Según su estudio, hacia finales de 2022 se estimaba que más de treinta millones de personas estudiaban chino fuera de China, y más de doscientos millones habían tenido algún tipo de contacto con el idioma. Esta expansión, según Yu (2024), no solo es cuantitativa, sino también cualitativa, caracterizándose por una diversificación del profesorado, una ampliación temática hacia contenidos aplicados y una creciente innovación metodológica. En este estudio se destaca particularmente el papel de tecnologías emergentes como la IA, el *big data*, la computación en la nube y la realidad virtual, cuyas aplicaciones en el ámbito educativo están transformando las formas de enseñar y aprender chino, haciendo posible experiencias más personalizadas, dinámicas y eficaces. Ante esta transformación, Yu (2024) destaca los avances en innovación educativa del país y subraya la necesidad de impulsar reformas educativas desde una perspectiva nacional estratégica, que incluyan la mejora de los sistemas de evaluación, la digitalización de los recursos didácticos y la expansión de los canales de difusión de la lengua a escala global (2024, p. 142–143).

1.2 Panorama específico: España y Las Palmas.

En el caso concreto de España, el ChLE se ofrece como una opción más dentro del currículo de algunos centros educativos, lo que significa que ha llegado a integrarse en la enseñanza reglada. Esto ocurre en diversos niveles educativos, incluyendo centros de educación primaria y secundaria, universidades y escuelas oficiales de idiomas. Asimismo, a pesar de que los estudios sinológicos ya formaban parte de la planificación curricular de algunas instituciones españolas, la llegada del Instituto Confucio (IC) a España marcó un antes y un después en los estudios de lengua china. Desde la apertura del Instituto Confucio de Madrid en 2007, se han consolidado y ampliado estas instituciones por todo el territorio español. Inicialmente, se abrieron ocho centros hasta 2017 (Madrid, Granada, Barcelona, León, Valencia, Las Palmas de Gran Canaria, Toledo y Zaragoza), sumándose, posteriormente, los de Sevilla (2024) y Salamanca (2025). Particularmente, en el caso de la provincia de Las Palmas, el auge de los estudios en lengua china también ha sido notorio en la última década. El IC de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, abrió sus puertas en mayo de 2011 en colaboración con la Universidad Normal de Changchun. Ofrece cursos de chino y cultura china para todos los públicos, organizados por niveles, incluyendo preparación para los exámenes oficiales

YCT (*Youth Chinese Test*) y HSK. El IC de la ULPGC también coordina actividades extracurriculares, como viajes a China, concursos como, por ejemplo, el conocido “Puente a China”, y eventos culturales por todo el archipiélago.

En el ámbito universitario español, el estudio del ChLE también ha ganado notable presencia, integrándose en distintos grados oficiales y programas formativos especializados. Por ejemplo, la Universidad Autónoma de Barcelona ofrece el grado en *Estudios de Asia Oriental* con especialidad en chino, mientras que la Universidad de Alcalá imparte un máster en *Enseñanza del chino como lengua extranjera*. La Universidad de Salamanca, por su parte, cuenta con un grado en *Estudios de Asia Oriental* que incluye el aprendizaje del chino como lengua principal. También destacan universidades como la Complutense de Madrid, la Universidad de Granada y la Universidad de Valencia, donde el chino forma parte de grados relacionados con traducción, relaciones internacionales o estudios filológicos. Esta consolidación universitaria refleja el creciente interés por el aprendizaje del chino y su integración en la formación académica reglada en España.

En la ULPGC, la enseñanza del chino se ha fortalecido en los últimos años a través de diversas titulaciones y actividades formativas. En 2012, se implantó el grado en *Lenguas modernas (inglés-chino)*, que ofrece al alumnado una formación completa en lengua, traducción y cultura china. Posteriormente, en 2014, se incorporó en el grado en *Lengua española y literaturas hispánicas* una mención específica en chino, permitiendo cursar asignaturas optativas centradas en la lengua y la cultura chinas. En el grado en *Turismo*, se ofrece la optativa *Chino turístico*, orientada a formar al estudiantado en competencias lingüísticas en chino aplicadas al sector turístico.

A nivel extracurricular, en 2023 se fundó el *Club de Chino* de la ULPGC, una iniciativa impulsada por los profesores Antares Pérez de Amézaga Torres y Esmeralda Padrón Santana. Este club nace como un punto de encuentro abierto, participativo e inclusivo para todos los interesados en la cultura china desde cualquier prisma. Su objetivo principal es fomentar el intercambio de conocimientos sobre la lengua y la cultura chinas, proporcionando un espacio donde los miembros puedan implicarse activamente en discusiones, talleres y proyectos culturales. Entre sus actividades destacan la organización de charlas temáticas, eventos culturales, actividades recreativas y colaboraciones con entidades académicas y sociales, con el propósito de promover el

entendimiento mutuo, la diversidad cultural y la integración de sus miembros en la comunidad universitaria y el entorno social. Por otro lado, en el ámbito de la formación sénior, en 2024 la ULPGC puso en marcha el diploma de *Estudios Asiáticos* en Las Palmas, ampliándolo a Fuerteventura en 2025. Estas propuestas reflejan el compromiso institucional con una oferta formativa en chino amplia, transversal y accesible a diferentes perfiles de estudiantes.

Sin embargo, a pesar de la favorable acogida que ha tenido el estudio de la lengua china por parte de la sociedad grancanaria, siguen existiendo desafíos importantes relacionados con la disponibilidad de recursos, la formación del profesorado y la adecuación metodológica a las realidades culturales locales. Estas limitaciones evidencian la necesidad de replantear la metodología de enseñanza del ChLE en nuestro contexto, donde confluyen particularidades sociolingüísticas y educativas que merecen atención específica.

La mencionada observación de las particularidades lingüísticas y socioculturales de nuestro contexto cobra especial relevancia si consideramos que la enseñanza de lenguas extranjeras suele articularse desde la perspectiva cultural de la lengua meta. Esta circunstancia puede dar lugar a tensiones cuando el profesorado y el alumnado proceden de tradiciones educativas diferentes. En estos casos, la distancia cultural no solo incide en los contenidos lingüísticos, sino también en las concepciones y vivencias del proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de esta premisa, se hace necesario examinar el marco educativo tradicional chino que sustenta muchas de las prácticas didácticas en la enseñanza del ChLE, tanto dentro como fuera del territorio nacional.

1.3 Marco educativo tradicional chino en la didáctica del ChLE

El enfoque tradicional de la enseñanza del ChLE se halla profundamente enraizado en la cosmovisión educativa confuciana, la cual ha moldeado durante siglos no solo los contenidos, sino también las formas de enseñar y aprender. Este modelo pedagógico milenario se caracteriza por una fuerte orientación hacia la memorización, la repetición, la jerarquía y la armonía, aspectos que han definido tanto las relaciones profesor-alumno como las dinámicas del aula (Wang, 2018, p. 20). Como señala Confucio en los *Analectas* (《论语》): “学而不思则罔，思而不学则殆” (“Aprender sin reflexionar es inútil; reflexionar sin aprender es peligroso”), una sentencia que refleja el

ideal educativo de equilibrio entre memorización y pensamiento crítico, posteriormente desarrollado por pensadores como Mencio (Li et al., 2024, p. 237). En este sentido, Balsas Ureña (2019) destaca que la pedagogía tradicional china concede gran valor a la memorización como vía de adquisición lingüística. Entre las prácticas históricas más comunes, menciona la memorización de diccionarios o textos clásicos. Además, señala que, a diferencia del pensamiento occidental, donde nuevas teorías tienden a reemplazar a las anteriores, en China se promueve la integración de saberes (2019, p. 116). Esta integración ha dado lugar a una pedagogía ecléctica en la que lo tradicional convive con lo moderno.

Desde una perspectiva más crítica, diversos estudios han resaltado cómo esta tradición pedagógica puede entrar en tensión con enfoques occidentales contemporáneos. Por ejemplo, Sung y Poole (2016) observan que los docentes nativos de chino tienden a priorizar la corrección formal y el aprendizaje memorístico sobre la fluidez comunicativa, adoptando con frecuencia un estilo docente autoritario que contrasta con los métodos centrados en el estudiante más comunes en Occidente (2016, pp. 71–74). Esta disparidad metodológica revela una necesidad urgente de desarrollar competencias interculturales entre los formadores de profesores, capaces de equilibrar las expectativas culturales con las metas comunicativas (Sung y Poole, 2016, p. 75). En una línea similar, Hu (2002) subraya que la enseñanza del chino sigue estando dominada por la exposición magistral del docente, y que la adopción de enfoques como el comunicativo suele verse obstaculizada por concepciones divergentes sobre el rol del profesor y las estrategias de aprendizaje valoradas (2002, pp. 93–98).

Deng (2011) rastrea el origen del trasfondo histórico de esta tradición pedagógica hasta la dinastía Han (124 a.C.), cuando se institucionalizó el estudio de los clásicos confucianos como pilar educativo, cimentando así una cultura escolar centrada en la transmisión y repetición del conocimiento (2011, pp. 561–564). Esta práctica continúa vigente en el sistema educativo moderno, aunque ahora fusionada con elementos occidentales, lo que da lugar a un sistema híbrido. Xu (2024) lo confirma al afirmar que la memorización se ha convertido en una estrategia intuitiva y culturalmente interiorizada, ilustrada en la expresión popular “熟读唐诗三百首，不会作诗也会吟” (“Si memorizas 300 poemas Tang, aunque no sepas componer, podrás recitar”) (2024, p. 3965). Esta valorización de la repetición no solo responde a una lógica pedagógica, sino también a

una dimensión afectiva. Según Cook (1994), el aprendizaje memorístico otorga al estudiante una sensación de seguridad al dotarlo de bloques lingüísticos estables (citado en Larsen-Freeman, 2012, p. 198). La propia Larsen-Freeman (2012) observa que, en China, la repetición no se percibe como una técnica mecánica, sino como un recurso valioso hacia la comprensión y el dominio lingüístico.

En el contexto internacional del ChLE, estos rasgos han sido objeto tanto de admiración como de cuestionamiento. Wang y Cáceres-Lorenzo (2019) señalan que las actitudes culturales del docente y del estudiante forman parte inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, aunque la expansión del ChLE ha alcanzado más de 2500 universidades en 100 países (Moloney y Xu, 2016, p. 5), las tensiones entre tradiciones pedagógicas persisten. En escenarios como China y España, estudios recientes como los de Corderi Novoa (2020) y Aftab y Khan, (2024) advierten que el énfasis en la precisión gramatical y la memorización puede limitar el desarrollo de la competencia comunicativa, lo cual justifica la necesidad de repensar las prácticas metodológicas para adaptarlas a contextos diversos.

En general, el enfoque tradicional chino se distingue por su profundo respeto a los saberes clásicos, su apuesta por la repetición y la automatización. No obstante, en el escenario contemporáneo de la internacionalización del chino, se vuelve crucial actualizar estas prácticas sin perder de vista su anclaje cultural, buscando un equilibrio entre fidelidad a la tradición china y eficacia en la pedagogía contemporánea occidental.

1.4 Metodologías predominantes y sus limitaciones

Desde la segunda mitad del siglo XX, la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito hispano y europeo ha transitado por diversas metodologías que reflejan tanto cambios epistemológicos como demandas sociales. Buena parte de estas tendencias han sido recopiladas y analizadas por Richards y Rodgers (2014) en su obra *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas*, donde se ofrece una vista panorámica detallada de los enfoques más influyentes en la didáctica de lenguas en Occidente y que tomaremos como marco de referencia en este apartado.

El contexto europeo, y por extensión el hispano, presenta una tradición educativa que ha oscilado entre el enfoque gramatical-tractológico clásico y metodologías

comunicativas contemporáneas. Históricamente, la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa durante el siglo XIX se basaba en la codificación de reglas morfosintácticas a memorizar, relegando la oralidad a un plano casi inexistente. Según Richards y Rodgers (2014), en esta etapa “el trabajo oral se reducía al mínimo absoluto y el hablar la lengua extranjera no era el objetivo” de manera que, los ejercicios se limitaban a traducciones escritas con escasa conexión con el lenguaje real (p. 15).

No obstante, el auge del enfoque comunicativo de lenguas (ECL) transformó el panorama radicalmente. El ECL marcó un cambio de paradigma al poner en el centro de la enseñanza la competencia comunicativa del estudiante. Este enfoque, que aún prevalece en muchos contextos educativos europeos, promueve el uso del lenguaje en situaciones reales y la interacción significativa. Consecuentemente, debido a esta tendencia, en la actualidad, los estudiantes europeos e hispanos tienden a mostrar preferencia por métodos participativos que fomenten la interacción y la expresión personal. Wang (2018) señala que “los estudiantes europeos están acostumbrados a procedimientos comunicativos” y que “aprenden más si pueden interactuar durante el proceso de aprendizaje” (p. 27).

A partir del ECL surgieron metodologías integradas como la enseñanza basada en contenidos y el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras. Mientras que la enseñanza basada en contenidos ha sido ampliamente adoptada en países de habla inglesa, el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras ha cobrado especial relevancia en Europa, particularmente en entornos hispanohablantes con programas de educación bilingüe. Ambas metodologías combinan el aprendizaje de contenidos académicos con el desarrollo de habilidades lingüísticas, promoviendo un enfoque más contextualizado del lenguaje.

Paralelamente, la influencia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) ha favorecido el desarrollo de la enseñanza de lenguas basada en competencias, un enfoque centrado en la consecución de resultados y en la estandarización de los aprendizajes, en consonancia con las políticas de calidad educativa y los mecanismos de evaluación institucional en el ámbito de la educación lingüística. Del mismo modo, la enseñanza basada en tareas ha ganado terreno como modelo basado en tareas comunicativas reales, centrado en el uso funcional de la lengua más que en la enseñanza explícita de estructuras. Otros enfoques como la enseñanza basada en textos,

el enfoque de lenguaje total y el enfoque léxico han complementado el panorama metodológico.

Finalmente, metodologías centradas en el estudiante, como las inteligencias múltiples y el aprendizaje cooperativo, han sido adoptadas como estrategias complementarias en diversos sistemas educativos europeos. Estas propuestas reconocen la diversidad de estilos de aprendizaje y fomentan la colaboración entre estudiantes, esencial en entornos inclusivos y plurilingües.

Sin embargo, si bien resulta evidente cuál es la tradición educativa a la que nuestro estudiantado está habituado, como se ha señalado anteriormente, la lengua meta suele enseñarse desde la perspectiva cultural del país de origen. Hu (2002) advierte que la cultura de aprendizaje tradicional china y el ECL pueden entrar en conflicto por sus distintas concepciones del rol docente, el tipo de estrategias de aprendizaje valoradas y las normas de comportamiento en el aula. Mientras que el ECL fomenta la autonomía, la interacción verbal y la individualidad, el enfoque tradicional chino se fundamenta en la receptividad, la introspección y la colectividad. Estas divergencias no solo se manifiestan en la práctica pedagógica, sino que están arraigadas en valores profundamente interiorizados tanto por docentes como por estudiantes. Una de las críticas más reiteradas es el ya mencionado excesivo protagonismo del docente en el aula y la memorización. En cuanto al papel del docente Hu (2002) señala que, en China, “los métodos de enseñanza son en gran medida expositivos y el proceso de enseñanza está dominado por el profesor” (p. 98), lo que limita la participación del estudiante y dificulta la construcción significativa del conocimiento. En cuanto a la memorización, Xu (2024) explica que “la memorización se ha convertido en un enfoque cultural e intuitivamente arraigado para el aprendizaje” (p. 3965).

Teniendo en cuenta esta dimensión de las diferencias conceptuales sobre enseñanza y aprendizaje de docentes y estudiantes de diferente origen, resultaría inadecuado y potencialmente contraproducente intentar sustituir métodos tradicionales por enfoques extranjeros sin una adaptación crítica al contexto sociocultural. Esta reflexión es aplicable a todas las lenguas y culturas, como podría ser la enseñanza del ChLE a hispanohablantes o la enseñanza del ELE a personas de origen chino. Como señala Hu (2002), “una metodología solo es efectiva en la medida en que los docentes y alumnos estén dispuestos a aceptarla e implementarla con convicción”, y dicha aceptación

depende, en última instancia, de las creencias y valores pedagógicos con los que han sido socializados. Del mismo modo, Richards y Rodgers (2014) recuerdan que ninguna metodología en particular es suficiente si no se adapta a las condiciones reales del aula y a las necesidades del alumnado.

La transición hacia metodologías innovadoras debe ser gradual y dialogada, respetando tanto la identidad cultural del alumnado y de los docentes como los avances pedagógicos internacionales. En el caso del ChLE, Moloney y Xu (2016) subrayan que su expansión está “creando demanda en los educadores para diversificar su pedagogía y ser efectivos en diferentes contextos educativos” (p. 1). Sin embargo, este proceso de adaptación metodológica no ha sido uniforme, y las metodologías dominantes aún arrastran limitaciones significativas.

En última instancia, es importante resaltar que, si bien es fundamental considerar la tradición pedagógica en el proceso de adaptación metodológica, también resulta necesario prestar atención a las transformaciones recientes en el ámbito educativo chino. En los últimos años, el panorama educativo en China ha experimentado una transformación significativa, especialmente en lo que respecta a la integración de la IA en la enseñanza del ChLE. Como hemos mencionado anteriormente, a pesar de haber sido tradicionalmente percibido como un sistema centrado en la memorización y la repetición, el país se está posicionando como uno de los referentes internacionales en innovación educativa basada en IA. Tal como señala Yu (2024), la IA se ha convertido en una fuerza motriz esencial para la modernización de la enseñanza del chino, al permitir una personalización sin precedentes del aprendizaje y suplir las limitaciones de los métodos tradicionales. Gracias a tecnologías como los sistemas inteligentes de aprendizaje adaptativo y las aplicaciones educativas lúdicas, es posible captar y responder en tiempo real a las necesidades individuales del alumnado. Además, la aplicación de grandes volúmenes de datos permite diseñar itinerarios de aprendizaje más precisos y ajustados a cada perfil. Según su estudio (Yu, 2024), esta transformación no solo se refleja en el uso pedagógico de la IA, sino también en la gestión educativa, donde se observa una creciente atención a las experiencias y voces tanto del profesorado como del estudiantado. Así, de acuerdo con Yu (2024), China no solo implementa tecnologías emergentes con eficacia, sino que lo hace desde una visión humanista y centrada en el desarrollo integral del

alumnado, lo que la convierte en un modelo de referencia en el uso de IA aplicada a la educación.

1.5 Conclusiones del capítulo

Este capítulo ha trazado un panorama amplio y contextualizado de la enseñanza del ChLE, desde sus raíces históricas hasta su actual expansión global. Se ha evidenciado cómo el auge del ChLE está profundamente vinculado al ascenso geopolítico, económico y cultural de China, lo cual ha impulsado la creación de instituciones, materiales y programas específicos para su enseñanza en más de un centenar de países. En el caso de España, y más concretamente de la provincia de Las Palmas, esta expansión se ha traducido en una oferta educativa cada vez más diversa, con grados universitarios, programas culturales y propuestas formativas transversales. No obstante, a pesar de este crecimiento, persisten importantes desafíos relacionados con la adecuación metodológica, la formación docente y la escasez de recursos adaptados a las necesidades del alumnado hispanohablante.

El análisis del marco educativo tradicional chino ha puesto de manifiesto un modelo de enseñanza fuertemente marcado por la filosofía confuciana, donde la jerarquía, la armonía, la memorización y la repetición ocupan un lugar central. Aunque esta tradición ha proporcionado una base sólida para la transmisión de saberes lingüísticos, también se ha mostrado limitada a la hora de fomentar habilidades comunicativas orales. Numerosos estudios han evidenciado que este enfoque choca con las demandas actuales de una enseñanza de lenguas más interactiva, significativa y centrada en el estudiante.

La revisión de las metodologías predominantes en el ámbito de la enseñanza del ChLE ha revelado la necesidad de replantear el enfoque tradicional desde una óptica intercultural y pedagógicamente actualizada. Este cambio no implica una ruptura radical con la tradición, sino una integración crítica y flexible de nuevos métodos que respeten el contexto cultural sin renunciar a la eficacia comunicativa. En este sentido, el teatro, la afectividad, y la tecnología emergen como vías prometedoras para renovar las prácticas docentes y conectar de forma más directa con las necesidades del alumnado.

La comparación entre las tradiciones metodológicas chinas y las europeas ha arrojado luz sobre las tensiones y posibilidades que surgen al implementar enfoques

comunicativos en contextos socioculturales distintos. Mientras que en Europa se ha producido un giro hacia metodologías más participativas, orientadas a la competencia comunicativa y a la integración de contenidos, en China aún predominan modelos más estructurados y jerárquicos. Esta diferencia de paradigmas no solo responde a marcos teóricos distintos, sino también a valores pedagógicos profundamente arraigados.

Asimismo, la implementación de metodologías occidentales en contextos chinos, o la implementación de metodologías chinas en contextos occidentales, sin una adaptación cuidadosa puede resultar contraproducente. Como se ha señalado, una metodología solo es eficaz en la medida en que se adapta a las creencias, valores y prácticas culturales de quienes la implementan. Los cambios metodológicos deben ser graduales, consensuados y respetuosos con la identidad cultural del alumnado y del profesorado. En esta línea, la combinación equilibrada entre la automatización a través de la repetición del enfoque tradicional chino y la expresividad del enfoque comunicativo puede abrir nuevas posibilidades pedagógicas.

Por último, resulta imprescindible considerar que la evolución del sistema educativo chino no solo se articula en torno a su tradición pedagógica, sino también a través de su capacidad de innovación. La integración de la IA en la enseñanza del ChLE, como destaca ha abierto nuevas posibilidades para una educación más personalizada, eficiente y centrada en el desarrollo integral del alumnado. Este modelo híbrido, que conjuga valores tradicionales con tecnologías emergentes, ofrece valiosas lecciones para los contextos educativos internacionales.

En conclusión, este capítulo ha evidenciado que el contexto actual de la enseñanza del ChLE una revisión crítica de los marcos tradicionales, así como una apertura hacia metodologías activas, afectivas y adaptadas al contexto sociocultural del alumnado. Solo a través de una integración flexible y contextualizada será posible diseñar propuestas didácticas que respondan a los retos contemporáneos de la enseñanza del chino en entornos plurales como el hispano y el europeo.

CAPÍTULO 2. EL ENFOQUE SOCIOAFECTIVO EN LA ENSEÑANZA DEL ChLE

Este segundo capítulo se centra en el enfoque socioafectivo como marco teórico para la enseñanza del ChLE. Se abordan primero sus conceptos clave y fundamentos (2.1), para luego explorar el fenómeno de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras y su impacto específico en el aula de ChLE (2.2). A continuación, se analiza cómo este enfoque contribuye al desarrollo de la fluidez oral (2.3), así como el papel que juega la complejidad lingüística del chino en la experiencia emocional del estudiante (2.4).

2.1. Conceptos fundamentales del enfoque socioafectivo

En las últimas décadas, el creciente interés por comprender el papel de las emociones en los procesos cognitivos ha transformado la forma en que concebimos el aprendizaje. Immordino-Yang (2015) sostiene que las emociones no son elementos periféricos, sino componentes esenciales del aprendizaje, ya que guían el pensamiento y determinan cómo se procesa y retiene la información. Uno de los marcos teóricos fundamentales que sustenta esta visión es la teoría del “ampliar y construir”, *broaden-and-build theory*, (Cohn y Frederickson, 2011; Frederickson, 2001, 2003, 2005). Esta autora argumenta que las emociones positivas no solo generan bienestar, sino que amplían los repertorios de pensamiento y acción, y contribuyen a la construcción de recursos personales duraderos (Frederickson, 2003, p. 219; Reeve, 2005). Aplicada al aprendizaje de lenguas, esta teoría sugiere que emociones como el interés, la alegría o el disfrute favorecen la creatividad, la flexibilidad cognitiva y la conexión social, aspectos esenciales para una inmersión más profunda en la nueva lengua y cultura (Dewaele y MacIntyre, 2014).

Desde la neurociencia afectiva, MacIntyre et. al (2016) aportan evidencia de que emoción y cognición operan de forma integrada en el cerebro. Lewis (2005), sostiene que el aprendizaje ocurre en un sistema emocional-cognitivo unificado, donde emoción, interpretación y relevancia emergen simultáneamente. Este modelo diferencia entre un sistema primitivo (la amígdala), que responde a emociones básicas, y un sistema más reflexivo (la corteza cerebral), que permite integrar experiencias complejas (MacIntyre, 2002; MacIntyre et al., 2016, p. 13). Esta visión encuentra resonancia en Piaget (1981), quien ya advertía que el aprendizaje está atravesado por estados afectivos como la

satisfacción, el esfuerzo, la frustración o la fatiga, que afectan directamente a la autorregulación y la perseverancia.

Bajo esta mirada, el aprendizaje de una lengua extranjera se entiende como una experiencia compleja y multidimensional, donde intervienen factores cognitivos, emocionales, sociales y motivacionales. Guiora (1984) señala que aprender un nuevo idioma puede ser psicológicamente desestabilizador, pues confronta al estudiante con su propia vulnerabilidad comunicativa. Arnold y Brown (2000) coinciden en que esta experiencia suele generar altos niveles de ansiedad, dado que implica exponerse públicamente en una lengua aún inestable. Así, una contribución central a esta perspectiva es el volumen *Positive Psychology in SLA* (MacIntyre et. al, 2016), que sistematiza una serie de dimensiones afectivas relevantes en la adquisición de lenguas extranjeras: perseverancia, empatía, significado, resiliencia, hábitos mentales, percepción del tiempo, autonomía, optimismo y esperanza, entre otras. Aunque todas ellas resultan significativas, este capítulo se centra en tres constructos clave: motivación, optimismo y autonomía.

En primer lugar, la motivación aparece como un motor central. Dörnyei (2009) la define como un impulso consciente orientado a un objetivo con significado personal (p. 209), de modo que solo aquellos aprendizajes percibidos como relevantes generan verdadera implicación. Los estudiantes intrínsecamente motivados, movidos por la curiosidad o el interés personal, tienden a ser más persistentes, creativos y comprometidos (Ushioda, 2008, pp. 21–22).

Por otra parte, el optimismo ha sido identificado como un factor emocional decisivo. Según Carver et al. (2011), puede definirse como la expectativa generalizada de que se alcanzarán resultados positivos en el futuro. Este rasgo guarda una estrecha relación con la perseverancia. Las personas optimistas suelen mantener el esfuerzo incluso en condiciones adversas, mientras que las pesimistas tienden a rendirse más fácilmente (Carver et al., 2011; Peterson, 2006).

Finalmente, la autonomía representa otro pilar del enfoque socioafectivo. Benson (2011) y Oxford (2008) la conciben como la capacidad del estudiante para tomar el control de su propio proceso de aprendizaje mediante decisiones estratégicas y de autorregulación. No obstante, este concepto ha sido objeto de revisión crítica desde una perspectiva intercultural. Autores como Pennycook (1997) y Esch (2006) proponen la

noción de “autonomía social” para reconocer que la autorregulación también puede expresarse en entornos colaborativos, particularmente en culturas menos individualistas, como es el caso de la cultura china. Holliday (2003) insiste en que existen múltiples formas de autonomía según los contextos socioculturales, por lo que es necesario reconocer y valorar las estrategias que los estudiantes ya emplean en función de sus propias realidades. En esta misma línea, MacIntyre et. al (2016) subrayan la importancia de integrar ambas dimensiones, individual y social, para evitar sesgos etnocéntricos y fomentar prácticas pedagógicas inclusivas. Investigaciones como las de Murray et al. (2011) y Murray (2014) profundizan en la relación entre autonomía, motivación e identidad, mostrando que aprender una lengua extranjera es una experiencia íntimamente ligada a las metas, valores y narrativas personales del aprendiz.

Complementariamente, MacIntyre y Gregersen (2012) advierten que las emociones positivas no deben verse como la mera ausencia de emociones negativas, sino como estados con un rol activo en la promoción del bienestar y el compromiso con el aprendizaje. Destacan también la importancia de la imaginación del estudiante como motor de creatividad, resolución de problemas y vinculación emocional con la lengua meta.

Este tipo de hallazgos han impulsado una revalorización de los factores afectivos en el aprendizaje, destacando la necesidad de crear entornos de aprendizaje que aborden no solo lo lingüístico, sino también lo emocional y lo social. Así, las metodologías con enfoque socioafectivo surgen como una respuesta a esta visión integral del aprendizaje, reconociendo que las emociones, las actitudes y las relaciones interpersonales son determinantes en el rendimiento lingüístico. En este marco, las metodologías activas, como las basadas en el teatro, se presentan como herramientas valiosas, ya que permiten vivenciar la lengua de forma emocionalmente significativa, disminuyendo la ansiedad y favoreciendo la retención del conocimiento.

2.2. La ansiedad ante el aprendizaje de lenguas extranjeras

Este apartado se redacta como una revisión teórica exhaustiva basada principalmente en dos obras fundamentales: el artículo pionero de Horwitz et al. (1986), que introdujo el concepto de *foreign language anxiety* (FLA), ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y el enfoque ampliado y actualizado de Dewaele y MacIntyre

(2014), quienes incorporan los aportes de la psicología positiva para enriquecer la comprensión del fenómeno. Esta base bibliográfica, complementada por trabajos posteriores, permite contextualizar la ansiedad lingüística como un factor clave en la adquisición de lenguas extranjeras y, al mismo tiempo, justificar el enfoque central de esta investigación que es promover respuestas socioafectivas positivas más allá de mitigar la ansiedad.

Horwitz et al. (1986) definen la FLA como un conjunto específico de creencias, autopercepciones, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de lenguas, generado por la naturaleza única de este proceso (1986, p. 128). A diferencia de otras formas de ansiedad generalizada, la FLA es situacional, ya que se manifiesta exclusivamente en el contexto del aula de lengua extranjera (1986, p. 125). Según los autores, esta forma de ansiedad activa el sistema nervioso autónomo y provoca síntomas físicos como palpitaciones, sudoración, olvidos momentáneos o dificultades para concentrarse (1986, p. 127). En términos conductuales, los estudiantes más ansiosos tienden a evitar hablar o producir mensajes complejos, especialmente si son personales o espontáneos (1986, p. 126).

La ansiedad también afecta la autoestima del aprendiz. Como afirma Horwitz (2001), los adultos suelen tener una imagen consolidada de sí mismos como individuos inteligentes y socialmente competentes, sin embargo, al enfrentarse a una lengua extranjera, esa imagen se tambalea. La limitación del repertorio comunicativo y la pérdida de autenticidad pueden hacer que el aprendiz se sienta incompetente o vulnerable (2001, p. 114). Esta situación desafía su autoconcepto como comunicador eficaz, provocando reticencia, inseguridad e incluso pánico (Horwitz et al., 1986, p. 128). A nivel académico, Horwitz (2001) demuestra que los estudiantes con mayores niveles de ansiedad lingüística no solo esperan obtener calificaciones más bajas, sino que efectivamente las reciben (2001, p. 115). Además, como advierten los mismos autores (Horwitz et al., 1986), la ansiedad puede afectar decisiones académicas y vocacionales, como la elección de cursos, carreras e incluso trayectorias profesionales (1986, p. 131). Por ello, los docentes deben evitar atribuir el bajo rendimiento únicamente a la falta de habilidad, considerando la ansiedad como una causa subyacente posible (1986, p. 131).

Otras investigaciones han reforzado esta concepción. Por ejemplo, MacIntyre y Gardner (1991) evidencia cómo experiencias negativas reiteradas pueden intensificar la

ansiedad. Sparks y Ganschow (1991) sostienen que las habilidades lingüísticas deficientes pueden constituir su causa directa y que estas reacciones emocionales pueden variar según la destreza trabajada (hablar, escuchar, leer o escribir). Oxford (2000) amplía esta perspectiva al vincular la ansiedad no solo con factores como la autoestima, sino también con la tolerancia a la ambigüedad y la disposición a asumir riesgos. Oxford (2000) coincide en que aprender una lengua extranjera puede amenazar la autoestima al privar al estudiante de sus recursos comunicativos habituales y exponerlo al error. En este contexto, asumir riesgos se vuelve clave, ya que, quienes evitan exponerse por miedo a la crítica limitan seriamente su progreso.

MacIntyre (1999) define la FLA como “la preocupación y reacción emocional negativa que surge al aprender o usar una segunda lengua” (1999, p. 27), y la considera uno de los predictores más consistentes del éxito o fracaso en el aprendizaje de lenguas. Arnold y Brown (2000), por su parte, advierten que la ansiedad puede ser devastadora, hasta el punto de neutralizar las mejores metodologías, socavar la motivación y reducir la eficacia incluso del mejor material didáctico (1999, p. 2). Además, desde una perspectiva neurológica, estos autores señalan que la ansiedad puede alterar el funcionamiento del lóbulo prefrontal, interfiriendo con la memoria y reduciendo la capacidad cognitiva general del estudiante (1999, p. 2).

A nivel físico, MacIntyre et al. (2016) demostraron una correlación directa entre los niveles de ansiedad percibida y las variaciones del ritmo cardíaco en tiempo real, evidenciando la dimensión corporal del fenómeno. Existen, además, múltiples fuentes potenciales de FLA como puede ser la corrección excesiva de errores (Gregersen, 2003; Young, 1991), las preocupaciones relacionadas con la autoimagen (Cohen y Norst, 1989), la competencia entre alumnos (Bailey, 1983), la incompatibilidad con el profesor (Gregersen y MacIntyre, 2014), rasgos de personalidad (Dewaele, 2002, 2013a), el perfeccionismo (Gregersen y Horwitz, 2002; Dewaele et al., 2014), y una baja tolerancia a la ambigüedad (Dewaele y Shan Ip, 2013), entre muchos otros (Horwitz, 2010).

En su revisión, Dewaele y MacIntyre (2014) abordan estas múltiples dimensiones del fenómeno, subrayando que el aprendizaje de lenguas es particularmente proclive a generar ansiedad debido a que requiere la exposición pública del aprendiz, la producción en tiempo real, y la confrontación constante con errores. La corrección, necesaria en todo proceso educativo, se convierte aquí en una fuente de ansiedad constante, que

retroalimenta el ciclo de error–inseguridad–evitación. Como explican MacIntyre y Gardner (1989, 1994), los estudiantes desarrollan expectativas negativas de experiencias futuras, lo cual consolida la ansiedad anticipatoria como una barrera emocional persistente. Una de las herramientas más utilizadas en la medición de este constructo es la *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) de Horwitz et al. (1986), que contiene ítems como: “me pongo nervioso y me siento confundido cuando hablo en clase de lengua extranjera”. Esta escala ha mostrado alta fiabilidad y correlación con otras medidas afectivas en el aprendizaje de idiomas (MacIntyre y Gardner, 1991b; Pae, 2013).

Sin embargo, y esto es esencial para nuestra investigación, centrarse únicamente en las consecuencias negativas de la ansiedad no ofrece una imagen completa del fenómeno. Como señalan Dewaele y MacIntyre (2014), la literatura ha privilegiado un enfoque “correctivo” que busca reducir lo negativo, aliviar el malestar o evitar la disrupción emocional (Gregersen y MacIntyre, 2014; Young, 1991). Esta tradición ha generado un corpus de recomendaciones centradas en eliminar la ansiedad, sin prestar suficiente atención al desarrollo de respuestas emocionales positivas. En este sentido, Dewaele y MacIntyre (2014) retoman los principios de la psicología positiva, señalando que la mayoría de las investigaciones psicológicas han girado en torno a experiencias negativas (depresión, fobias, estrés traumático), dejando de lado el estudio sistemático de las emociones positivas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Aplicado al campo de la adquisición de lenguas extranjeras, esto implica que mientras hemos aprendido mucho sobre cómo reducir la ansiedad, sabemos relativamente poco sobre cómo fomentar el disfrute, la curiosidad, la esperanza, el interés o el orgullo durante el proceso de aprendizaje. Esto lleva a la idea central de nuestra propuesta: no basta con reducir la ansiedad; es necesario promover activamente emociones socioafectivas positivas. Como argumentan Dewaele y MacIntyre (2014), las emociones positivas ayudan a disipar el impacto residual de los estados emocionales negativos y promueven la resiliencia, la exploración, la construcción de vínculos sociales y el aprendizaje significativo. Por ello, resulta clave señalar que la ansiedad y el disfrute no son opuestos directos. Como advierten Dewaele y MacIntyre (2014), un aprendiz puede experimentar ambos al mismo tiempo, o incluso carecer de ambos. La ausencia de ansiedad no garantiza una experiencia placentera, ni la presencia de disfrute implica la

total eliminación del malestar. Esto refuerza la necesidad de un enfoque equilibrado, que no solo evite el daño, sino que también construya activamente el bienestar.

Este apartado, concebido como una revisión profunda de los trabajos de Horwitz et al. (1986) y Dewaele y MacIntyre (2014), así como de otros autores clave en el campo, ha permitido identificar con claridad los múltiples efectos de la FLA sobre el rendimiento, la autoestima y las decisiones académicas de los estudiantes de lenguas extranjeras. Como hemos mencionado anteriormente, nuestra investigación propone ir un paso más allá. Frente al enfoque tradicional que busca reducir la ansiedad como meta principal, proponemos centrar el esfuerzo en fortalecer las emociones socioafectivas positivas, crear contextos de aprendizaje emocionalmente seguros y motivadores, y cultivar experiencias de disfrute, interés, conexión y resiliencia. Solo así es posible transformar la experiencia de aprender una lengua en una vivencia emocionalmente rica, significativa y duradera.

2.3. La relación entre el enfoque socioafectivo y la fluidez oral

“La dificultad para hablar en clase es, probablemente, la preocupación más mencionada por los estudiantes de lenguas extranjeras que experimentan ansiedad...”

(Horwitz et al., 1986, p. 127)

Hablar en una lengua extranjera frente a otros es una de las situaciones más temidas por los estudiantes, y esta ansiedad ha sido reiteradamente identificada como uno de los principales obstáculos para el desarrollo de la fluidez oral. Horwitz et al. (1986) ya señalaban que la expresión oral en clase figura como el mayor motivo de preocupación entre estudiantes con ansiedad lingüística, un hallazgo confirmado posteriormente por numerosos estudios.

En efecto, investigaciones como la de Young (1990) revelan que las actividades que implican hablar en público, especialmente aquellas que requieren respuestas espontáneas o intervenciones frente a toda la clase, son percibidas como las más generadoras de ansiedad. A modo de compensación, las características del profesorado tienen un papel crucial: actitudes empáticas, un estilo relajado de corrección de errores y un clima afectivo positivo pueden contribuir significativamente a reducir esta ansiedad y favorecer la participación oral (Young, 1990, p. 539).

Ahora bien, la ansiedad al hablar en una lengua extranjera no solo se relaciona con las dimensiones que ya hemos mencionado anteriormente como la autoestima o la ansiedad social sino también con la aprehensión comunicativa. McCroskey (citado en Young, 1990, p. 540) define la aprehensión comunicativa como el nivel de miedo o ansiedad ante la posibilidad real o imaginada de comunicarse oralmente. Esta ansiedad se intensifica en contextos donde hay evaluación interpersonal, como ocurre en muchas clases de lengua extranjera. Además, Young (1990, p. 541) destaca que los estudiantes con baja autoestima suelen experimentar mayores niveles de ansiedad lingüística, lo que agrava la inhibición al hablar en el aula.

Ante este panorama, el enfoque socioafectivo ofrece un marco valioso para abordar el desarrollo de la fluidez oral desde una perspectiva centrada en el bienestar emocional del estudiante. La psicología positiva aplicada a la adquisición de lenguas extranjeras ha aportado evidencias sobre cómo las emociones positivas, el confort emocional y el sentido de pertenencia promueven la disposición a comunicarse, una de las variables más predictivas del uso real del lenguaje (MacIntyre et al. 2016).

MacIntyre et al. (2011) señalan que las diferencias entre situaciones que facilitan o inhiben la comunicación pueden ser sutiles, dependiendo de factores como el contexto emocional, la relación con el interlocutor o incluso la interpretación de pequeñas acciones del docente. Una broma, por ejemplo, puede ser percibida como afectuosa o humillante según la sensibilidad del alumno y el entorno afectivo. Estos matices emocionales influyen directamente en la voluntad del estudiante para participar oralmente en clase.

Asimismo, se ha demostrado que las interacciones genuinas y repetidas entre hablantes fomentan el desarrollo de emociones positivas, confianza interpersonal y lo que se conoce como “capital social” (MacIntyre y Gregersen, 2012). Estas experiencias no solo reducen la ansiedad, sino que incrementan la motivación intrínseca y la seguridad para usar la lengua extranjera en contextos reales. Los testimonios de los propios estudiantes revelan cómo sentirse cómodos con su interlocutor los anima a expresarse con mayor libertad, incluso cuando cometen errores (MacIntyre et al., 2016, p. 163).

Por otro lado, investigaciones más recientes como las de Chen (2025) confirman que la ansiedad lingüística tiene efectos negativos tangibles en el rendimiento académico, particularmente en las habilidades de expresión oral y escrita. Esta relación es

especialmente visible cuando se evalúa mediante calificaciones de curso, que implican juicio constante del docente y exposición pública (Wang y Du, 2020). Además, Lou y Noels (2020) advierten que altos niveles de ansiedad lingüística dificultan la integración social del estudiante y su capacidad para establecer vínculos, lo cual reduce las oportunidades naturales para practicar el idioma y, en consecuencia, su fluidez.

En resumen, la fluidez oral no depende exclusivamente del conocimiento lingüístico, sino también del entorno emocional y social en que se produce la comunicación. Las emociones positivas, la autoconfianza, las relaciones interpersonales de apoyo y la reducción de la ansiedad mediante estrategias socioafectivas son factores clave para que los estudiantes se animen a hablar. Integrar estos elementos en la enseñanza del ChLE puede marcar una diferencia significativa en el progreso comunicativo del estudiantado.

2.4. La complejidad del chino y su influencia en el aprendizaje

La complejidad inherente del chino no solo genera aprensión entre los estudiantes, sino que también ha captado la atención de la comunidad investigadora, que reconoce cada vez más los desafíos específicos que esta lengua representa para los estudiantes. A medida que se profundiza en el estudio del ChLE, se incrementan las investigaciones destinadas a comprender los factores que dificultan su adquisición, especialmente desde una perspectiva afectiva. Uno de estos factores es la distancia tipológica entre la lengua meta y las lenguas previamente adquiridas por el estudiante. (Dewaele, 2010). No obstante, los estudios en esta área son relativamente recientes: la primera publicación en chino sobre ansiedad en el aprendizaje del chino data de 1999 (Qian, 1999), mientras que el primer artículo en inglés sobre esta temática se publicó en 2005 (Jiang y Ramsay, 2005), lo que pone de relieve la novedad del enfoque afectivo en este campo.

Desde entonces, la producción académica ha crecido paulatinamente. Según Chen (2025), las investigaciones iniciales se centraron en los niveles de ansiedad entre estudiantes internacionales en universidades chinas, observando cómo esta ansiedad se relaciona con distintas variables del proceso de aprendizaje. Entre las áreas más estudiadas destacan la relación entre la ansiedad y la fluidez oral, el rendimiento académico, y la atribución del éxito o fracaso en el uso del idioma (Zhang, 2001, 2002, 2008; Zhang y Wang, 2002; Zhang y Yang, 2011). Recientemente, los estudios han

comenzado a explorar fuentes más específicas de ansiedad lingüística, como la ansiedad escénica asociada al uso oral del chino (Sun y Teng, 2021). También se han realizado estudios que relacionan el aprendizaje del ChLE con otras emociones propias del aprendizaje de lenguas, como la perseverancia, el aburrimiento y el disfrute (Zhao y Wang, 2024). Hoy en día, palabras clave como “lectura” y “expresión oral” emergen con fuerza en las redes de investigación, junto con “emoción”, “motivación” y “logro”, lo que evidencia un interés compartido entre académicos nacionales e internacionales en los aspectos emocionales del aprendizaje del ChLE (Yao et al., 2022). Esta tendencia demuestra que la ansiedad ya no se considera un factor marginal, sino una dimensión central en la experiencia de los estudiantes de ChLE. Sin embargo, y a pesar del mencionado creciente interés, la literatura actual sigue siendo dispersa y limitada. Tal como advierte Chen (2025), pocos estudios han logrado integrar y examinar de manera exhaustiva los niveles de ansiedad en distintos grupos de aprendices, lo que pone de relieve la necesidad de un análisis más sistemático y comparativo.

Uno de los hallazgos más consistentes es que los estudiantes extranjeros que aprenden chino tienden a experimentar niveles moderados de ansiedad, siendo la aprensión comunicativa la forma más destacada de esta (Basith et al., 2019). Esto resulta comprensible si se toma en consideración que el aprendizaje del ChLE presenta una serie de retos singulares debido a sus características distintivas, como su sistema tonal y su escritura logográfica, elementos que difieren radicalmente de los idiomas alfabéticos como el inglés (Shen y Xu, 2015). Algunos estudios apuntan a que, en efecto, existe una correlación entre los altos niveles de ansiedad lingüística y las tasas de abandono en cursos de chino, especialmente entre estudiantes cuya lengua materna es el inglés (Luo, 2011). Investigaciones previas han confirmado que aquellos estudiantes que experimentan mayor ansiedad son más propensos a interrumpir su aprendizaje (Bailey et al., 2003; Xiao y Wong, 2014), lo que subraya la necesidad de atender los factores afectivos en la enseñanza del ChLE.

El aprendizaje del ChLE presenta un conjunto de desafíos particulares que lo distinguen claramente de otras lenguas extranjeras enseñadas en contextos escolares y universitarios. En su estudio, Le (2004) recoge un dato muy relevante que nos advierte sobre el carácter institucionalizado, incluso, de la percepción del grado de dificultad del chino. El *Foreign Service Institute* (FSI) del Departamento de Estado de Estados Unidos

clasifica los idiomas según el grado de dificultad que presentan para hablantes nativos de inglés. En esta escala, el chino mandarín se ubica en la categoría IV, la más alta en complejidad, junto con idiomas como el japonés, el coreano y el árabe. Mientras que, para estudiantes estadounidenses, para alcanzar un nivel de competencia funcional en lenguas como el español o el francés (categoría I) se requieren alrededor de 480 horas de instrucción, el chino exige aproximadamente 1.320 horas (Walker, 1989; citado en Le, 2004).

Esta dificultad tiene un origen multifactorial. En primer lugar, destaca la complejidad fonológica del idioma. El mandarín posee cuatro tonos léxicos, lo cual implica que palabras idénticas en su estructura fonética pueden adquirir significados completamente distintos según el tono con el que se pronuncien. Para estudiantes cuya lengua materna no incluye sistemas tonales, como sucede con los hablantes de lenguas romances o germánicas, esta característica genera una elevada carga cognitiva y una fuente recurrente de ambigüedad (Le, 2004).

Por otro lado, el sistema de escritura logográfico del chino supone una barrera añadida. A diferencia de las lenguas alfabéticas occidentales, donde los caracteres representan sonidos, en chino cada carácter representa una unidad de significado. Además, muchos caracteres no ofrecen pistas evidentes sobre su pronunciación ni significado, lo que obliga al estudiante a memorizar cientos, incluso miles, de sinogramas a lo largo del proceso de aprendizaje. Le (2004) advierte que, para quienes desean alcanzar un nivel funcional en lectura y escritura, el estudio del sistema de caracteres puede convertirse en una labor de por vida.

A nivel metodológico, como ya hemos mencionado anteriormente, otra dificultad también señalada por Le (2004) reside en el enfoque tradicional de enseñanza del chino. Incluso en programas diseñados para principiantes, suele observarse una sobrecarga en las actividades de lectura y escritura de caracteres, en detrimento del desarrollo de habilidades comunicativas orales. Esta descompensación resulta frustrante, especialmente para el alumnado no asiático cuya prioridad suele ser la comprensión y expresión oral. La elección de materiales didácticos centrados en textos escritos y la escasa preparación pedagógica de algunos docentes para enseñar ChLE refuerzan este desequilibrio.

En cuanto a las percepciones del estudiantado sobre la complejidad de la lengua china, el estudio de Le (2004), basado en estudiantes universitarios estadounidenses que aprenden chino en China, arroja datos muy valiosos. El 77% de los participantes identificó la pronunciación como el aspecto más difícil, mientras que un 52% mencionó la escritura de caracteres. Sin embargo, al segmentar los datos por origen étnico, emergen diferencias significativas. El grupo B, estudiantes de ascendencia china, destaca por considerar la pronunciación como el principal reto (55%), pero presenta una baja percepción de dificultad respecto a los caracteres (25%), en contraste con el grupo A (52,6%), estudiantes occidentales, y el Grupo C (64,8%), estudiantes de origen asiático. A modo de síntesis, entre las principales dificultades lingüísticas percibidas, se identifican tres ejes fundamentales:

- La pronunciación y el dominio del sistema tonal, considerados los aspectos más complicados por la mayoría de los estudiantes.
- La escritura de caracteres chinos, especialmente desafiante para quienes no están familiarizados con sistemas logográficos.
- La presión social en el aula, derivada de la participación oral, como hablar en público o interactuar con hablantes nativos.

Este mismo estudio pone de relieve la presencia de altos niveles de ansiedad lingüística entre los estudiantes, independientemente de su origen. No obstante, las causas de dicha ansiedad varían. En el caso de los estudiantes occidentales (Grupo A), el choque cultural y la limitada exposición previa al chino contribuyen al nerviosismo en clase. Para los estudiantes de origen asiático (Grupos B y C), en cambio, los factores están más ligados a rasgos socioculturales como la timidez y la introspección. Curiosamente, tal como apunta Le (2004) el estudio desmiente la hipótesis de que la ansiedad se debe exclusivamente a la dificultad del idioma. Incluso los estudiantes con ventajas lingüísticas y culturales, como los de ascendencia china, experimentan altos niveles de tensión. Le (2004) concluye que esto refuerza la postura defendida por Horwitz (1999) y MacIntyre (1995), quienes sostienen que la ansiedad en el aprendizaje de lenguas puede existir de manera independiente a las competencias lingüísticas previas.

En el ámbito español, el trabajo de Wang y Cáceres-Lorenzo (2019) ofrece una visión complementaria desde un contexto no asiático ni estadounidense. Su estudio, desarrollado en el Instituto Confucio de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,

analizó las estrategias de aprendizaje y las principales dificultades enfrentadas por estudiantes preadolescentes canarios (alumnado de 12 años) en el aprendizaje del chino. Utilizando el cuestionario *Strategy Inventory for Language Learning* (Oxford, 1990) y los resultados del examen oficial YCT, identificaron varios obstáculos clave:

1. Dificultades con la escritura de caracteres, en términos de memorización, forma y significado.
2. Errores frecuentes en pinyin y tonos, incluyendo uso incorrecto de mayúsculas, números y signos diacríticos.
3. Falta de interacción oral fuera del aula, motivada por la escasa exposición al idioma en el entorno insular.
4. Dependencia de estrategias memorísticas, con un uso reducido de estrategias comunicativas y sociales.

Estas conclusiones evidencian que, incluso en edades tempranas, el aprendizaje del chino está condicionado por el sistema logográfico, la limitada exposición previa al idioma, la metodología centrada en la repetición y la ausencia de contextos naturales de uso del idioma. En definitiva, tanto en contextos de inmersión como en entornos escolares alejados de China, el aprendizaje del chino como lengua extranjera conlleva dificultades complejas que requieren una atención pedagógica específica y un acompañamiento emocional adecuado.

Consecuentemente, tanto investigadores chinos como internacionales han dedicado esfuerzos sustanciales a desarrollar y perfeccionar herramientas que permitan cuantificar con precisión la dimensión afectiva del aprendizaje (Yao et al., 2022). La escala más utilizada en este campo ha sido la *Escala de Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera (FLCAS)*, creada por Horwitz et al. (1986), que ha sido ampliamente adoptada en estudios que analizan la ansiedad vinculada a las destrezas lingüísticas de comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura en el aprendizaje del chino (Zhang, 2002; Wu y Liu, 2019). Además, esta escala se ha empleado para estudiar correlaciones entre la ansiedad y otros factores como la disposición a comunicarse (Liu, 2017).

No obstante, a pesar de su popularidad, la FLCAS ha sido objeto de cuestionamientos, particularmente en lo que respecta a su capacidad para captar las especificidades del chino como lengua objetivo. En este sentido, Luo (2014) puso en duda

la validez y fiabilidad de la FLCAS para contextos de ChLE, argumentando que dicha escala no contempla las características particulares del idioma chino, como su sistema tonal y escritura logográfica. Como respuesta a estas limitaciones, Luo (2014) desarrolló una escala específica para el aprendizaje del chino: la *Chinese Language Learning Anxiety Scale (CLLAS)*, diseñada para reflejar con mayor precisión las ansiedades vinculadas a las cuatro habilidades lingüísticas, pero también para abordar los rasgos únicos del idioma.

Más allá de las herramientas de medición, la investigación también ha explorado diversos factores que influyen en la ansiedad de los aprendices de chino. Según Yao et al. (2022), estos factores pueden agruparse en dos grandes categorías: las variables de contexto y las variables cuantitativas del estudiante. Entre las primeras se incluyen aspectos como el género, la edad de adquisición, la competencia lingüística previa, el estatus de aprendizaje como lengua de herencia, el origen étnico o el tiempo de residencia en un país de habla china. Las segundas abarcan factores individuales como la edad del estudiante, su motivación para aprender, su aptitud lingüística, la percepción de su propia capacidad, el rendimiento real y percibido, así como el nivel de dificultad que asignan a la lengua meta (p. 6). Estudios como los de Zhang y Wang (2002) confirman una correlación significativa entre la ansiedad y el rendimiento en pruebas orales y del HSK, mientras que Zhang (2001) relaciona directamente la ansiedad con un mayor número de pausas en la producción oral, afectando negativamente a la fluidez.

Como hemos observado a lo largo de este apartado, la ansiedad en el aprendizaje del ChLE es un factor clave que incide en la experiencia del estudiante. Sus causas son diversas y complejas, desde la estructura misma del idioma hasta aspectos emocionales y culturales. Aunque la investigación ha avanzado en su análisis, sigue siendo necesario un enfoque más integral que permita diseñar intervenciones pedagógicas sensibles a las particularidades del chino.

2.5 Conclusiones del capítulo

A lo largo de este capítulo se ha argumentado de forma sólida que el aprendizaje de una segunda lengua no puede entenderse únicamente como un proceso cognitivo y lingüístico, sino que implica de manera profunda dimensiones emocionales, sociales y motivacionales. Desde los estudios fundacionales de Horwitz et al. (1986) sobre la

ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras hasta las propuestas más recientes de la psicología positiva en el aprendizaje de lenguas (Dewaele y MacIntyre, 2014; MacIntyre et al., 2016), se ha demostrado que las emociones, especialmente la ansiedad, pero también el disfrute, la motivación y la esperanza, actúan como mediadores fundamentales del rendimiento lingüístico.

Una de las principales conclusiones es que la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y particularmente en la expresión oral, se presenta como uno de los principales obstáculos para la adquisición fluida de la lengua meta. Esta ansiedad, lejos de ser un fenómeno uniforme, está influida por factores como la autoestima, la aprensión comunicativa, la evaluación social, el tipo de actividad pedagógica, e incluso las actitudes del docente en clase. Asimismo, la ansiedad no solo condiciona el desempeño del estudiante, sino que puede afectar profundamente su autoconcepto, sus decisiones académicas y su permanencia en el proceso formativo. En este contexto, el enfoque socioafectivo ha demostrado ser una alternativa poderosa al centrarse en el fortalecimiento de emociones positivas, la creación de entornos relacionales seguros y la atención al bienestar emocional del aprendiz. Desde esta perspectiva, se observa que la disposición a comunicarse no depende solo del nivel lingüístico, sino de la calidad emocional del entorno social.

En cuanto al aprendizaje del ChLE, el capítulo ha documentado sus particularidades como idioma de alta complejidad. El chino presenta dificultades fonológicas (tonos), gráficas (sinogramas) y metodológicas (énfasis excesivo en la escritura, la memorización y la repetición), que tienden a generar niveles elevados de ansiedad, especialmente entre aprendices occidentales sin conocimientos ni exposición previa al idioma. Esta ansiedad ha sido cuantificada mayormente con herramientas como la *Escala de Ansiedad en el Aula de Lengua Extranjera* (FLCAS), creada por Horwitz et al. (1986), aunque estudios más recientes han desarrollado escalas específicas para el ChLE como la *Chinese Language Learning Anxiety Scale* (CLLAS), adaptada por Luo (2014). Esta escala permite captar con mayor precisión los desafíos emocionales únicos del aprendizaje del ChLE.

Otra aportación clave ha sido la identificación de factores contextuales y personales que inciden directamente en la ansiedad lingüística, entre ellos el género, la edad, la etnicidad, la motivación, el autoconcepto, el nivel percibido de dificultad y la

exposición previa a la lengua meta (Yao et al, 2022). Esta diversidad de variables sugiere que no hay una única fórmula para reducir la ansiedad, sino que deben diseñarse estrategias personalizadas que integren tanto la dimensión pedagógica como la emocional y cultural.

Finalmente, se ha subrayado que reducir la ansiedad no debe ser la única meta en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tal como propone la teoría del *broaden-and-build* de Fredrickson (2001), es fundamental fomentar activamente emociones positivas, que no solo contrarresten los efectos debilitantes del miedo o el estrés, sino que amplíen la apertura cognitiva del aprendiz, fortalezcan su resiliencia y construyan recursos duraderos para la adquisición lingüística. Desde esta perspectiva, las emociones positivas no son simples consecuencias del aprendizaje exitoso, sino condiciones facilitadoras que lo promueven activamente. Un entorno emocionalmente enriquecido estimula la curiosidad, la motivación intrínseca y la disposición a asumir riesgos comunicativos, elementos esenciales en el proceso de aprender una lengua tan exigente como el chino. Por tanto, generar experiencias positivas en el aula no es un objetivo secundario, sino una estrategia pedagógica clave para transformar la ansiedad en una fuerza movilizadora hacia el crecimiento personal y lingüístico.

En síntesis, este capítulo ha establecido que el enfoque socioafectivo no es solo deseable, sino necesario para un aprendizaje integral y sostenible. Abordar las emociones, cuidar el entorno social del aula y reforzar la autonomía, la motivación y el optimismo de los estudiantes constituye no solo una buena práctica pedagógica, sino una condición para que el aprendizaje de lenguas extranjeras sea verdaderamente significativo. En los próximos capítulos, exploraremos cómo ha señalado la literatura que debe evaluarse y fomentarse la fluidez oral, y continuaremos con un repaso de metodologías activas con enfoque socioafectivo, tales como la experimentación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, el uso del humor en el aula y otras propuestas centradas en la participación y el bienestar emocional del estudiante.

CAPÍTULO 3. LA FLUIDEZ ORAL EN LA ENSEÑANZA DEL ChLE

Este capítulo aborda el concepto de fluidez oral como una de las competencias fundamentales en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se inicia con una revisión general sobre su definición, dimensiones y papel en la adquisición lingüística (3.1), para luego examinar su tratamiento específico dentro del aula de ChLE (3.2). A continuación, se presentan las metodologías predominantes en la enseñanza de la fluidez en ChLE (3.3), así como los criterios y enfoques actuales para su evaluación (3.4).

3.1 La fluidez oral en la adquisición de lenguas extranjeras

La fluidez constituye uno de los diversos aspectos que se valoran dentro de la competencia oral, junto con la pronunciación, la coherencia, la gramática y el uso del vocabulario. Aunque existen criterios orientativos para su evaluación, no siempre se dispone de herramientas específicas que permitan medirla con precisión. Tal como se recoge en la Tabla 1, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) indica que los niveles A1 y A2, foco de este estudio, requieren que el estudiante cumpla con determinados criterios mínimos para poder considerarse fluido. Así, la Tabla 1 recoge una serie de referentes que guían al profesorado en cuanto a las habilidades vinculadas con la fluidez oral que se espera que el alumnado desarrolle.

Tabla 1.

Las competencias del estudiante en fluidez oral

(Elaboración propia basada en el MCER, 2001, p. 126)

A2	Se hace entender en intervenciones breves, aunque resulten muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
	Construye frases sobre temas cotidianos con la facilidad suficiente como para desenvolverse en breves intercambios, a pesar de tener dudas muy evidentes y tropiezos en el comienzo.
A1	Se desenvuelve con enunciados muy breves, aislados y preparados, y con muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y salvar la comunicación.

A partir de estos criterios, los docentes diseñan su programación didáctica, integrando actividades orientadas al fortalecimiento de la fluidez y seleccionando

herramientas adecuadas para evaluar el progreso de sus estudiantes. La consulta de la literatura especializada sobre el concepto y evolución de la fluidez permite al profesorado acceder a diversos enfoques y estrategias para su evaluación. Según el enfoque adoptado, la evaluación de la fluidez puede realizarse desde una perspectiva cualitativa o cuantitativa. Algunos estudios (Fillmore, 1979; Brumfit, 1984; 2000; Kormos, 2006; Tavakoli y Hunter, 2018; Lintunen et al., 2019) otorgan importancia a aspectos cualitativos como la apreciación subjetiva del evaluador, la creatividad en la producción oral, la inteligibilidad, la coherencia discursiva, la corrección lingüística o incluso ciertos elementos fisiológicos del hablante. Por el contrario, otras investigaciones (Lennon, 1990; Riggensbach, 1991; Kormos y Dénes, 2004; Derwing et al., 2006; Segalowitz, 2010; Zhai y Feng, 2014; Hsiao, 2015; Liu y Wu, 2016; Lei, 2021) adoptan una perspectiva cuantitativa centrada en el análisis acústico del discurso mediante variables cuantificables.

La Tabla 2 presenta una síntesis de los enfoques propuestos por cuatro autores clave en el análisis de la fluidez en lenguas extranjeras. Si bien se han considerado las contribuciones de otros investigadores, estos modelos han guiado de forma central tanto el diseño metodológico como la interpretación de los datos de nuestra investigación.

Tabla 2.

*Principales marcos teóricos sobre la fluidez oral utilizados en esta investigación
(Elaboración propia basada en Lennon, 1990; Segalowitz, 2010; Lintunen et al., 2019; De Jong, 2023)*

Autor	Tipos de fluidez	Características principales
Lennon (1990)	Fluidez amplia (<i>broad</i>) y fluidez técnica (<i>narrow</i>)	<i>Broad</i> : impresión general de dominio oral. <i>Narrow</i> : velocidad, pausas y soltura en el habla.
Segalowitz (2010)	Fluidez cognitiva, fluidez de temporal, fluidez percibida	Cognitiva: rapidez mental. Temporal: velocidad y pausas. Percibida: impresión del oyente.
Lintunen et al. (2019)	Dimensión multidisciplinar de la fluidez en diferentes modalidades (oral, escrita, etc.)	Relaciona fluidez con inteligibilidad y lo agradable del discurso. Propone combinar análisis cuantitativo y cualitativo.
De Jong (2023)	Fluidez dinámica según el contexto y momento del discurso	La fluidez varía a lo largo del discurso. Propone análisis temporal segmentado y control de estilo personal.

Lennon (1990)

Los aportes teóricos de Lennon (1990) constituyen una referencia fundamental en el estudio de la fluidez oral en lengua extranjera, al proporcionar una de las primeras conceptualizaciones sistemáticas del término en el ámbito de la lingüística aplicada. Lennon define la fluidez como la percepción que tiene el interlocutor de que los procesos psicolingüísticos subyacentes de planificación, formulación y producción del discurso se ejecutan de forma fluida, eficaz y sin interrupciones notorias (1990, p. 391). Esta definición pone el foco en la dimensión perceptiva del fenómeno, subrayando que la fluidez no reside únicamente en el habla en sí misma, sino en la impresión que esta genera en quien escucha. Lennon (1990) propone dos formas complementarias de entender el concepto: la *broad fluency* y la *narrow fluency*. La primera alude a una perspectiva cualitativa que evalúa la competencia general del hablante en una lengua extranjera, considerando su soltura, coherencia y adecuación en la comunicación. En contraste, la *narrow fluency* se enfoca en aspectos más acotados y técnicos del rendimiento oral, susceptibles de ser medidos de manera objetiva mediante indicadores temporales. Estos incluyen, por ejemplo, la velocidad del habla, la longitud media de los fragmentos sin pausas, la frecuencia, duración y ubicación de las pausas, y la presencia de autocorrecciones. Este enfoque dual propuesto por Lennon (1990) ha influido significativamente en el desarrollo posterior de estudios sobre la fluidez oral, al establecer un marco que permite tanto la evaluación subjetiva como el análisis cuantitativo de la competencia oral.

Segalowitz (2010)

Segalowitz (2010) ha sido una figura clave en la consolidación de un enfoque cognitivo en el estudio de la fluidez oral, al proponer un modelo compuesto por tres dimensiones interrelacionadas: fluidez cognitiva, fluidez temporal y fluidez percibida. En primer lugar, la fluidez cognitiva hace referencia a la eficiencia con la que los procesos mentales subyacentes, como la recuperación léxica, la planificación del discurso y la articulación, se llevan a cabo de manera automática durante la producción del habla. Esta dimensión se vincula estrechamente con el grado de entrenamiento, práctica y competencia lingüística del hablante, y constituye, según el autor, la base sobre la cual se construyen las otras formas de fluidez. En segundo lugar, la fluidez temporal, por su parte, se manifiesta en el rendimiento observable del hablante, evaluable mediante métricas como la velocidad del habla, la frecuencia y duración de las pausas, los silencios y las

autocorrecciones. Este componente guarda una relación directa con lo que Lennon (1990) denominó *narrow fluency*, al centrarse en aspectos cuantificables del desempeño oral. Por último, la fluidez percibida alude a la impresión general que el discurso oral deja en el oyente. Esta dimensión se evalúa cualitativamente y depende de factores subjetivos, como la entonación, la corrección gramatical, la riqueza léxica, el acento o incluso la confianza proyectada por el hablante. Como señala Segalowitz (2010), la percepción de fluidez no siempre se corresponde con el rendimiento temporal medido objetivamente, ya que los oyentes tienden a interpretar la fluidez como una experiencia comunicativa global, más que como un conjunto de métricas técnicas (2010, p. 46). Así, este modelo ha permitido un análisis más integral de la fluidez oral, articulando la interacción entre procesos internos, comportamientos observables y juicios externos, lo que ha repercutido notablemente en los estudios empíricos sobre la adquisición y evaluación de la competencia oral en lenguas extranjeras.

Lintunen et al. (2019)

Según Lintunen et al. (2019), la percepción de la fluidez en la producción oral está profundamente influida por factores como la inteligibilidad y lo agradable del discurso. Lintunen et al. (2019) subrayan que los enunciados que se comprenden con facilidad son, en general, percibidos como más fluidos, independientemente de su estructura lingüística formal o de su velocidad de emisión. Esto sugiere que, en contextos reales de comunicación, la evaluación de la fluidez no se reduce únicamente a medidas temporales o a la precisión gramatical, sino que se apoya también en la experiencia subjetiva del oyente. Desde esta perspectiva, la fluidez no es un fenómeno exclusivamente interno del hablante, ni tampoco puede ser capturada de forma exhaustiva por métricas cuantitativas. Al contrario, depende en gran medida de la calidad de la interacción y de cómo se recibe el discurso en términos de claridad, ritmo y naturalidad. En consecuencia, la inteligibilidad y la percepción positiva del mensaje se convierten en indicadores clave para juzgar si una intervención oral es o no fluida. Este enfoque refuerza la necesidad de considerar la experiencia del interlocutor como parte central en la evaluación de la competencia oral.

Para De Jong (2023), la fluidez no debe entenderse como un fenómeno uniforme, sino que está compuesta por distintos tipos de constructos. En su propuesta teórica, distingue entre la fluidez temporal y la fluidez percibida, ambas considerados constructos estáticos, y la fluidez cognitiva, que define como un constructo dinámico. La fluidez temporal se refiere a los parámetros observables y medibles del habla, como la velocidad, la duración de las pausas y el ritmo general del discurso. La fluidez percibida, en cambio, alude a la impresión global que el discurso genera en el oyente, en términos de naturalidad y desenvoltura. Sin embargo, es la fluidez cognitiva la que presenta una naturaleza cambiante, ya que depende directamente de la carga mental implicada en el proceso de planificación, formulación y articulación del lenguaje. De Jong (2023) subraya que transformar pensamientos en lenguaje articulado puede ser más o menos exigente en función de la complejidad conceptual de lo que se desea comunicar, así como del grado de automatización de los procesos lingüísticos implicados. Esta variabilidad implica que la fluidez cognitiva puede fluctuar significativamente a lo largo de un mismo discurso, dependiendo de factores internos como la familiaridad con el tema, el nivel de competencia lingüística o la fatiga mental del hablante. Esta visión enfatiza que evaluar la fluidez requiere tener en cuenta no solo el producto observable del habla, sino también los procesos mentales subyacentes que lo generan.

La literatura también ha subrayado que la forma en que el profesorado aborda la evaluación de la fluidez depende en gran medida del marco conceptual adoptado. Por ejemplo, Freed (1995) realizó un estudio sobre la evaluación de la fluidez e identificó a seis hablantes nativos que, en su valoración, justificaban haber tenido en cuenta características temporales, diversidad léxica, el acento y la autoconfianza (1995, p. 123-148). Por otra parte, en el estudio de Tavakoli y Hunter (2018) se demuestra que, de un total de 84 respuestas de profesores, solamente el 13.4% se aproximaban a la fluidez desde una perspectiva cuantitativa (*narrow fluency*), mientras que la mayoría la evaluaba desde un acercamiento cualitativo (*broad fluency*).

En términos generales, el enfoque cuantitativo ha sido objeto de críticas por su aparente tendencia a equiparar la fluidez del estudiante con la de un hablante nativo. Al respecto, Brumfit (1984) sostiene que la fluidez debe entenderse como un uso natural del lenguaje, independientemente de que la producción o comprensión se asemeje a la de un

nativo (1984, p. 56). Por su parte, Fillmore (1979), aunque define la *narrow fluency* como la capacidad de hablar extensamente con pocas pausas y de llenar el tiempo con palabras, también resalta que la fluidez debe valorarse como la habilidad de emplear el lenguaje de forma creativa e imaginativa (1979, p. 51). En esta misma línea, Hsiao (2015) advierte que definir la fluidez únicamente mediante medidas temporales resulta insuficiente, ya que esta dimensión también depende de la percepción del oyente (2015, p. 49). De forma complementaria, Kormos (2006) señala que existe cierta inconsistencia en los estudios que abordan la fluidez desde una perspectiva exclusivamente temporal, sin considerar factores fisiológicos que pueden influir en el desempeño oral.

3.2 La fluidez oral en la enseñanza del ChLE

En el contexto de la enseñanza del ChLE, es fundamental considerar los referentes curriculares específicos que orientan el desarrollo de la competencia oral. A continuación, se presenta una tabla que resume los principales estándares relacionados con la fluidez en los niveles iniciales. La Tabla 3 presenta una síntesis elaborada a partir del *Curriculo Internacional para la Enseñanza del Idioma Chino* (Hanban, 2014), en la que se recogen los principales estándares relacionados con la fluidez oral en el nivel básico de ChLE. Aunque el documento original abarca una variedad de competencias lingüísticas y culturales, esta tabla selecciona y organiza exclusivamente aquellos contenidos que inciden directamente en el desarrollo de la expresión oral del estudiante.

Se distinguen dos niveles dentro del nivel básico, nivel básico I (一级) y nivel básico II (二级). Estos niveles se estructuran según cinco categorías clave: objetivos generales, habilidad oral, conocimiento lingüístico, estrategias comunicativas y competencia intercultural. Esta representación permite una visión clara y operativa de los progresos esperados en la producción oral a lo largo de los primeros niveles del aprendizaje del ChLE.

Tabla 3.

Estándares de fluidez oral para nivel básico en ChLE

(Elaboración propia basada en Currículo Internacional para la Enseñanza del Idioma Chino, Hanban, 2014)

Categoría	Nivel básico I (一级)	Nivel básico II (二级)
Objetivo (目标)	Puede comprender y utilizar expresiones cotidianas básicas para satisfacer necesidades concretas de comunicación.	Puede comunicarse de manera sencilla y directa sobre temas familiares y rutinarios en el día a día.
Habilidad oral (语言技能 – 说)	Participa en conversaciones simples sobre temas comunes: saludos, presentaciones, pedir información básica.	Describe experiencias simples, expresa opiniones básicas y mantiene conversaciones breves sobre temas conocidos.
Conocimiento lingüístico (语言知识)	Maneja alrededor de 150 palabras comunes y estructuras gramaticales simples.	Conoce 300 palabras comunes, con estructuras más variadas y mayor corrección.
Estrategias (策略)	Utiliza repetición, gestos y reformulación para facilitar la comunicación con recursos limitados.	Aplica estrategias como usar sinónimos, ejemplos o parafraseo cuando desconoce vocabulario.
Competencia intercultural (文化能力)	Reconoce normas básicas de cortesía y etiqueta cultural, como saludos y agradecimientos.	Conoce hábitos culturales típicos, puede interactuar con sensibilidad cultural en contextos cotidianos.

Por otra parte, la tabla 4 recoge los estándares oficiales para la expresión oral establecidos en los *Estándares de Nivel de Competencia en Chino para la Enseñanza Internacional del Idioma Chino* (国际中文教育中文水平等级标准), publicados por el Centro para la Educación y la Cooperación en Lenguas en 2021. Estos niveles, del 1 al 3, pertenecen al nivel básico y describen de forma progresiva las habilidades que un estudiante debe alcanzar en cuanto a pronunciación, uso de vocabulario y gramática, y capacidad para llevar a cabo tareas comunicativas orales. Los descriptores se centran en

la precisión fonética, la complejidad de las estructuras empleadas y el tipo de interacción que el alumno puede mantener. A continuación, se presenta una síntesis traducida al español de estos criterios.

Tabla 4.

Estándares de nivel de competencia oral básica en ChLE

(Elaboración propia basada en Estándares de Nivel de Competencia en Chino para la Enseñanza Internacional del Idioma Chino, Centro para la Educación y la Cooperación en Lenguas, 2021)

3	"Ser capaz de dominar las palabras correspondientes a los indicadores cuantitativos del nivel 3, con una pronunciación básicamente correcta. Poder utilizar el vocabulario y la gramática de este nivel para completar tareas de expresión y comunicación relacionadas con los temas propuestos. Poseer una capacidad oral general que permita realizar intercambios o discusiones sencillas utilizando un número limitado de estructuras oracionales relativamente complejas." (p.3)
2	"Ser capaz de dominar las palabras correspondientes a los indicadores cuantitativos del nivel 2, con una pronunciación básicamente correcta. Poder utilizar el vocabulario y la gramática correspondientes a este nivel para completar tareas de expresión y comunicación relacionadas con los temas abordados. Poseer una capacidad oral básica que permita realizar preguntas y respuestas breves, enunciados y conversaciones sociales utilizando oraciones simples." (p.2)
1	"Ser capaz de dominar las palabras correspondientes a los indicadores cuantitativos del nivel 1, con una pronunciación básicamente correcta. Poder utilizar el vocabulario y la gramática correspondientes a este nivel para completar tareas comunicativas y de expresión relacionadas con los temas propuestos. Poseer una capacidad oral inicial que permita realizar preguntas y respuestas sencillas utilizando palabras y frases comunes." (p.3)

Es importante señalar que, mientras la Tabla 3, basada en el *Currículo Internacional para la Enseñanza del Idioma Chino* (Hanban, 2014), estructura el nivel básico en dos niveles (nivel Básico I y II), la Tabla 4, correspondiente al documento *Estándares de Nivel de Competencia en Chino para la Enseñanza Internacional del Idioma Chino* (CLEC, 2021), divide el nivel básico en tres niveles (niveles 1, 2 y 3). Esta diferencia se debe a una reestructuración normativa que se produce tras la transformación

del organismo Hanban (Oficina Nacional de Enseñanza del Chino como Lengua Extranjera) en el actual Centro para la Educación y la Cooperación en Lenguas. Con esta transición institucional, el sistema de niveles fue reorganizado para proporcionar una gradación más detallada y progresiva de las competencias lingüísticas.

En los mencionados documentos oficiales, el concepto de fluidez oral no se presenta de forma técnica ni como un criterio evaluativo explícito, sino que se alude de manera indirecta a esta habilidad a través de formulaciones generales vinculadas a la expresión oral. Frases como “poseer una capacidad básica de expresión oral” o “realizar preguntas y respuestas sencillas utilizando frases comunes” reflejan componentes que pueden relacionarse con la fluidez oral. No obstante, estos descriptores carecen de una definición concreta de lo que se entiende por fluidez oral en términos de ritmo, pausas, corrección o naturalidad en la producción oral. Por tanto, si bien estos estándares ofrecen indicios sobre el desarrollo oral progresivo del estudiante, no constituyen una referencia técnica suficientemente específica para evaluar la fluidez oral de forma aislada o estandarizada.

La fluidez oral en ChLE es una competencia lingüística que, aunque no siempre ha recibido una atención prioritaria en la investigación académica, resulta fundamental para una comunicación efectiva. Lei (2021) señala que son escasos los estudios centrados en la fluidez oral en el aula de ChLE, mencionando entre los pocos existentes los trabajos de Chen (2015), Jin y Mak (2013), Shih y Wu (2011) y Zhai (2011). Por ejemplo, Zhai y Feng (2014) analizaron las producciones orales de 12 estudiantes de nivel básico tras realizar una tarea de narración de imágenes en dos momentos distintos durante un periodo de dos meses. Sus resultados mostraron mejoras significativas en la velocidad del discurso y una reducción en la duración de las pausas silenciosas (Lei, 2021, p. 287). Por su parte, Shih y Wu (2011) estudiaron fragmentos de conversaciones de 48 alumnos de nivel avanzado, cuya fluidez fue evaluada por 43 hablantes nativos de chino. Identificaron como indicadores recurrentes de fluidez percibida la velocidad de habla y la cantidad de sílabas producidas (Lei, 2021, p. 287). Asimismo, Liu y Wu (2016) pidieron a seis estudiantes avanzados y a tres nativos que realizaran monólogos, los cuales fueron evaluados por 60 hablantes nativos. Sus hallazgos mostraron una fuerte correlación entre la fluidez percibida y factores como la velocidad de habla, la longitud media de los enunciados y las pausas silenciosas. (Lei, 2021, p. 287). Por su parte, en su propia

investigación, Lei (2021) llevó a cabo una prueba de narración oral con 38 estudiantes de ChLE. Al igual que en la presente investigación, empleó el software de análisis fonético Praat (Boersma y Weenink, 2022) para realizar las transcripciones. Entre sus hallazgos, se destaca la importancia de trabajar la fluidez incluso en los niveles más iniciales, donde comúnmente no se le otorga prioridad.

En definitiva, aunque la fluidez oral en el aula de ChLE ha sido poco explorada, los trabajos existentes coinciden en señalar su relevancia para una comunicación efectiva y su potencial de mejora incluso en niveles iniciales. Estos estudios ponen de relieve la necesidad de integrar esta competencia en la planificación didáctica desde etapas tempranas del aprendizaje. Ahora bien, para avanzar en esta dirección, resulta indispensable analizar qué metodologías se están empleando actualmente para fomentar el desarrollo de la fluidez oral en el aula.

3.3. Metodologías predominantes en la enseñanza de la fluidez oral en ChLE

Dada la relevancia que diversos estudios han atribuido a la fluidez oral en el aula de ChLE, resulta pertinente indagar en las metodologías que predominan en su enseñanza. Comprender cómo se aborda esta competencia desde la práctica pedagógica permite identificar enfoques efectivos y áreas de mejora. A continuación, se examinan algunas de las estrategias más empleadas, comenzando por el papel que ocupa la memorización en este contexto.

La memorización, pilar del aprendizaje tradicional chino, ha sido objeto de debate tanto en contextos educativos orientales como occidentales. Este enfoque, profundamente arraigado en la cultura pedagógica china, se basa en la repetición sistemática de contenidos como estrategia para automatizar estructuras lingüísticas y patrones de uso. Sin embargo, su aplicación en el aprendizaje de lenguas extranjeras ha generado posturas divergentes. Mientras algunos investigadores la consideran una herramienta valiosa para adquirir vocabulario y mejorar la fluidez oral, otros cuestionan su eficacia cuando no se acompaña de procesos reflexivos, creativos o comunicativos. Wang (2018, p. 224) subraya que su eficacia aumenta cuando se combina con estrategias metacognitivas como la atención selectiva, tal como expone Oxford (1990: 38). Asimismo, el análisis de Wang (2018) coincide con Shen (2005), Wang et al. (2009), y Grenfell y Harris (2015) en que las estrategias ligadas a la memoria y al pensamiento reflexivo tienen una conexión

directa con el éxito en el aprendizaje del mandarín (Wang, 2018, p. 223). No obstante, algunos estudios señalan también sus limitaciones. Corderi Novoa (2020) advierte que la educación tradicional se apoya excesivamente en la memorización mecánica, con poco énfasis en la comprensión de significado o el uso contextual del lenguaje. Esta crítica se vincula con la necesidad de actualizar prácticas educativas para responder a los desafíos de un mundo globalizado.

La repetición ha sido durante siglos una piedra angular en el aprendizaje tradicional chino. Como recoge Yu (2013), existe un proverbio clásico que ilustra esta creencia: “读书百遍其义自见” (“el significado se revela tras leer el texto cien veces”), lo cual sugiere que la memorización extensiva de estructuras lingüísticas puede facilitar eventualmente su uso creativo. Este enfoque, enraizado en una larga tradición cultural, se encuentra en el centro de muchas prácticas pedagógicas chinas. Sin embargo, este modelo ha sido frecuentemente malinterpretado en contextos occidentales. Yu (2015) documenta cómo educadores occidentales, como Frederick Steward en el siglo XIX, percibían el énfasis chino en la repetición como una señal de atraso educativo. Steward afirmaba que “los chinos no tenían educación en el verdadero sentido de la palabra”, ya que se “sacrificaba el desarrollo del pensamiento al cultivo de la memoria” (cit. en Pennycook, 1996). Esta visión peyorativa ha persistido, llevando a algunos investigadores a equiparar recitación con memorización mecánica o aprendizaje por repetición sin comprensión (Sampson, 1984; Lips, 1949).

No obstante, investigaciones contemporáneas desmienten estas concepciones. Hu (2002) advierte que es erróneo asociar automáticamente la estrategia de memorización china con el aprendizaje mecánico. De hecho, estudios como los de Biggs (1996a, 1996b), Marton et al. (1996) y Goh y Kwah (1997) demuestran que los estudiantes chinos no memorizan más frecuentemente que los occidentales, sino que lo hacen de manera distinta. Se promueve una memorización con comprensión, donde se entiende lo que se memoriza, y se memoriza para entender mejor. Esta práctica constituye, por tanto, un enfoque profundo de aprendizaje, no una técnica superficial o automatizada.

Desde una perspectiva didáctica, este modelo se articula en torno a un proceso mimético en el que el docente, como figura central, transmite conocimientos a través de la imitación y la repetición guiada (Moloney y Xu, 2016, p. 6). Aunque pueda parecer tradicionalista, esta estructura ha demostrado eficacia, particularmente en contextos

donde el objetivo es dominar formas lingüísticas precisas. En línea con esta interpretación, Xu (2024) subraya que “la repetición, tanto para memorizar como para comprender [...] ayuda a fortalecer la memoria y a descubrir nuevos significados” (p. 3969). Esta visión apoya la idea de que la repetición puede ser una herramienta compleja y reflexiva, que va más allá de la mera memorización mecánica. La repetición en la tradición educativa china debe entenderse no como una técnica primitiva, sino como un instrumento pedagógico funcional, con el potencial de desarrollar comprensión profunda y capacidad creativa. Reconocer esta distinción entre repetición funcional y mecánica es clave para interpretar adecuadamente las prácticas docentes en contextos transculturales y evitar juicios simplistas.

Asimismo, Larsen-Freeman (2012) enfatiza que la repetición es importante en la memoria de trabajo, aunque sea solo porque se convierte en un vehículo para transferir nueva información a la memoria a largo plazo (p. 198). La autora destaca que la memoria de trabajo fonológica desempeña un papel clave en la adquisición de vocabulario, ya que permite almacenar patrones sonoros desconocidos mientras se construyen representaciones a largo plazo. Dado que esta memoria tiene una capacidad limitada, la repetición subvocal (lo que Baddeley llama “bucle fonológico”) es esencial para evitar el olvido (Baddeley, 1986; Andrade y Baddeley, 2011). Esta perspectiva refuerza la necesidad de prácticas repetitivas estructuradas que favorezcan la consolidación del aprendizaje léxico y fonológico. Así, es en este marco donde la repetición funcional adquiere todo su valor.

Aunque el enfoque tradicional chino ha sido criticado, no debemos obviar los beneficios de la repetición en la enseñanza de idiomas, como la automatización, que es esencial en el desarrollo de la fluidez oral. Según Larsen-Freeman (2012, p. 199), la repetición de habilidades de nivel inferior contribuye a su automatización, lo cual es clave cuando el objetivo es liberar recursos cognitivos para el habla espontánea. Por tanto, lo que debemos hacer es diseñar metodologías que combinen enfoques modernos, por ejemplo, los enfoques socioafectivos, con una repetición que no sea mecánica, sino funcional, comprensiva y adaptable al contexto y al estudiante.

De esta forma, Moloney y Xu (2016) advierten que el profesorado de ChLE enfrenta el reto de “desaprender” prácticas anteriores para adaptarse a contextos nuevos, lo que implica comprender los sistemas educativos locales, la cultura del país anfitrión, y

desarrollar una visión crítica de sí mismos y sus compañeros de profesión (p. 7). Este proceso de “reaprender” es indispensable para la mejora de la enseñanza en entornos internacionales y multiculturales. En este contexto, Hu (2002) propone distinguir entre actitudes pedagógicas “autónomas” e “ideológicas”. Mientras que la primera asume que una metodología exitosa en un contexto puede replicarse universalmente, la segunda reconoce la especificidad cultural de cada sistema educativo y aboga por adaptaciones sensibles al entorno (Coleman, 1996; Hinkel, 1999). Este enfoque “ideológico” es fundamental para evitar el rechazo a innovaciones que pueden percibirse como ajenas o amenazantes para los valores locales, y así favorecer una verdadera transformación educativa. Como advierte Coleman (1996, p. 11), las innovaciones diseñadas para facilitar el aprendizaje pueden ser tan disruptivas para quienes las reciben que pueden llegar a generar hostilidad y hacen imposible el aprendizaje.

El enfoque tradicional presenta ventajas como la automatización, la base gramatical sólida y el desarrollo de la memoria. Sin embargo, sus limitaciones se manifiestan cuando se aplica de manera inflexible o sin consideración al contexto. Una evolución pedagógica equilibrada requiere reconocer el valor de la tradición sin dejar de abrirse a la innovación crítica y contextualizada. En este sentido, dado el objetivo de fomentar una fluidez auténtica y funcional en el aula de ChLE, es necesario identificar los instrumentos con los que se evalúa dicha competencia.

3.4 Evaluación de la fluidez oral.

La evaluación de la fluidez oral ha sido objeto de creciente atención en la investigación aplicada a la adquisición de lenguas extranjeras, especialmente a través del desarrollo de criterios objetivos para valorar la llamada fluidez temporal. En este ámbito, la bibliografía especializada ha establecido una serie de medidas cuantificables, comúnmente conocidas como medidas temporales, que permiten describir y comparar el rendimiento oral de los estudiantes. Estas medidas suelen clasificarse de forma consistente en varias categorías fundamentales que incluyen la velocidad de habla, calculada generalmente en palabras por minuto, la duración y frecuencia de las pausas silenciosas y llenas, la velocidad de articulación y la longitud media de los enunciados producidos.

Sin embargo, no todos los enfoques en la evaluación de la fluidez oral se apoyan exclusivamente en parámetros acústicos. Algunos investigadores y docentes optan por valorar esta competencia mediante el uso de rúbricas que permiten al evaluador emitir juicios cualitativos sobre la fluidez percibida. En este modelo, la fluidez se entiende como una impresión subjetiva que tiene en cuenta aspectos como la naturalidad del discurso, la coherencia del mensaje o la capacidad de mantener la atención del oyente. Esta perspectiva se enmarca en lo que se conoce como enfoque cualitativo o *broad fluency*. Por el contrario, otros autores adoptan una mirada más analítica y cuantitativa, utilizando programas de análisis fonético para extraer datos objetivos sobre la producción del habla. A través de cálculos matemáticos, estos investigadores obtienen medidas como la duración exacta de las pausas, la velocidad articulatoria o el número medio de palabras por enunciado. Este enfoque, denominado *narrow fluency*, permite estudiar la fluidez oral desde una óptica más precisa y replicable, aunque también ha sido cuestionado por su posible reducción del fenómeno a dimensiones exclusivamente temporales. No obstante, su aplicación ha sido especialmente relevante en estudios sobre el aprendizaje del ChLE, ya que facilitan la evaluación objetiva del desempeño oral.

A continuación, se presenta una tabla con las principales medidas temporales identificadas en la bibliografía académica, junto con sus respectivas fórmulas y autores de referencia. Estas medidas temporales de fluidez oral recogidas en la tabla 5 permiten no solo cuantificar la fluidez de manera objetiva, sino también identificar patrones en la producción oral de los estudiantes de ChLE. Por ejemplo, la velocidad de habla, ofrece una primera aproximación al ritmo general del discurso, mientras que la velocidad de articulación permite afinar el análisis al centrarse exclusivamente en el tiempo activo de producción lingüística. Asimismo, la identificación y análisis de pausas silenciosas aporta información valiosa sobre los procesos cognitivos involucrados en la planificación del discurso. Por otro lado, las pausas llenas evidencian momentos de vacilación o reformulación que pueden afectar la percepción externa de la fluidez. Finalmente, la longitud media de los enunciados permite evaluar la capacidad del hablante para construir unidades discursivas complejas y cohesionadas. La inclusión de estas medidas en el análisis contribuye a obtener un perfil detallado del desempeño oral del estudiante, base fundamental para investigaciones posteriores que busquen integrar metodologías efectivas en el desarrollo de la fluidez oral.

Tabla 5.*Medidas temporales de fluidez oral en la literatura especializada**(Elaboración propia basada en los autores de referencia mencionados en la tabla)*

Medida temporal	Descripción	Fórmula	Autores de referencia
Velocidad de habla	Cantidad de palabras producidas por minuto, incluyendo pausas.	$\frac{\text{Número total de palabras}}{\text{Duración total del discurso (minutos)}}$	Derwing et al. (2006); Lennon (1990) Hsiao (2015)
Velocidad de articulación	Cantidad de palabras producidas por minuto, excluyendo pausas.	$\frac{\text{Número total de palabras}}{\text{(Duración del discurso - duración total de pausas) (minutos)}}$	Kormos y Dénes (2004); Hsiao (2015); Riggenbach (1991)
Pausas silenciosas	Número y duración de pausas sin sonido.	Recuento y duración total de pausas sin sonido durante el discurso	Riggenbach (1991); Lei (2021) Lennon (1990); Derwing et al. (2004, 2006)
Pausas llenas	Número y duración de pausas con sonidos como 'eh', 'um'.	Recuento y duración total de pausas con sonido durante el discurso	Hsiao (2015); Lei (2021); Kormos y Dénes (2004)
Longitud media de enunciado	Promedio de palabras por enunciado.	$\frac{\text{Número total de palabras}}{\text{Número total de enunciados}}$	Kormos y Dénes (2004); Hsiao (2015) Lennon (1990)

Asimismo, la obtención de estas medidas temporales suele requerir herramientas tecnológicas especializadas que permitan un análisis acústico preciso del discurso oral. Uno de los programas más empleados en la investigación sobre fluidez es Praat (2022), una herramienta de software libre desarrollada por Boersma y Weenink (2022) en la Universidad de Ámsterdam. Este programa permite visualizar y segmentar grabaciones de audio, facilitando la identificación exacta de elementos como la duración de las pausas, la velocidad del habla o la articulación. Gracias a sus funciones de análisis espectrográfico y temporización, Praat se ha convertido en un

recurso fundamental para los estudios que, como el presente, adoptan un enfoque cuantitativo para analizar la fluidez oral en estudiantes lengua extranjera.

En definitiva, la evaluación de la fluidez oral continúa siendo un terreno complejo que admite múltiples aproximaciones. Mientras algunos modelos priorizan la percepción del oyente mediante herramientas cualitativas como rúbricas, otros optan por una medición cuantitativa basada en datos acústicos. Esta investigación se posiciona en esta segunda línea con el fin de aportar criterios objetivos al análisis de la fluidez en estudiantes de ChLE, sin dejar de reconocer la necesidad de futuras aproximaciones complementarias que integren la percepción subjetiva y contextual del discurso oral. Solo a través de un enfoque integral que combine lo cuantitativo con lo cualitativo será posible comprender en toda su complejidad los procesos implicados en la producción fluida del habla y su evaluación.

3.5 Conclusiones del capítulo

En el capítulo 3 se ha examinado en profundidad el concepto de fluidez oral dentro del contexto del aprendizaje del ChLE, destacando su papel esencial dentro de la competencia comunicativa del alumnado. A pesar de su relevancia para la interacción verbal, la fluidez oral sigue siendo una dimensión difícil de definir y evaluar de manera unificada. Aunque documentos normativos como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001) reconocen su importancia incluso en los niveles iniciales A1 y A2, no ofrecen instrumentos específicos ni criterios concretos para su evaluación. En el caso de los estándares educativos chinos, como el *Curriculum Internacional para la Enseñanza del Idioma Chino* del año 2014 y los *Estándares de Nivel de Competencia en Chino para la Enseñanza Internacional del Idioma Chino* de 2021, se hace referencia a la fluidez de forma implícita, sin llegar a establecer una definición clara. Esta falta de precisión obliga tanto al profesorado como a la investigación a apoyarse en marcos teóricos externos para abordar su desarrollo y evaluación de forma más sistemática.

El análisis desarrollado a lo largo del capítulo ha permitido identificar dos líneas principales en el estudio de la fluidez oral. Por un lado, se encuentra un enfoque de tipo cualitativo que valora la percepción del oyente y que se centra en aspectos como la coherencia del discurso, su espontaneidad o la expresividad. Por otro lado, se ha

explorado un enfoque cuantitativo basado en parámetros observables y medibles de la producción oral, como la velocidad de habla, la frecuencia y duración de las pausas o la longitud de los enunciados. En este sentido, una contribución destacada ha sido la presentación de una tabla (tabla 5) que sintetiza estas medidas, incluyendo descripciones, fórmulas de cálculo y referencias bibliográficas. Entre las métricas consideradas figuran la velocidad de habla, la velocidad de articulación, las pausas silenciosas y llenas, y la longitud media de los enunciados. Cada una de ellas ha sido desarrollada a partir de estudios fundamentales que han aportado marcos metodológicos sólidos para su aplicación. Estas medidas han demostrado ser útiles para analizar el rendimiento oral con criterios objetivos. En este contexto, se ha abordado también el modo en que estas métricas son extraídas en la práctica investigadora. Normalmente, se recurre al uso de herramientas especializadas como el programa de análisis fonético Praat (Boersma y Weenink, 2022), el cual permite visualizar y medir con precisión aspectos acústicos del habla.

En definitiva, el análisis desarrollado en este capítulo ha permitido concluir que la fluidez oral en el aula de ChLE debe ser entendida como una competencia multifacética. Su evaluación requiere no solo de instrumentos técnicos y fórmulas cuantificables, sino también de una comprensión profunda de los factores emocionales, estratégicos y contextuales que influyen en la producción oral. Esta visión integral no solo resulta enriquecedora desde el punto de vista teórico, sino que también ofrece al profesorado herramientas más afinadas para diseñar actividades de enseñanza y evaluación adaptadas a las necesidades reales del estudiante. Esta reflexión sobre la fluidez abre paso al capítulo siguiente, en el que se explorarán las metodologías activas aplicadas a la enseñanza de segundas lenguas. Se prestará especial atención a aquellas propuestas pedagógicas que activan la dimensión emocional del aprendizaje como motor de la implicación del alumnado y del desarrollo progresivo de la competencia comunicativa y, concretamente, del aspecto de la fluidez oral.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍAS ACTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL CHLE

Este capítulo explora el papel de las metodologías activas en la enseñanza de lenguas extranjeras, con especial énfasis en los beneficios emocionales y pedagógicos del teatro. Se parte de la experimentación emocional como base para un aprendizaje significativo (4.1), y se profundiza en el impacto de la implicación y el humor en el aula (4.2). A continuación, se analiza cómo estas metodologías contribuyen a la creación de entornos afectivos seguros para el aprendizaje (4.3). Finalmente, se examina la aplicación específica de esta estrategia en la enseñanza del ChLE (4.4).

4.1 La experimentación emocional en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En la enseñanza de lenguas extranjeras, resulta cada vez más evidente la necesidad de crear experiencias de aprendizaje que sean auténticas, significativas y emocionalmente resonantes para el estudiante. Ya no basta con transmitir estructuras lingüísticas descontextualizadas o fomentar una práctica mecánica del idioma. Por el contrario, el enfoque contemporáneo exige que los estudiantes experimenten el idioma a través de vivencias reales, emocionales y sociales. Este principio es uno de los pilares fundamentales de las metodologías activas, entre las cuales el uso del teatro, la dramatización y el *role-play* cobra especial relevancia.

Estas metodologías permiten al estudiante no solo utilizar la lengua, sino vivirla. El teatro, en particular, ofrece un entorno de inmersión lingüística, afectiva y social en el que los alumnos adoptan roles, desarrollan empatía y experimentan emociones en situaciones simuladas pero inmersivas. En este tipo de dinámicas, el lenguaje deja de ser una herramienta abstracta para convertirse en un medio de conexión intrapersonal e interpersonal.

En el marco de las metodologías activas aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque de las inteligencias múltiples propuesto por Gardner (1983, 1993, 1999, 2004, 2011), ofrece una base teórica especialmente útil para comprender cómo diferentes capacidades cognitivas influyen en el aprendizaje. Si bien todas las inteligencias tienen un papel relevante en el desarrollo del alumnado, existen dos que adquieren una especial importancia en propuestas pedagógicas activas y, particularmente,

en aquellas que integran elementos teatrales. Estas inteligencias son la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal.

Tal como señalan MacIntyre et al. (2016) en *Positive Psychology in SLA*, la inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de introspección y autorreflexión, y desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de lenguas. Esta forma de inteligencia permite a los estudiantes tomar conciencia de sus propias emociones, motivaciones y procesos identitarios, elementos que están en constante evolución a lo largo de la adquisición lingüística. El teatro, al activar precisamente esta dimensión introspectiva, se convierte en una herramienta pedagógica muy valiosa que facilita la exploración del idioma desde un lugar más personal. A través del juego dramático, el alumno no solo aprende a comunicarse, sino que también se cuestiona su identidad como aprendiz y como ser humano en relación con los demás.

Del mismo modo, la inteligencia interpersonal, entendida como la capacidad de comprender a los otros y establecer vínculos significativos, resulta esencial en el aula de lenguas extranjeras. En un contexto de interacción constante y de diversidad cultural, esta competencia social adquiere una relevancia particular, ya que permite al estudiante establecer relaciones empáticas y eficaces en su comunicación. Según MacIntyre et al (2016), fomentar la empatía es clave para desarrollar una competencia comunicativa integral. Una estrategia especialmente eficaz para lograr este objetivo es la utilización del drama y la interpretación de roles. Este tipo de actividades implican adoptar el punto de vista del otro. Al representar personajes, los estudiantes deben “ponerse en el lugar” de quienes interpretan, lo que promueve una comprensión profunda de emociones, intenciones y contextos ajenos (Goldstein y Winner, 2012; Stern, 1980).

Actuar, según Goldstein y Winner (2012), implica imaginar la vida de otro ser humano, adoptar su perspectiva y transmitir sus emociones y pensamientos. Esta experiencia estimula no solo el lenguaje, sino también la empatía, la conciencia social y la autorregulación emocional. Por ello, el uso de dramatizaciones en el aula de lenguas extranjeras no es solo una técnica comunicativa, sino una estrategia formativa integral que conecta el plano cognitivo con el afectivo y el social. Cabe destacar una característica propia del teatro que es el concepto de la verdad escénica. Stanislavski (1949) en su pedagogía teatral entendía el concepto de “verdad del personaje” como la autenticidad y credibilidad absoluta que el actor debe alcanzar en escena. Stanislavski (1949) propuso

que el intérprete trabajase siempre desde la verdad, creyendo sinceramente en las circunstancias de su personaje para vivirlas de como propias. Este principio, central en el método Stanislavski, busca una actuación orgánica y llena de autenticidad emocional en contraposición a la mera representación superficial. Cuando el estudiante se involucra activamente en la construcción de su personaje, no solo elabora una identidad ficticia, sino que se compromete con sus objetivos y con su verdad interna, lo que favorece una implicación genuina en el acto comunicativo. En la vida cotidiana, las personas se expresan guiadas por propósitos que dan sentido a sus acciones; el teatro traslada esta lógica al aula, dotando de intención emocional y comunicativa a tareas que, de otro modo, podrían carecer de sentido real para el estudiante. Trasladar la verdad del personaje al aula de lenguas extranjeras significa fomentar en el estudiante un grado similar de creencia e inmersión en las situaciones comunicativas simuladas.

Por otra parte, las metodologías activas, como en este caso el teatro, también permiten trabajar la competencia intercultural desde una dimensión vivencial. Como sostienen MacIntyre et al. (2016), los estudiantes deben ser alentados no solo a leer, interpretar o analizar situaciones comunicativas, sino también a encarnarlas. El acto de interpretar un personaje de otra cultura permite al aprendiz desarrollar comprensión cultural, tolerancia, y una perspectiva más compleja del otro. Esta forma de aprendizaje experiencial adquiere una relevancia particular en el aula de ChLE, donde la distancia cultural suele ser significativa. La cultura china, a menudo percibida como lejana y envuelta en estereotipos o mitos arraigados en el imaginario colectivo occidental, requiere de estrategias pedagógicas que fomenten el acercamiento empático y el entendimiento profundo. En este contexto, el teatro no solo sirve como vehículo para la adquisición lingüística, sino también como medio para desarticular prejuicios y promover una actitud abierta y respetuosa hacia la otredad cultural.

En la misma línea que el enfoque basado en inteligencias múltiples, otro enfoque que favorece la experimentación significativa es el aprendizaje cooperativo y colaborativo. Los modelos colaborativos se fundamentan en relaciones interpersonales positivas y en la creación de un clima grupal saludable, donde los estudiantes se sienten seguros para expresarse y explorar. Según Ehrman y Dörnyei (1998, p. 245), este tipo de estructuras promueve la motivación, la autoestima, el pensamiento crítico y las habilidades sociales, incluyendo la empatía. De hecho, la empatía es tanto un requisito

como un resultado del trabajo cooperativo, lo que refuerza su valor formativo (MacIntyre et al., 2016, p. 99). En este sentido, el teatro se presenta como una metodología idónea para activar dinámicas de colaboración auténtica entre los estudiantes. Al construir escenas, ensayar diálogos o interpretar situaciones comunicativas, los estudiantes no solo trabajan en conjunto hacia un objetivo común, sino que también desarrollan una escucha activa, aprenden a negociar significados y se apoyan mutuamente en la creación de una experiencia compartida. Esta dimensión colaborativa del teatro, además de potenciar la competencia comunicativa, refuerza el sentimiento de pertenencia al grupo, elemento clave para reducir la ansiedad y favorecer un entorno emocionalmente seguro y propicio para el aprendizaje.

Asimismo, el enfoque empático y humano en la enseñanza de lenguas extranjeras encuentra un referente ético y filosófico en el pensamiento de Paulo Freire. Según Freire (1979, 1996), la educación debe entenderse como un acto de amor, de apertura hacia el otro y de reconocimiento de su humanidad. “No hay educación sin amor”, afirma el autor, quien subraya que el diálogo, elemento esencial en la enseñanza de lenguas y en el teatro, solo es posible cuando existe afecto y respeto mutuo. Para Freire (1979), enseñar implica comprometerse con el sufrimiento, las preguntas y las experiencias del estudiante, y cualquier forma de desafección supone una negación de su libertad y de su curiosidad (citado en MacIntyre et al., 2016).

En este sentido, las metodologías activas no son solo estrategias pedagógicas, sino que son actos colaborativos y afectivos. Este enfoque metodológico centrado en la experiencia emocional y el compromiso activo del alumno se ve reforzado por las aportaciones de Corderi Novoa (2020), quien subraya que el teatro y la dramatización permiten a los estudiantes acceder simultáneamente a las dimensiones cognitiva y afectiva del aprendizaje. Al situarlos en contextos concretos y significativos, se favorece una interacción centrada en el significado y no meramente en la forma lingüística, lo cual intensifica su implicación personal (p. 101). Además, Corderi Novoa (2020) coincide en que el hecho de asumir distintos papeles en escena estimula la empatía y la apertura emocional, ya que los alumnos se ven obligados a ponerse en la piel de otros, comprender sus circunstancias vitales y adoptar nuevas perspectivas. Esta práctica favorece el desarrollo de actitudes como la tolerancia, el respeto y la comprensión interpersonal (2020,

p. 100), cualidades esenciales no solo para la competencia intercultural, sino también para el crecimiento personal del aprendiz.

4.2 La implicación y el humor en el aula de lenguas extranjeras

Como hemos visto anteriormente, en el aprendizaje de lenguas extranjeras, el modo en que el estudiante experimenta el aula y la lengua tiene una influencia directa sobre su implicación y retención. En este sentido, la experimentación socioafectiva hace referencia al tipo de relación que los aprendientes establecen con el entorno educativo cuando se les ofrece una experiencia de aprendizaje basada en la interacción social y la conexión emocional. Cuando el alumnado no solo estudia una lengua, sino que la vive a través de metodologías activas que apelan a sus emociones y vínculos con los demás — como el teatro, el *clown* o las dinámicas colaborativas—, se generan entornos más significativos y seguros para expresarse. Esta forma de experimentar el aprendizaje propicia no solo una mejora en la fluidez oral, sino también una mayor interiorización del conocimiento. En este marco, exploraremos a continuación dos manifestaciones especialmente relevantes del compromiso en el aula de lengua extranjera. Por un lado, analizaremos el papel del humor como facilitador emocional y social del aprendizaje. Por otro, profundizaremos en una forma particular de implicación intensiva y sostenida, conocida como *flow*, que permite al estudiante alcanzar estados de concentración profunda y disfrute intrínseco durante el proceso de aprendizaje.

En primer lugar, abordaremos el papel del humor en el aula de lenguas extranjeras. Uno de los marcos teóricos más influyentes para comprender el valor del humor en este contexto es la mencionada teoría del ampliar y construir (*broaden-and-build theory*) de Fredrickson (2001, 2003). Es preciso recordar que, según esta teoría, las emociones positivas, entre las que se encuentra la alegría y, de forma muy destacada, el humor, tienen la capacidad de ampliar los repertorios mentales y conductuales de los estudiantes, favoreciendo el desarrollo de recursos cognitivos, sociales y afectivos que van más allá del momento presente (Fredrickson y Branigan, 2005; MacIntyre et al, 2016, p. 148). Mientras que las emociones negativas tienden a restringir la acción y el pensamiento, generando actitudes defensivas o evasivas, las emociones positivas fomentan la curiosidad, la exploración y el vínculo con los otros. Desde esta perspectiva, el humor no es un simple recurso accesorio, sino una herramienta pedagógica que puede fortalecer la implicación del estudiante, reducir la ansiedad y estimular un entorno propicio para la

participación espontánea. Diseñar experiencias de aula que incorporen el humor supone, por tanto, reconocer su potencial como facilitador emocional y cognitivo en la adquisición de una lengua extranjera.

Debido a sus múltiples beneficios, el uso intencional del humor y la risa en el aula se ha consolidado como una de las estrategias más eficaces para generar emociones positivas que favorecen el aprendizaje. El humor no solo alivia el estrés y la ansiedad, sino que también potencia la resiliencia y la capacidad de afrontar experiencias desafiantes (MacIntyre et al, 2016; Kuiper y Martin, 1993; Bryant y Veroff, 2007). Introducir humor en el aula contribuye a hacer del aprendizaje una experiencia más placentera, motivadora y significativa, ayudando a mantener una actitud positiva frente al error y al esfuerzo continuado (MacIntyre et al, 2016, p. 151). Además, la risa activa mecanismos de recompensa emocional, y promueve la expresión visible de la felicidad que fortalece las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes, lo que, a su vez, mejora el clima del aula y estimula la participación.

De hecho, numerosos estudios recogidos por Montañés Sánchez (2018) coinciden en resaltar que tanto el humor como la risa son claves en el proceso educativo. Según Montañés Sánchez (2018), la risa es un fenómeno emocional cuyo uso didáctico favorece el desarrollo intelectual, psicológico y social del alumnado (p. 130). Investigaciones como las de Carbelo y Jáuregui (2006), Fernández Poncela (2013), o Rodrigues (2012) señalan que el humor modifica de manera positiva los aspectos afectivos, sociales y cognitivos del entorno educativo, contribuye a la motivación, al bienestar emocional y mental de los participantes, y permite transformar clases monótonas en experiencias más dinámicas, atractivas y emocionalmente memorables. Además, el humor tiene un efecto directo sobre la memoria, la atención y la creatividad. Según Tamblyn (2007), el uso de la risa y del humor mejora la memoria visual, ayuda a tomar mejores decisiones, hace que la información parezca más relevante y acelera el proceso de aprendizaje. Desde este enfoque, la risa no es un mero desahogo emocional, sino un recurso estratégico y estructural para potenciar la eficacia didáctica de cualquier intervención educativa. De acuerdo con Fernández Poncela (2017), el humor en el aula genera una actitud positiva, predispone emocionalmente al alumno hacia el aprendizaje y refuerza las habilidades comunicativas y creativas tanto del profesor como del estudiante.

Por otra parte, como señala Montañés Sánchez (2018), el humor también cumple funciones transformadoras, ya que permite superar estructuras pedagógicas rígidas y fomenta metodologías más abiertas, colaborativas y centradas en el bienestar del grupo. La inclusión del humor en el aula de lenguas no solo mejora la motivación y el rendimiento, sino que también favorece el desarrollo del autoconcepto, la autoestima, la autoaceptación y el “antiperfeccionismo,” aspectos todos ellos clave en el aprendizaje de una lengua extranjera. Fernández Solís (2003) recuerda que el humor ayuda a “relativizar la realidad y a restablecer la verdadera dimensión de lo humano”, permitiendo un enfoque más flexible, empático y constructivo en la enseñanza.

En segundo lugar, abordar la noción del *flow* resulta particularmente útil para comprender cómo se puede experimentar emocionalmente el aprendizaje en términos de disfrute, implicación y motivación. Una de las formas más significativas en que se manifiesta la dimensión emocional es a través de experiencias intensas y memorables que surgen al realizar tareas auténticas, creativas y socialmente compartidas. El *flow*, definido por Csikszentmihályi (1990) como un estado de experiencia óptima, se caracteriza por una inmersión total en la actividad, una concentración profunda, pérdida de la noción del tiempo, sensación de control y disfrute intrínseco. Este estado emerge cuando existe un equilibrio entre el desafío de la tarea y las habilidades percibidas por el estudiante, generando una dinámica emocional positiva que favorece la continuidad del esfuerzo y el aprendizaje sostenido.

En el ámbito específico del aprendizaje de lenguas extranjeras, el estudio de Dewaele y MacIntyre (2022) aporta evidencia empírica relevante sobre cómo y cuándo emerge el *flow* en el aula. En una muestra internacional de 1044 estudiantes, los autores encontraron que el *flow* se presenta con mayor frecuencia cuando los niveles de disfrute en el aula (*foreign language enjoyment*, FLE) son altos y la ansiedad (*foreign language anxiety*, FLCA) se mantiene baja. Además, observaron que, aunque al comienzo del proceso de aprendizaje las experiencias de *flow* suelen ser individuales, breves y esporádicas, con el tiempo se tornan más colectivas, intensas y sostenidas, especialmente cuando los estudiantes alcanzan niveles más avanzados de competencia lingüística y se sienten emocionalmente conectados con sus compañeros y docentes.

Un hallazgo especialmente relevante para esta investigación es que el *flow* se ve favorecido por actividades que implican un alto grado de participación, colaboración,

creatividad y conexión emocional. En este sentido, la propuesta metodológica basada en el teatro se alinea perfectamente con las condiciones que promueven el *flow*. El teatro en el aula de lenguas no solo desafía al estudiante a usar el idioma en situaciones comunicativas realistas y emocionalmente cargadas, sino que también le ofrece un espacio seguro para experimentar, expresarse y equivocarse sin juicio. Al interpretar personajes, improvisar diálogos o dramatizar escenas, el estudiante entra en un estado de atención plena y compromiso emocional, donde desaparecen la autoconciencia y el miedo al error, y aflora una sensación de autenticidad y pertenencia.

Los elementos lúdicos del teatro no solo pueden generar disfrute, sino que también ofrecen un equilibrio dinámico entre desafío y habilidad, facilitando así la aparición del *flow*. Tal como señalan Dewaele y MacIntyre (2022), incluso breves momentos de éxito comunicativo pueden actuar como “chispas” que desencadenan estados de *flow* y motivan a los estudiantes a seguir involucrándose con la lengua. Estas experiencias, cuando se repiten en un entorno que favorece la participación emocional, pueden convertirse en momentos de “fuego compartido”, es decir, en vivencias colectivas que fortalecen la cohesión del grupo, la autoestima lingüística y el deseo de seguir aprendiendo.

En conclusión, las emociones positivas como la risa, el disfrute compartido y la conexión emocional con la tarea no deben considerarse elementos accesorios del proceso educativo, sino condiciones facilitadoras del aprendizaje profundo y significativo. Tanto el humor como el *flow* se revelan como experiencias clave en la construcción de un aula emocionalmente segura, participativa y creativa. Mientras que el humor actúa como catalizador del bienestar grupal y del vínculo afectivo con el idioma, el *flow* permite al estudiante sumergirse plenamente en la actividad y alcanzar niveles de concentración sostenida. En conjunto, estas experiencias fortalecen la motivación intrínseca, reducen la ansiedad, favorecen la expresión espontánea y refuerzan la dimensión humana del aprendizaje. Incorporar de forma intencional estos recursos en el diseño didáctico de lenguas extranjeras no solo potencia el desarrollo lingüístico, sino que transforma el aula en un espacio emocionalmente estimulante y memorable.

4.3 Entornos afectivos y metodologías activas en la enseñanza de lenguas extranjeras

Si bien en los últimos años la literatura ha puesto en valor el papel de las emociones positivas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como hemos visto en el apartado anterior dedicado al humor y al *flow*, lo cierto es que buena parte de la investigación ha centrado sus esfuerzos en el análisis y la reducción de las emociones consideradas negativas, como la ansiedad, la frustración o la inseguridad. Esta orientación responde a la necesidad de generar entornos más seguros y emocionalmente sostenibles para el aprendizaje, especialmente en contextos donde el uso de la lengua extranjera puede despertar sentimientos de exposición, juicio o fracaso. De ahí que uno de los desafíos más urgentes para la didáctica de lenguas sea no solo enseñar contenidos lingüísticos, sino también diseñar espacios donde el alumnado se sienta cuidado, escuchado y emocionalmente disponible para participar, equivocarse y crecer. Crear entornos afectivamente seguros no es una cuestión accesorio, sino una condición imprescindible para que el aprendizaje ocurra de forma profunda, duradera y significativa.

De esta manera, garantizar entornos seguros emocionalmente se ha convertido en una prioridad para la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en los niveles iniciales donde la exposición y la inseguridad pueden frenar la participación. En este sentido, Arnold y Douglas (2000) subrayan que fomentar factores emocionales positivos como la autoestima, la empatía y la motivación tiene un impacto directo en la eficacia del aprendizaje lingüístico. Estos autores sostienen que el conocimiento se asimila de forma más sólida y duradera cuando se produce en contextos afectivamente positivos, en lugar de ambientes dominados por la frustración o la evitación del error. Esto pone en valor la necesidad de promover experiencias afectivas agradables en el aula de lenguas extranjeras.

Una de las dimensiones que más vulnerabilidad genera en el aula de lengua extranjera es el reajuste identitario que implica hablar en otro idioma. Tal como apunta Greenson (1950), el aprendizaje de una nueva lengua obliga al estudiante a reconstruir su yo, permitiéndole explorar nuevas formas de autodefinición y autoexpresión (1950, p. 38). Este proceso, profundamente personal, requiere un entorno seguro donde el alumno pueda experimentar con su identidad sin temor al juicio. Es aquí donde las metodologías activas, y en particular el teatro, se convierten en un recurso didáctico especialmente eficaz. Al crear un espacio simbólico en el que los estudiantes pueden adoptar otros roles, el teatro

no solo facilita el distanciamiento emocional que protege la autoestima, sino que también permite ensayar versiones alternativas del yo en un marco lúdico. Por ello, estas metodologías no deben considerarse estrategias accesorias, sino verdaderos refugios didácticos para una enseñanza más humana y significativa.

El teatro es juego e ilusión. Aprender a través del juego está estrechamente relacionado con las emociones. Guillén (2017) sostiene que el juego es un mecanismo natural inscrito en nuestro ADN que estimula la curiosidad, produce placer y contribuye al desarrollo de habilidades clave para la vida (2017, p. 151). Numerosos estudios han demostrado que las actividades lúdicas y performativas en el aula favorecen el aprendizaje, ya que fomentan la autoestima, la curiosidad, la creatividad, la confianza y la motivación (Piazzoli, 2011; Kalidas, 2014). De esta manera, mediante técnicas y dinámicas teatrales, es posible generar una ilusión de inmersión lingüística dentro del aula. Según Holden (1981), estas actividades imaginativas en las que el estudiante “finge” ser otro personaje favorecen el compromiso y promueven una comunicación significativa. El drama se vincula con el mundo del “fingir”, exigiendo que los estudiantes se proyecten imaginativamente fuera del aula o en la identidad de otro. Este proceso puede desarrollarse de forma individual, pero habitualmente ocurre en colaboración con otros compañeros. En este contexto, el alumnado puede seguir directrices lingüísticas y organizativas proporcionadas por el docente o bien tener la libertad de establecer sus propias dinámicas, interactuar con los demás y responder de forma significativa con su propio repertorio lingüístico.

En la literatura especializada, destacan los estudios de Di Pietro (1987), Kao y O’Neill (1998), y Piazzoli (2011). Kao y O’Neill (1998) sostienen que el teatro y las lenguas comparten aspectos como la influencia del contexto en la comunicación, el carácter social y la importancia de la participación. Di Pietro (1987) desarrolló un método denominado “escenario”, en el que el alumnado debía resolver un conflicto dentro de un contexto inmersivo en la lengua meta. El estudio de Piazzoli (2011) reveló que el ambiente generado mediante la metodología teatral ayudó a reducir la ansiedad en el aula, lo que permitió que los estudiantes se sintieran más seguros en la expresión oral.

En esta misma línea, otras investigaciones también han constatado cómo los entornos emocionalmente seguros a través del teatro han repercutido en el desarrollo de la expresión oral del alumnado. Wagner (1998) demostró que la práctica teatral favorece

la fluidez oral y potencia la autonomía, la creatividad y la motivación, aspectos clave para el aprendizaje sostenido de una lengua. Por su parte, Podlozny (2000) observó mejoras significativas en la expresión oral de los estudiantes, mientras que Tseng y Huang (2004) identificaron un aumento en la fluidez oral tras la incorporación de técnicas teatrales centradas en la improvisación.

Estos beneficios no se limitan a lo lingüístico. Como señala Corderi Novoa (2020), el uso del cuerpo en el aula responde a una necesidad comunicativa fundamental: “los estudiantes necesitan moverse y usar su cuerpo al hablar porque eso es lo que hacemos, como seres humanos, en una conversación normal” (p. 93). Este componente corporal activa la dimensión emocional del aprendizaje y transforma el aula en un espacio participativo. En las actividades teatrales, el alumnado interactúa, improvisa, construye escenas y encarna personajes, lo que les permite experimentar la lengua desde dentro, como una vivencia completa. Desde esta perspectiva, “en las actividades teatrales, los estudiantes encarnan la lengua meta en lugar de simplemente memorizarla” (Corderi Novoa, 2020, p. 67), lo que refuerza tanto la retención como la conexión emocional con los contenidos. Además, el teatro propicia un entorno de confianza donde el error pierde su carga amenazante, y la expresión se vuelve más libre y auténtica. Así, el aula se convierte en un espacio emocionalmente protegido, donde se favorece el bienestar del alumnado y se potencia su desarrollo integral como estudiante.

Por tanto, el valor del teatro en el aula de lenguas extranjeras va más allá de su eficacia para trabajar la expresión oral o ampliar el repertorio lingüístico. Su verdadero potencial radica en la capacidad de crear espacios de aprendizaje emocionalmente seguros, donde el error se normaliza, la participación se estimula y la vulnerabilidad se convierte en una oportunidad pedagógica. Al permitir que el alumnado encarne roles, explore emociones y se exprese desde una identidad ficticia, el teatro genera una distancia protectora que facilita la comunicación auténtica y reduce la presión. Esta vivencia integral de la lengua, que compromete cuerpo, mente y afecto, resulta especialmente valiosa en el caso del ChLE, donde las barreras fonológicas, tonales y culturales pueden generar sentimientos de inseguridad. A la luz de todo lo expuesto, resulta pertinente preguntarnos hasta qué punto estas prácticas han sido ya integradas en la didáctica del ChLE, y qué caminos quedan aún por explorar.

4.4 Metodologías activas en la enseñanza del ChLE

Las metodologías activas en la enseñanza de lenguas extranjeras abarcan un abanico muy amplio de enfoques centrados en el estudiante, que priorizan la participación, el aprendizaje a través de la experimentación y la implicación emocional. Estas metodologías buscan alejarse de modelos tradicionales centrados en la repetición mecánica y la memorización, para dar paso a formas de aprendizaje más dinámicas, colaborativas y contextualizadas. En este marco, nos centraremos en una de las propuestas más representativas y prometedoras dentro de este paradigma que es el uso del teatro como metodología didáctica en el aula de ChLE.

En los últimos años, se ha incrementado el interés por integrar técnicas teatrales en la enseñanza del ChLE, con resultados que avalan su impacto tanto en el desarrollo lingüístico como en el bienestar emocional del alumnado. Diversos estudios han demostrado que el teatro favorece la fluidez oral, la pronunciación, la espontaneidad en la producción verbal y la motivación del estudiante (Kao y O'Neill, 1998; Wagner, 1998; Piazzoli, 2011; Corderi Novoa, 2020). En particular, en su investigación, Corderi Novoa (2020) muestra que la participación en actividades teatrales tuvo un efecto positivo en la fluidez oral de un grupo experimental. Tal como señala el autor, sus resultados validan la hipótesis de que la enseñanza del ChLE a través de un enfoque performativo tiene un impacto positivo en la fluidez oral de los estudiantes (2020, p. 280). Asimismo, los resultados de las pruebas de fluidez oral que obtuvo en su estudio indican que esta dimensión de la competencia oral mejoró en el grupo de tratamiento, pero no en el grupo de control. Por tanto, sus hallazgos confirman que el uso de una metodología con enfoque performativo ayuda a los estudiantes a mejorar su fluidez oral en ChLE (2020, p. 301).

Estas conclusiones coinciden con los hallazgos de Xie (2024), quien destaca que la metodología teatral, al simular contextos lingüísticos y culturales auténticos, mejora de manera significativa la fluidez oral y los hábitos fonéticos de los estudiantes. En línea con esto, Wen (2015) y Tseng y Huang (2004) demostraron que las técnicas teatrales no solo impulsan el desarrollo de la fluidez oral, sino que también aumentan la motivación y el compromiso emocional de los aprendientes. La clave del éxito de esta metodología radica en su dimensión performativa. Tal como argumentan Di Pietro (1987) y Piazzoli (2018), el teatro permite que el alumnado interiorice estructuras lingüísticas a través de acciones significativas, es decir, mediante la vivencia de la lengua en situaciones emocionales y

contextualmente relevantes. Esta integración entre cuerpo, emoción y lenguaje favorece una conexión más profunda con los contenidos y genera una experiencia de aprendizaje más memorable.

Además, en las aulas de ChLE, el enfoque teatral ha demostrado ser particularmente eficaz para generar entornos emocionalmente seguros, donde el alumnado puede implicarse activamente sin el temor paralizante al error. Tal como subraya Tam (2008), el aula dramática actúa como un espacio protegido que favorece la toma de riesgos lingüísticos y la expresión libre. La repetición de líneas con guion no solo refuerza la memoria verbal, sino que también contribuye a mejorar la pronunciación, el ritmo y la entonación, dimensiones especialmente relevantes en el aprendizaje del chino, donde el componente tonal exige una conciencia fonética refinada.

Más allá de estos beneficios técnicos, el teatro en el aula tiene la capacidad de implicar emocional e intelectualmente al alumnado. En palabras de Tam (2008), el rol docente dentro del teatro actúa como un “texto en movimiento” que capta el interés del alumnado tanto a nivel cognitivo como afectivo, mientras que el discurso del aula sirve para organizar y consolidar las ideas generadas en ese contexto dramatizado. Esta afirmación destaca el valor performativo del docente, quien, al encarnar un personaje, dinamiza la escena pedagógica y crea un marco afectivo que favorece la implicación del grupo. Así, la interacción en el aula teatral va más allá del intercambio lingüístico. El aula se convierte en una experiencia de construcción de sentido, donde el lenguaje se encarna en una situación significativa y emocionalmente resonante. En este contexto, el aprendizaje deja de ser una mera acumulación de contenidos para convertirse en un proceso de vivencia colectiva, donde se cultivan tanto la competencia lingüística como la confianza personal.

4.5 Conclusiones del capítulo

A lo largo de este capítulo se ha evidenciado que el teatro constituye una herramienta pedagógica poderosa en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente eficaz para el desarrollo de la fluidez oral, la reducción de la ansiedad lingüística y la activación emocional del estudiante. Lejos de tratarse de una simple actividad lúdica o marginal, el teatro implica una metodología activa, situada y significativa que transforma

radicalmente el espacio educativo, dotándolo de afectividad, espontaneidad y sentido comunicativo real.

La integración del componente socioafectivo en el aula, a través de dinámicas teatrales, favorece la creación de entornos emocionalmente seguros donde el error no paraliza, sino que se convierte en un motor de aprendizaje. Este enfoque no solo mejora la producción oral, sino que permite al alumnado adoptar nuevas identidades, explorar emociones, y experimentar la lengua como un vehículo expresivo más que como un objeto de estudio mecánico. Este tipo de vivencias del lenguaje incrementa tanto la motivación como la implicación emocional, generando una experiencia de aprendizaje más profunda y duradera.

Los estudios revisados y las reflexiones aportadas confirman que las metodologías activas, como el teatro, activan múltiples dimensiones del aprendizaje como la corporal, la emocional, la lingüística y la social. Los estudiantes no solo aprenden palabras, sino que las sienten, las encarnan y las utilizan en contextos dramatizados que estimulan el compromiso. Este proceso contribuye de forma directa al aumento de la fluidez verbal y a la consolidación de estructuras gramaticales y léxicas a través del uso reiterado y contextualizado del idioma.

Además, el teatro posibilita un cambio profundo en la función docente. Tal como señala Tam (2008), el profesor que actúa en rol puede convertirse en un “texto en movimiento” capaz de captar el compromiso intelectual y emocional del alumnado, mientras que la conversación generada en el aula teatral contribuye a consolidar colectivamente las ideas que emergen. Este planteamiento reconfigura el rol tradicional del profesorado, que deja de ser un transmisor unidireccional de contenidos para convertirse en un agente dinámico y afectivo que facilita experiencias significativas y dialogadas. En este sentido, el docente se vuelve un mediador emocional y un director teatral que guía al estudiante en la construcción de significado.

Del mismo modo, se ha hecho hincapié en la importancia del componente corporal como facilitador del aprendizaje lingüístico. El movimiento, la gestualidad y la ocupación del espacio escénico refuerzan la conexión entre pensamiento, emoción y expresión oral, aspectos esenciales en la adquisición de una lengua extranjera. En este marco, el aula deja

de ser un espacio rígido y jerárquico para convertirse en un escenario dinámico, donde el protagonismo recae en el estudiante.

El teatro, además, responde a una necesidad urgente en contextos donde los estudiantes tienen acceso limitado al input lingüístico. Su potencial para generar experiencias inmersivas dentro del aula lo convierte en un recurso estratégico para aumentar el tiempo de exposición significativa a la lengua meta, compensando así las carencias del entorno natural. Esta inmersión no solo es lingüística, sino también emocional y cultural, lo que contribuye a una comprensión más rica de la lengua que se aprende. De esta manera, el teatro facilita el desarrollo de competencias interculturales y empáticas, al invitar a los estudiantes a encarnar personajes diversos y adoptar perspectivas ajenas. Este ejercicio de empatía, como se ha analizado en el capítulo, no solo mejora la competencia comunicativa, sino que también promueve actitudes de apertura y respeto hacia la otredad cultural, algo especialmente relevante en el caso del ChLE, donde la distancia cultural puede actuar como una barrera afectiva para el aprendizaje.

En definitiva, el teatro no es un complemento meramente lúdico dentro de la didáctica de lenguas, sino una metodología integral que permite al estudiante vivir la lengua desde un lugar más auténtico. En el caso concreto del ChLE, su aplicación no solo ayuda a superar las barreras lingüísticas y afectivas, sino que también contribuye a generar un vínculo más profundo con la lengua y la cultura chinas. Este capítulo sienta así las bases teóricas, empíricas y éticas para considerar el teatro como un componente central, y no periférico, dentro del diseño curricular de la enseñanza del ChLE.

CAPÍTULO 5. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ENSEÑANZA DEL ChLE

Este capítulo se centra en el impacto de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza del ChLE. Se abordan aspectos fundamentales de la inteligencia artificial educativa (IAE) (5.1) y su vinculación con un nuevo paradigma de aprendizaje (5.2). Asimismo, se analiza su aplicación en el aula de ChLE (5.3), con especial atención al papel de la inteligencia artificial generativa (IAG) como coautora de materiales didácticos (5.4). El capítulo finaliza con una reflexión sobre los retos y oportunidades que estas tecnologías plantean para la práctica docente (5.5).

5.1 Aspectos fundamentales sobre la inteligencia IAE

La inteligencia artificial educativa (IAE) se entiende como la aplicación de tecnologías avanzadas, como el aprendizaje automático, el procesamiento del lenguaje natural, la visión por ordenador y los sistemas expertos, en contextos educativos, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sus finalidades incluyen la personalización de la instrucción, la automatización de tareas docentes, la generación de retroalimentación inteligente y el apoyo a la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas en datos. Todo esto desde una perspectiva ética, inclusiva y centrada en el ser humano. A pesar de su creciente implantación, la IA sigue siendo un concepto confuso para muchas personas, comúnmente asociado a imágenes de robots o cerebros digitales que alimentan una visión distorsionada de sus capacidades reales (Holmes et al., 2019, p. 61). Esta percepción superficial ignora que muchas aplicaciones cotidianas, como los asistentes virtuales, los sistemas de recomendación o los filtros de correo electrónico, ya integran IA de forma tan natural que incluso deja de ser percibida como tal (Holmes et al., 2019, p. 63).

El desarrollo de la IA como disciplina se remonta formalmente a 1956, en el encuentro de Dartmouth College, donde se presentó el primer programa considerado como IA. Desde entonces, su evolución ha estado marcada por períodos alternantes de entusiasmo y escepticismo, hasta alcanzar un punto de madurez gracias a avances en capacidad de procesamiento, disponibilidad masiva de datos y nuevas arquitecturas algorítmicas (Holmes et al., 2019, p. 62). En este marco, los algoritmos representan la base operativa de cualquier sistema de IA. Aunque todos los programas informáticos siguen instrucciones, los algoritmos de IA se caracterizan por resolver tareas que

tradicionalmente requerirían habilidades cognitivas humanas, como el reconocimiento de patrones visuales, la comprensión del lenguaje o la toma de decisiones (Holmes et al., 2019, pp. 66–67).

El aprendizaje automático, o *machine learning*, ha supuesto un cambio de paradigma dentro de la programación. En lugar de definir cada paso que debe seguir el sistema, se le entrena con grandes volúmenes de datos para que detecte patrones, construya modelos y realice predicciones sobre nuevos casos (Holmes et al., 2019, pp. 68–69). Esta lógica de aprendizaje ha permitido avances notables en áreas como la traducción automática, la conducción autónoma o las plataformas educativas inteligentes. En este contexto, las redes neuronales artificiales aportan un avance adicional al emular, de forma limitada, la estructura del cerebro humano. Aunque sus capacidades distan del funcionamiento biológico real, permiten interpretar estímulos complejos y responder de forma ajustada. No obstante, presentan un desafío relevante. Según Holmes et al. (2019, pp. 70–72), su funcionamiento interno, especialmente en las capas intermedias, resulta opaco, lo que dificulta la transparencia y la explicación de las decisiones que toman. Esto tiene implicaciones éticas significativas en educación, donde es crucial comprender cómo y por qué un sistema propone una determinada retroalimentación o evaluación.

En este sentido, conviene recordar que estas tecnologías, por sofisticadas que sean, no poseen conciencia. Simplemente ejecutan cálculos estadísticos para identificar regularidades en los datos. Como advierten los autores, no hay inteligencia consciente detrás de estas acciones, por mucho que sus resultados lo aparenten (Holmes et al., 2019, p. 73). Por ello, se insiste en que la IA no debe concebirse como un sustituto del juicio humano, sino como una herramienta de apoyo que amplifica nuestras capacidades cognitivas. En el ámbito de la educación, esta visión, que algunos autores expresan con el término “inteligencia aumentada”, propone una colaboración activa entre humanos y máquinas, donde los algoritmos asisten en la gestión de tareas complejas sin reemplazar el criterio pedagógico ni la creatividad del profesorado (Holmes et al., 2019, p. 61).

Ante los prometedores beneficios de la IA en el ámbito específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, Muñoz-Basols y Fuertes (2024) recopilan y actualizan las aportaciones de diversos autores, principalmente Goertler (2011), que proponen cuatro justificaciones clave para respaldar la integración de esta tecnología en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras. La primera de ellas es una justificación logística. Desde

esta perspectiva, el uso de tecnología puede optimizar la relación entre coste y beneficio para las instituciones educativas. También permite superar las limitaciones temporales y espaciales, fomenta la colaboración entre centros y facilita la enseñanza de lenguas menos representadas (Muñoz-Basols y Fuertes, 2024; Goertler, 2011). Por otra parte, la segunda es una justificación teórica. Aquí se plantea que la tecnología no solo es una herramienta sino también un motor para la alfabetización digital, la cual se considera actualmente una responsabilidad ética más que una opción. Asimismo, su implementación facilita el acceso a materiales auténticos, ofrece retroalimentación, promueve la interacción y se ajusta al nivel de competencia del estudiante (Ortega y Zyzik, 2008; Cerezo et al., 2015; citado en Muñoz-Basols y Fuertes, 2024).

Además, en tercer lugar, se encuentra la justificación pedagógica. Desde este enfoque, la tecnología no solo apoya el desarrollo de las habilidades básicas de comprensión y producción, tanto oral como escrita, sino que también promueve competencias transversales como la autonomía del aprendizaje (Lee, 2016) y la comunicación intercultural (Godwin-Jones, 2019; O'Dowd y Dooly, 2020). Además, su uso permite una mayor coherencia en los programas formativos a través de la estandarización de los cursos de lenguas (Muñoz-Basols y Fuertes, 2024). Finalmente, se presenta la justificación empírica. En este caso, se destaca el creciente número de estudios que demuestran la efectividad de los modelos híbridos y en línea frente a la enseñanza completamente presencial. Estas investigaciones reflejan resultados positivos tanto en el rendimiento académico como en la implicación y motivación del alumnado (Grgurović et al., 2013; Cerezo et al., 2014; Plonsky y Ziegler, 2016; Gironzetti et al., 2020).

En conjunto, estas cuatro dimensiones (logística, teórica, pedagógica y empírica) ofrecen una base sólida para justificar la integración de tecnologías avanzadas como la IA en el campo de la enseñanza de lenguas. Esta incorporación responde tanto a necesidades operativas como a principios pedagógicos contemporáneos, orientados a una educación más efectiva, equitativa y ajustada a los retos del siglo veintiuno.

5.2 Nuevo paradigma de aprendizaje en la era de la inteligencia artificial

Para comprender los fundamentos subyacentes de la IA y su vinculación con el aprendizaje, hemos tomado como principal referente teórico las aportaciones de Holmes et al. (2019), recogidas en la obra *Artificial Intelligence in Education. Promise and*

Implications for Teaching and Learning. Este trabajo invita a replantear el concepto de aprendizaje dentro de un nuevo paradigma educativo, impulsado por el potencial transformador de la IA. En este contexto, no solo se redefinen los métodos y herramientas utilizados, sino que también se replantean los propios objetivos del proceso de aprendizaje. En consonancia con esta perspectiva, una de las justificaciones más recurrentes en la comunidad científica respecto a la incorporación de la IA en la enseñanza de lenguas extranjeras es que esta ofrece nuevas oportunidades para fomentar un aprendizaje significativo. Este aprendizaje no se concibe como la simple acumulación de información, sino como la capacidad del alumnado para establecer conexiones relevantes entre los conocimientos adquiridos. Tal como advirtió Dirk Van Damme, director adjunto de la Dirección de Educación y Competencias de la OCDE, “la inteligencia artificial será disruptiva, pero pocas personas comprenden que la educación estará en la primera línea de fuego” (citado en Holmes et al., 2019, p. 2). Esta afirmación subraya la urgencia de repensar los enfoques pedagógicos en un contexto en el que las tecnologías emergentes no solo transforman las herramientas de enseñanza, sino también los objetivos mismos del proceso educativo. En este sentido, uno de los pilares fundamentales del nuevo paradigma de aprendizaje es la importancia del significado en el proceso educativo (Holmes et al., 2019, p. 21).

Por otra parte, otro pilar del nuevo paradigma de aprendizaje es el desarrollo de la intuición lingüística como resultado de una comprensión profunda y estructurada del conocimiento. Tal como señalan Holmes et al. (2019), una base conceptual bien consolidada permite a los estudiantes enfrentarse con mayor soltura a nuevos desafíos, aplicando lo aprendido a diversas situaciones (pp. 21–23). En el ámbito de la enseñanza de lenguas, esta capacidad se traduce en la posibilidad de transferir patrones y estructuras fundamentales a contextos comunicativos distintos. La IA puede contribuir significativamente a la construcción de esta intuición al identificar y resaltar regularidades lingüísticas, facilitando una observación activa del idioma en uso. De este modo, el aprendizaje se aleja de la memorización de reglas aisladas y se orienta hacia la interiorización significativa de estructuras funcionales.

Otro pilar fundamental del nuevo paradigma de aprendizaje es la importancia de que los contenidos sean relevantes. Cuando los estudiantes perciben que los conocimientos tienen valor personal o aplicación real, su motivación e implicación

aumentan de forma notable. Holmes et al. (2019) subrayan que “si el cerebro de los estudiantes no encuentra la utilidad de la información, es más probable que tenga dificultades para integrarla [...] de forma significativa” (2019, p. 24). En este sentido, la IA ofrece herramientas para adaptar los contenidos a los intereses y necesidades individuales del alumnado, generando experiencias de aprendizaje personalizadas que estimulan la curiosidad y promueven la resolución activa de vacíos cognitivos. Este tipo de enfoque no solo potencia la retención de la información, sino también su transferencia a situaciones nuevas y variadas.

Además, en este nuevo paradigma educativo se impone la necesidad de que los conocimientos adquiridos sean funcionales. No basta con saber algo, sino que es imprescindible saber utilizarlo. Como afirman Holmes et al. (2019), “el conocimiento no debería estar en el vacío, sino ser útil para algo” (p. 26). La IA facilita esta conexión entre el conocimiento teórico y su aplicación práctica mediante entornos interactivos, simulaciones contextualizadas y tareas que emulan situaciones reales de uso del idioma. Estos escenarios permiten al estudiante aprender haciendo, lo que refuerza su competencia comunicativa de manera integral.

Asimismo, otro de los objetivos clave del aprendizaje en este nuevo contexto es la transferencia del conocimiento, es decir, la capacidad de aplicar lo aprendido en contextos distintos a los originalmente presentados. Holmes et al. (2019) explican que “la transferencia puede entenderse simplemente como la activación de un conjunto de recursos mentales para comprender nueva información” (p. 30). En este sentido, la diferenciación entre saber y saber hacer adquiere un papel central en la enseñanza de lenguas. Mientras que el saber implica la posesión de información, el saber hacer requiere la movilización de ese conocimiento en la resolución de tareas comunicativas, muchas veces imprevisibles. Tal como destacan Holmes et al. (2019), “saber, por sí solo, equivale a tener un conocimiento que no se puede necesariamente transferir [...] mientras que hacer implica movilizar necesariamente algún conocimiento para que algo ocurra” (p. 35). En este sentido, la IA permite generar escenarios de aprendizaje en los que los estudiantes no solo adquieren conocimiento, sino que lo aplican de forma activa, conectando teoría y práctica, y desarrollando una competencia lingüística flexible al contexto.

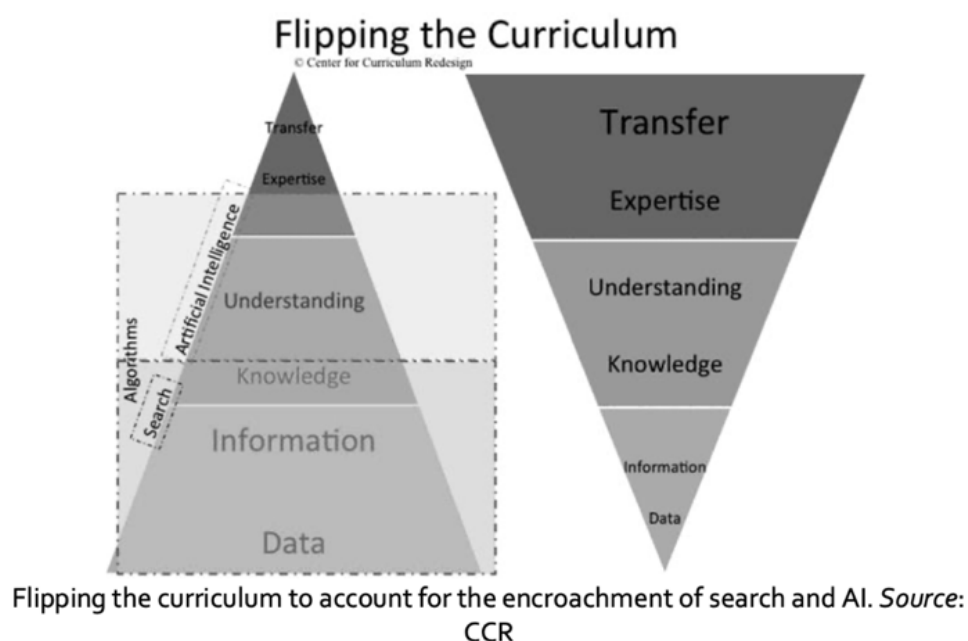
Esta reconceptualización de los objetivos de aprendizaje, impulsada por el impacto de la IA en la educación, también se refleja en el modo en que se organiza el

currículo. En esta línea, la figura 2, titulada “Flipping the Curriculum”, propuesta por el Center for Curriculum Redesign y difundida por Holmes et al. (2019), ilustra gráficamente cómo el auge de la IA y de los algoritmos de búsqueda ha provocado una inversión en las prioridades educativas. Esta inversión pone en primer plano las competencias cognitivas de orden superior, como el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y la transferencia del conocimiento, mientras que relega a un plano secundario la mera memorización de contenidos. La figura sintetiza de manera visual el giro que se está produciendo en los entornos educativos. La concepción del aprendizaje ha pasado del énfasis en la adquisición estática de información hacia el desarrollo de habilidades prácticas, transferibles y alineadas con las demandas de un mundo cada vez más automatizado y digitalizado.

Figura 2

“Flipping the Curriculum”, inversión del currículo en la era de la inteligencia artificial.

(Fuente: Center for Curriculum Redesign, en Holmes et al, 2019)



Tal y como explican Holmes et al. (2019), en el modelo tradicional (pirámide de la izquierda), el aprendizaje se centraba en datos (información y conocimiento), elementos fácilmente accesibles hoy en día gracias a la tecnología. De esta manera, se relegaban a un segundo plano las competencias más elevadas como la comprensión profunda y la transferencia del conocimiento. En contraste, el modelo invertido (pirámide

de la derecha) propone situar en la cúspide del currículo precisamente capacidades como el pensamiento complejo, el uso contextualizado del conocimiento y la capacidad de aplicarlo en nuevas situaciones. Este enfoque es especialmente relevante para la enseñanza de lenguas extranjeras, donde ya no basta con memorizar vocabulario o reglas gramaticales. El verdadero aprendizaje ocurre cuando los estudiantes pueden usar la lengua en contextos diversos, transferir estructuras conocidas a nuevos enunciados y desarrollar intuiciones comunicativas funcionales. Como explican Holmes et al. (2019):

La educación siempre se ha tratado de transferencia (el proceso de usar el conocimiento fuera del contexto en el que fue aprendido) y competencia experta (una comprensión altamente desarrollada de algún dominio del conocimiento, incluyendo formas particulares de percibir e interpretar la información) (p. 26).

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, este enfoque transforma tanto el papel del docente como el del alumnado. La IA puede encargarse de ciertas funciones repetitivas que tradicionalmente recaían sobre el profesorado, como la elaboración de ejercicios mecánicos, la corrección de errores frecuentes o la retroalimentación inicial. Para el estudiante, también representa una oportunidad para automatizar tareas rutinarias, entre ellas la memorización de vocabulario, la repetición de estructuras gramaticales o la práctica de conjugaciones. Al delegar estas actividades en sistemas automatizados, se libera tiempo y energía para centrarse en aspectos más complejos y significativos del aprendizaje, como la interacción comunicativa, la reflexión metalingüística o la toma de decisiones en situaciones reales de uso del idioma.

5.3 Aplicación de IA en el proceso de enseñanza de ChLE

La aplicación de la IA en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras ha dado lugar a nuevas formas de interacción educativa que afectan tanto a los contenidos como a las dinámicas pedagógicas. Para realizar una observación fundamentada sobre cómo la IA está reconfigurando el panorama educativo global, tomamos como referencia el recorrido analítico que plantea Özçelik en su reciente publicación *Artificial Intelligence in English Language Teaching: A Systematic Analysis of Global Trends* (2025), un trabajo que ofrece un sólido marco de referencia para comprender esta transformación. En dicha obra, la autora proporciona un marco sólido y detallado en el que explica que la IA está transformando de manera sustancial los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Tal y como se indica, una de las principales aportaciones de la IA a la enseñanza de idiomas es la personalización del aprendizaje, ya que permite adaptar los

contenidos y estrategias a las necesidades específicas de cada estudiante, lo que incide directamente en la calidad del proceso formativo. (Wang, 2019; Akbarani, 2024, citados en Özçelik, 2025). Además, diversos estudios han demostrado que la integración de herramientas basadas en IA puede reducir la ansiedad lingüística (Ma et al., 2023), incrementar la motivación (Jeon, 2024) y mejorar el desarrollo de habilidades lingüísticas (Guo, Wang y Cu, 2022, citados en Özçelik, 2025). Esta creciente implantación ha motivado una mayor atención investigadora, como lo evidencian las revisiones sistemáticas y análisis bibliométricos recientes. Por ejemplo, según Özçelik (2025), Ji et al. (2022) subrayan cómo la IA contribuye a aliviar la carga de trabajo del profesorado, mientras que Labadze et al. (2023) destacan beneficios como el ahorro de tiempo y la mejora de la práctica pedagógica, aunque también advierten sobre cuestiones relacionadas con la precisión, fiabilidad y ética del uso de estas tecnologías. Asimismo, los análisis bibliométricos realizados por Liang et al. (2021) y Huang et al. (2023) reflejan que las principales aplicaciones de la IA en la enseñanza de lenguas se centran en el desarrollo de competencias comunicativas mediante técnicas como el reconocimiento automático del habla, la elaboración de perfiles de aprendizaje y el procesamiento del lenguaje natural, herramientas fundamentales para la creación de sistemas de tutoría inteligentes y evaluaciones automatizadas de la producción escrita.

En el contexto de la enseñanza del ChLE, la integración de la IA en el aula no ha reducido el papel del profesorado, sino que lo ha transformado y, en muchos casos, fortalecido. Tal como señala Yu (2024), el uso de tecnologías inteligentes no elimina la necesidad del docente, sino que redefine su función, delegando ciertas tareas repetitivas a sistemas automatizados y permitiéndole centrarse en aspectos más humanos del proceso educativo, como la mediación emocional y la comunicación interpersonal. Esta transformación exige un perfil docente más cualificado, con competencias digitales actualizadas y capacidad de adaptación a los retos del entorno tecnológico. En este nuevo paradigma, el profesorado actúa como guía y facilitador en un entorno asistido por IA, lo que implica una revalorización de su papel y una formación continua orientada a un modelo educativo más dinámico, inclusivo y centrado en el aprendizaje significativo (Yu, 2024).

Más allá de los aspectos técnicos, la introducción de la IA en el aula también plantea interrogantes sobre la dimensión emocional del aprendizaje, especialmente en el

caso de lenguas complejas como el chino. Como advierten Kohnke y Moorhouse (2025), la motivación, el compromiso y el bienestar emocional del alumnado son factores decisivos en la adquisición de lenguas extranjeras. A pesar de que los beneficios funcionales de la IA, y particularmente de la generación de contenidos mediante GenAI, han recibido amplia atención, son escasos los estudios que examinan cómo estas tecnologías afectan a los factores afectivos. No obstante, la evidencia muestra que emociones positivas facilitan la persistencia en tareas exigentes, promueven estrategias de aprendizaje más eficaces y favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa (MacIntyre et al., 2019; Huo, 2022). En consecuencia, teniendo en cuenta que el compromiso afectivo suele predecir el éxito académico en ChLE, explorar el impacto emocional de estas herramientas en el aprendizaje del ChLE constituye una línea de investigación emergente y necesaria.

En términos prácticos, los sistemas de IA aplicados al aula tienen la capacidad de personalizar trayectorias de aprendizaje de forma altamente eficaz. Según Yu (2024), estas plataformas pueden identificar con precisión qué contenidos aún no han sido asimilados por el estudiante, generando tareas de refuerzo adaptadas a sus necesidades específicas. Esta capacidad de diagnóstico y respuesta personalizada permite que estudiantes con diferentes niveles de competencia lingüística avancen de manera coordinada dentro del mismo ecosistema educativo, promoviendo una dinámica inclusiva y cooperativa. Además, el docente puede intervenir estratégicamente para acelerar procesos, proporcionar retroalimentación precisa y ajustar la instrucción a la diversidad lingüística y cultural del alumnado. De esta manera, la IA se consolida como una aliada clave para afrontar la creciente heterogeneidad de los grupos de ChLE, aportando sostenibilidad y flexibilidad a su enseñanza en contextos internacionales (Yu, 2024).

La versatilidad de la IA la convierte en un recurso útil para múltiples dimensiones del aprendizaje de ChLE. En lo que respecta al léxico, por ejemplo, la IA permite trabajar eficazmente la adquisición de vocabulario y caracteres chinos, facilitando fichas de estudio que combinan forma gráfica, pinyin, significado, radicales y frases de uso contextualizado. En comprensión lectora y auditiva, puede generar textos adaptados a distintos niveles (como los del marco HSK), acompañados de preguntas que promuevan una lectura activa, así como sugerencias de recursos digitales como podcasts o aplicaciones complementarias que favorecen la exposición auditiva al idioma. En

producción oral, la IA permite simular conversaciones frecuentes (en restaurantes, durante viajes o en presentaciones personales), y ofrece retroalimentación sobre aspectos fonológicos como los tonos, el ritmo o la entonación. Aunque no sustituye el input humano, sí proporciona un espacio seguro para la práctica individualizada y el desarrollo de la autoconfianza. En producción escrita, la IA puede revisar y corregir redacciones, identificando errores gramaticales o problemas de cohesión y proponiendo alternativas más naturales desde un enfoque formativo. También permite traducir entre chino, español e inglés, explicando las diferencias estructurales y culturales implicadas en cada caso, lo cual enriquece la comprensión pragmática de la lengua. Finalmente, la IA puede facilitar el acceso a dimensiones culturales y pragmáticas de la lengua china. Es capaz de explicar expresiones idiomáticas como los *chéngyǔ* (成语), normas de cortesía, tabúes lingüísticos y diferencias socioculturales clave en la comunicación intercultural. De este modo, el aprendizaje del chino no se limita a la adquisición formal del sistema lingüístico, sino que se expande hacia una competencia intercultural esencial en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Como se ha observado, la incorporación de la IA en la enseñanza del ChLE aporta un abanico de oportunidades pedagógicas que, si bien requieren una orientación crítica y consciente, enriquecen el aprendizaje de manera significativa y fomenta una interacción multimodal y contextualizada con la lengua meta.

5.4 La IAG como coautora de materiales educativos

El surgimiento de la inteligencia artificial generativa (IAG) en el ámbito educativo ha abierto un abanico de posibilidades que aún estamos comenzando a comprender en toda su magnitud. Su capacidad para crear contenido original, textos, diálogos, imágenes, audios o vídeos, amplía de manera significativa los recursos disponibles en el aula, transformando los modos tradicionales de producir, distribuir y adaptar materiales pedagógicos. Sin embargo, esta misma capacidad plantea interrogantes sobre su pertinencia didáctica, su adecuación ética y su integración crítica en la práctica docente (García-Peñalvo, 2024; Ogunleye et al., 2024). En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, la posibilidad de generar materiales de aprendizaje dinámicos y adaptables representa una oportunidad prometedora, en la medida en que puede responder a las particularidades de cada contexto y de cada estudiante.

Según Kohnke y Moorhouse (2025), las herramientas de IAG están revolucionando la enseñanza de idiomas mediante su integración en sistemas de tutoría inteligente, plataformas de aprendizaje adaptativo, *chatbots* y aplicaciones de procesamiento del lenguaje natural. Estas tecnologías posibilitan experiencias de aprendizaje más interactivas, personalizadas y accesibles, contribuyendo a una educación más inclusiva (UNESCO, 2023). La aparición de modelos como ChatGPT, basados en modelos de gran escala (LLMs), ha profundizado este impacto. Gracias al aprendizaje profundo (Goodfellow et al., 2014), estas plataformas son capaces de generar respuestas con alto grado de coherencia contextual, proporcionando retroalimentación inmediata, adaptada al usuario, lo cual incrementa tanto la motivación como la implicación del alumnado (Dewaele et al., 2019; Zawacki-Richter et al., 2019). Además, su integración contribuye a optimizar las estrategias docentes, al facilitar la planificación, la detección de patrones de aprendizaje y la creación de materiales, mientras se promueve la autonomía del estudiante (Chan y Hu, 2023; Kohnke, Moorhouse y Zou, 2023; Kohnke y Zou, 2025; Chiu et al., 2023). Estas herramientas pueden generar resúmenes, actividades, preguntas de discusión e incluso esquemas visuales, liberando al docente de ciertas tareas mecánicas para que pueda concentrarse en aspectos pedagógicos más complejos (Chan y Lee, 2023; Gao et al., 2024).

El modelo ChatGPT, en particular, ha adquirido un papel protagonista en este panorama. Basado en la arquitectura GPT-3, con 175 mil millones de parámetros, permite generar respuestas naturales y contextualmente relevantes, lo que lo convierte en una herramienta potente tanto para el alumnado como para el profesorado (Shahzad et al., 2025; Chen y Wu, 2024). ChatGPT facilita tareas como la generación de ideas, la comprensión de contenidos complejos o la diversificación de materiales didácticos, y permite automatizar procesos repetitivos, adaptar contenidos al ritmo y estilo de cada aprendiz, y elaborar evaluaciones personalizadas (Gao et al., 2024; Grassini, 2023). Aunque algunos autores advierten sobre posibles riesgos como la dependencia excesiva, el sesgo algorítmico o las implicaciones éticas (Maheshwari, 2023; Shaofeng y Chen, 2023), otros como Xu (2025) destacan su impacto positivo en el desarrollo de la competencia digital, entendida como la habilidad para interactuar con herramientas digitales, autorregular el aprendizaje y comunicarse eficazmente en entornos virtuales (Fakhri et al., 2024; Heidari et al., 2021).

Según Sun y Wang (2024), la irrupción de ChatGPT ha modificado profundamente el aprendizaje de lenguas extranjeras, al ofrecer interacciones más naturales, precisas y personalizadas que las disponibles hasta hace pocos años. En el caso particular de la enseñanza del ChLE, se han documentado múltiples beneficios, entre ellos la mejora de la escritura académica, el aumento de la confianza del alumnado y un mayor nivel de implicación (Li et al., 2023a; Song y Song, 2023). Resulta especialmente significativo el caso de estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos, cuyos resultados de escritura mejoraron notablemente tras una breve intervención con ChatGPT (Li et al., 2023). No obstante, persisten ciertas limitaciones, como la omisión de matices culturales, el riesgo de homogeneización discursiva o las preocupaciones éticas vinculadas a la privacidad y la supervisión del contenido (Yu, 2023). Estas ambivalencias reflejan la necesidad de seguir investigando las variables que inciden en la aceptación o el rechazo de estas tecnologías en el contexto específico de la enseñanza del ChLE.

Desde un enfoque didáctico, ChatGPT ha demostrado su utilidad en la generación de materiales adaptados a diferentes niveles lingüísticos, la contextualización del vocabulario, la creación de mapas conceptuales visuales y la simulación de interacciones orales. Tal como destacan Aykut Kolay y Gölbaşı (2024), estas funciones permiten promover un aprendizaje multimodal, combinando canales visuales y auditivos de forma eficaz. La herramienta actúa también como asistente conversacional fuera del aula, favoreciendo la práctica de la expresión oral y la pronunciación. Además, puede facilitar la comprensión lectora, la producción escrita, el desarrollo de ideas, la corrección gramatical y la retroalimentación léxica. Los estudios muestran que incluso herramientas GenAI no diseñadas específicamente para la enseñanza de idiomas pueden ser aprovechadas con éxito, siempre que el profesorado sepa adaptar sus funcionalidades a los objetivos pedagógicos (Aykut Kolay y Gölbaşı, 2024).

En el ámbito del ChLE, donde los materiales disponibles suelen estar poco contextualizados o adaptados a los niveles iniciales, la IAG ofrece una respuesta eficaz. Rodríguez Fuentes et al. (2024) también destacan la creación personalizada de contenidos como una de sus principales contribuciones, al permitir el diseño de actividades alineadas con las necesidades del alumnado y con los currículos locales. Esto se vincula con la visión de Ogunleye et al. (2024), quienes subrayan que la personalización mejora la implicación del estudiante y sus resultados. Sin embargo, también alertan sobre el hecho

de que la generación automática de textos no garantiza calidad ni adecuación, lo que exige un marco pedagógico claro para evaluar, intervenir y validar el contenido generado. En esta línea, se reafirma la necesidad de un rol docente fuerte y crítico. Tal como apuntan Karataş et al. (2024), el profesorado debe monitorear el impacto de estas herramientas, supervisar su empleo y asegurarse de que estén alineadas con fines educativos. Lejos de reemplazar al docente, la IAG puede actuar como una “coautora” que colabora en la elaboración de materiales, pero que requiere siempre la mediación experta del educador. Esta perspectiva se ve reforzada por las aportaciones de Li et al. (2023), Moorhouse y Kohnke (2024), y Ogunleye et al. (2024), quienes insisten en la necesidad de evaluar críticamente el contenido generado y su pertinencia para el aula. No basta con que el material sea gramaticalmente correcto o estilísticamente fluido, debe comprobarse que es didácticamente funcional.

Por todo ello, la integración de la IAG en la formación docente se vuelve imprescindible. Como sostienen Kerr y Kim (2025), los programas de formación inicial deben capacitar a los futuros profesores no solo en el uso técnico de estas herramientas, sino también en su dimensión ética y pedagógica. Un mal uso puede derivar en errores didácticos, sesgos reproducidos o pérdida de criterio profesional (Ahmad, Kaiser y Rahim, 2023; Dornburg y Davin, 2024). La supervisión y la evaluación crítica, como recuerdan Muñoz-Basols y Fuerte (2024) y Bravo et al. (2024), son imprescindibles para garantizar la calidad y adecuación de los materiales generados.

En este contexto, adquiere especial relevancia el concepto que introducen Kerr y Kim (2025) sobre la *alfabetización en prompts*, entendido como la habilidad para formular indicaciones precisas, contextualmente pertinentes y estratégicamente diseñadas para guiar las respuestas de la IA de manera óptima (Kerr y Kim, 2025, p. 100). Un *prompt* no es simplemente una pregunta genérica, sino una entrada textual estructurada que activa el procesamiento del modelo generativo para producir resultados coherentes, útiles y aplicables en situaciones educativas reales. Como señalan Kerr y Kim (2025), desarrollar competencia en el uso de *prompts* adecuados puede marcar la diferencia entre una simple interacción superficial con la IA y una colaboración pedagógica significativa con esta herramienta. Diversos estudios han destacado que, con la formación adecuada, los docentes pueden utilizar la IA como asistente experto o incluso como un "compañero pedagógico", lo cual contribuye tanto a la reducción de carga laboral como al

enriquecimiento de su desarrollo profesional (Barrot, 2023; Srinivasan, 2022; van den Berg y du Plessis, 2023).

En consecuencia, los programas de formación de profesores en lengua extranjera (EFL) deben incorporar no solo una familiarización con los principios técnicos y éticos de la IA, sino también oportunidades prácticas para desarrollar y refinar habilidades de *prompting*. Estudios recientes han demostrado que incluso talleres breves pueden aumentar la confianza de los docentes en el uso de estas herramientas y fomentar su disposición a integrarlas en su práctica pedagógica diaria (Kerr, 2024). Por tanto, la inclusión sistemática de la alfabetización en *prompts* dentro de la formación inicial docente no solo responde a las demandas tecnológicas del presente, sino que constituye una estrategia clave para preparar a los educadores del futuro

5.5 Conclusiones del capítulo

Este capítulo ha abordado el impacto de la IA en la enseñanza del ChLE desde una perspectiva crítica, pedagógica y contextualizada. En lugar de concebir estas tecnologías como herramientas autónomas o sustitutivas, se ha defendido su integración como elementos complementarios, capaces de enriquecer la experiencia de aprendizaje si son guiados por criterios didácticos sólidos. Tanto la IAE, orientada a la personalización del aprendizaje, el análisis de datos pedagógicos o la retroalimentación automatizada, como la IAG, centrada en la creación de contenidos originales, han demostrado un potencial significativo en la transformación de los entornos educativos. Esta transformación no se limita a lo técnico; responde, en realidad, a un cambio mucho más profundo: el replanteamiento de los objetivos del aprendizaje en la era digital. Hoy ya no basta con adquirir información: aprender implica desarrollar competencias transferibles, interpretar críticamente, actuar de forma autónoma y construir conocimiento significativo en contextos complejos y cambiantes. Así lo representa visualmente la figura “Flipping the Curriculum” (Holmes et al., 2019), que invierte la tradicional jerarquía de contenidos para situar en la cúspide del currículo las habilidades cognitivas de orden superior, desplazando a un segundo plano la simple acumulación de datos. Este cambio de paradigma redefine no solo los métodos, sino también las metas de la educación.

En este marco, herramientas como ChatGPT, basadas en modelos de lenguaje de gran escala (LLMs), han comenzado a desempeñar un papel central. Su capacidad para

generar textos coherentes, corregir producciones, simular diálogos o explicar estructuras lingüísticas lo convierte en un asistente versátil para la enseñanza del ChLE, especialmente útil en contextos donde los recursos son escasos o poco contextualizados. Sin embargo, el potencial pedagógico de estos sistemas no reside solo en su output, sino en el tipo de input que reciben. La interacción con ChatGPT se configura mediante *prompts*, es decir, instrucciones textuales que activan sus respuestas. Esta dinámica implica un cambio en la relación entre docente y tecnología: el profesorado ya no se limita a utilizar un recurso predefinido, sino que se convierte en coautor de la interacción, responsable del diseño lingüístico que condiciona los resultados. El dominio de los *prompts* se transforma así en una nueva competencia didáctica, que combina conocimientos lingüísticos, pedagógicos y tecnológicos, y que requiere formación específica. Esta figura del docente como diseñador de interacción y mediador crítico entre la tecnología y el aprendizaje refuerza, y no debilita, su papel profesional.

Sin embargo, todo este potencial técnico solo se convierte en valor pedagógico cuando se pone al servicio de una enseñanza centrada en el estudiante. El cambio de paradigma que plantea la IA en educación no reside únicamente en la disponibilidad de nuevos medios, sino en la posibilidad de repensar los fines de la educación. Aprender, en la actualidad, no puede seguir entendiendo como memorización o repetición, sino como movilización activa de saberes, capacidad de adaptación, pensamiento crítico y creatividad situada. La IA puede ayudar a alcanzar estos objetivos, pero no los garantiza por sí misma. Su uso exige juicio, conciencia didáctica, sensibilidad intercultural y un conocimiento profundo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el papel del profesorado no solo permanece, sino que se intensifica. Es el docente quien guía el uso de estas herramientas, quien evalúa su adecuación, quien transforma el contenido en experiencia significativa y quien asegura que la tecnología no reemplace, sino potencie la relación pedagógica. La coautoría entre docentes y sistemas de IA no debe leerse como una pérdida de autonomía, sino como una oportunidad para repensar la práctica desde una lógica más creativa, colaborativa y crítica.

En resumen, este capítulo concluye que la IA, y particularmente la generativa, representa una oportunidad valiosa para modernizar la enseñanza del ChLE, pero su integración debe estar anclada en una pedagogía humanista, crítica y centrada en el desarrollo integral del estudiante. El futuro del aprendizaje no se construye solo con

tecnología, sino con preguntas educativas profundas, con docentes capaces de pensar y repensar su práctica, y con una visión clara sobre qué significa enseñar y aprender en un mundo marcado por la automatización y el algoritmo. En esta nueva era, la innovación no se mide por la novedad de los recursos, sino por su capacidad para contribuir a una educación más justa, significativa y centrada en las personas.

SEGUNDA PARTE:

PLANIFICACIÓN Y PERSONALIZACIÓN DIDÁCTICA

CAPÍTULO 6. PLANIFICACIÓN Y PERSONALIZACIÓN DIDÁCTICA

Este capítulo se centra en una serie de estudios exploratorios y propuestas aplicadas que sustentan el diseño de una posible intervención didáctica performativa aplicada a la enseñanza del ChLE. En primer lugar, se presenta un estudio de caso que indaga en las dificultades en fluidez oral de estudiantes de ChLE, así como en sus necesidades emocionales y estratégicas. Seguidamente, se expone un estudio conceptual que compara los principios del teatro del absurdo con la tradición pedagógica china y se propone un diseño metodológico para una propuesta didáctica basada en el teatro. Además, en este capítulo también se detalla el proceso de elaboración de materiales teatrales específicos para el aula de ChLE.

6.1 Estudio exploratorio: análisis de necesidades socioafectivas

6.1.1 Contextualización del estudio

El primer estudio que se presenta en este capítulo es un análisis de necesidades exploratorio que sirvió de base para el desarrollo posterior de la investigación de esta tesis. La motivación inicial surgió de mi propia experiencia personal como estudiante de ChLE en Las Palmas de Gran Canaria. Durante mi formación experimenté en múltiples ocasiones cierta dificultad a la hora de comunicarme oralmente en chino. Esta reticencia a expresarme iba acompañada de respuestas fisiológicas y emocionales como la sudoración, la taquicardia, el bloqueo la angustia y el miedo. En esos momentos nunca supe identificar con claridad la razón subyacente a estas reacciones afectivas negativas. Con el tiempo, observé que esta experiencia no era aislada. Era recurrente ver en clase a compañeros que tartamudeaban, cometían errores básicos reiteradamente o pedían disculpas constantemente por pequeños errores.

Al principio pensé que esta situación se debía a la complejidad del idioma chino, sin embargo, cuando me convertí docente, estos sentimientos reaparecieron bajo una nueva perspectiva, esta vez acompañados por una sensación de impotencia. Observar a mi propio alumnado atravesar situaciones emocionales negativas en el aula, sin disponer de herramientas eficaces para intervenir, se convirtió en un detonante para iniciar una reflexión pedagógica que desató un proceso de indagación informal a través de conversaciones con el alumnado. En la mayoría de nuestros intercambios de opiniones, emergían términos recurrentes como “miedo”, “ansiedad”, “frustración” o “duda”.

Este escenario me llevó a realizar una revisión teórica sistemática sobre el papel de las emociones en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Capítulo 2). La literatura especializada en psicología positiva, ansiedad en el aula de idiomas y teorías socioafectivas me permitió comprender con mayor profundidad los procesos emocionales que pueden interferir en la adquisición lingüística, especialmente en contextos de alta exigencia como el aprendizaje del chino. A partir de ahí, formulé la hipótesis de que las reacciones emocionales observadas en mi alumnado no eran casuales ni generalizables a cualquier lengua, sino que podrían estar estrechamente relacionadas con las particularidades del ChLE. Aunque mi objetivo a largo plazo era elaborar una propuesta didáctica orientada a mitigar estas respuestas socioafectivas negativas, esta intención requería un punto de partida sólido y basado en datos empíricos, más allá de impresiones subjetivas.

Fue en este contexto cuando descubrí el cuestionario *Strategy Inventory for Language Learning* de Rebecca Oxford (1990), una herramienta especialmente útil para identificar el uso de estrategias de aprendizaje, entre ellas, las estrategias afectivas. Paralelamente, profundicé en el marco teórico que fundamenta el análisis de la fluidez oral (Capítulo 3), así como en las medidas temporales empleadas para evaluarla. La combinación de estos instrumentos ofrecía la posibilidad de cuantificar y correlacionar de forma rigurosa dimensiones estratégicas, emocionales y lingüísticas, con un enfoque particular en la fluidez oral. A partir de estas referencias conceptuales y metodológicas, se diseñó el estudio exploratorio, cuyo objetivo principal fue identificar las necesidades reales del alumnado de ChLE con el fin de sentar las bases para las posteriores intervenciones pedagógicas.

6.1.2 Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general de este estudio ha sido contribuir al conocimiento sobre la fluidez oral en el aprendizaje del ChLE, analizando qué variables inciden en su desarrollo. Para ello, se ha prestado especial atención a factores de tipo estratégico, emocional y experiencial, con el fin de comprender de manera integral las condiciones que favorecen o dificultan la producción oral fluida en este contexto. De forma más específica, se plantearon los siguientes objetivos:

1. Identificar si los estudiantes integran el uso de estrategias de aprendizaje afectivas y sociales.
2. Explorar posibles relaciones entre las estrategias de aprendizaje, la experiencia en el aprendizaje del ChLE y la fluidez oral de los estudiantes.

A partir de estos objetivos, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipo de estrategias de aprendizaje afectivas emplean los estudiantes de ChLE con mayor frecuencia?
2. ¿Se puede observar una correlación entre las emociones, las estrategias de aprendizaje y la experiencia previa en lenguas extranjeras sobre el desarrollo de la fluidez oral en estudiantes de ChLE?

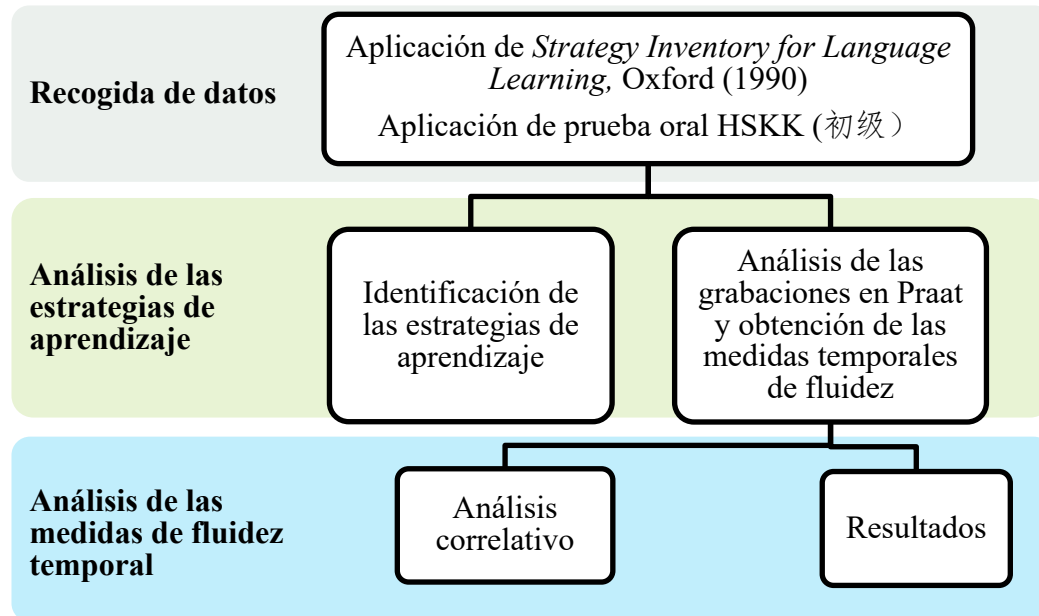
6.1.3 Metodología

La investigación se centró en un estudio de caso con la participación de 18 estudiantes universitarios con un nivel de competencia en chino clasificado como A1+, todos de nacionalidad española y hablantes nativos de español. Estos estudiantes cursan titulaciones de grado en universidades ubicadas en las Islas Canarias, España. Cada participante ha tenido una exposición previa al idioma chino superior al año de estudio, acumulando más de 300 horas de contacto con la lengua. Asimismo, todos los sujetos han certificado o están en proceso de certificación de al menos una lengua extranjera adicional, siendo el inglés la más frecuente. La edad promedio del grupo es de 20 años.

El desarrollo del estudio se organizó en dos fases secuenciales. En la primera fase, orientada a la recopilación de datos empíricos, se aplicó un cuestionario y posteriormente se administró la prueba de producción oral HSKK, disponible en la plataforma oficial Chinese Test. La segunda fase consistió en el procesamiento y análisis de los datos recolectados. Esta etapa incluyó tres actividades principales: (1) el cálculo de medidas temporales de fluidez mediante el *software* Praat (Boersma y Weenink, 2022), (2) la aplicación del coeficiente de correlación de Pearson para identificar relaciones entre variables, y (3) una interpretación cualitativa y cuantitativa de los resultados obtenidos. El procedimiento completo está representado gráficamente en la figura 3, que resume las etapas y herramientas empleadas en el desarrollo del estudio de caso.

Figura 3.

Procedimiento de investigación: recogida de datos y análisis de estrategias y fluidez
(Elaboración propia, 2025)



A continuación, se describen los instrumentos utilizados y el procedimiento seguido para el análisis de los datos obtenidos en esta investigación. Esta sección se divide en tres bloques principales: en primer lugar, se presenta el cuestionario basado en el modelo *Strategy Inventory for Language Learning* de Oxford (1990), diseñado para identificar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes; en segundo lugar, se detalla la aplicación de la prueba oral HSKK, utilizada como herramienta de evaluación de la producción oral en chino; y, por último, se expone el análisis fonético mediante el *software* Praat (Boersma y Weenink, 2022), empleado para medir variables cuantitativas relacionadas con la fluidez del discurso oral.

En primer lugar, se elaboró un cuestionario digital titulado "Autoevaluación: mis áreas de mejora", implementado mediante Google Forms. Su estructura incluyó preguntas orientadas a recabar información personal y académica de los participantes, su experiencia previa en el aprendizaje del chino, así como el cuestionario *Strategy Inventory for Language Learning* (Oxford, 1990). Esta herramienta, ampliamente validada en el ámbito de la investigación en adquisición de lenguas (Wang y Cáceres-Lorenzo, 2019), permite identificar estrategias empleadas por los estudiantes. Este cuestionario de Oxford (1990) se divide en estrategias directas e indirectas. Las estrategias directas son las

estrategias de memorización, cognitivas y las compensatorias. Por otra parte, las estrategias indirectas son las metacognitivas, afectivas y sociales. En total, el cuestionario consta de 50 ítems, los cuales se califican en una escala de frecuencia del 1 (nunca o casi nunca) al 5 (siempre o casi siempre). Los participantes dispusieron de 15 minutos para completarlo individualmente durante una sesión de clase. En nuestro caso, buscamos hacer un estudio específico sobre el uso de estrategias socioafectivas por lo que se prestará especial atención a los resultados obtenidos en los ítems que conforman estas dos estrategias y que se enumeran en la tabla 6 para favorecer su comprensión.

Tabla 6

Tipos de estrategias afectivas y sociales de acuerdo con Oxford (1990)
(Elaboración y traducción propia de Oxford, 1990)

Tipo de estrategia	Ítems
Afectiva	1. Trato de relajarme cuando tengo miedo de expresarme en chino 2. Me animo a mí mismo a hablar en chino incluso cuando tengo miedo de cometer errores 3. Me premio a mí mismo cuando lo hago bien chino 4. Me doy cuenta si estoy tenso o nervioso cuando estoy estudiando o hablando en chino 5. Escribo mis sentimientos en un diario de aprendizaje de idiomas 6. Le cuento a otra persona cómo me siento cuando estoy aprendiendo chino
Social	1. Si no entiendo algo en chino, le pido a la otra persona que lo diga más lento o que lo repita 2. Pido a hablantes chinos que me corrijan cuando hablo 3. Practico chino con otros estudiantes 4. Pido ayuda a los nativos chinos 5. Hago preguntas en chino 6. Intento aprender sobre la cultura china

En segundo lugar, se aplicó una prueba oral HSKK (*Hanyu Shuiping Kouyu Kaoshi*) y se grabaron las respuestas para su posterior análisis. Aunque existen distintas metodologías para analizar la fluidez (como monólogos, tareas narrativas, entrevistas o

diálogos), en este estudio se aprovechó la tercera parte del examen HSKK, que requiere que los alumnos respondan oralmente a dos preguntas abiertas. Se otorgó un tiempo de preparación de 3 minutos y medio, tras el cual los estudiantes debían producir una intervención oral mínima de 1 minuto y medio. La pregunta elegida fue: "请介绍一下你的一个好朋友" ("Presenta a uno de tus mejores amigos").

En tercer lugar, se utilizó el *software* Praat (Boersma y Weenink, 2022), con el fin de obtener indicadores objetivos sobre la fluidez oral. Praat (Boersma y Weenink, 2022) es una herramienta estandarizada en estudios fonéticos y de aprendizaje de lenguas (De Jong, Pascilly y Heeren, 2021; Lei, 2021). Aunque frecuentemente se emplea para el análisis tonal en chino (Chen, 2022), Praat (Boersma y Weenink, 2022) ofrece funciones que permiten segmentar audios y extraer medidas temporales relevantes para la evaluación de la fluidez.

Una vez concluido el análisis de los audios y extraídos los datos correspondientes, se procedió a aplicar las fórmulas previamente descritas en el capítulo tres. El objetivo fue calcular la media de cada uno de los parámetros temporales, permitiendo así una evaluación precisa de la fluidez oral de los participantes. Por último, se llevó a cabo la prueba de correlación de Pearson con el fin de examinar la relación entre las variables obtenidas en el cuestionario y los resultados cuantitativos de las medidas temporales. El análisis de correlación permitió identificar similitudes y diferencias entre variables en un rango que va de -1 a 1, donde 0 indica ausencia total de correlación. Este procedimiento resultó fundamental para determinar la existencia de vínculos significativos entre las estrategias de aprendizaje empleadas y los niveles de fluidez alcanzados por los participantes.

6.1.4 Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados. Para facilitar la interpretación y mantener una estructura coherente con los objetivos de esta investigación, los resultados se han organizado de acuerdo con las preguntas de investigación formuladas en capítulos anteriores.

Análisis del uso de estrategias socioafectivas

En primer lugar, para dar respuesta a la primera pregunta de investigación, ¿qué tipo de estrategias de aprendizaje afectivas emplean los estudiantes de ChLE con mayor frecuencia?, se han analizado de manera individual los ítems que conforman las categorías de estrategias afectivas y sociales dentro del cuestionario. Esta aproximación detallada permite no solo identificar qué estrategias son utilizadas con mayor frecuencia por los estudiantes, sino también detectar aquellas que tienden a ser menos empleadas. Comprender el uso específico de cada ítem resulta especialmente relevante, ya que proporciona una visión más precisa y matizada del perfil estratégico de los estudiantes. Además, esta información puede servir como base para futuras intervenciones didácticas orientadas a fomentar un uso más equilibrado y eficaz de las estrategias de aprendizaje en el aula.

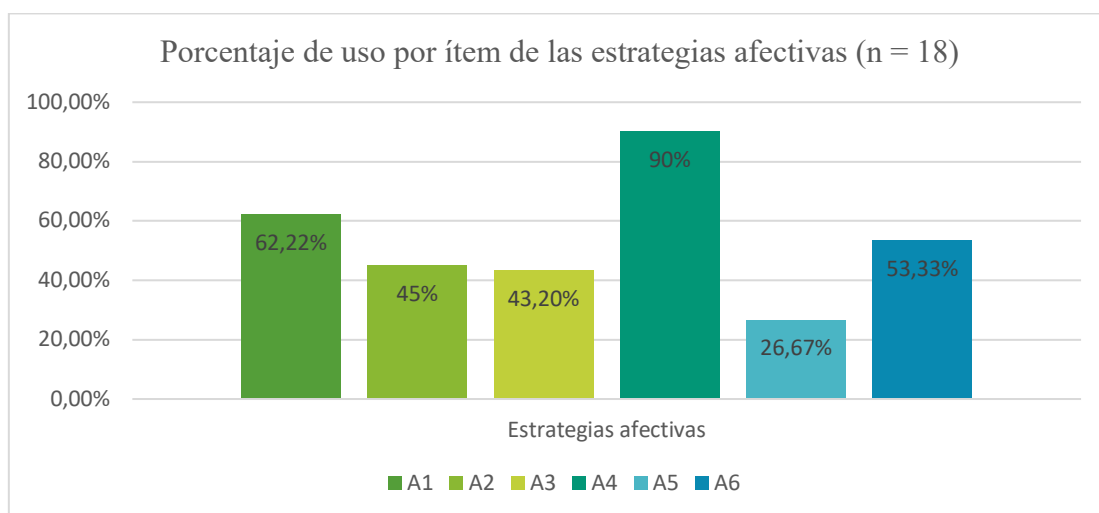
Estrategias afectivas

En la figura 4 se puede observar una gráfica que ilustra de manera comparativa el porcentaje de uso por ítem de las estrategias afectivas empleadas por los estudiantes de ChLE. El análisis de estos resultados permite observar diferencias significativas en cuanto a la frecuencia de uso de cada estrategia y plantea algunas interpretaciones relevantes desde el marco de las teorías socioafectivas del aprendizaje de lenguas.

Figura 4.

Porcentaje de uso por ítem de las estrategias afectivas

(Elaboración propia, 2025)



El ítem A4, “Me doy cuenta si estoy tenso o nervioso cuando estoy estudiando o hablando en chino”, destaca con una frecuencia del 90 %, lo que indica que los estudiantes poseen un nivel elevado de conciencia emocional. Esta conciencia constituye un primer paso esencial en la autorregulación afectiva, tal como lo plantean Oxford (1990) y Wenden (1991). Reconocer el propio estado emocional es fundamental para poder gestionarlo adecuadamente, y en el contexto de aprendizaje de lenguas, esta habilidad puede marcar la diferencia entre un estudiante paralizado por la ansiedad y otro que logra superarla y comunicarse. La alta puntuación en este ítem puede reflejar que los estudiantes han interiorizado, en cierta medida, la observación de sus emociones como parte del proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, la estrategia A1, “Trato de relajarme cuando tengo miedo de expresarme en chino”, obtiene un 62,22 %, una cifra que, aunque positiva, muestra que esta estrategia de afrontamiento no está tan extendida como la conciencia emocional. Esto sugiere que, si bien los estudiantes detectan su ansiedad, no todos implementan mecanismos específicos para reducirla. La ansiedad es una de las principales barreras afectivas para la adquisición de una lengua extranjera, y el hecho de que una parte significativa del grupo no aplique técnicas de relajación revela una posible área de mejora en la enseñanza. Desde un enfoque pedagógico, esto abre la puerta a trabajar conscientemente estrategias de regulación emocional en el aula, mediante prácticas como respiración guiada, pausas activas o visualizaciones.

Las estrategias A2 (“Me animo a mí mismo a hablar en chino incluso cuando tengo miedo de cometer errores”) y A3 (“Me premio a mí mismo cuando lo hago bien en chino”) se sitúan en un rango medio (45 % y 43,2 %, respectivamente). Ambas están asociadas a la motivación intrínseca y al refuerzo positivo, pilares en teorías motivacionales. La moderada frecuencia de uso podría indicar que, aunque algunos estudiantes utilizan el autoestímulo y el refuerzo como forma de regulación afectiva, no se trata de una práctica generalizada. Esto puede deberse a una baja cultura del autoelogio o a una falta de formación en estrategias de automotivación.

Llama especialmente la atención el escaso uso de las estrategias A5 (“Escribo mis sentimientos en un diario de aprendizaje de idiomas”) y A6 (“Le cuento a otra persona cómo me siento cuando estoy aprendiendo chino”), con porcentajes del 26,67 % y 53,33 %, respectivamente. La baja frecuencia de A5 sugiere que la expresión escrita de

emociones en contextos de aprendizaje no es una práctica común, lo cual puede tener raíces culturales o pedagógicas. El uso de diarios de aprendizaje, aunque respaldado por enfoques reflexivos y humanistas, requiere de una formación específica que muchos estudiantes podrían no haber recibido. Por su parte, A6 revela una leve mayor apertura hacia la comunicación emocional, pero aún limitada. Las estrategias sociales de tipo afectivo suelen estar infravaloradas en contextos donde la competencia académica se prioriza sobre el bienestar emocional.

En conjunto, estos datos muestran que los estudiantes tienden a usar estrategias de conciencia emocional más que estrategias de gestión activa o expresión emocional. Desde un punto de vista socioafectivo, esto implica que los estudiantes tienen una percepción relativamente clara de sus emociones, pero no siempre disponen de las herramientas, hábitos o entornos adecuados para gestionarlas o compartirlas. Promover estas estrategias de forma explícita en el aula, mediante actividades colaborativas, reflexión escrita y formación en habilidades socioemocionales, puede ser clave para mejorar no solo el bienestar de los estudiantes, sino también su rendimiento comunicativo.

Estrategias sociales

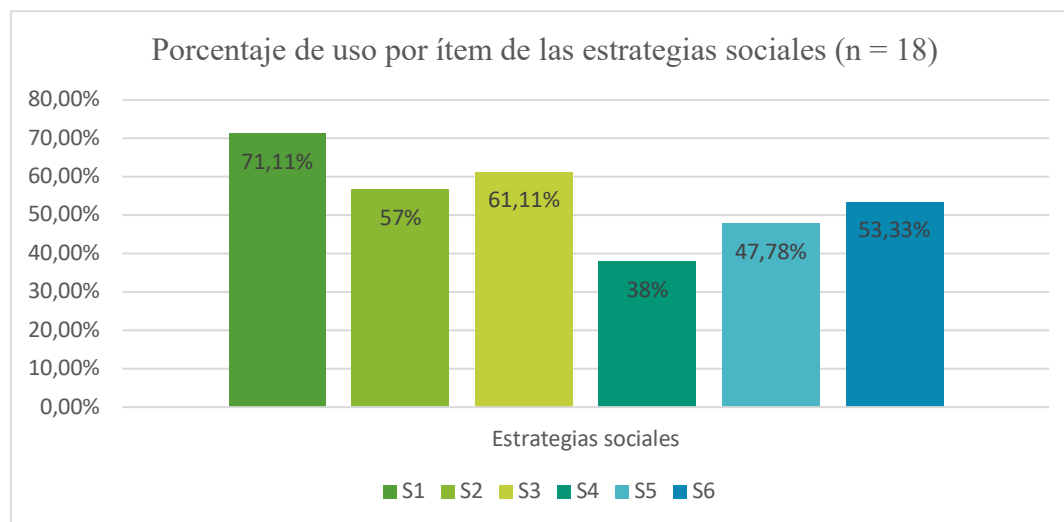
Del mismo modo que con las estrategias afectivas, en la figura 5 se puede observar una gráfica que ilustra de manera comparativa el porcentaje de uso por ítem de las estrategias, esta vez sociales, empleadas por los estudiantes de ChLE. El análisis de estos resultados permite observar diferencias significativas en cuanto a la frecuencia de uso de cada estrategia y plantea algunas interpretaciones relevantes desde el marco de las teorías socioafectivas del aprendizaje de lenguas.

La gráfica muestra el porcentaje de uso de las estrategias sociales entre los estudiantes de ChLE. En términos generales, los resultados revelan una tendencia moderadamente alta en la aplicación de estrategias que implican interacción con otros, aunque existen diferencias importantes entre ítems que sugieren matices en la disposición de los estudiantes a relacionarse socialmente en su proceso de aprendizaje.

Figura 5.

Porcentaje de uso por ítem de las estrategias sociales

(Elaboración propia, 2025)



El ítem S6, “Intento aprender sobre la cultura china”, presenta el valor más alto con un 88,89 %. Esto indica un fuerte interés de los estudiantes no solo por el idioma como sistema lingüístico, sino por su contexto cultural. Esta orientación está respaldada por enfoques comunicativos y culturales del aprendizaje de lenguas, los cuales subrayan que la competencia intercultural es un componente esencial del aprendizaje efectivo de una lengua extranjera. El hecho de que este ítem sea el más frecuentemente utilizado sugiere una actitud positiva hacia la lengua meta, lo cual puede actuar como un motor motivacional.

El segundo valor más alto corresponde a S1, “Si no entiendo algo en chino, le pido a la otra persona que lo diga más lento o que lo repita”, con un 71,11 %. Esta estrategia refleja una habilidad clave en la comunicación real: negociar significado. La negociación del significado es una de las principales fuentes de input comprensible. El uso frecuente de esta estrategia puede interpretarse como un signo de autonomía y de conciencia sobre la importancia de comprender activamente al interlocutor.

S3, “Practico chino con otros estudiantes”, se sitúa en tercer lugar con un 61,11 %, lo cual confirma que los entornos de práctica colaborativa —como grupos de estudio o tareas en parejas— están siendo aprovechados por una parte significativa del alumnado. Este dato resulta coherente con enfoques socioculturales que sostienen que la interacción social es un motor del desarrollo lingüístico.

En contraste, S4, “Pido ayuda a los nativos chinos”, presenta un porcentaje más bajo (37,78 %), lo que puede interpretarse de varias formas. Es posible que los estudiantes no tengan fácil acceso a hablantes nativos, que no se sientan suficientemente cómodos para pedir ayuda, o que subestimen el valor pedagógico de estas interacciones. La escasa frecuencia de uso de esta estrategia refleja un punto débil en el uso de recursos sociales auténticos, los cuales, son fundamentales para integrarse en comunidades de práctica reales.

De forma similar, S5, “Hago preguntas en chino”, también tiene una frecuencia moderadamente baja (47,78 %), lo cual podría deberse al temor a equivocarse, la falta de vocabulario o simplemente a la inseguridad típica de los niveles iniciales. Formular preguntas es una de las habilidades interactivas más importantes, ya que permite al alumno tomar un rol activo en la comunicación. Su baja frecuencia sugiere que aún hay barreras afectivas o estructurales que impiden a muchos estudiantes usar esta estrategia con soltura.

S2, “Pido a hablantes chinos que me corrijan cuando hablo”, tiene un valor intermedio (56,67 %), lo cual puede interpretarse como un signo positivo de apertura a la retroalimentación. No obstante, también puede haber estudiantes que eviten esta estrategia por temor al juicio o por inseguridad lingüística. Esta tensión es frecuente en estudiantes de lenguas extranjeras y puede limitar el desarrollo de su competencia comunicativa, especialmente si no reciben corrección de manera sistemática en contextos educativos.

En resumen, los datos reflejan un perfil de estudiantes que valoran la dimensión social del aprendizaje, especialmente en lo relacionado con el acceso a la cultura (S6) y la clarificación del discurso (S1), pero que aún presentan reticencias o limitaciones a la hora de involucrarse en interacciones más directas y activas con hablantes nativos o en contextos formales. Estos resultados invitan a promover en el aula prácticas más centradas en la interacción significativa, la colaboración entre pares y la exposición a escenarios de comunicación auténtica, reforzando así el componente socioafectivo del proceso de aprendizaje.

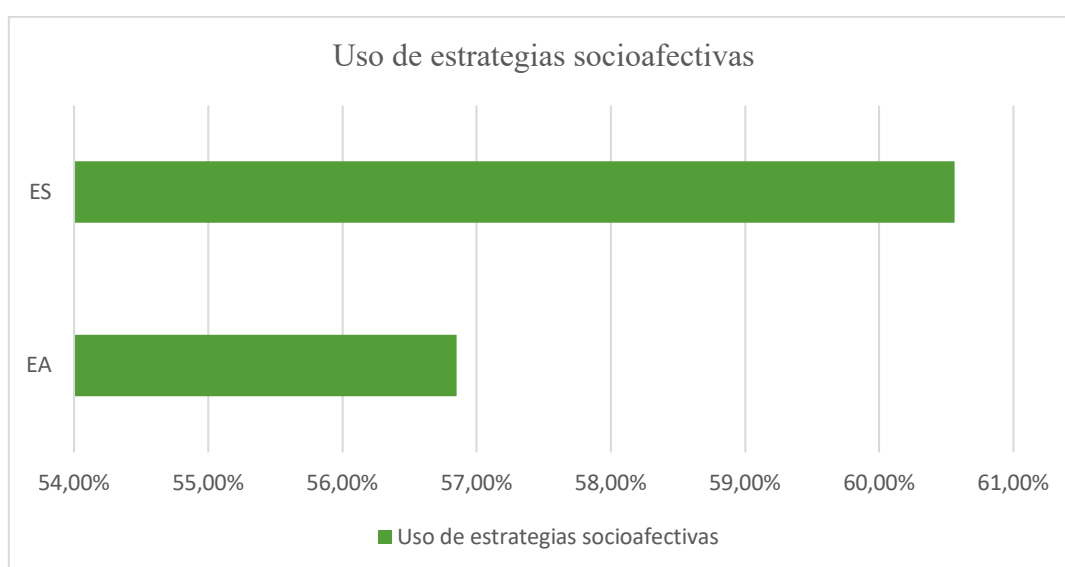
Análisis comparativo entre el uso de estrategias

La siguiente figura muestra una comparación general del uso de estrategias afectivas (EA) y sociales (ES) entre los estudiantes participantes en este estudio. Ambas categorías forman parte del ámbito socioafectivo del aprendizaje de lenguas, y su análisis conjunto permite obtener una visión panorámica sobre el grado de implicación emocional y social del alumnado en su proceso de aprendizaje del chino. Como puede observarse, el uso de las estrategias sociales presenta un porcentaje ligeramente superior al de las afectivas, lo que sugiere una mayor disposición hacia la interacción con otros que hacia la autorregulación emocional.

Figura 6

Comparación del uso de estrategias afectivas (EA) y sociales (ES)

(Elaboración propia, 2025)



La comparación evidencia que los estudiantes hacen un uso mayor de las estrategias sociales (60,56 %) en comparación con las afectivas (56,85 %). Esta diferencia, aunque no muy amplia, resulta significativa al analizar las dinámicas de aprendizaje del ChLE. Los datos sugieren que el alumnado se muestra algo más inclinado a participar en interacciones sociales —como pedir aclaraciones, practicar con otros o interesarse por la cultura— que a gestionar activamente sus emociones durante el proceso de aprendizaje. Esto puede estar relacionado con factores como la disponibilidad de contextos colaborativos en el aula, la visibilidad social de estas estrategias o la falta de formación

explícita en autorregulación emocional. En cualquier caso, la diferencia entre ambas categorías refuerza la necesidad de diseñar actividades que no solo promuevan el uso del lenguaje en interacción, sino que también integren la dimensión afectiva como parte del desarrollo comunicativo integral del estudiante.

Estos resultados nos hacen reflexionar acerca del marco teórico expuesto en el capítulo 4, donde se introducían las inteligencias múltiples, en particular la interpersonal y la intrapersonal. Como se argumentaba en dicho apartado, existen metodologías activas, como el teatro, que permiten trabajar simultáneamente ambas dimensiones. La literatura precedente ha valorado el teatro como una herramienta pedagógica capaz de desarrollar la inteligencia intrapersonal a través de prácticas de introspección, conexión emocional y exploración de “la verdad del personaje”, facilitando así una mayor conciencia de las emociones propias, aspecto clave para la autorregulación afectiva. Al mismo tiempo, el teatro también potencia la dimensión interpersonal gracias a su carácter colaborativo, que promueve la empatía, el trabajo en equipo y la confianza en el grupo. En este sentido, metodologías como el teatro no solo permiten integrar lo emocional y lo social, sino que también ofrecen un puente valioso entre el uso de estrategias socioafectivas y el desarrollo de la competencia oral, que sigue siendo uno de los mayores retos identificados en este estudio.

Esto puede estar relacionado con factores como la disponibilidad de contextos colaborativos en el aula, la visibilidad social de estas estrategias o la falta de formación explícita en autorregulación emocional. En cualquier caso, la diferencia entre ambas categorías refuerza la necesidad de diseñar actividades que no solo promuevan el uso del lenguaje en interacción, sino que también integren la dimensión afectiva como parte del desarrollo comunicativo integral del estudiante.

No obstante, a pesar de que los resultados evidencian un uso relativamente moderado de estrategias socioafectivas por parte del alumnado, sigue siendo notable la dificultad generalizada que manifiestan a la hora de expresarse oralmente en chino. Este hallazgo plantea una cuestión fundamental para la presente investigación: si los estudiantes utilizan con cierta frecuencia estrategias para gestionar sus emociones y para interactuar socialmente en el proceso de aprendizaje, ¿por qué persiste la barrera en la producción oral?

Esta disonancia nos llevó a replantear el foco de análisis. Si las dificultades no parecen explicarse únicamente por factores socioafectivos, es necesario considerar otros elementos que podrían estar influyendo en el desempeño oral. Por ello, en una segunda fase del estudio, procedimos a correlacionar diferentes variables: el uso global de estrategias de aprendizaje, la información personal y académica del alumnado, y su percepción subjetiva sobre la dificultad de la lengua china. Así, el objetivo de esta nueva etapa fue identificar posibles relaciones significativas entre estas variables y la fluidez o bloqueo en la producción oral. Los resultados derivados de este análisis correlacional se presentan a continuación.

Resultados del análisis correlativo entre el uso de estrategias de aprendizaje y los resultados obtenidos en fluidez oral

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, ¿existe una correlación entre las emociones, las estrategias de aprendizaje y la experiencia previa en lenguas extranjeras con el desarrollo de la fluidez oral en estudiantes de ChLE?, se llevó a cabo un análisis fonético mediante el programa Praat (Boersma y Weenink, 2022) (anexo I). A partir de este análisis, se obtuvieron las medidas temporales de fluidez oral utilizando las fórmulas propuestas por la literatura especializada (capítulo 3). Posteriormente, se aplicó una prueba de correlación de Pearson entre los datos obtenidos del cuestionario *Strategy Inventory for Language Learning* (Oxford, 1990) y las variables temporales. Para facilitar la comprensión de los hallazgos, en el presente apartado se discutirán directamente los resultados más relevantes derivados de la matriz de correlación. A continuación, se presenta la figura 7, que recoge dicha matriz de correlación.

Figura 7

Matriz de correlación entre el uso de estrategias de aprendizaje y los resultados obtenidos en fluidez oral
(Elaboración propia, 2025)

V	A	B	C	D1	D2	D3	D4	E2	E23	E3	E	E432	E441	E442
A	1,000	0,117	-0,005	0,441	-0,305	0,011	0,214	-0,237	-0,223	0,173	-0,070	0,232	-0,172	0,025
B	0,117	1,000	-0,432	0,072	-0,422	-0,154	-0,392	0,558	0,126	0,621	0,579	0,454	0,217	0,591
C	-0,005	-0,432	1,000	-0,138	0,368	0,035	0,275	-0,130	-0,119	-0,398	-0,199	-0,344	0,188	-0,201
D1	0,441	0,072	0,138	1,000	-0,659	0,431	0,184	0,101	0,101	0,292	-0,052	-0,017	-0,273	-0,243
D2	-0,305	-0,422	0,368	-0,659	1,000	0,208	0,377	-0,320	0,111	-0,397	-0,341	-0,401	0,116	-0,435
D3	0,011	-0,154	0,035	0,431	0,208	1,000	0,796	-0,039	0,407	0,014	-0,236	-0,553	0,099	-0,605
D4	0,214	-0,392	0,275	0,184	0,377	0,796	1,000	-0,271	0,148	-0,122	-0,269	-0,394	0,180	-0,571
E2	-0,237	0,558	-0,130	0,101	-0,320	-0,039	-0,271	1,000	0,289	0,630	0,861	0,391	0,195	0,366
E23	-0,223	0,126	-0,119	0,101	0,111	0,407	0,148	0,289	1,000	0,560	0,318	-0,029	0,068	-0,252
E3	0,173	0,621	-0,398	0,292	-0,397	0,014	-0,122	0,630	0,560	1,000	0,762	0,589	0,005	0,234
E	-0,070	0,579	-0,199	-0,052	-0,341	-0,236	-0,269	0,861	0,318	0,762	1,000	0,647	0,218	0,566
E432	0,232	0,454	-0,344	-0,017	-0,401	-0,553	-0,394	0,391	-0,029	0,589	0,647	1,000	0,080	0,545
E441	-0,172	0,217	0,188	-0,273	0,116	0,099	0,180	0,195	0,068	0,005	0,218	0,080	1,000	0,424
E442	0,025	0,591	-0,201	-0,243	-0,435	-0,605	-0,571	0,366	-0,252	0,234	0,566	0,545	0,424	1,000

Los datos representados en la figura corresponden a diversas variables seleccionadas por su relevancia analítica. A indica el número de lenguas certificadas, B refleja la percepción del grado de dificultad del chino en una escala de cinco niveles (de 1 muy difícil a 5 muy fácil) y C recoge la percepción sobre cuál es la destreza más compleja en el aprendizaje del chino: comprensión oral, expresión oral, comprensión o expresión escritas. En cuanto a las medidas temporales de fluidez oral obtenidas mediante análisis acústico, D1 representa la velocidad media de habla, D2 la media de pausas silenciosas, D3 la velocidad de articulación y D4 la longitud media de los enunciados, todas expresadas en palabras. La letra D corresponde a la calificación media de fluidez.

Por su parte, las variables que comienzan con E remiten a los resultados del cuestionario *Strategy Inventory for Language Learning* (1990). En concreto, E2 recoge el uso de estrategias cognitivas, E23 el uso de redes sociales con fines didácticos, E3 las

estrategias de compensación, y E la media total de uso de estrategias. Además, se incluyeron E432 (frecuencia de uso del idioma), E441 (miedo al expresarse en chino) y E442 (automotivación).

Interpretación de la matriz

En relación con nuestra pregunta de investigación, los datos reflejan ciertas asociaciones entre los antecedentes del alumnado en el aprendizaje del ChLE, el uso de estrategias de aprendizaje y las medidas de fluidez oral. Un ejemplo destacable es la correlación de 0,441 entre el número de lenguas certificadas y la velocidad media de habla en palabras. Asimismo, se observa una correlación de 0,214 entre el número de lenguas certificadas y la longitud media de los enunciados. Por otro lado, la percepción de la destreza más compleja en ChLE muestra una correlación de 0,368 con la media de pausas silenciosas, así como de 0,275 con la longitud media de enunciados. También cabe destacar la relación entre el uso de redes sociales con fines didácticos y la velocidad media de habla, con una correlación de 0,407, y entre el uso de estrategias de compensación y dicha medida de fluidez, con un valor de 0,292.

Estas correlaciones, que contribuyen directamente a responder nuestra pregunta de investigación, se desarrollan en los apartados siguientes.

Correlación entre el número de lenguas certificadas (A), la velocidad de habla (D1) y la longitud media de enunciados (D4)

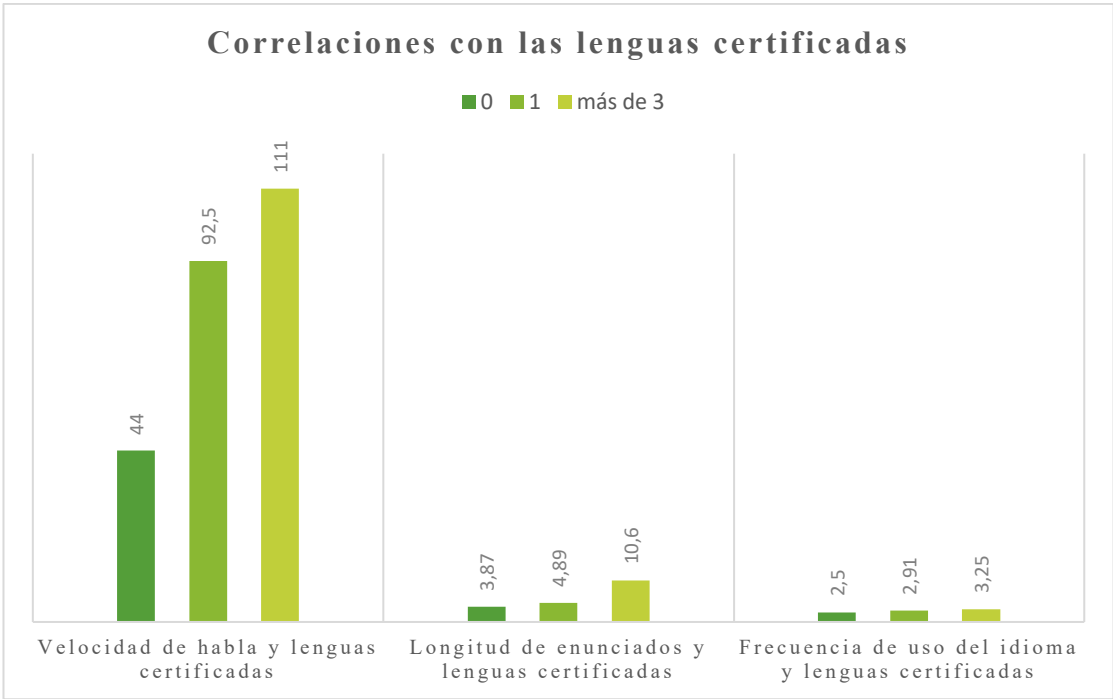
La primera correlación observada se establece entre el número de lenguas certificadas (A), la velocidad media de habla (D1) y la longitud media de los enunciados (D4). Tal como se aprecia en la figura 8, a mayor número de lenguas certificadas, mayor es tanto la velocidad de habla como la extensión de los enunciados producidos. Esta tendencia sugiere que los aprendizajes lingüísticos previos pueden tener un impacto positivo en la fluidez oral en ChLE. Es posible que los estudiantes con experiencia en otras lenguas hayan desarrollado competencias cognitivas transferibles como la agilidad verbal, la planificación del discurso o la conciencia metalingüística, lo que favorece la producción oral en nuevos contextos lingüísticos.

Además, se identificó una correlación entre el número de lenguas certificadas y la frecuencia de uso del idioma (E432). Esto refuerza la idea de que los estudiantes con

mayor experiencia lingüística no solo tienen una mayor competencia comunicativa, sino que también tienden a exponerse más activamente al idioma, lo cual incide positivamente en su fluidez. En línea con esto, Grenfell y Harris (2017), en *Language Learner Strategies*, señalan que los estudiantes plurilingües presentan ventajas frente a los monolingües a la hora de aprender una nueva lengua, ya que no solo están familiarizados con los procesos de adquisición lingüística, sino que también han desarrollado estrategias y habilidades que les permiten aprender de manera más eficaz.

Figura 8

Relación entre el número de lenguas certificadas, la velocidad media de habla y la longitud media de enunciados
(Elaboración propia, 2025)



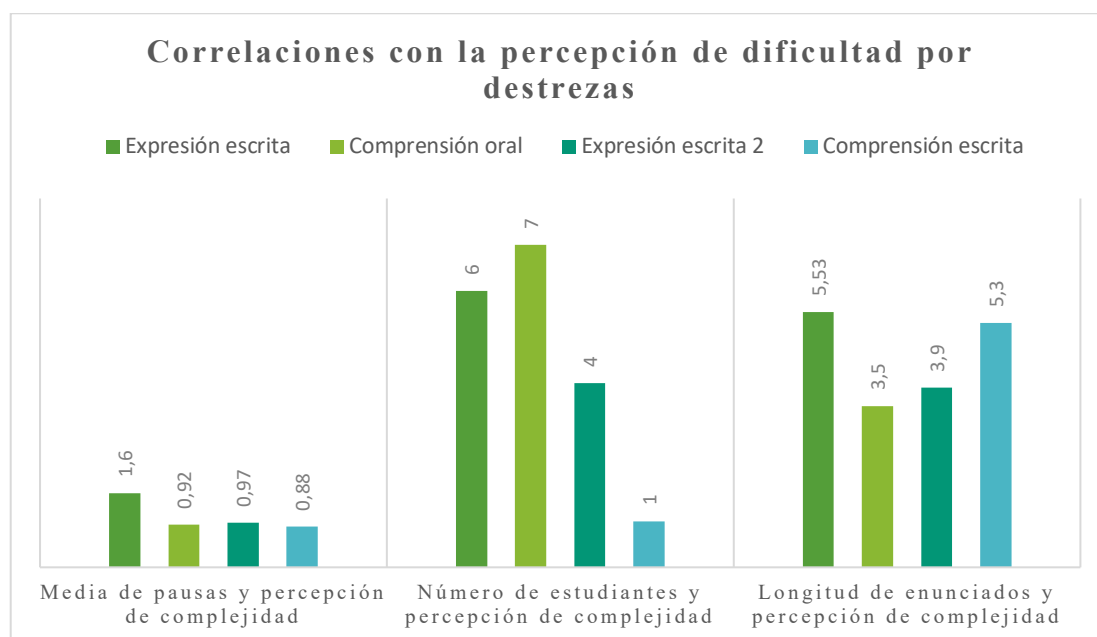
Correlación entre la percepción de la destreza más compleja (C), la media de duración de las pausas durante el discurso (D2) y la longitud media de los enunciados (D4)

La figura 9 sintetiza las correlaciones entre la percepción de dificultad por destrezas y tres variables clave: la duración media de las pausas durante el discurso, el número de estudiantes que identifican cada destreza como la más compleja y la longitud media de los enunciados. En primer lugar, se observa que los estudiantes que perciben la expresión oral como la destreza más compleja presentan una media de pausas silenciosas

de 1,6 segundos, significativamente superior al resto. Esta cifra destaca frente a los que señalaron la comprensión oral (0,92 segundos), la expresión escrita (0,97 segundos) y la comprensión escrita (0,88 segundos). Además, este grupo de alumnos representa una proporción relevante del total, con 6 estudiantes que eligieron la expresión oral como la destreza más difícil, solo superados por los 7 que seleccionaron la comprensión oral. Esta distribución sugiere que existe una relación clara entre la percepción de dificultad en la expresión oral y una mayor duración de pausas durante la producción oral.

Figura 9

Relación entre la percepción de dificultad por destrezas, la media de duración de pausas, el número de estudiantes y la longitud media de enunciados
(Elaboración propia, 2025)



Este hallazgo apunta a que aquellos alumnos que manifiestan mayor inseguridad respecto a su capacidad para expresarse oralmente tienden también a hacer pausas más prolongadas, lo que impacta directamente en su fluidez. Esta correlación puede estar influenciada por factores afectivos como la ansiedad, el miedo al error, la presión del entorno o la inseguridad lingüística. Gracias a la triangulación entre el análisis acústico realizado con Praat (Boersma y Weenink, 2022) y los resultados del cuestionario, se ha podido detectar este patrón que sugiere la existencia de barreras emocionales que limitan la fluidez en el discurso oral. Aunque no se puede establecer una relación causal directa,

sí se evidencia una correlación significativa que invita a profundizar en futuras investigaciones.

Un hallazgo adicional que enriquece esta lectura es que estos mismos estudiantes que hacen más pausas también son capaces de generar enunciados más largos, con una media de 5,53 palabras por enunciado. Este resultado podría parecer contradictorio, pero más bien sugiere que, pese a las pausas, estos alumnos disponen de recursos lingüísticos suficientes para articular discursos más desarrollados. El acceso eficiente al léxico y la codificación lingüística son claves en la fluidez verbal. En este sentido, la mayor duración de pausas podría indicar una mayor planificación previa a la producción, no necesariamente un bajo dominio del idioma.

Estas observaciones invitan a explorar si las pausas largas responden a dificultades emocionales más que a limitaciones lingüísticas. En esa línea, Liu (2017) destaca en su estudio sobre ansiedad en estudiantes de ChLE que muchos de ellos sienten nerviosismo al hablar por miedo al juicio del grupo, a equivocarse o a ser el centro de atención. De hecho, 10 de los 15 estudiantes entrevistados por Liu señalaron estos factores como origen de su ansiedad. Este tipo de evidencia apoya la idea de que los desafíos afectivos pueden limitar el rendimiento oral a pesar del conocimiento lingüístico. Por tanto, futuras investigaciones podrían centrarse en intervenciones que reduzcan el impacto emocional en el aula de ChLE.

Correlación entre el uso de las redes sociales con fines didácticos (E23) y la velocidad de articulación (D3)

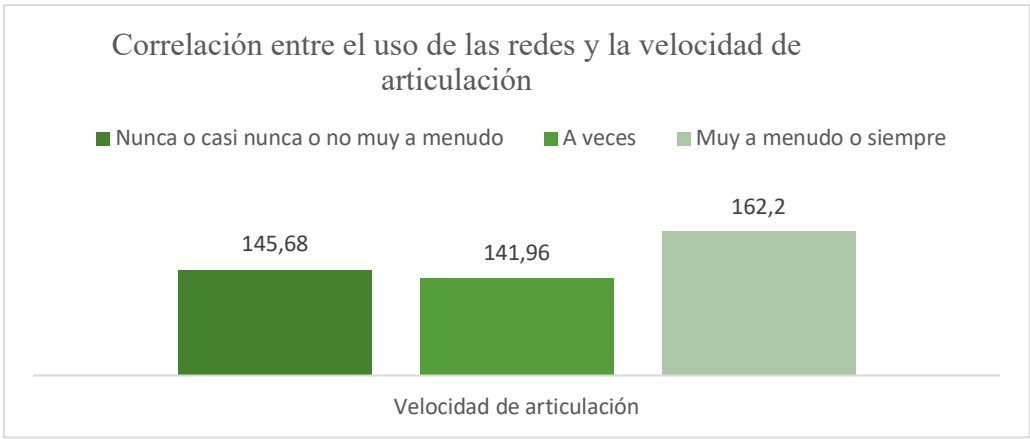
La figura 10 muestra una correlación positiva entre el uso de las redes sociales con fines didácticos y la velocidad media de articulación en estudiantes de ChLE. Aquellos alumnos que indicaron hacer uso frecuente de estas plataformas para apoyar su aprendizaje (como visualizar contenido en chino, seguir cuentas educativas o participar en foros y grupos) alcanzaron una velocidad media de articulación notablemente superior (162,2 palabras por minuto) en comparación con quienes declararon un uso poco habitual (145,68) o esporádico (141,96). Este patrón sugiere que los estudiantes que integran activamente tecnologías emergentes en su rutina de aprendizaje desarrollan una producción oral más fluida. Desde el hilo argumentativo propuesto en el capítulo 5, donde abordamos el papel de la IA y otras tecnologías emergentes en el aprendizaje de lenguas,

este hallazgo resulta especialmente relevante. La correlación observada entre el uso didáctico de redes sociales y la fluidez oral respalda la hipótesis de que las tecnologías digitales pueden ofrecer entornos favorecedores para el aprendizaje gracias a la exposición al idioma. Así, estas herramientas no solo complementan la enseñanza tradicional, sino que también favorecen el desarrollo de habilidades como la articulación, gracias a su naturaleza multimodal, interactiva y personalizada.

En este sentido, la integración pedagógica de tecnologías emergentes no debe limitarse al uso instrumental, sino diseñarse intencionadamente para reforzar la competencia comunicativa. Esta correlación abre la puerta a explorar metodologías basadas en el aprendizaje informal, la inmersión digital o incluso el uso de plataformas impulsadas por IA que permitan practicar la lengua meta de forma más autónoma y significativa. Además, apunta a la necesidad de formar a los docentes en el aprovechamiento crítico y creativo de estos recursos, de forma que puedan potenciar su valor educativo y ofrecer estrategias efectivas para su uso consciente por parte del alumnado.

Figura 10

Relación entre el uso de las redes sociales y la velocidad de articulación
(Elaboración propia, 2025)



6.1.5 Conclusiones

En relación con el primer objetivo de este estudio —identificar si los estudiantes integran el uso de estrategias de aprendizaje afectivas y sociales— los resultados muestran que el alumnado de ChLE emplea estas estrategias de forma moderada, con una

ligera mayor inclinación hacia las estrategias sociales. Dentro del ámbito afectivo, destaca un alto grado de conciencia emocional: el 90 % de los estudiantes indica que es capaz de identificar si se siente nervioso al estudiar o hablar en chino. Sin embargo, esta capacidad de reconocimiento no siempre se traduce en acciones concretas de autorregulación emocional. Estrategias como la relajación, la automotivación o la expresión escrita de emociones presentan porcentajes notablemente más bajos, lo cual sugiere que, aunque los estudiantes detectan sus emociones, en muchos casos no disponen de recursos para gestionarlas de manera eficaz.

Respecto a las estrategias sociales, los estudiantes muestran una actitud algo más proactiva. Es frecuente que pidan aclaraciones cuando no comprenden el discurso o que practiquen con compañeros. Sin embargo, se observa una menor tendencia a interactuar con hablantes nativos o a pedir correcciones, lo que podría deberse a barreras emocionales como el miedo al juicio, la inseguridad o la falta de confianza. En términos generales, el perfil estratégico identificado apunta a estudiantes que valoran la interacción, pero que aún requieren acompañamiento pedagógico para gestionar sus emociones durante el proceso de aprendizaje. Estos resultados refuerzan la necesidad de incorporar metodologías didácticas que aborden de manera explícita la dimensión socioafectiva, no solo desde lo interpersonal, sino también desde la introspección y la autorregulación emocional. En este sentido, tal como se discutió en el capítulo 4, enfoques como el teatro educativo ofrecen un marco pedagógico que permite trabajar simultáneamente las dimensiones interpersonales e intrapersonales del aprendizaje. El teatro facilita la expresión emocional, promueve la confianza grupal y genera contextos comunicativos más auténticos. Por ello, se configura como una vía pertinente para fortalecer el uso de estrategias socioafectivas en estudiantes de ChLE, favoreciendo con ello tanto su bienestar como su desempeño comunicativo.

En relación con el segundo objetivo, explorar posibles relaciones entre las estrategias de aprendizaje, la experiencia en el aprendizaje del ChLE y la fluidez oral de los estudiantes, los análisis de correlación han revelado vínculos significativos entre ciertos factores emocionales, estratégicos y experienciales con las medidas temporales de fluidez. Un hallazgo especialmente relevante fue la relación positiva entre el número de lenguas extranjeras certificadas y la velocidad de habla, así como con la longitud media de los enunciados. Esto sugiere que los estudiantes con mayor experiencia plurilingüe

tienden a producir un discurso oral más fluido en chino, posiblemente porque transfieren habilidades metacognitivas, recursos discursivos o mecanismos de planificación ya adquiridos en otros contextos lingüísticos.

También se identificaron correlaciones destacables entre la percepción subjetiva de dificultad en la expresión oral y variables de fluidez como la duración media de las pausas. Aquellos estudiantes que consideran la expresión oral la destreza más compleja hacen pausas más prolongadas, lo que podría estar relacionado con factores afectivos como ansiedad, inseguridad o miedo al error. No obstante, estos mismos estudiantes también produjeron enunciados más largos, lo cual sugiere que el problema no radica necesariamente en su competencia lingüística, sino más bien en el impacto emocional sobre su rendimiento. Esta aparente contradicción fortalece la hipótesis de que la fluidez oral en ChLE está condicionada no solo por el dominio del idioma, sino por variables socioafectivas que afectan la gestión del discurso.

De manera significativa, el uso de redes sociales con fines didácticos también mostró una correlación positiva con la velocidad de articulación. Los estudiantes que hacen un uso frecuente de plataformas digitales con fines educativos —ya sea para consumir contenido, interactuar en foros o practicar con hablantes— presentaron velocidades de articulación más altas. Este resultado, alineado con las ideas desarrolladas en el capítulo 5, apunta al potencial pedagógico de las tecnologías emergentes y su capacidad para ampliar las oportunidades de exposición, práctica e inmersión lingüística más allá del aula tradicional. En este sentido, las redes sociales, junto con otras tecnologías como la IA, se configuran como herramientas que pueden enriquecer los procesos de aprendizaje, promover la autonomía y favorecer entornos más naturales para el desarrollo de la fluidez.

En conjunto, los resultados del presente estudio exploratorio han permitido identificar patrones significativos entre el uso de estrategias socioafectivas, la experiencia lingüística previa y las distintas dimensiones de la fluidez oral en estudiantes de ChLE. Aunque el uso de estrategias afectivas y sociales se encuentra en niveles moderados, y existen señales claras de conciencia emocional y disposición al aprendizaje colaborativo, persisten bloqueos importantes en la producción oral que no pueden explicarse únicamente desde la competencia lingüística. Los factores afectivos —como el miedo, la ansiedad o la inseguridad— aparecen como variables clave que condicionan la fluidez, lo

que subraya la necesidad de intervenir desde enfoques pedagógicos que integren lo emocional, lo social y lo performativo. Asimismo, el impacto positivo que se observa en aquellos estudiantes que utilizan redes sociales o poseen un mayor bagaje plurilingüe refuerza la idea de que la exposición, la inmersión digital y la experiencia acumulada son elementos determinantes en el desarrollo de la fluidez.

Estos hallazgos, junto con las bases conceptuales discutidas en los capítulos anteriores, justifican la necesidad de avanzar hacia metodologías didácticas más integradoras. En particular, refuerzan el interés por explorar propuestas pedagógicas basadas en el teatro y en enfoques performativos, como vía para trabajar simultáneamente las dimensiones emocional, cognitiva y comunicativa del aprendizaje. A partir de aquí, se da paso a la segunda fase de esta investigación, centrada en un estudio conceptual comparativo entre el teatro del absurdo y la tradición pedagógica china, seguido del diseño metodológico de una propuesta didáctica performativa y el desarrollo de materiales dramáticos específicos para el aula de ChLE. Estos elementos configuran la base de la tercera parte del trabajo, dedicada a la implementación y evaluación de la propuesta didáctica.

6.2 Estudio conceptual: análisis comparativo del teatro del absurdo y la tradición didáctica china

6.2.1 Contextualización del estudio

En la enseñanza del ChLE, la divergencia entre la tradición didáctica china y los enfoques occidentales genera importantes fricciones metodológicas. El alumno occidental suele esperar un aprendizaje dinámico, interactivo y centrado en el uso comunicativo de la lengua, mientras que el profesorado nativo, influido por su propia cultura pedagógica, tiende a priorizar la repetición, la memorización y la precisión formal. Esta disonancia se manifiesta con claridad tanto en el aula como en los programas formativos, tal como he podido comprobar en mi experiencia como alumna en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y, más tarde, en instituciones chinas como la Universidad Normal de Changchun, la Universidad Normal de Hangzhou y la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, donde también desarrollé mi estancia de investigación doctoral. Esta misma tensión la he percibido desde la práctica docente en contextos diversos como el Colegio Arenas Sur, la Universidad de Las Palmas

de Gran Canaria, el programa Sénior de Estudios Asiáticos y la Escuela Oficial de Idiomas de Siete Palmas.

La tradición pedagógica china, enraizada en el pensamiento confuciano, concibe la repetición no como un acto mecánico, sino como una vía de acceso profundo al conocimiento. Expresiones populares como “读书百遍其义自见” —“al leer un texto cien veces, su significado se revela”— reflejan esta perspectiva (Xu, 2024, p. 3969). Según Yu (2013), la repetición extensa no sólo sirve para reforzar la memoria, sino que permite descubrir nuevos significados a través de la reiteración. Esta práctica se articula habitualmente a través de una estructura mimética, donde el docente dirige la interiorización de estructuras lingüísticas mediante la repetición. No obstante, desde el ámbito occidental esta metodología ha sido frecuentemente malinterpretada como una forma de aprendizaje superficial o memorístico (Yu, 2015). Sin embargo, investigaciones recientes demuestran que, lejos de ser un obstáculo, la repetición funcional fortalece la memoria operativa y contribuye a la automatización progresiva, especialmente relevante en el aprendizaje de una lengua tan compleja como el chino (Larsen-Freeman, 2012).

Aun así, diversos autores advierten del riesgo de que esta repetición pierda eficacia si no está adecuadamente contextualizada o vinculada al significado (Corderi Novoa, 2020). Para Hu (2002), la clave reside en no imponer métodos externos sin considerar el contexto cultural y educativo en el que se insertan. En esta línea, se distingue entre posturas metodológicas “autónomas”, que suponen la aplicabilidad universal de ciertas metodologías, y posturas “ideológicas”, que abogan por una adaptación culturalmente sensible (Hu, 2002, p. 102). La integración de enfoques occidentales, como la enseñanza comunicativa, sólo será viable si se adapta de manera progresiva y respetuosa a la tradición local.

En este punto, resulta pertinente explorar el potencial del teatro, y en concreto del teatro del absurdo, como puente metodológico entre ambas culturas educativas. A diferencia del modelo expositivo tradicional, el teatro sitúa al estudiante en el centro del aprendizaje mediante la creación de escenarios ficticiales que promueven la interacción, la improvisación y el compromiso emocional. Según Arnold y Douglas (2000), el componente afectivo de estas dinámicas fortalece el recuerdo y favorece una experiencia de aprendizaje más significativa. Asimismo, Corderi Novoa (2020) subraya que hablar

una lengua implica también interpretarla con el cuerpo, por lo que el teatro facilita una comunicación más genuina y expresiva.

En el contexto específico de la enseñanza del ChLE, numerosos estudios avalan los beneficios del uso del teatro como herramienta didáctica (Wen, 2015; Luo, 2017; Corderi Novoa, 2020). Estas investigaciones indican que la práctica escénica no solo potencia la expresión oral, sino que también estimula la creatividad, la colaboración y la flexibilidad. El teatro del absurdo, con su estructura no lineal, su ruptura con la lógica convencional y su carácter lúdico, resulta especialmente útil para liberar a los estudiantes de la ansiedad por el error. Como sostiene Esslin (1961), esta corriente teatral desafía las convenciones lingüísticas y fomenta una actitud crítica hacia el lenguaje y la comunicación. Su capacidad para generar distancia reflexiva (Metman, 1960) ofrece un marco ideal para trabajar la competencia discursiva desde un enfoque menos normativo y más experiencial.

En este sentido, se plantea la siguiente hipótesis: el teatro del absurdo, por su combinación de repetición y espontaneidad, puede actuar como un dispositivo pedagógico intercultural que permite articular los principios de la tradición didáctica china —basada en la repetición estructural— con los objetivos comunicativos del enfoque occidental. Al integrar estrategias teatrales de teatro del absurdo en la enseñanza del ChLE, es posible ofrecer una experiencia de aprendizaje más equilibrada, motivadora y adaptativa, que respete la tradición sin renunciar a la innovación metodológica.

6.2.2 Objetivos y preguntas de investigación

Esta fase del estudio se enmarca en una perspectiva conceptual y comparativa, centrada en identificar posibles puntos de convergencia entre dos marcos en apariencia divergentes: el teatro del absurdo y la tradición didáctica china. A pesar de sus diferencias en origen, forma y finalidad, ambas corrientes comparten un elemento clave: el uso sistemático y reiterativo de la repetición, ya sea con fines estructurales, formativos o expresivos. Esta coincidencia sugiere la posibilidad de construir puentes metodológicos innovadores entre tradiciones pedagógicas aparentemente opuestas, lo que resulta especialmente relevante en el contexto de la enseñanza del ChLE.

Partiendo de esta base, el objetivo principal de esta fase es realizar un análisis crítico y comparativo de los fundamentos pedagógicos, culturales y filosóficos que sostienen el teatro del absurdo y la tradición didáctica china. El estudio se orienta hacia la exploración del valor pedagógico de la repetición en ambos enfoques y la evaluación de su potencial integración en propuestas metodológicas adaptadas a contextos interculturales. De este modo, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué similitudes pueden identificarse entre el teatro del absurdo y la tradición didáctica china en lo que respecta al uso pedagógico de la repetición?
2. ¿De qué manera puede el teatro del absurdo ofrecer un marco didáctico útil para reinterpretar y actualizar las prácticas repetitivas tradicionales en la enseñanza del ChLE?

Estas preguntas permiten delimitar y estructurar el análisis comparativo desde una perspectiva teórico-cultural, sin entrar en la implementación práctica ni en la medición de resultados. Al mismo tiempo, sientan las bases para futuras propuestas didácticas que integren elementos de ambas tradiciones de manera contextualizada y funcional en el aula de lenguas.

6.2.3 Metodología

Con el fin de establecer conexiones teóricas y metodológicas entre el teatro del absurdo y la tradición didáctica china, se diseñó un procedimiento comparativo estructurado en varias fases, combinando el análisis bibliográfico, la reflexión práctica y la fundamentación pedagógica.

La primera etapa consistió en la delimitación de los rasgos clave asociados a la fluidez oral, entendida como una competencia compleja que abarca dimensiones cognitivas, temporales y discursivas. Para ello, se recurrió a la literatura científica más relevante en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (como Segalowitz, 2010; Lennon, 1990), al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001), así como a marcos específicos de referencia de la enseñanza del ChLE, incluyendo descriptores de los niveles HSKK. A partir de esta revisión se identificaron los principales componentes asociados a la fluidez oral, tales como la automatización del discurso, la longitud media de los enunciados, la velocidad de articulación y la reducción de pausas.

Estos elementos sirvieron como criterio para detectar qué características debían buscarse en el teatro del absurdo y en la tradición didáctica china que pudieran tener un impacto positivo sobre el desarrollo de esta competencia.

En la segunda fase, se llevó a cabo un análisis teórico del teatro del absurdo. Desde el punto de vista teórico, se revisaron estudios clave sobre este movimiento teatral (Esslin, 1961; Metman, 1960) con el objetivo de extraer sus rasgos pedagógicamente relevantes, como la repetición ilógica, el lenguaje fragmentado, la ruptura con la linealidad narrativa y la exaltación del gesto y el absurdo como forma expresiva. Paralelamente, se revisaron fuentes académicas sobre la tradición didáctica china (Hu, 2002; Xu, 2024; Wang, 2018; Yu, 2013), poniendo especial énfasis en el papel central que ocupa la repetición en el proceso de aprendizaje. Se identificaron mecanismos como la repetición estructural, la imitación mimética y la memorización ritualizada como pilares fundamentales de esta tradición, entendidos no como prácticas mecánicas, sino como recursos estratégicos orientados a la consolidación lingüística y al desarrollo de la autonomía comunicativa.

En la tercera fase del proceso se procedió a una comparación sistemática entre las características identificadas en ambas tradiciones. Esta comparación reveló una convergencia significativa en torno al uso de la repetición, no solo como herramienta de memorización, sino también como recurso expresivo, performativo y generador de sentido. Además, se constató que ambos enfoques—pese a sus diferencias culturales y epistemológicas—comparten una visión del lenguaje como práctica estructurada y a la vez creativa. Este hallazgo permitió sentar las bases para una propuesta didáctica orientada a la enseñanza del ChLE, que combina actividades repetitivas estructuradas con dinámicas de improvisación, tomando como inspiración elementos del teatro del absurdo para crear entornos de aprendizaje más flexibles, participativos y culturalmente integradores.

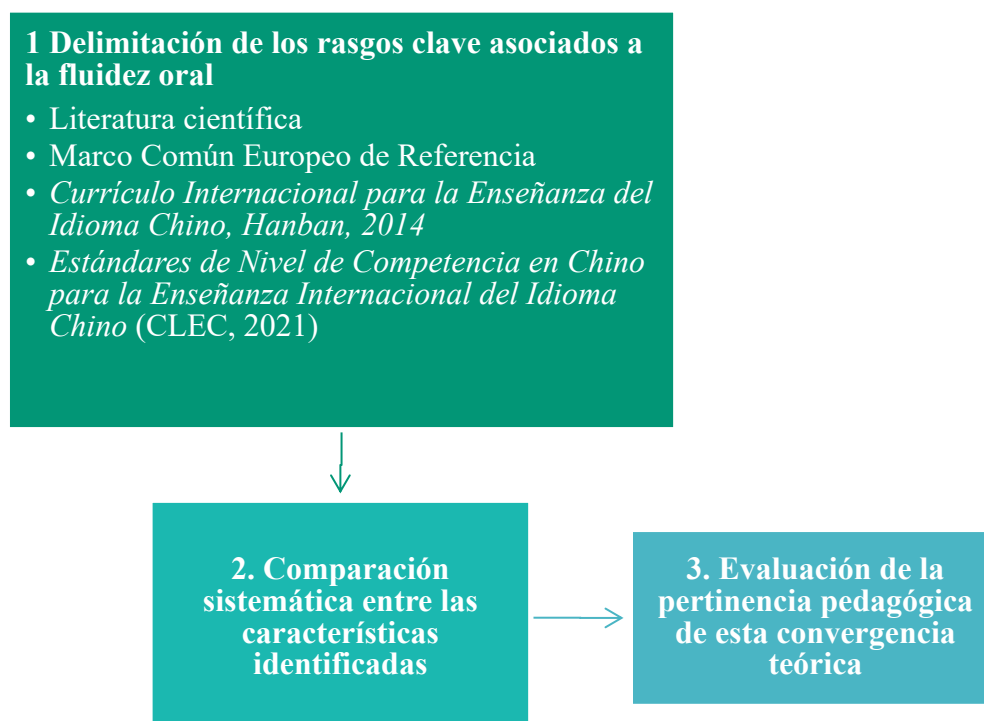
La hipótesis que guía este análisis sostiene que, a pesar de su aparente contradicción, el teatro del absurdo y la tradición didáctica china comparten elementos estructurales que pueden ser aprovechados de manera complementaria en contextos educativos. Esta integración permitiría superar la falsa dicotomía entre repetición mecánica e improvisación espontánea, ofreciendo a los estudiantes un marco metodológico que favorezca tanto la automatización como la expresión libre.

Para evaluar la pertinencia pedagógica de esta convergencia teórica, se propone observar en futuras fases del estudio los posibles beneficios de dicha integración sobre el desarrollo de la fluidez oral. En este sentido, se seguirán los parámetros propuestos por autores como Lennon (1990), quien distingue entre fluidez perceptible y fluidez cognitiva, y De Jong (2023), quien establece una clara relación entre automatización y fluidez en la producción oral. Asimismo, se tendrán en cuenta los indicadores temporales descritos anteriormente, tales como la velocidad de habla, la frecuencia y duración de pausas, la velocidad de articulación y la longitud media de los enunciados, que permiten medir cuantitativamente la mejora en la competencia oral del alumnado. Estos elementos servirán de referencia para valorar si la propuesta teórica basada en la articulación entre teatro del absurdo y repetición estructurada resulta efectiva para fomentar una fluidez oral más flexible, espontánea y adaptable. A continuación, se presenta la figura 11 en la que se sintetiza el esquema metodológico de esta fase.

Figura 11

Esquema metodológico del análisis comparativo

(Elaboración propia, 2025)



6.2.4 Resultados

Este apartado responde a la primera pregunta de investigación: ¿Qué similitudes existen entre el teatro del absurdo y la tradición didáctica china, y de qué manera pueden estas similitudes favorecer una integración pedagógica en la enseñanza del ChLE? A través de un análisis comparativo estructurado en tres fases (figura 11), se han identificado diversos puntos de convergencia teórica y metodológica entre ambos marcos. El estudio demuestra que, pese a sus diferencias de tono y finalidad, ambas tradiciones comparten principios subyacentes que pueden articularse en propuestas didácticas complementarias.

Uno de los hallazgos más relevantes del análisis es la centralidad de la repetición en ambos modelos. En la tradición didáctica china, la repetición se concibe como herramienta de automatización cognitiva y de consolidación estructural, vinculada a un enfoque jerárquico y normativo del conocimiento. Tal como recogen Yu (2013) y Xu (2024), se trata de una práctica legitimada culturalmente, asociada a la idea de que el significado se revela con la reiteración. En el teatro del absurdo, la repetición rompe con la lógica comunicativa ordinaria, pero al hacerlo, libera al lenguaje de sus convenciones, permitiendo una exploración creativa de sus formas y significados.

Esta coincidencia estructural en el uso de la repetición constituye un punto de partida sólido para su integración metodológica. Mientras la tradición china ofrece una estructura de aprendizaje sistemática y eficiente, el teatro introduce una dimensión emocional y expresiva que contrarresta el tedio de la repetición mecánica. La posibilidad de fusionar ambas prácticas en lo que este estudio denomina *repetición con implicación emocional* permite transformar una técnica de automatización en una experiencia comunicativa significativa, adaptada tanto al contexto educativo chino como a las demandas de la didáctica intercultural.

Además de la repetición, se han identificado otros elementos comunes. Ambos enfoques emplean una cierta ritualización de la práctica: en el aula china, a través de modelos fijos y respuestas controladas por el docente; en el teatro del absurdo, mediante estructuras cíclicas, gestos repetitivos y secuencias aparentemente vacías que refuerzan el ritmo y la expresividad. Esta ritualización puede interpretarse, en clave pedagógica, como una estrategia para generar familiaridad y disminuir la carga afectiva asociada a la

producción oral, especialmente en contextos de alta exigencia como el aprendizaje del chino.

Desde un punto de vista metodológico y cognitivo, estos resultados se alinean con hallazgos relevantes en el campo de la adquisición de segundas lenguas. Teorías como la práctica controlada (DeKeyser, 2007), la repetición significativa (Larsen-Freeman, 2012) o el andamiaje (Vygotsky, 1978) apoyan el valor de actividades repetitivas bien dirigidas para el desarrollo de la fluidez. Asimismo, estudios en el ámbito de la enseñanza performativa del idioma (Kao y O'Neill, 1998; Tam, 2008; Piazzoli, 2011; Xie, 2024) confirman que el uso de textos teatrales potencia la conciencia fonológica, la entonación y la seguridad al hablar. En este sentido, el teatro del absurdo se revela como una herramienta útil para promover la espontaneidad sin renunciar a la estructura, un equilibrio especialmente valioso en el aprendizaje del ChLE.

Finalmente, la convergencia observada justifica el desarrollo de una propuesta metodológica intercultural basada en la combinación de la repetición estructurada y la improvisación expresiva. Este enfoque se adapta tanto a los hábitos de aprendizaje de los estudiantes formados en entornos educativos chinos como a los principios de la enseñanza comunicativa del idioma. A través de la *repetición con implicación emocional*, se propone un espacio pedagógico donde la repetición no sea percibida como un fin en sí misma, sino como un medio para explorar, automatizar y, sobre todo, disfrutar del uso del lenguaje.

La tabla 7 ofrece una síntesis comparativa entre la tradición didáctica china, el teatro del absurdo y la propuesta de *repetición con implicación emocional*, destacando cómo elementos aparentemente opuestos pueden integrarse en una metodología híbrida y coherente.

Tabla 7

Síntesis pedagógica y propuesta conceptual de repetición con implicación emocional
(Elaboración propia, 2025)

Tradición didáctica china	Teatro del Absurdo	Repetición con implicación emocional
Repetición mecánica	Repetición lúdica y exagerada	Repetición usada para automatizar el lenguaje mediante tareas inmersivas y de bajo riesgo
Control de error y corrección	Libertad para experimentar y fallar	Espacio seguro donde los errores forman parte del proceso expresivo
Estructura formal	Subversión de la estructura y la lógica	Formas ritualizadas usadas creativamente para mejorar la fluidez
Autoridad docente	Representación colaborativa	El docente guía la estructura; los alumnos construyen el significado
Énfasis en la memorización	Énfasis en la ruptura de lógica y continuidad narrativa	Énfasis en la automatización a través de una implicación emocional
Claridad didáctica	Ambigüedad lingüística	La ambigüedad como estímulo para la negociación del significado

A través de cada eje —repetición, gestión del error, estructura, rol del docente, memoria y claridad didáctica— se identifican puntos de convergencia que permiten reinterpretar las prácticas tradicionales desde una perspectiva creativa y afectiva. La columna central evidencia cómo el teatro del absurdo subvierte los principios convencionales sin renunciar a la estructura, proponiendo una repetición lúdica, una ambigüedad expresiva y una exploración emocional. Estos elementos se combinan, en la tercera columna, en una nueva forma de repetición —la *repetición con implicación emocional*—, que busca automatizar el lenguaje mediante tareas expresivas y de bajo riesgo, respetando el andamiaje formal sin sacrificar la participación activa ni el componente afectivo.

Esta integración teórico-metodológica demuestra que es posible conciliar la claridad estructural y la exigencia formal de la tradición china con la espontaneidad, la

flexibilidad y el componente emocional del enfoque teatral, sentando así las bases para una propuesta pedagógica intercultural aplicable a la enseñanza del ChLE.

En resumen, los resultados obtenidos permiten concluir que sí existen afinidades metodológicas significativas entre la tradición didáctica china y el teatro del absurdo. Lejos de ser incompatibles, ambas pueden integrarse en una propuesta didáctica híbrida y culturalmente sensible. Esta integración tiene el potencial de enriquecer la enseñanza del ChLE, fomentando tanto el desarrollo de la fluidez estructural como la expansión de la competencia expresiva y comunicativa.

6.2.5 Conclusiones

Este estudio ha tenido como objetivo principal explorar la posibilidad de una integración metodológica innovadora entre los principios de la tradición didáctica china y ciertos recursos expresivos del teatro del absurdo, con el fin de mejorar la fluidez oral en la enseñanza del ChLE. A partir de un análisis comparativo, se han identificado puntos de convergencia relevantes entre ambos enfoques, lo cual ha permitido construir una propuesta metodológica basada en la *repetición con implicación emocional*, que aúna lo más efectivo de cada una de estas fuentes sin perder de vista sus particularidades.

Si bien la tradición didáctica china se basa en la repetición mecánica, el control del error, la memorización y la autoridad docente —elementos que han sido históricamente criticados desde visiones occidentales por considerarse rígidos o poco comunicativos (Hu, 2002; Wang, 2018)—, este estudio propone una reinterpretación pedagógica más justa y matizada. Numerosos autores han demostrado que, en su contexto original, estas prácticas no implican necesariamente un aprendizaje superficial, sino que responden a una concepción culturalmente situada del conocimiento y del proceso de adquisición (Xu, 2024; Larsen-Freeman, 2012). En particular, la repetición cumple una función estructuradora que favorece la automatización de patrones lingüísticos, facilitando la producción oral con menor carga cognitiva.

En paralelo, el teatro del absurdo —aunque no constituye una metodología educativa formal— ofrece recursos expresivos y escénicos que pueden ser aprovechados didácticamente para fomentar la desinhibición, la creatividad y la tolerancia al error en el aula de lenguas extranjeras. El uso de la repetición exagerada, el humor, la ambigüedad

lingüística y la subversión de la lógica convencional crea un entorno donde el estudiante puede explorar el lenguaje sin temor a equivocarse, favoreciendo así el desarrollo de una competencia comunicativa más libre y espontánea (Kao y O'Neill, 1998; Tam, 2008; Piazzoli, 2011).

Al analizar ambos enfoques desde la perspectiva de la enseñanza de la fluidez oral, se observa que ambos coinciden en el uso sistemático de patrones repetitivos —aunque con finalidades y tonos distintos—, lo que ha permitido articular una propuesta integradora. La *repetición con implicación emocional* surge, en este contexto, como una solución pedagógica que recupera el valor de la repetición estructurada, pero la transforma en una experiencia participativa, expresiva y emocionalmente significativa.

Esta propuesta no solo responde a criterios metodológicos, sino también interculturales. Como ha podido observarse en mi experiencia como alumna y docente en contextos educativos diversos —Universidad Normal de Changchun, Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, EOI de Siete Palmas, entre otros—, existe una brecha frecuente entre las expectativas del alumnado occidental, habituado a metodologías comunicativas, y las prácticas docentes de muchos profesores nativos chinos, que privilegian la estructura y la repetición. La integración de elementos teatrales, como los que ofrece el teatro del absurdo, puede contribuir a cerrar esa brecha al permitir que el aula se convierta en un espacio seguro, creativo y estructurado a la vez.

Los resultados de este estudio sugieren, por tanto, que es posible construir una metodología que combine los beneficios de la tradición didáctica china —especialmente su énfasis en la repetición como mecanismo de consolidación— con estrategias dramáticas que potencien la implicación afectiva, la espontaneidad y la negociación del significado. Esta síntesis metodológica permite atender simultáneamente a la necesidad de automatización lingüística y al desarrollo de la fluidez comunicativa, respetando además la diversidad cultural de las prácticas docentes.

Esta propuesta reconoce que tanto la estructura como la libertad tienen un lugar legítimo en el aula. Mientras la tradición china ofrece un andamiaje sólido sobre el cual construir el discurso, el recurso teatral —y en particular los elementos del teatro del absurdo— introduce el componente emocional, expresivo y lúdico necesario para que esa

estructura se transforme en comunicación real. En consecuencia, la *repetición con implicación emocional* se perfila como un concepto clave para futuras investigaciones y aplicaciones metodológicas. Su fuerza reside en su capacidad para conciliar culturas de aprendizaje distintas, transformar la repetición en una herramienta comunicativa significativa, y abrir la puerta a nuevas formas de enseñar y aprender lenguas que sean al mismo tiempo exigentes, creativas y culturalmente integradoras.

Este primer estudio, de naturaleza conceptual y exploratoria, sienta las bases para futuras líneas de investigación e implementación práctica. En este sentido, las próximas fases de este trabajo se articularán en torno a dos grandes bloques: el diseño metodológico y la implementación didáctica.

En el capítulo 6.3 (Diseño metodológico de la implementación didáctica performativa), se desarrollará una secuencia de actividades para el aula inspiradas en la *repetición con implicación emocional*. Este diseño integrará de forma progresiva estrategias repetitivas y elementos de improvisación, basándose en principios como la gradualidad, el aprendizaje colaborativo y la activación emocional. La propuesta se apoyará en guiones teatrales adaptados y elaborados específicamente para estudiantes de ChLE, tal como se profundiza en el apartado 6.4 (Desarrollo y adaptación de materiales dramáticos para la enseñanza del ChLE.) Dichos materiales estarán diseñados para cubrir distintas unidades didácticas, promoviendo no solo la automatización lingüística, sino también la espontaneidad comunicativa y la reflexión crítica sobre el uso del idioma.

La siguiente etapa, abordada en el capítulo 7.2 (Segundo estudio de implementación: propuesta didáctica activa con integración de métodos), consistirá en la aplicación de esta propuesta en un contexto real mediante un estudio de caso exploratorio. Este estudio se llevará a cabo con un grupo de estudiantes de chino, en el que se observarán tanto los resultados cuantitativos vinculados a la mejora de la fluidez oral como indicadores cualitativos relacionados con el compromiso emocional, la autoeficacia y la percepción del aprendizaje. Esta implementación servirá como una primera validación empírica de la propuesta teórica, con el fin de ajustarla y desarrollarla en investigaciones futuras más amplias. Asimismo, se prevé que las investigaciones posteriores puedan extender el análisis a otras lenguas extranjeras o contextos culturales, permitiendo evaluar la transferibilidad de la *repetición con implicación emocional* como herramienta intercultural más allá del ámbito del ChLE. Igualmente, será necesario

explorar su impacto no solo en parámetros lingüísticos, sino también en aspectos como la identidad del aprendiz, la dinámica grupal en el aula y la formación del profesorado.

En definitiva, este estudio inicia una línea de investigación que apuesta por una pedagogía más integradora, donde la tradición y la innovación no se excluyen, sino que se complementan. Las proyecciones futuras apuntan a la consolidación de un modelo didáctico que articule lo estructurado y lo espontáneo, lo cognitivo y lo emocional, lo local y lo global.

6.3 DISEÑO METODOLÓGICO DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS ACTIVAS

A partir de los resultados obtenidos en el estudio exploratorio (6.1) y el estudio conceptual (6.2), se diseñaron dos estudios de implementación (7.1 y 7.2). Esta secuencia permitió transitar del análisis de necesidades hacia la formulación, aplicación y validación de una propuesta didáctica innovadora.

El estudio exploratorio (6.1) permitió identificar variables que inciden en la fluidez oral del estudiantado de ChLE, especialmente en relación con factores afectivos como la ansiedad, la percepción del grado de dificultad del idioma y ciertas estrategias de aprendizaje. Estos hallazgos señalaron la necesidad de metodologías activas con enfoque socioafectivo, capaces de atender el componente emocional del aprendizaje y de generar contextos de práctica significativos, expresivos y seguros. Por otra parte, el estudio conceptual (6.2), de carácter teórico y comparativo, exploró las posibilidades de integración entre la tradición didáctica china, centrada en la repetición estructurada, y recursos del teatro del absurdo, orientados a la expresión emocional, la improvisación y la creatividad. El resultado fue la formulación de una propuesta metodológica denominada *repetición con implicación emocional*, que conjuga automatización lingüística y participación afectiva como pilares del desarrollo de la fluidez.

Con base en los hallazgos empíricos y teóricos obtenidos en los estudios anteriores, y apoyándonos en la literatura especializada, se diseñaron y ejecutaron dos estudios de caso, no como simples propuestas didácticas sino como investigaciones aplicadas con objetivos claros, preguntas de investigación específicas, planificación metodológica detallada, instrumentos de evaluación y análisis de datos.

El primer estudio de implementación (7.1) se diseñó para evaluar el impacto de una metodología teatral con enfoque socioafectivo, estructurada en torno a tres ejes pedagógicos: la introspección actoral del personaje, el montaje de escenas teatrales y la improvisación. La intervención se desarrolló a lo largo de un semestre académico completo, con un grupo de estudiantes adultos de nivel A2 en chino ChLE.

Para llevar a cabo esta intervención, se elaboraron materiales didácticos específicos, consistentes en obras teatrales originales redactadas en chino, directamente vinculadas con los contenidos de las unidades del manual de referencia del curso (6.4). Estas piezas dramáticas fueron diseñadas siguiendo una narrativa de estilo absurdo, en coherencia con los hallazgos del estudio teórico previo (6.2), que sugerían que los elementos propios del teatro del absurdo, como repetición exagerada y la ruptura lógica, podrían favorecer el desarrollo de la fluidez oral mediante la desinhibición, la implicación emocional y la reducción de la carga cognitiva.

Durante la implementación, los estudiantes participaron en actividades teatrales que alternaban el trabajo colaborativo sobre la puesta en escena y el desarrollo individual del personaje. Estas tareas fueron concebidas no solo como ejercicios expresivos, sino como estrategias metodológicas orientadas al desarrollo integral de la competencia comunicativa. Para evaluar el impacto de la intervención, se analizaron los resultados mediante pruebas orales cuantificables (a través del *software* Praat, Boersma y Weenink, 2022) y cuestionarios de percepción, lo que permitió valorar tanto la evolución de la fluidez oral como las respuestas afectivas del alumnado ante esta metodología.

El segundo estudio de implementación (7.2) introdujo una comparación metodológica entre tareas centradas en la denominada *repetición con implicación emocional* y tareas de improvisación. Se diseñó con el propósito de observar cómo cada uno de estos enfoques influye en diferentes parámetros de la fluidez oral y cómo responden individualmente los estudiantes a cada estrategia, con el objetivo de valorar su posible complementariedad en contextos reales de enseñanza del ChLE. La intervención se llevó a cabo durante un semestre académico completo, con un grupo reducido de estudiantes adultos hispanohablantes con un nivel A2 de competencia en chino. Para su ejecución, se generaron actividades específicas tanto para las tareas basadas en la *repetición con implicación emocional* como para las tareas de improvisación, atendiendo

a criterios de progresividad, contextualización didáctica y equilibrio entre control y libertad expresiva (6.4).

A lo largo del semestre, se aplicaron de forma secuenciada ambas metodologías, permitiendo comparar su impacto en la producción oral de los participantes. El análisis incluyó tanto medidas cuantitativas de fluidez como un seguimiento individualizado que permitió detectar trayectorias diferenciadas de aprendizaje. Esta aproximación permitió identificar patrones de respuesta ante cada enfoque y reflexionar sobre la posibilidad de integrar ambos en diseños pedagógicos más flexibles y personalizados. Ambas implementaciones se desarrollaron a partir de secuencias didácticas previamente diseñadas, con materiales adaptados (6.4) y bajo un mismo enfoque evaluativo basado en parámetros acústicos cuantificables de fluidez. Así, la figura 12 muestra cómo el diseño secuencial de los estudios responde a una lógica progresiva que parte de investigaciones exploratorias iniciales. A partir de estos estudios se definieron los estudios de implementación (7.1 y 7.2), se elaboraron los materiales didácticos (6.4) y se diseñaron los instrumentos de evaluación, en coherencia con el marco teórico establecido (3.4).

Figura 12

Diseño secuencial de los estudios e implementación didáctica a partir de estudios exploratorios previos

(Elaboración propia, 2025)



6.4 Desarrollo de materiales teatrales para el aula de ChLE

En este apartado se presentan ejemplos representativos del material teatral desarrollado para el aula de ChLE. Con el fin de favorecer la lectura y la comprensión del enfoque metodológico adoptado, se han seleccionado dos muestras por cada tipo de actividad aplicada en el aula.

A continuación, se ofrecen dos fragmentos de obras teatrales originales, dos actividades diseñadas bajo el principio de *repetición con implicación emocional* y dos actividades basadas en la improvisación. Todas las propuestas fueron concebidas tomando como referentes los contenidos de diversas unidades del manual *El nuevo libro de chino práctico* (2011), los marcos teóricos de las metodologías activas, los criterios para la mejora de la fluidez oral, el enfoque socioafectivo y las características del teatro del absurdo analizadas en el estudio conceptual incluido en el apartado 6.2. Estos fundamentos guiaron tanto la elaboración de los materiales como su implementación en contextos reales de enseñanza.

Obras teatrales

Con el fin de llevar a cabo las propuestas metodológicas planteadas en los estudios de implementación (véanse 7.1 y 7.2), fue necesario diseñar y adaptar materiales teatrales específicamente concebidos para el aula de ChLE. Estos materiales consistieron en obras teatrales breves escritas en chino, cuyo contenido fue cuidadosamente elaborado para responder simultáneamente a los objetivos lingüísticos del currículo y a los principios expresivos definidos en el marco teórico de esta investigación.

Desde un punto de vista léxico y gramatical, las obras se construyeron a partir del vocabulario y las estructuras lingüísticas presentes en cada unidad del manual oficial del curso. Para ello, se llevó a cabo una extracción manual y sistemática de todas las palabras clave, expresiones idiomáticas y construcciones gramaticales relevantes, con el objetivo de garantizar la alineación curricular y facilitar el refuerzo contextualizado de los contenidos ya trabajados en clase.

En cuanto al enfoque estilístico y narrativo, la elaboración de los textos teatrales estuvo guiada por los hallazgos conceptuales del estudio 6.2, en particular por la propuesta metodológica de la *repetición con implicación emocional*. Por esta razón, se

incorporaron intencionadamente recursos característicos del teatro del absurdo, como la exageración lingüística, la ruptura lógica, la repetición reiterada de frases y la presencia de situaciones ilógicas o ambiguas, con el fin de fomentar la desinhibición, la implicación afectiva y la espontaneidad expresiva en el aula.

Una vez redactadas las obras, los textos fueron sometidos a la evaluación de una profesora nativa de la Universidad Normal de Chengdu, especializada en enseñanza del ChLE. Esta revisión permitió afinar tanto el estilo como la naturalidad del lenguaje empleado. La profesora incorporó expresiones y frases de uso cotidiano que, si bien no formaban parte explícita del currículo oficial, fueron valoradas positivamente por el equipo docente, en tanto ampliaban el repertorio léxico del alumnado y contribuían a una adquisición más realista y contextualizada de la lengua.

Este proceso de desarrollo dramático respondió así a una doble exigencia: por un lado, asegurar la coherencia lingüística con los contenidos curriculares; por otro, explorar el potencial didáctico de la teatralidad como vehículo de aprendizaje emocional, significativo y participativo. Los materiales resultantes sirvieron como eje articulador de las tareas diseñadas en los estudios de implementación, tanto en su modalidad de escenificación como en las actividades basadas en improvisación y análisis de personajes.

Las obras teatrales resultantes de este proceso de diseño y adaptación se incluyen a continuación como parte fundamental del presente estudio, en tanto constituyen el producto final de la propuesta dramática aplicada en el aula. Dichos textos representan una síntesis entre los objetivos lingüísticos del currículo y los principios expresivos definidos en el marco teórico.

Por motivos de claridad expositiva, el listado completo de palabras clave y expresiones extraídas de las unidades didácticas, así como las versiones alternativas de los textos y su traducción al español, se presentan en el anexo III, con el fin de documentar de forma transparente el proceso de construcción y fundamentación lingüística de los materiales.

Primera obra teatral: 《出租车司机的一天》

La primera obra teatral, 《出租车司机的一天》, fue concebida como material dramático didáctico para el desarrollo de la fluidez oral en el aula de ChLE, específicamente en relación con los contenidos abordados en la lección 11 de *El nuevo libro de chino práctico* (2011). A nivel lingüístico, el guion integra de forma intencionada el vocabulario y las estructuras gramaticales clave de la unidad, tales como:

- Léxico temático: palabras como 司机 (conductor), 孙女儿 (nieta), 汉字 (caracteres chinos), 问题 (pregunta), 岁数 (edad), 到 (llegar), 玩儿 (jugar o divertirse) o 写 (escribir), todas ellas incluidas en el vocabulario de la lección.
- Expresiones funcionales frecuentes: 请停下车、当然可以、能到吗、会不会说英语、快一点儿、什么? y 我也是 se utilizan de forma contextualizada, simulando interacciones comunicativas reales.
- Estructuras gramaticales del temario:
 - 时间表达 (expresión de la hora): 差一刻八点、两点钟睡觉.
 - Oraciones con verbos modales (能愿动词): 可以去吗? 当然可以。今天应该休息一下。我们八点能到吗? 我会唱歌。我不会说英语。
 - 连动句 para expresar propósito: 我去朋友家玩儿。我昨天晚上十二点还在写汉字。
 - 双宾语 con verbos como 教: 我可以教她唱歌。奶奶说“我也可以教她跳舞”, lo que ofrece al alumnado modelos claros para construir oraciones con doble objeto.

La obra mantiene así una fuerte coherencia curricular, ya que permite al estudiante repasar léxico y estructuras de manera significativa, en un formato dramatizado que favorece la retención y la puesta en uso comunicativo. El resto de palabras y expresiones clave de la unidad pueden consultarse en anexo III.

Desde el punto de vista narrativo y performativo, se observa la influencia directa del teatro del absurdo, tal como se proponía metodológicamente en el estudio conceptual (6.2). Un fragmento particularmente representativo de este enfoque es la séptima y última

escena. A continuación, se presenta dicha escena a modo de ejemplo. La obra completa puede consultarse en el anexo III.

Fragmento ilustrativo: séptima escena de la obra 《出租车司机的一天》

第七场

（张师傅停下车，合上眼睛。他们都以为他睡着了）

月月(孙女儿)：师傅！

孕妇(老婆)：怎么？他睡了吗？

孕妇老公：师傅，快起来啊！

李晓雨(姐姐)：（打个电话）老师，我今天不能到学校了。

李晓雪(妹妹)：师傅，我得去上学。

田老师：我也是啊。

王小虎：师傅，我真的要去买手机。

马小龙：师傅，我还得去朋友家玩儿呢。

杨奶奶：师傅，我要去工作。

月月(孙女儿)：师傅，我得去上课。

张司机：算了，算了，我下车，你们自己开车去吧。

En esta escena todos los personajes —cada uno con urgencias distintas— se amontonan en torno al conductor, exigiéndole simultáneamente que los lleve a su destino. La acumulación de demandas contradictorias, la pérdida del sentido lógico de la acción y la súbita indiferencia del conductor que “se rinde” con un “你们自己开车吧” funcionan como recursos absurdos que rompen con la linealidad narrativa y provocan un efecto cómico-desconcertante. Asimismo, el uso repetitivo de frases como “师傅，快一点儿！”，“我要去……” o “我得去……” en diferentes tonos y contextos ilustra la repetición estructural con implicación emocional, elemento central del enfoque didáctico dramático propuesto.

Esta mezcla de caos aparente, ritmo ágil, repeticiones, malentendidos y exageraciones crea un entorno ideal para que el alumnado practique con espontaneidad, libere tensiones asociadas al error y mejore su fluidez desde un lugar lúdico y expresivo.

Segunda obra teatral: 《谁告诉他们我们租房子了？》

La obra 《谁告诉他们我们租房子了？》 gira en torno a una joven pareja que se muda a un nuevo apartamento con la intención de disfrutar de tranquilidad. Sin embargo, una serie de personajes inesperados — amigos bailarines, una tía entrometida, un cantante famoso, vecinos enfermos— comienzan a llegar sin previo aviso, generando situaciones absurdas, confusas y caóticas que escapan al control de los protagonistas.

Desde un punto de vista lingüístico, el texto dramatiza numerosos contenidos abordados en las lecciones 12 y 13 de *El nuevo libro de chino práctico* (2011). A modo de ejemplo, se observan las siguientes estructuras léxico-gramaticales:

- Léxico temático: palabras como 告诉 (decir), 得 (tener que o conseguir), 房子 (casa), 厨房 (cocina), 打电话 (llamar por teléfono), 经理 (gerente), 吃饭 (comer) o 帮助 (ayudar), todas ellas incluidas en el vocabulario de la lección.
- Expresiones funcionales frecuentes: 你怎么了, 你哪儿不舒服 o 你身体怎么样? se utilizan de forma contextualizada, simulando interacciones comunicativas reales.
- Partículas modales como “ 吧 ” para suavizar el discurso: 我们一起跳舞吧!
- Expresión del deseo o necesidad con verbos auxiliares: 我想帮助你们、我不愿意、我想喝点儿水、现在该怎么办?
- Temas y funciones comunicativas de las unidades: 租房 (alquilar una casa): tema central de la trama. 谈论身体状况: 她头疼、全身都不舒服、我嗓子有点儿发炎、我肩膀疼.

Todo el contenido gramatical y léxico se inserta en un contexto teatral que simula situaciones comunicativas reales, muchas de ellas hiperbólicas, lo que permite a los estudiantes ejercitar estructuras en un entorno expresivo, emocional y desinhibido.

En términos dramáticos, la obra se inspira claramente en las convenciones del teatro del absurdo, especialmente en su desarticulación de la lógica narrativa, la ruptura de expectativas realistas y la superposición de situaciones inverosímiles. Una escena particularmente significativa es la del cuarto acto, cuando el cantante cae al suelo proclamando su propia muerte con un lacónico “我死了”, al que siguen preguntas absurdas como “几点死的?” y “几月几号死的?”, en vez de auxilio inmediato. A continuación, se presenta dicha escena a modo de ejemplo. La obra completa puede consultarse en el anexo III.

Fragmento ilustrativo: quinta escena de la obra 《谁告诉他们我们租房子了?》

第五场

西西阿姨：你怎么了？

邻居：你哪儿不舒服？

浩宇：我死了。

朋友三：几点死的？

朋友四：几月几号死的？

西西阿姨：别开玩笑。他得去看病，我的手机呢？帮我找找。

浩宇：我不愿意。

邻居：你身体怎么样？

浩宇：我头疼，肩膀疼，膝盖疼，脚疼.....

朋友一：眼睛，耳朵，鼻子，嘴呢？

浩宇：也疼。

西西阿姨：快去医院吧。等一下，我先叫个出租车。。你们找到了我的手机没有？

羽飞（男朋友）：这儿，这儿。

(门打不开了。)

西西（女朋友）：怎么门打不开了？现在该怎么办？

En ese mismo bloque, las respuestas a su dolor se entremezclan con una coreografía infantil (“头发，肩膀，膝盖，脚”), lo que acentúa el contraste entre gravedad y banalidad, propio del humor absurdo. El resultado es un entorno comunicativo dramático que permite trabajar contenidos lingüísticos del currículo oficial mientras se activa la implicación emocional, el humor, la espontaneidad y la fluidez oral a través del juego, la exageración y el desorden controlado.

Actividades basadas en repetición con implicación emocional

En la siguiente tabla se ejemplifica el principio de *repetición con implicación emocional*, propuesto como estrategia pedagógica en el marco teórico (6.2). A través de intercambios breves y emocionalmente cargados, los estudiantes practican estructuras lingüísticas básicas en contextos cargados de intención expresiva. El diseño de personajes, escenarios y conflictos permite no solo fijar el léxico y los patrones gramaticales, sino también activar recursos afectivos que facilitan la retención y la fluidez. Las repeticiones no son mecánicas, sino dramatizadas, de modo que cada iteración de la expresión adquiere una carga comunicativa distinta.

Así, la tabla 8 ilustra una actividad diseñada en el marco del concepto de *repetición con implicación emocional*. En este ejercicio, titulado “El amigo bueno y el enemigo”, se combinan elementos lúdicos, dramatización e incertidumbre afectiva para reforzar estructuras básicas relacionadas con la orientación y la expresión de duda o confianza.

El diseño parte de la restricción lingüística mediante frases fijas, lo que permite repetir formas lingüísticas clave en contextos emocionalmente intensos. A diferencia de la repetición mecánica, cada iteración se produce con un propósito expresivo y una carga afectiva vinculada al juego de engaño y confianza. Esta modalidad no solo refuerza la retención del vocabulario y las estructuras gramaticales, sino que también sitúa al estudiante en un entorno de toma de decisiones rápida, audición atenta y respuesta emocional realista. La incertidumbre sobre los roles (amigo o enemigo), sumada a la

dinámica de grupo y al objetivo competitivo, genera un ambiente distendido y altamente motivador. Al mismo tiempo, se vincula con uno de los principios fundamentales de la tradición didáctica china, que valora la automatización de patrones a través de la repetición estructurada. En este caso, dicha automatización se ve enriquecida por el juego escénico, ofreciendo una experiencia que favorece tanto la fluidez como la naturalidad comunicativa.

Tabla 8

Primer ejemplo de actividad basada en la repetición

(Elaboración propia, 2025)

Nombre de la actividad	“El amigo bueno y el enemigo” — Direcciones entre la verdad y la trampa
Nivel	A1-A2
Tipo de actividad	Juego dramatizado de orientación
Objetivos	1. Automatizar estructuras de dirección y ubicación 2. Practicar funciones comunicativas vinculadas a la comprensión auditiva y la toma de decisiones 3. Estimular la implicación emocional y el pensamiento estratégico en contexto lúdico
Destreza que predomina	Comprensión oral y producción oral en interacción
Contenido funcional	- Pedir y dar direcciones - Expresar duda y desconfianza - Señalar ubicación - Solicitar repetición
Contenido gramatical y morfosintáctico	- Uso de 往 para indicar dirección - Partículas modales como 吗 para expresar duda

	- Estructuras interrogativas con 还是 - Oraciones con predicado verbal simple - Frases con modificadores espaciales: 这边, 那边
Contenido léxico	- Verbos relacionados con orientación: 走、等 - Pronombres demostrativos: 这边、那边 - Conectores y marcadores discursivos: 听我说, 请再说一遍
Oraciones clave	- 听我说! 我是你朋友。 - 往.....走。 - 等一下! 东西就在那儿! - 我听不懂, 请再说一遍。 - 你真的是我朋友吗? - 走这边还是走那边?
Destinatarios	Estudiantes adultos hispanohablantes de ChLE
Dinámica	Trabajo en gran grupo dividido en roles; dos estudiantes salen del aula mientras se asignan roles secretos entre los demás
Material necesario	Fichas con expresiones y descripciones breves de personajes y conflictos
Duración	(Variable según grupo)
Actividades	Dos alumnos deben encontrar un objeto oculto en el aula siguiendo instrucciones orales. El resto de los compañeros, divididos secretamente en "amigos" y "enemigos", compiten entre sí para que su "buscador" gane. Los alumnos solo pueden emplear frases predeterminadas para comunicarse. Esta restricción potencia la repetición consciente, mientras la presión

emocional y la incertidumbre del rol (¿quién es amigo, quién enemigo?) promueven un estado lúdico y de inmersión, reforzando tanto la fluidez como la retención de estructuras clave.

Ficha para la actividad

Expresiones para los buscadores	Expresiones para los amigos y enemigos
我听不懂，请再说一遍。	听我说！我是你朋友。
你真的是我朋友吗？	往……走。
走这边还是走那边？	等一下！东西就在那儿！

La actividad “Repíte, pero con emoción” constituye el segundo ejemplo de aplicación del principio de *repetición con implicación emocional*, desarrollado en el estudio 6.2. Esta actividad se presenta en la Tabla 9. En este caso, la dimensión emocional no reside tanto en la intensidad del conflicto como en el objetivo concreto que se asigna a cada personaje dentro de una escena breve. Cada estudiante, al asumir un rol, recibe un propósito claro que debe alcanzar en la representación (por ejemplo, calmar a alguien enfadado o convencer a un interlocutor), pero solo puede utilizar un repertorio muy limitado de frases previamente establecidas. Este diseño obliga a los estudiantes a cargar de intención comunicativa cada palabra. Al no poder recurrir a otras estructuras más complejas o espontáneas, deben apoyarse en la entonación, el ritmo, el lenguaje corporal o incluso el silencio para moldear el significado y alcanzar su objetivo. Surge entonces una tensión expresiva que estimula la creatividad y la implicación emocional: el estudiante se pregunta “¿qué puedo hacer con tan poco lenguaje?” y descubre, a través del juego, la riqueza comunicativa de lo mínimo.

Esta experiencia conecta con una idea central del enfoque socioafectivo y del teatro del absurdo: lo limitado puede ser profundamente expresivo si se activa la dimensión emocional del hablante. Al mismo tiempo, esta práctica fortalece la automatización de estructuras básicas desde un enfoque que, si bien parte del entrenamiento repetitivo —clave en la tradición pedagógica china— lo resignifica desde la intención, la expresividad y la voluntad de comunicar.

Tabla 9*Segundo ejemplo de actividad basada en la repetición**(Elaboración propia, 2025)*

Nombre de la actividad	“Repite, pero con emoción”
Nivel	A1-A2
Tipo de actividad	Juego de rol dramatizado en formato breve
Objetivos	1. Automatizar expresiones comunes del chino mediante repetición significativa 2. Desarrollar fluidez oral desde la expresividad y la intención comunicativa 3. Fomentar la participación emocional en situaciones cotidianas
Destreza que predomina	Expresión oral
Contenido funcional	Saludos, disculpas, negación, búsqueda de información
Contenido gramatical y morfosintáctico	- Pronombres personales y posesivos - Estructuras interrogativas con 吗 y 哪儿 - Negaciones con 不 - Partículas como 吗 y 呢
Contenido léxico	Léxico básico de uso cotidiano en interacciones familiares, escolares y sociales
Expresiones clave	- 你好 - 再见 - 谢谢 - 对不起 - 我不是你朋友 - 不客气 - 妈妈在哪儿？

- 我没有哥哥

Destinatarios	Estudiantes adultos hispanohablantes de ChLE
Dinámica	Trabajo en grupos pequeños, con puesta en escena frente al grupo
Material necesario	Fichas con expresiones y descripciones breves de personajes y conflictos
Duración	Aproximadamente 20 minutos por ronda (adaptable)
Actividades	Los estudiantes reciben una serie de palabras o frases clave junto con una situación comunicativa y un conflicto emocional leve. Tras una breve preparación, deben representar la escena utilizando expresiones repetidas, pero variando el tono emocional, el ritmo, el gesto o la intención. Las repeticiones adquieren nuevos matices en cada intento, lo que convierte la práctica mecánica en un juego expresivo que facilita tanto la retención como la fluidez comunicativa.

Ficha para la actividad

Tres palabras/expresiones	Situaciones comunicativas
对不起 我不是你朋友 不客气	Personajes: Un padre o madre y su hijo o hija Escenario: Hogar familiar Conflicto: El hijo o la hija ha llegado tarde a casa y el padre o madre está enfadado o enfadada
我不是你哥哥吗? 妈妈在哪儿? 我没有哥哥。	Personajes: Un hermano mayor y un hermano menor Escenario: Parque Conflicto: El hermano menor se está portando mal y el hermano mayor intenta corregirlo

Actividades basadas en la improvisación

Las actividades presentadas en este apartado se inspiran tanto en el marco teórico del enfoque socioafectivo y de las metodologías activas como en las características del teatro del absurdo analizadas anteriormente (6.2). Esta convergencia permitió diseñar dinámicas en las que el lenguaje no se limita a su dimensión formal, sino que se explora también desde su potencial expresivo, emocional y creativo.

El carácter absurdo de las propuestas, reflejado en situaciones inesperadas, quiebres lógicos y repeticiones inusuales, busca romper patrones comunicativos previsibles y fomentar una actitud más libre y exploratoria en el uso del idioma. La sorpresa y la risa que suelen surgir en estas actividades no solo favorecen la desinhibición, sino que actúan como elementos facilitadores del aprendizaje emocionalmente significativo.

Desde esta perspectiva pedagógica, estas propuestas se conciben como espacios de improvisación orientados a promover la espontaneidad y la flexibilidad comunicativa. Al mismo tiempo, buscan generar entornos seguros donde los estudiantes se atrevan a jugar con el idioma, experimentar con la entonación y el ritmo, y consolidar lo aprendido a través de experiencias memorables.

La tabla 10 presenta una actividad basada en la improvisación, diseñada en torno a los contenidos de la unidad 3 de *El nuevo libro de chino práctico* (2011), que toma como referencia estética y metodológica la narrativa absurda. Los estudiantes elaboran un breve diálogo utilizando el léxico y las estructuras gramaticales de la unidad y lo representan frente a sus compañeros. A continuación, se les propone mantener el mismo texto, pero cambiar radicalmente el contexto de la escena, insertándola en una situación completamente diferente, muchas veces inverosímil o incongruente.

Este giro absurdo no solo provoca una respuesta emocional inmediata —risa, sorpresa, curiosidad—, sino que favorece la apropiación lúdica del lenguaje. La necesidad de reinterpretar el texto en función del nuevo entorno obliga a los estudiantes a jugar con la entonación, el ritmo, la expresividad y la intención comunicativa, dándole una segunda vida a las palabras ya aprendidas. De este modo, se exploran los límites del significado más allá del uso literal o previsto, y se estimula la creatividad verbal.

La actividad genera un ambiente muy positivo en el aula: los alumnos se sienten más libres para expresarse, se divierten, se desinhiben y descubren, de forma intuitiva, la versatilidad de las expresiones estudiadas. Al experimentar con el lenguaje en un entorno distendido, simulan situaciones de inmersión lingüística en las que deben adaptar su repertorio a contextos inesperados. Este componente experimental y afectivo facilita la retención de estructuras gramaticales y fomenta un aprendizaje significativo, activo y profundamente comunicativo.

Tabla 10

Primer ejemplo de actividad basada en la improvisación

(Elaboración propia, 2025)

Nombre de la actividad	“La misma escena... ¿pero en otro escenario?” Improvisación contextual con diálogos reciclados
Nivel	A1-A2
Tipo de actividad	Dramatización con recontextualización creativa
Objetivos	1. Reforzar estructuras básicas de presentación familiar 2. Utilizar el lenguaje aprendido en situaciones comunicativas inesperadas 3. Estimular la improvisación, la expresividad y la flexibilidad lingüística
Destreza que predomina	Expresión oral
Contenido funcional	- Preguntar sobre la familia - Preguntar por profesión - Preguntar la edad - Atender a invitados
Contenido gramatical y morfosintáctico	- Oraciones con 有 (tener) - Modificadores posesivos - “Numeral + clasificador” como modificador del sustantivo - Oraciones interrogativas con 谁 (shéi) y 几 (jǐ)

	- Adverbio 还 (hái)
Contenido léxico	Vocabulario sobre la familia, profesiones, números, clasificadores, edad
Oraciones clave	- 你家有几口人? - 他是你哥哥吗? - 你爸爸做什么工作? - 你几岁? - 这是谁?
Destinatarios	Estudiantes adultos hispanohablantes de ChLE
Dinámica	Trabajo en grupos pequeños, con puesta en escena frente al grupo
Material necesario	- Ficha de repaso con expresiones y estructuras de la unidad 3 - Accesorios simbólicos para el cambio de contexto (etiquetas de rol, objetos)
Duración	50 minutos
Actividades	1. En pequeños grupos, los estudiantes preparan un breve diálogo con tema libre, utilizando el vocabulario y las estructuras de la unidad. 2. Representan el diálogo frente a sus compañeros. 3. El docente propone un nuevo contexto absurdo para la misma escena (por ejemplo, transformar una presentación en clase en una cena familiar). 4. Los estudiantes repiten el diálogo sin modificar el texto, pero adaptando su entonación, ritmo y expresividad al nuevo escenario. 5. Reflexión conjunta sobre cómo el lenguaje puede moldearse según la situación comunicativa.

La actividad “Urgencia intergaláctica”, recogida en la tabla 11, representa un segundo ejemplo de propuesta basada en la improvisación, enmarcada en los principios metodológicos desarrollados en el estudio 6.2. Inspirada en la narrativa absurda, esta dinámica traslada al aula una situación cómica y caótica: un alienígena necesita atención médica urgente, pero no domina el chino. La acción se desarrolla en dos fases. En la primera, cada grupo organiza su propia consulta improvisada, donde el objetivo es ayudar al extraterrestre a comunicar sus síntomas mediante la enseñanza intensiva y gestual de vocabulario médico. En la segunda, se realiza una puesta en escena grupal en la que el docente interviene como narrador externo, introduciendo sorprendentes giros dramáticos que alteran el curso de la escena y exigen una respuesta inmediata por parte del alumnado. Esta improvisación guiada obliga a los estudiantes a movilizar estructuras clave de forma espontánea y expresiva, adaptando su discurso a situaciones impredecibles. El carácter lúdico y el componente emocional derivado del absurdo narrativo no solo favorecen un ambiente de aula distendido, sino que estimulan la implicación afectiva y la atención sostenida. En este contexto, la práctica del lenguaje se convierte en una experiencia vivencial, y la exigencia de reacción inmediata contribuye a fijar y automatizar las expresiones trabajadas, alineándose con el valor didáctico atribuido tradicionalmente en la enseñanza del chino a la repetición consciente en entornos significativos.

Tabla 11

Segundo ejemplo de actividad basada en la improvisación

(Elaboración propia, 2025)

Nombre de la actividad	"Urgencia intergaláctica" Improvisación en una consulta médica
Nivel	A1-A2
Tipo de actividad	Improvisación guiada con intervención del docente
Objetivos	1. Reforzar el vocabulario relacionado con el cuerpo y la salud 2. Practicar estructuras relacionadas con la expresión de síntomas, necesidad y urgencia

	3. Estimular la capacidad de adaptación lingüística en situaciones imprevistas
Destreza que predomina	Expresión oral
Contenido funcional	- Hablar de la salud - Preguntar por síntomas - Indicar malestar físico - Expresar necesidad y urgencia
Contenido gramatical y morfosintáctico	- Uso del pronombre 每 - Preguntas con 怎么 - Partículas modales como 吧 - Preposición 给 - Expresiones con 有（一）点儿 - Verbos modales 要、想、愿意 - Oraciones con estructura sujeto-predicado
Contenido léxico	- Partes del cuerpo - Verbos y adjetivos relacionados con síntomas (疼、感冒、咳嗽、不舒服) - Vocabulario de consulta médica básica - Términos asociados a atención sanitaria y urgencia
Oraciones clave	1. 你哪儿不舒服？ 2. 我头疼，我全身都不舒服 3. 我要看医生 4. 他应该休息一下 5. 给他一点儿水吧 6. 我愿意帮他
Destinatarios	Estudiantes adultos hispanohablantes de ChLE

Dinámica	Primera fase en grupos pequeños simulando consultas médicas con roles asignados (médico, enfermera, alienígena). Segunda fase con improvisación grupal dirigida por el docente, quien introduce giros inesperados en la narrativa.
Material necesario	- Tarjetas con vocabulario, - Posible atrezzo (batas, termómetros, etc.)
Duración	- Primera parte: 15-20 minutos - Segunda parte (puesta en escena grupal): 20-30 minutos
Actividad	Cada grupo organiza una consulta médica ficticia compuesta por tres roles: médico, enfermera y alienígena. El alienígena llega a consulta sin saber cómo expresar su malestar en chino, y el resto del equipo debe enseñarle palabras clave relacionadas con el cuerpo, los síntomas y las acciones médicas, utilizando gestos, repeticiones y dramatización. Una vez practicado el vocabulario y ensayada la interacción en grupos pequeños, el docente selecciona a un representante de cada rol por grupo para hacer una puesta en escena colectiva. En esta ocasión, el profesor actúa como narrador externo e introduce giros narrativos inesperados que fuerzan a los estudiantes a reaccionar con creatividad usando el lenguaje previamente trabajado. Algunos ejemplos de estos giros incluyen: “el alienígena empeora de repente y hay que operarlo”, “la enfermera empieza a toser, es contagioso”, “el alienígena, en realidad, hablaba chino perfectamente” o “el médico sufre un desmayo y la enfermera debe asumir su rol”.

6.5 Conclusiones del capítulo

El capítulo de planificación y personalización didáctica ha constituido una fase clave dentro del proceso de validación y preparación de una innovación educativa dirigida a la enseñanza del chino como lengua extranjera. Su desarrollo no se limitó a una simple organización de recursos, tiempos o contenidos, sino que se estructuró como una etapa de carácter investigativo, diagnóstico y estratégico, orientada a garantizar la viabilidad y pertinencia de una propuesta pedagógica aún en hipótesis. A través de un enfoque mixto, se combinó la investigación empírica con el diseño instruccional para configurar una intervención didáctica fundamentada, coherente y contextualizada.

En primer lugar, se llevó a cabo un estudio de caso detallado que permitió identificar y analizar diversas variables que inciden en el desarrollo de la fluidez oral en estudiantes universitarios españoles de nivel A1+ de ChLE. Este estudio incluyó la aplicación de herramientas como el cuestionario de estrategias de aprendizaje *Strategy Inventory for Language Learning* de Oxford (1990), el examen oral HSKK y el análisis acústico mediante el *software* Praat (Boersma y Weenink, 2022). Estas herramientas proporcionaron datos precisos sobre factores lingüísticos, emocionales y estratégicos del alumnado, lo cual resultó esencial para sustentar la posterior planificación pedagógica.

Los resultados revelaron correlaciones significativas entre la fluidez temporal y variables como el número de lenguas extranjeras certificadas, la percepción de la dificultad del chino, el uso de redes sociales con fines didácticos y la aplicación de estrategias de compensación. Por ejemplo, se halló que los estudiantes plurilingües no solo tendían a presentar una mayor velocidad de habla, sino también una producción oral más extensa, lo que sugiere una transferencia positiva de competencias metalingüísticas adquiridas en otros contextos. Asimismo, se observó que los estudiantes que percibían la expresión oral como la destreza más compleja realizaban pausas más largas, probablemente relacionadas con factores afectivos como la ansiedad o la inseguridad lingüística.

Estas observaciones ofrecieron un marco empírico sólido para fundamentar el diseño de una intervención didáctica que respondiera a las verdaderas necesidades del alumnado. Así, la planificación metodológica se estructuró en fases progresivas, integrando tanto actividades basadas en la repetición funcional como propuestas

centradas en la improvisación teatral. La secuenciación didáctica fue concebida como un recorrido gradual desde el control formal y la repetición estructurada hacia el uso espontáneo y expresivo del idioma, respetando los ritmos individuales y favoreciendo un desarrollo progresivo de la fluidez.

Uno de los aportes más significativos de esta etapa fue el diseño y adaptación de materiales dramatúrgicos aplicados al aula de ChLE. En lugar de recurrir a materiales preexistentes, se desarrollaron recursos originales a partir del vocabulario de cada unidad del manual de referencia, *El nuevo libro de chino práctico* (2011). Estas producciones dramatizadas se inspiraron estilísticamente en el teatro del absurdo y se diseñaron tomando en cuenta los hallazgos del estudio conceptual (6.2). Las escenas pasaron por una fase de evaluación externa con el fin de enriquecer su naturalidad, gracias a la colaboración con profesorado nativo.

A través de ejemplos teatrales, actividades de *repetición con implicación emocional* y ejercicios de improvisación guiada, el aula se convirtió en un espacio de interacción expresiva, emocionalmente significativa y cognitivamente activa. Las escenas absurdas no solo introdujeron elementos inesperados que rompían con la previsibilidad didáctica, sino que generaron un clima de juego, humor y atención sostenida. Esta combinación de lo expresivo, lo absurdo y lo emocional transformó la práctica lingüística en una experiencia que facilitó la retención, la motivación y la implicación del alumnado.

Las actividades basadas en la *repetición con implicación emocional* evitaron la mecanicidad vacía al proponer dramatizaciones breves y emocionalmente cargadas. En ellas, el alumno repetía estructuras lingüísticas conocidas, pero lo hacía desde distintos matices afectivos, asumiendo roles con objetivos específicos. Por su parte, las propuestas de improvisación favorecieron una dimensión más caótica y creativa del aprendizaje. A través de narrativas abiertas como una consulta médica alienígena o un diálogo descontextualizado reformulado en nuevas situaciones, los estudiantes activaron no solo su repertorio lingüístico, sino también su competencia narrativa, su flexibilidad expresiva y su disposición lúdica.

Ambas aproximaciones, lejos de competir, se articulan como estrategias complementarias. Mientras la repetición dramatizada permite una práctica estructurada y controlada de las formas, la improvisación introduce la espontaneidad y la sorpresa como

catalizadores del aprendizaje. En conjunto, estas actividades ofrecen un entorno de práctica intensiva con un alto grado de implicación emocional y atención comunicativa. Además, estas estrategias se vinculan de forma coherente con los principios del enfoque socioafectivo, las metodologías activas y las tradiciones de automatización propias de la didáctica del chino.

Otro aspecto fundamental ha sido la redefinición del papel del docente, que pasa de ser transmisor de contenidos a desempeñar funciones de dinamizador, narrador y facilitador de experiencias. En las actividades de improvisación, el profesor adquiere un rol performativo, guiando con su intervención el ritmo, la sorpresa y el desarrollo escénico de las representaciones. Este protagonismo compartido entre estudiantes y docente favorece un modelo de aula en el que la autoridad pedagógica se distribuye de manera más horizontal, promoviendo así un aprendizaje más participativo y comprometido.

En definitiva, el capítulo no solo ha consolidado la transición de una hipótesis pedagógica hacia una propuesta concreta y fundamentada, sino que ha demostrado que es posible diseñar experiencias didácticas innovadoras, contextualizadas y emocionalmente significativas. El uso de materiales dramatúrgicos, las actividades de *repetición con implicación emocional* y la improvisación guiada han ofrecido caminos para integrar la tradición didáctica china con enfoques comunicativos contemporáneos sin renunciar al rigor lingüístico ni a la creatividad. La planificación didáctica se reafirma, así, como un espacio estratégico de reflexión pedagógica y transformación educativa en la enseñanza del ChLE.

TERCERA PARTE:

IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

CAPÍTULO 7. IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Este séptimo capítulo se dedica a la implementación práctica de la propuesta didáctica diseñada en el marco de este trabajo. En primer lugar, se presentan dos estudios de implementación que integran activamente el enfoque socioafectivo y otros métodos complementarios (7.1 y 7.2). Cada uno de estos estudios se expone a través de su contextualización, objetivos, metodología, resultados y conclusiones. A continuación, se analizan los resultados generales obtenidos a partir de ambas experiencias (7.3), así como las limitaciones observadas durante el proceso (7.4). Finalmente, se ofrece una reflexión conclusiva que sintetiza los hallazgos de este capítulo (7.5).

7.1 Primer estudio de implementación: propuesta didáctica activa con enfoque socioafectivo

7.1.1 Contextualización del estudio

Este estudio se desarrolla en el marco de una propuesta de implementación didáctica cuyo objetivo principal es potenciar la fluidez oral del alumnado de ChLE a través del uso del teatro como herramienta pedagógica. La intervención parte de los resultados obtenidos en la fase exploratoria (capítulo 6), en la que se evidenció una serie de barreras emocionales que interferían notablemente en la producción oral de los estudiantes. Las manifestaciones de ansiedad, inseguridad y evitación del habla se identificaron como factores comunes, especialmente relacionados con la complejidad tonal del chino y la percepción del error como una amenaza.

Estas barreras afectivas fueron expresadas de forma directa por los propios estudiantes durante el diagnóstico inicial, a través de comentarios como: “me siento ansiosa porque no sé si estoy pronunciando bien los tonos”. Estas verbalizaciones dieron lugar a una reflexión pedagógica más profunda sobre la dimensión emocional del aprendizaje de lenguas y sobre cómo esta podía abordarse de manera específica en el contexto del aula de ChLE. Tal como se desarrolló en el capítulo 2, la ansiedad comunicativa ha sido definida por Horwitz, Horwitz y Cope (1986) como una forma particular de ansiedad que afecta directamente la producción oral en lengua extranjera. MacIntyre y Gardner (1991) reforzaron esta perspectiva al mostrar cómo las experiencias emocionales negativas reiteradas intensifican la ansiedad, especialmente en tareas de expresión oral.

En el caso específico del chino, la investigación de Luo (2018) introduce el concepto de *Chinese Language-Specific Anxiety*, para referirse a la ansiedad particular generada por la naturaleza tonal del idioma. A través de la escala *Chinese Language Learning Anxiety Scale*, Luo (2018) evidencia cómo el sistema tonal, al diferenciar significado mediante cambios sutiles en la entonación, genera una presión adicional en el aprendiz que no se experimenta de igual modo en lenguas alfabéticas. Esta ansiedad específica fue claramente observable en el grupo participante de este estudio, tal como se recogió en el análisis de necesidades.

Desde el enfoque socioafectivo, se reconoce que el aprendizaje de lenguas está profundamente condicionado por las emociones, la motivación, la autoestima y el entorno social (Arnold y Brown, 2000; Oxford, 2000; Dörnyei, 2009). Immordino-Yang (2015) subraya que las emociones son constitutivas del aprendizaje, ya que determinan qué información se procesa y retiene. Como hemos observado en el marco teórico, Guiora (1984) plantea que aprender una lengua puede ser psicológicamente desestabilizador, y Sparks y Ganschow (1991) añaden que las emociones negativas pueden variar según la habilidad lingüística implicada. Además, investigaciones como las de Zhang y Wang (2002) y Le (2004) han vinculado directamente la ansiedad con un menor rendimiento oral y un mayor número de pausas en el habla, afectando así a la fluidez. Dewaele y MacIntyre (2014), por su parte, defienden que las emociones positivas, como el disfrute y la curiosidad, pueden desbloquear el potencial lingüístico, especialmente cuando se experimentan en contextos de aula emocionalmente seguros.

Desde un punto de vista neurocognitivo, Damasio (1994) argumenta que las emociones no son externas al proceso de aprendizaje, sino que forman parte del sistema de procesamiento de la información. Las emociones negativas sostenidas, como el miedo o la ansiedad, interfieren con la memoria de trabajo, alteran la atención y bloquean los mecanismos de expresión verbal. Por tanto, para abordar de forma eficaz el desarrollo de la fluidez oral, se hace necesario trabajar también sobre el entorno emocional del aula.

En respuesta a esta situación, se consideró la necesidad de modificar la metodología aplicada en el aula, buscando una estrategia que no solo promoviera la fluidez desde un enfoque lingüístico, sino también desde una perspectiva afectiva. En este marco, el teatro se propuso como herramienta didáctica para responder a dichas necesidades. Tal como se analiza en el capítulo 4, las metodologías activas y

performativas, como las defendidas por Schewe (2013), Maley y Duff (2005), Stinson y Winston (2011) o Even (2008), promueven un aprendizaje experiencial que integra el cuerpo, la emoción y el lenguaje. Estas estrategias permiten al alumnado participar activamente, adoptar roles comunicativos reales y reducir la ansiedad asociada a la exposición oral.

Dufeu (1994) sostiene que en el aula debe generarse un “clima de aceptación” que permita a los estudiantes experimentar con la lengua sin temor a cometer errores. Lindsay (1974) defiende el uso de “máscaras” en el teatro educativo como elementos que permiten al alumnado distanciarse emocionalmente de sus intervenciones, mientras que Way (1990) argumenta que representar un personaje protege a los estudiantes más inseguros, ya que la responsabilidad recae sobre el rol, y no sobre la identidad personal del hablante.

La propuesta didáctica implementada en este estudio incluyó diversas tareas de carácter performativo, tales como improvisaciones, monólogos y entrevistas a personajes. Los textos dramáticos fueron escritos expresamente para esta experiencia pedagógica, adaptados al nivel del alumnado. Después de cada unidad didáctica, el alumnado realizó una prueba de expresión oral basada en el modelo HSKK (初级). Las grabaciones fueron posteriormente analizadas con el *software* Praat (Boersma y Weenink, 2022), lo que permitió obtener medidas temporales objetivas (como la velocidad de habla, las pausas y la longitud de los enunciados), y calcular así la progresión individual de la fluidez oral a lo largo del semestre. Asimismo se les pidió que rellenaran un cuestionario con el fin de que expresaran su grado de satisfacción con la metodología teatral.

Para definir los criterios de evaluación de la fluidez, se tomaron como base los trabajos de Lennon (1990), Segalowitz (2010), Lintunen et al. (2019) y De Jong (2023). En este estudio nos centramos en la fluidez temporal, medida a través de grabaciones segmentadas y analizadas con base en fórmulas ampliamente aplicadas por la literatura científica (capítulo 3).

Este enfoque metodológico no solo permitió evaluar cuantitativamente la eficacia de la intervención, sino también recoger datos cualitativos relacionados con la percepción del alumnado. De este modo, se pudo analizar tanto la progresión objetiva de la fluidez como las emociones y actitudes generadas por la experiencia teatral. El doble enfoque, cuantitativo y cualitativo, permite observar la interrelación entre factores afectivos y

lingüísticos, y refuerza el carácter integrador de la propuesta. A partir de estas evidencias teóricas, observaciones en el aula y resultados preliminares, se formuló la hipótesis central de este estudio: la implementación de una metodología teatral en el aula de ChLE mejora la fluidez oral del alumnado, al responder a sus necesidades emocionales, promover la desinhibición y estimular factores afectivos positivos como la motivación.

7.1.2 Objetivos y preguntas de investigación

A partir de la hipótesis que plantea que la metodología teatral puede favorecer el desarrollo de la fluidez oral en estudiantes de ChLE, al atender sus necesidades emocionales, fomentar la desinhibición y generar un entorno de aprendizaje motivador, se definieron los siguientes objetivos:

1. Medir la evolución de la fluidez oral del alumnado tras la implementación de una propuesta didáctica basada en el teatro, a partir del análisis de parámetros cuantificables de producción oral.
2. Recoger e interpretar las percepciones del estudiantado en relación con la experiencia teatral en el aula, considerando aspectos como la motivación, la implicación emocional y la aceptación de la metodología.

Con el fin de orientar el desarrollo del estudio, estructurar la recolección de datos y poner a prueba la hipótesis planteada, se formularon las siguientes preguntas de investigación, que actúan como eje central del análisis:

1. ¿La aplicación de una metodología teatral conduce a una mejora significativa en la fluidez oral del alumnado a lo largo de un semestre académico?
2. ¿Recibirá esta nueva metodología una acogida positiva por parte del estudiantado?

7.1.3 Metodología

Participantes del estudio

Este estudio de caso se llevó a cabo con un grupo de 13 estudiantes universitarios de nacionalidad española, de los cuales cinco eran hombres y ocho mujeres. Todos los participantes cursaban estudios de grado en una universidad pública de las Islas Canarias y tenían como lengua materna el español. En el momento de la investigación, se

encontraban en un nivel A1+ de competencia en ChLE y contaban con al menos un año de experiencia previa en el estudio de dicha lengua. La edad promedio del grupo era de 20 años. Durante el semestre académico en que se desarrolló el estudio, los participantes asistieron a clases de chino en las que se implementó una propuesta metodológica basada en técnicas teatrales.

Diseño de la investigación y fases de implementación

El diseño metodológico se estructuró en dos fases principales: una fase de planificación e implementación didáctica, y una fase de evaluación. En la primera fase, se diseñó un proyecto docente que incluía una planificación secuencial del semestre y el desarrollo de materiales específicamente adaptados al enfoque dramático. Como parte del diseño didáctico, se redactaron dos obras teatrales originales en chino, cuyos contenidos estaban estrechamente relacionados con los temas trabajados en el manual oficial del curso (*El nuevo libro de chino práctico*, 2011). Estas piezas teatrales fueron concebidas bajo los principios del teatro del absurdo, con el objetivo de generar respuestas afectivas positivas por parte del alumnado, facilitar la desinhibición y promover la creatividad lingüística.

Una vez establecida la planificación del semestre, se llevó a cabo la implementación del programa. En primer lugar, antes de aplicar la metodología teatral, cada estudiante realizó una prueba oral de nivel HSKK 初级 (básico), sin preparación previa, en condiciones similares a las del examen oficial. Esta prueba se realizó de forma individual y fue grabada para su posterior análisis. A continuación, se dividió a la clase en dos subgrupos, con el fin de aplicar distintos tipos de tareas dramáticas que permitieran observar la influencia de distintas formas de participación teatral en la producción oral.

Durante la primera fase de trabajo, ambos grupos trabajaron sobre una misma obra titulada “出租车司机的一天” (“Un día en la vida de un taxista”) (6.4 y anexo III), pero desde enfoques diferentes: el Grupo A se centró en la puesta en escena, mientras que el Grupo B trabajó en la construcción de personajes. Tras completar esta fase de trabajo, se realizó una segunda prueba oral modelo HSKK, bajo condiciones idénticas a la inicial, con el propósito de medir el progreso. La experiencia continuó con una segunda obra teatral, titulada “谁告诉他们我们租房子了？” (“¿Quién les dijo que estábamos

alquilando?”) (6.4 y anexo III). En esta ocasión, los grupos intercambiaron sus roles: el Grupo A desarrolló el trabajo de construcción de personajes y el Grupo B se encargó de la escenificación. Finalizada esta segunda etapa, se aplicó una tercera y última prueba oral HSKK con el fin de evaluar los cambios finales en la producción oral de los participantes.

Tareas didácticas basadas en el teatro

Las tareas diseñadas respondían a dos enfoques complementarios: por un lado, el trabajo colaborativo y expresivo orientado a la puesta en escena; por otro, la exploración individual del personaje y su desarrollo interno. Ambas modalidades se apoyaron en técnicas de improvisación y en ejercicios dramáticos diseñados para favorecer el uso auténtico y significativo de la lengua.

La primera tarea, enfocada en la escenificación, promovía el trabajo colectivo, el uso del guion y la práctica de la dicción con apoyo de grabaciones de hablantes nativos. Durante los ensayos, se estimuló al alumnado a improvisar escenas, modificar el guion con sus propias palabras y asumir distintos papeles, con el fin de ampliar su repertorio léxico y fomentar la interacción espontánea. La segunda tarea, centrada en el desarrollo del personaje, se basó en técnicas actorales que permitían al estudiante profundizar en la psicología y motivación de su personaje. Mediante ejercicios como entrevistas ficticias, monólogos e improvisaciones en situaciones conflictivas, los estudiantes elaboraron discursos personales en los que aplicaban el lenguaje desde una perspectiva emocional e identitaria. Ambas tareas fueron concebidas no solo como prácticas lingüísticas, sino como experiencias de aprendizaje integrales, orientadas al desarrollo de la fluidez, la desinhibición y la competencia comunicativa.

Evaluación de la fluidez y análisis de los datos

Para evaluar el impacto de la metodología aplicada, se recurrió a tres pruebas orales HSKK (inicial, progreso y final), cuyas grabaciones se utilizaron como corpus de análisis. Estas pruebas incluían una pregunta abierta que los estudiantes debían responder durante un minuto y medio. Las preguntas formuladas fueron las siguientes: en la prueba inicial y en la final, los estudiantes debían describir a un buen amigo (“请介绍一下你的一个好朋友”), mientras que en la prueba intermedia respondieron a la pregunta “¿Quién es la persona que más amas?” (“你最爱的人是谁?”). Las grabaciones fueron analizadas

mediante el *software* Praat (Boersma y Weenink, 2022), una herramienta ampliamente utilizada en estudios fonéticos, que permitió segmentar los audios y extraer medidas temporales de fluidez. En concreto, se analizaron los primeros 30 segundos de cada respuesta oral, registrando el número de palabras, la duración de las pausas silenciosas, la velocidad media de articulación y la longitud media de los enunciados. Estas variables se procesaron aplicando fórmulas propuestas en el capítulo 3. Esta estrategia metodológica permitió obtener datos objetivos y cuantificables sobre la evolución de la fluidez oral de cada participante a lo largo del semestre. Finalmente, tras completar la última prueba oral, se administró un cuestionario de percepción al alumnado, elaborado a través de la plataforma Google Forms. En él, se recogieron datos sobre cómo vivieron la experiencia de aprender chino mediante técnicas teatrales, qué beneficios percibieron en su expresión oral y cómo valoraban la metodología en términos de motivación, confianza y disfrute.

7.1.4 Resultados

Para dar respuesta a la primera pregunta de investigación — ¿La aplicación de una metodología teatral conduce a una mejora significativa en la fluidez oral del alumnado a lo largo de un semestre académico? — se procedió al análisis individual de los resultados obtenidos en cada una de las medidas temporales consideradas. Para facilitar la comprensión y visualización de los datos, se elaboraron tablas específicas para cada parámetro. En estas tablas se incluyen los resultados de cada estudiante en las tres pruebas (inicial, progreso y final), así como el porcentaje de mejora registrado entre la prueba inicial y la final.

Velocidad de habla

La primera medida analizada fue la velocidad de habla, calculada como el número de palabras pronunciadas por minuto. En la tabla 12 se recogen los datos correspondientes a esta variable. Como ejemplo representativo, el sujeto A pasó de producir 80 palabras por minuto en la prueba inicial a 116 palabras por minuto en la prueba final, lo que supone una mejora del 31,03%. De forma general, 84,61% del alumnado mostró un incremento en su velocidad de habla a lo largo del semestre. El promedio grupal en la primera prueba fue de 84,30 palabras por minuto, mientras que en la última prueba ascendió a 111,53 palabras por minuto. Esta diferencia representa una mejora global del 32,30%. Estos

resultados sugieren que la aplicación de una metodología teatral ha favorecido un avance significativo en la fluidez medida a través de la velocidad de producción verbal.

Tabla 12

Porcentaje de mejora en la velocidad de habla entre la prueba inicial y la prueba final (Elaboración propia, 2025)

Media de velocidad de habla (palabras en minuto)				
	Inicial	Progreso	Final	% Mejora entre la prueba inicial y la final
A	80	66	116	31,03%
B	78	102	106	35,89%
C	102	104	108	5,88%
D	52	80	94	80,76%
E	90	52	118	31,11%
F	62	116	108	74,19%
G	20	40	118	490%
H	104	74	102	-
I	114	98	138	21,05%
J	110	120	122	10,90%
K	82	76	124	51,21%
L	68	44	70	2,94%
M	134	124	126	-

Duración de las pausas

La tabla 13 muestra los datos obtenidos sobre la duración media de las pausas silenciosas, expresada en segundos. Algunos estudiantes lograron reducir el tiempo de pausa entre la prueba inicial y la prueba final. Por ejemplo, el sujeto L registró inicialmente pausas de una media de 5,21 segundos, mientras que en la prueba final estas se redujeron a 1,43 segundos, lo que equivale a una mejora del 72,55%. En términos generales, el 76,92% del grupo presentó una disminución en la duración de sus pausas silenciosas. La media grupal pasó de 1,87 segundos en la evaluación inicial a 0,92 segundos en la prueba final, lo que representa una mejora del 51,87%. Estos resultados sugieren que la integración de técnicas teatrales en el aula de ChLE contribuyó a que los

estudiantes se expresaran con mayor fluidez y menor interrupción, disminuyendo el tiempo de silencio durante su producción.

Tabla 13

Porcentaje de mejora en la duración de las pausas entre la prueba inicial y final
(Elaboración propia, 2025)

Media de duración de pausas (en segundos)				
	Inicial	Progreso	Final	% Mejora entre la prueba inicial y la final
A	1,20	1,36	0,92	23,33%
B	0,88	1,07	0,78	11,36%
C	1,25	0,98	1,13	9,6%
D	1,11	0,56	0,88	29,72%
E	1,58	2,19	0,87	44,93%
F	0,85	1,87	0,89	-
G	8,4	3,24	1,39	83,45%
H	0,96	0,82	0,92	4,16%
I	0,71	0,73	0,59	16,90%
J	0,61	0,75	0,76	-
K	0,79	0,78	0,86	-
L	5,21	0,91	1,43	72,55%
M	0,80	0,76	0,54	32,5%

Media de articulación

En la tabla 14 se presentan los resultados correspondientes a la media de articulación, entendida como el número de palabras articuladas por minuto, sin contar las pausas silenciosas. Algunos estudiantes experimentaron una mejora significativa entre la primera y la última prueba. Por ejemplo, el sujeto G pasó de articular 135 palabras por minuto en la prueba inicial a 178,2 en la prueba final, lo que supone un aumento del 32%. De forma general, el 69,23% del alumnado mostró un progreso en esta medida. La media grupal inicial fue de 143,10 palabras por minuto, mientras que al final del semestre esta cifra ascendió a 162,12 palabras por minuto. Este incremento global del 13,29% sugiere que, gracias al uso de técnicas teatrales, la articulación del discurso se volvió más eficiente y automatizada en una parte significativa del grupo.

Tabla 14*Porcentaje de mejora en la media de articulación entre la prueba inicial y final**(Elaboración propia, 2025)*

Media de articulación (palabras por minuto)				
	Inicial	Progreso	Final	% Mejora entre la prueba inicial y la final
A	138	144,6	169,2	22,60%
B	102,6	209,4	150,6	46,78%
C	164,4	187,8	184,2	12,04%
D	74,4	106,8	127,2	70,96%
E	152,4	106,8	166,2	9,05%
F	83,4	237	154,2	84,34%
G	135	163,8	178,2	32%
H	168,6	126,6	160,8	-
I	156	154,2	173,4	11,15%
J	159	172,2	153,6	-
K	119,4	124,2	162	35,67%
L	239,71	80,22	175,8	-
M	167,4	173,4	152,4	-

Longitud media de los enunciados

En la tabla 15 se recogen los resultados relacionados con la longitud promedio de los enunciados, calculada en número de palabras. Por ejemplo, el estudiante D pasó de producir una media de 2,6 palabras por enunciado en la prueba inicial a 4,7 en la prueba final, lo que representa una mejora del 80,76%. En términos generales, el 61,53% del alumnado incrementó la longitud media de sus intervenciones orales. La media grupal pasó de 4,87 palabras por enunciado en la primera prueba a 5,16 en la última, lo que supone una mejora del 5,95%. Estos datos sugieren que, tras la aplicación de una metodología basada en el teatro, una parte importante del grupo logró articular intervenciones más extensas y complejas, lo cual refleja un avance en la estructuración del discurso oral.

Tabla 15

*Porcentaje de mejora en la longitud de los enunciados entre la prueba inicial y la final
(Elaboración propia, 2025)*

Longitud media de los enunciados				
	Inicial	Progreso	Final	% Mejora entre la prueba inicial y final
A	3,07	2,75	4,83	57,22%
B	3,9	4,25	4,07	4,35%
C	5,1	3,25	4,5	-
D	2,6	2,66	4,7	80,76%
E	6,4	3,71	5,36	-
F	2,75	8,28	4,15	50,90%
G	5	2,85	6,5	30%
H	4,3	2,17	3,92	-
I	5,1	3,26	5,75	12,74
J	3,4	4	6,1	79,41%
K	2,9	2,53	7,75	167,24%
L	11,3	1,46	3,18	-
M	7,4	5,1	6,3	-

Cuestionario

Con el objetivo de dar respuesta a la segunda pregunta de investigación — ¿Recibirá esta nueva metodología una acogida positiva por parte del estudiantado? — se procedió al análisis de los datos obtenidos a través de un cuestionario de satisfacción. Para facilitar la lectura de los resultados, las afirmaciones más relevantes han sido sintetizadas en la figura 13. La letra "E" hace referencia a cada enunciado del cuestionario, y el número que la acompaña corresponde al orden en el que aparecían. A continuación, se detallan las afirmaciones seleccionadas:

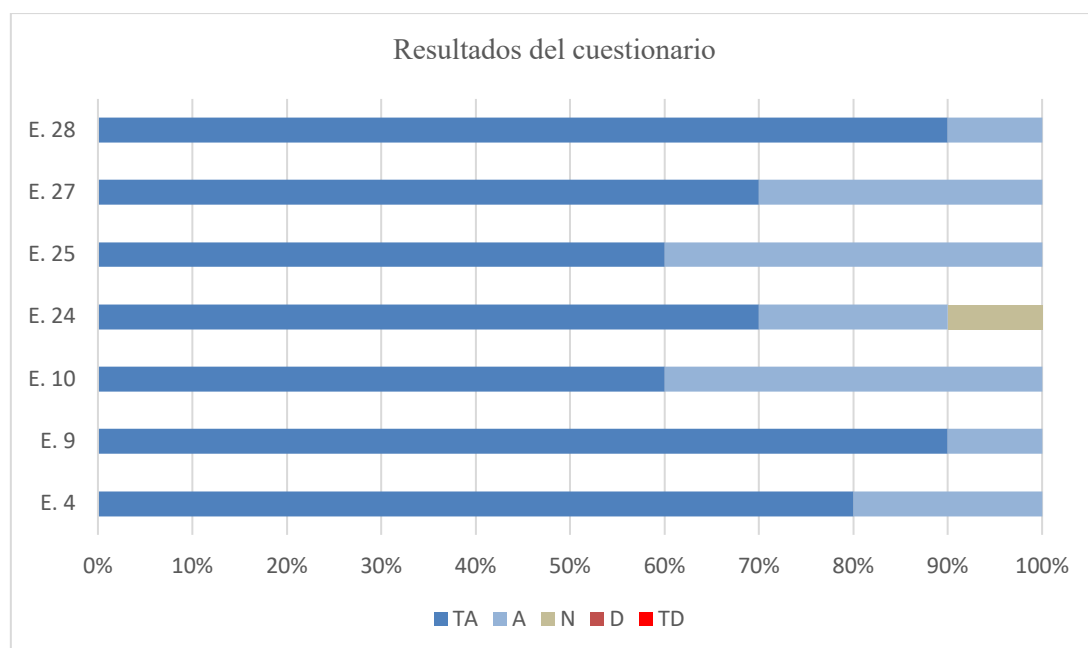
- E.4: “Considero que esta metodología ha prestado una mayor atención a la competencia oral en comparación con las metodologías tradicionales.”
- E.9: “Los textos teatrales me resultaron más atractivos que los textos habituales de comprensión lectora.”

- E.10: “Realizar tareas orales como monólogos grabados o puestas en escena me ha ayudado a mejorar mi expresión oral.”
- E.24: “Me gustaría continuar con esta metodología en el futuro.”
- E.25: “Pienso que esta metodología ha aportado valor a mi formación académica.”
- E.27: “En términos generales, estoy satisfecho con esta metodología.”
- E.28: “El uso del teatro ha contribuido a generar un ambiente más positivo en el aula.”

El alumnado respondió a estas afirmaciones seleccionando entre las siguientes opciones: “totalmente en desacuerdo” (rojo), “en desacuerdo” (naranja), “neutral” (gris), “de acuerdo” (azul claro) y “totalmente de acuerdo” (azul oscuro). La figura 13 ilustra visualmente los resultados obtenidos para estas afirmaciones clave. Para una revisión más detallada, en el anexo IV se incluyen varias figuras complementarias que presentan el formulario completo, así como los resultados desglosados de cada una de las afirmaciones de forma individual. Este anexo permite observar con mayor precisión las tendencias de respuesta por ítem y facilita un análisis más pormenorizado de las percepciones del alumnado.

Figura 13

Resultados del cuestionario de satisfacción con la metodología teatral
(Elaboración propia, 2025)



Los resultados obtenidos a través del cuestionario confirman que la metodología teatral fue valorada positivamente por el alumnado participante. Por ejemplo, ante la afirmación E.4: “Considero que esta metodología ha prestado una mayor atención a la competencia oral en comparación con las metodologías tradicionales”, un 80 % del estudiantado respondió "totalmente de acuerdo" y el 20 % restante eligió "de acuerdo". En cuanto a la afirmación E.9: “Los textos teatrales me resultaron más atractivos que los textos habituales de comprensión lectora”, el 90 % manifestó estar “totalmente de acuerdo” y el 10 % “de acuerdo”. De forma similar, frente a la afirmación E.28: “El uso del teatro ha contribuido a generar un ambiente más positivo en el aula”, el 90 % del grupo indicó estar “totalmente de acuerdo” y el 10 % “de acuerdo”. Estos resultados no solo reflejan la eficacia del enfoque teatral en el desarrollo de competencias lingüísticas, sino que también evidencian su impacto positivo en el plano socioafectivo. El teatro, al fomentar la colaboración, la expresión emocional y la participación activa, contribuyó a crear un clima de aula más motivador, inclusivo y seguro para el aprendizaje.

7.1.5 Conclusiones

Los datos obtenidos a lo largo de este estudio permiten confirmar la hipótesis inicial con fundamentos sólidos. Se partía de la idea de que el uso del teatro podía convertirse en una herramienta útil para favorecer el desarrollo de la fluidez en aprendientes de ChLE. Esta mejora se produciría gracias a la capacidad del enfoque teatral para dar respuesta a las necesidades emocionales del alumnado, promover un ambiente de confianza, facilitar la expresión espontánea y mitigar emociones negativas vinculadas al uso oral del idioma. Tras comparar los indicadores temporales extraídos de cada prueba aplicada durante la intervención, se evidencia una evolución positiva en los niveles de fluidez oral de la mayoría de los participantes.

Este trabajo ofrece una serie de aportaciones pedagógicas que pueden resultar especialmente valiosas para docentes de ChLE que busquen fortalecer las habilidades orales de sus estudiantes. Una de las aplicaciones más directas que se derivan del estudio es la posibilidad de incorporar el teatro de forma estructurada dentro de los programas de enseñanza. Esto podría plasmarse mediante la integración regular de actividades teatrales en la rutina del aula o a través de la utilización de textos dramáticos alineados con los contenidos gramaticales y léxicos, dentro de un marco afectivo significativo para el alumnado.

Además, los resultados subrayan el poder del teatro como estrategia para reducir la ansiedad comunicativa y construir un espacio de aprendizaje basado en la aceptación emocional. Esto pone de relieve la importancia de que el profesorado priorice el bienestar psicológico del grupo, generando entornos de confianza a través de experiencias ficticias compartidas. Las tareas en las que el alumnado tiene la oportunidad de crear personajes y universos imaginarios permiten una conexión más íntima con el contenido, al partir de experiencias personales y áreas de interés. Así, se facilita una participación más genuina, con una intención comunicativa clara y significativa.

Con todo, es necesario señalar algunas limitaciones del presente estudio. En investigaciones futuras sería deseable profundizar en el análisis de las causas que originan las reacciones afectivas negativas detectadas en el alumnado. Aunque en esta ocasión se aplicó un enfoque teatral con carácter general, sería conveniente llevar a cabo una exploración más individualizada de cada caso, utilizando técnicas escénicas ajustadas a las circunstancias particulares de cada estudiante. Por otro lado, el número reducido de participantes —13 en total— limita la posibilidad de extrapolar los resultados a otras realidades educativas o culturales. A ello se suma la ausencia de un grupo de control que hubiese seguido una metodología convencional, lo que impide atribuir los avances exclusivamente a la intervención teatral.

Por todo ello, consideramos que futuras líneas de investigación deberían contemplar algunas mejoras metodológicas. Ampliar el tamaño muestral e incluir estudiantes con perfiles variados permitiría obtener conclusiones más representativas. Igualmente, el diseño de estudios comparativos con grupos de control que trabajen bajo metodologías tradicionales facilitaría evaluar de forma más precisa el impacto concreto del uso del teatro.

También sería relevante analizar el efecto que este tipo de metodologías tiene a medio y largo plazo, tanto en el desarrollo de la fluidez oral como en el compromiso emocional con el aprendizaje. Estudiar con mayor profundidad determinadas variables afectivas —como la autoconfianza, la motivación o la ansiedad— mediante instrumentos diagnósticos específicos podría enriquecer el análisis. Asimismo, sería interesante examinar el impacto diferenciado que tienen distintas técnicas teatrales (como la improvisación, el teatro guiado, el teatro del absurdo, las entrevistas con personajes, el

clown o el teatro foro) sobre la fluidez, adaptándolas al perfil del estudiante y a su nivel de competencia.

A pesar de las limitaciones señaladas, consideramos que los resultados de esta investigación son relevantes. Confiamos en que los datos aquí presentados contribuyan a fomentar una mayor conciencia sobre el papel fundamental de las emociones en el aprendizaje del ChLE y que sirvan para reforzar el interés por el teatro como recurso pedagógico dentro del ámbito de la lingüística aplicada a la adquisición de lenguas.

7.2 SEGUNDO ESTUDIO DE IMPLEMENTACIÓN: PROPUESTA DIDÁCTICA ACTIVA CON INTEGRACIÓN DE MÉTODOS

7.2.1 Contextualización del estudio

Este segundo estudio de implementación se desarrolla como una continuación natural del análisis expuesto en el apartado 6.2, donde se examinaban las tensiones metodológicas entre la tradición didáctica china y los enfoques comunicativos occidentales. Los resultados de ese análisis teórico comparativo nos condujeron a explorar de forma empírica una propuesta didáctica que integrara ambos enfoques en una secuencia práctica de aula.

Concretamente, se decidió poner en marcha una propuesta que combinase actividades centradas en la repetición con otras basadas en la improvisación, tomando como eje articulador los principios del teatro aplicado. Esta decisión no surge de un rechazo de una metodología en favor de otra, sino de la intención de armonizar dos estrategias pedagógicas que, a pesar de su aparente contradicción, pueden complementarse de manera eficaz en el aula de ChLE.

En este contexto, se diseñó una experiencia didáctica con un grupo reducido de estudiantes hispanohablantes de nivel inicial. El propósito fue observar cómo respondían los alumnos a las dinámicas de *repetición con implicación emocional* y de improvisación libre, y qué impacto tenían estas actividades sobre su fluidez oral. La propuesta se estructuró de manera progresiva, permitiendo a los estudiantes transitar de una práctica controlada, centrada en la precisión y el afianzamiento de estructuras, hacia una producción más autónoma y expresiva, enfocada en la espontaneidad comunicativa.

La elección de trabajar simultáneamente con estos dos ejes metodológicos se basa en estudios previos ya presentados en el capítulo 2, donde se han analizado las ventajas de la repetición como herramienta de automatización (Xu, 2024; Larsen-Freeman, 2012), así como el valor didáctico del teatro como generador de entornos emocionales seguros que favorecen la fluidez y la creatividad (Corderi Novoa, 2020; Holden, 1981). En la línea de lo señalado por Hu (2002), esta experiencia busca evitar planteamientos pedagógicos rígidos o excluyentes y propone, en cambio, una integración consciente y contextualizada de ambas tradiciones.

El uso de prácticas repetitivas, concebidas no como actos mecánicos sino como recursos funcionales y significativos, permite a los aprendientes internalizar patrones lingüísticos con mayor seguridad. Por otro lado, las dinámicas de improvisación favorecen la exploración del lenguaje desde la expresividad personal, el juego de roles y la comunicación auténtica. Esta dualidad metodológica fue implementada con la finalidad de observar cómo los estudiantes modulaban su discurso en tareas comunicativas reales, y cómo evolucionaban los parámetros cuantitativos de su fluidez oral a lo largo del proceso.

Este segundo estudio no pretende comparar directamente los efectos de la *repetición con implicación emocional* y la improvisación, sino explorar de qué manera ambas estrategias pueden convivir en un mismo diseño didáctico orientado al desarrollo de la competencia oral. Partiendo de una perspectiva performativa, se diseñaron actividades que incorporaban elementos teatrales en distintos niveles de control y libertad, con el objetivo de medir el progreso del alumnado mediante parámetros temporales de fluidez como la velocidad de habla, la duración de pausas, la velocidad de articulación y la longitud media de los enunciados.

En definitiva, esta fase de la investigación busca contribuir a la reflexión sobre prácticas pedagógicas híbridas y flexibles que respondan tanto a las necesidades lingüísticas como emocionales del alumnado. La contextualización que aquí se presenta se enmarca, por tanto, en un enfoque exploratorio, cuyo propósito no es validar un método único, sino abrir vías para una enseñanza del ChLE más integrada, dinámica y adaptada a contextos plurales.

7.2.2 Objetivos y preguntas de investigación

En esta segunda fase de la investigación, y tras haber abordado previamente el análisis teórico y cultural de los modelos didácticos en el apartado 6.2, el estudio se centra exclusivamente en la puesta en práctica de una propuesta metodológica basada en actividades de *repetición con implicación emocional* e improvisación. Esta implementación tiene como finalidad observar su impacto sobre el desarrollo de la fluidez oral en estudiantes de ChLE, así como explorar posibles variaciones individuales en la respuesta del alumnado a cada tipo de enfoque. Desde este planteamiento, se definen los siguientes objetivos:

1. Analizar de manera cuantitativa la evolución de la fluidez oral del alumnado tras participar en actividades diseñadas bajo dos enfoques complementarios: la *repetición con implicación emocional* y la improvisación teatral.
2. Observar las diferencias individuales en el rendimiento de los estudiantes según el tipo de tarea, con el fin de identificar patrones diferenciados que puedan orientar propuestas didácticas más adaptadas y flexibles.
3. Valorar en qué medida la combinación progresiva de actividades de *repetición con implicación emocional* e improvisación puede facilitar una mejora sostenida en los parámetros temporales de fluidez, como la velocidad de habla, la duración de las pausas, la velocidad de articulación y la longitud media de los enunciados.

Para alcanzar estos objetivos, y evaluar empíricamente el efecto de las distintas metodologías empleadas, se formulan las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo afectan las actividades basadas en la *repetición con implicación emocional* y en la improvisación a los parámetros cuantitativos de fluidez oral en estudiantes de ChLE?
2. ¿Existen patrones diferenciados en la respuesta del alumnado a las tareas de *repetición con implicación emocional* y de improvisación?

7.2.3 Metodología

Participantes del estudio

El presente estudio exploratorio se desarrolló con un grupo reducido de estudiantes que cursaban ChLE en un centro de enseñanza de idiomas situado en las Islas Canarias (España). El grupo estaba conformado por ocho personas con un nivel de competencia estimado en A1+, todas ellas hispanohablantes nativas. La muestra incluía tanto hombres como mujeres en igual proporción (cuatro de cada género), con edades comprendidas entre los 18 y los 40 años. Todos los participantes acumulaban al menos un año de experiencia previa en el aprendizaje del ChLE y, además, poseían conocimientos en otros idiomas, siendo el inglés la lengua adicional más común entre ellos.

Diseño de la investigación y fases de implementación

El diseño de este estudio de caso exploratorio se elaboró a partir de los hallazgos teóricos obtenidos en el análisis comparativo previo. A partir de ellos, se estructuró una intervención en dos fases, cada una centrada en diferentes enfoques didácticos. En la primera fase, el alumnado participó en actividades teatrales diseñadas sobre la base de la repetición, en las que se integraron elementos propios del teatro del absurdo con el objetivo de favorecer la automatización de estructuras lingüísticas. La segunda fase introdujo dinámicas centradas en la improvisación, igualmente inspiradas en el carácter expresivo y no lineal que caracteriza a dicho género teatral.

La implementación siguió una secuencia planificada y progresiva. En primer lugar, se llevó a cabo una prueba oral diagnóstica en la que los estudiantes respondieron a la pregunta 请介绍一下你的好朋友 (Habla sobre tu mejor amigo/a), lo cual sirvió como punto de partida para evaluar su fluidez inicial. A continuación, se desarrollaron las tareas centradas en la *repetición con implicación emocional*. Ejemplos de este tipo de actividades se pueden consultar en el apartado 6.4. Posteriormente, una segunda prueba oral midió el avance del grupo a través de la pregunta 你最爱的人是谁? (¿Quién es la persona que más quieres?). Seguidamente, se aplicaron las actividades basadas en la improvisación. Ejemplos de este tipo de actividades se pueden consultar también en el apartado 6.4.

Por último, se concluyó con una prueba final en la que los estudiantes debían realizar una mediación oral a partir de la pregunta 请介绍一下马德里的天气 (Describe el clima de Madrid). En esta última actividad, se pedía al alumnado interpretar una gráfica meteorológica para recomendar una fecha adecuada de viaje a un grupo de amigos. La figura 14 muestra de forma esquemática el desarrollo completo de esta intervención, desde la planificación metodológica hasta su aplicación en el aula.

Figura 14

Esquema general de la secuencia de implementación

(Elaboración propia, 2025)

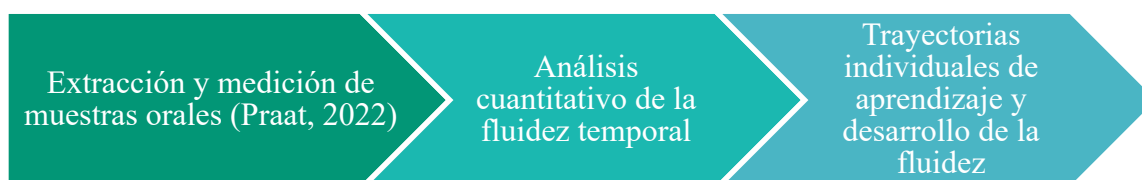


Durante la fase de evaluación, se analizaron todas las grabaciones orales mediante el *software* (Boersma y Weenink, 2022), con el objetivo de extraer parámetros acústicos vinculados a la fluidez, tales como la velocidad de habla, la duración de pausas silenciosas, la velocidad de articulación y la longitud media de los enunciados. A partir de estos datos, se realizaron comparaciones cuantitativas entre las distintas fases para observar posibles aumentos o disminuciones en dichas variables.

Además, se llevó a cabo un análisis individualizado por estudiante con el fin de identificar cuál de las dos metodologías —la basada en la *repetición con implicación emocional* o la centrada en la improvisación— generó mayores progresos en la fluidez oral de cada participante. Este enfoque personalizado permitió detectar trayectorias de aprendizaje diferenciadas, así como patrones de respuesta ante los distintos métodos, lo que contribuyó a la formulación de estrategias pedagógicas más ajustadas a las necesidades particulares de los estudiantes. Esta secuencia analítica para la evaluación de la fluidez oral se observa en la figura 15 que se presenta a continuación.

Figura 15

Secuencia analítica para la evaluación de la fluidez oral
(Elaboración propia, 2025)



Diseño de tareas: Actividades basadas en la repetición con implicación emocional y en la improvisación

Dado que esta investigación tenía como finalidad analizar por separado el efecto de distintas técnicas teatrales sobre la fluidez oral, la intervención se estructuró en dos etapas claramente diferenciadas. La primera se centró en actividades fundamentadas en la *repetición con implicación emocional*. Para ello, se elaboraron breves escenas dramáticas que integraban tanto los contenidos temáticos de las unidades como elementos propios del teatro del absurdo, como la incoherencia lógica y la repetición estructural reiterada. Estos guiones evitaban intencionalmente una progresión narrativa lineal, optando por un uso casi ritual del lenguaje.

Además de representar los textos, se propusieron dinámicas como un juego de rol guiado, en el que los participantes debían desarrollar una interacción utilizando únicamente tres palabras o expresiones previamente asignadas. Partiendo de un contexto ficticio y personajes inventados, los estudiantes debían resolver un conflicto con creatividad, pero manteniéndose dentro del vocabulario dado. De este modo, se fomentaba la automatización de estructuras sin renunciar a la expresividad.

La segunda etapa se enfocó en actividades fundamentadas en la improvisación, con el propósito de fomentar un uso espontáneo y significativo del idioma. En este conjunto de tareas, los estudiantes enfrentaron situaciones comunicativas que debían resolver sin apoyarse en guiones establecidos, lo que favoreció el desarrollo de estrategias de adaptación y mediación. Algunas dinámicas incluían reaccionar ante estímulos visuales, interpretar textos previamente trabajados o representar escenas en las que era necesario encontrar soluciones en tiempo real. A diferencia de la fase anterior, donde predominaba la estructura fija, aquí se incentivaba el uso libre y creativo del repertorio lingüístico de cada estudiante ante contextos inesperados.

Instrumentos de análisis y criterios de evaluación

Con el fin de obtener datos cuantificables y realizar un análisis detallado de los parámetros temporales, las grabaciones correspondientes a las pruebas inicial, progreso y final fueron analizadas mediante el *software* Praat (Boersma y Weenink, 2022). Esta herramienta, ampliamente utilizada en estudios fonéticos (como Chen, 2022; Lei, 2021), ha demostrado ser especialmente eficaz para el estudio de la fluidez oral. Praat (Boersma y Weenink, 2022) permite segmentar el audio y extraer características temporales clave para el análisis del habla. En esta investigación, se examinaron los primeros 30 segundos de cada muestra oral, registrando tanto los intervalos de habla como los de silencio. Se contabilizaron el número total de palabras, así como la frecuencia y duración de las pausas silenciosas, junto con los segmentos articulados. Posteriormente, se calcularon los valores medios de cada parámetro temporal empleando las fórmulas descritas por en el capítulo tres.

7.2.4 Resultados

Esta sección responde a la segunda pregunta de investigación: ¿Cómo influyen las metodologías basadas en la *repetición con implicación emocional* y la improvisación en los parámetros cuantitativos de fluidez oral en estudiantes de ChLE? Para ello, se presenta el análisis de los resultados obtenidos en el estudio de caso exploratorio, organizado en torno a los cuatro parámetros de fluidez establecidos. Dichos parámetros fueron evaluados en tres momentos: prueba inicial, prueba de progreso (tras la aplicación de actividades centradas en la *repetición con implicación emocional*) y prueba final (tras la realización de tareas basadas en la improvisación).

La tabla 16 muestra los resultados individuales correspondientes a la velocidad de habla, medida en palabras por minuto. Los porcentajes indican el grado de mejora o disminución experimentado por cada participante. Los datos revelan que, en general, la mayoría de los estudiantes incrementaron su velocidad de producción oral tras la fase de repetición, mientras que la mejora posterior a la implementación de las actividades de improvisación fue más desigual.

Tabla 16

Resultados sobre la velocidad de habla (en palabras por minuto)
(Elaboración propia, 2025)

Velocidad de habla (en palabras por minuto)					
Participantes	Inicial	Progreso	% Mejora inicial progreso	Final	% Mejora inicial final
A	104	106	1.92%	118	13.46%
B	134	132	-1.49%	160	19.40%
C	80	112	40%	50	-37.5%
D	84	72	-14.29%	72	-14.29%
E	74	86	16.22%	98	32.43%
F	28	84	200%	48	71.43%
G	100	90	-10%	80	-20%
H	78	84	7.69%	82	5.13%

En términos generales, los hallazgos indican que el uso de la *repetición con implicación emocional* favorece la automatización del habla y contribuye al aumento de la velocidad en la producción verbal, aunque el impacto varió según el perfil individual de cada estudiante. A nivel grupal, se observó una mejora significativa en la velocidad de habla tras las actividades centradas en la repetición, con un incremento medio del 30,01 %, pasando de 85,25 a 95,75 palabras por minuto entre la prueba inicial y la prueba de progreso. En cambio, la diferencia entre la primera y la última prueba fue más moderada, con una mejora del 8,76 %. El promedio general en las tres etapas pasó de 85,25 a 88,50 palabras por minuto.

La tabla 17 presenta la duración media de las pausas silenciosas, expresada en segundos. Aunque algunos estudiantes redujeron de forma notable la duración de sus

pausas tras realizar tareas basadas en la *repetición con implicación emocional* —destacando el participante H con una disminución del 50,62 %—, otros, como el participante A, experimentaron un aumento. Al comparar las pruebas inicial y final, los resultados también fueron variados: si bien H mantuvo la mayor mejora (59,26 %), otros como C y G incrementaron considerablemente la duración de sus pausas.

Tabla 17

Resultados sobre la duración de las pausas silenciosas (en segundos)

(Elaboración propia, 2025)

Participantes	Media de duración de pausas (en segundos)				
	Inicial	Progreso	% Mejora inicial progreso	Final	% Mejora inicial final
A	0.67	1.09	-62.69	0.80	-19.4%
B	0.80	0.70	12.5	0.69	13.75%
C	0.93	0.90	3.23	1.18	-26.88%
D	0.85	0.95	-11.76	0.69	18.82%
E	0.94	0.77	18.09	1.04	-10.64%
F	3.73	1.66	55.5	2.50	32.98
G	0.72	0.85	-18.06	1.13	-56.94%
H	1.62	0.80	50.62	0.66	59.26%

A nivel grupal, la duración media de las pausas se redujo de 1,28 segundos a 0,97 segundos tras la implementación de actividades basadas en la *repetición con implicación emocional*, lo que representa una mejora del 24,76 %. En la prueba final, la duración media fue de 1,09 segundos, reflejando una reducción más moderada del 15,30 %.

La tabla 18 muestra los resultados relativos a la velocidad de articulación, expresada en palabras por minuto excluyendo las pausas. Aunque algunos estudiantes mostraron avances significativos —como el caso del participante F, que logró un aumento del 75,36 % en la prueba final—, otros experimentaron retrocesos, especialmente después de trabajar con tareas de improvisación.

En términos generales, el ritmo de articulación del grupo apenas varió, con un aumento marginal del 0,54 % entre la prueba inicial (151,65) y la final (146,48).

Curiosamente, entre la prueba inicial y la intermedia (144,54), se observó una ligera disminución del -1,93 %. Estos resultados sugieren que la velocidad de articulación fue menos sensible a las metodologías empleadas.

Tabla 18

Resultados sobre la velocidad de articulación (en palabras por minuto)

(Elaboración propia, 2025)

Participantes	Velocidad de articulación (en palabras por minuto)				
	Inicial	Progreso	% Mejora		% Mejora inicial Final
			inicial	Progreso	
A	162.84	142.2	-12.68%	167.22	2.69%
B	176.94	167.64	-5.26%	190.68	7.77%
C	141.91	194.46	37.03%	111.96	-21.1%
D	146.52	122.94	-16.09%	110.46	-24.61%
E	124.92	124.56	-0.29%	150.42	20.41%
F	110.38	148.56	34.59%	193.56	75.36%
G	156.30	121.14	-22.5%	128.58	-17.74%
H	193.38	134.82	-30.28%	118.92	-38.5%

La tabla 19 resume la evolución de la longitud media de los enunciados producidos por los participantes, medida en número promedio de palabras por intervención. Los resultados muestran que las actividades estructuradas basadas en la *repetición con implicación emocional* favorecieron, en general, un aumento significativo de la longitud de los enunciados. En promedio, se observó una mejora del 29,96 % entre la prueba inicial (3,68 palabras) y la prueba de progreso (4,53 palabras).

Cabe destacar el caso del participante A, quien duplicó su longitud media de enunciado, así como el participante G, que también experimentó un notable incremento. Aunque algunos estudiantes mostraron una leve disminución en la prueba final, otros — como los participantes A, B y E — continuaron mejorando, lo que sugiere que las tareas basadas en la improvisación contribuyeron en ciertos casos a reforzar o ampliar las capacidades expresivas previamente adquiridas.

Tabla 19*Resultados sobre la longitud media de los enunciados (en palabras)**(Elaboración propia, 2025)*

Participantes	Longitud media de los enunciados (en palabras)				
	Inicial	Progreso	% Mejora		% Mejora
			inicial	Final	
			Progreso		inicial final
A	3.06	7.57	147.39%	5.36	75.16%
B	7.44	6.6	-11.29%	10	34.41%
C	2.85	3.73	30.88%	1.66	-41.75%
D	3	2.57	-14.33%	2.25	-25.0%
E	3.08	3.90	26.62%	4.45	44.48%
F	2.8	3.23	15.36%	2.4	-14.29%
G	3.33	5.6	68.17%	3.63	9.01%
H	3.9	3	-23.08%	2.92	-25.13%

A nivel grupal, la longitud media de los enunciados experimentó un incremento del 29,96 % tras la fase basada en *repetición con implicación emocional*. En la prueba final, esta media se situó en 4,08 palabras, lo que representa una mejora del 7,11 %. Estos resultados indican que los estudiantes fueron capaces de formular oraciones más extensas después de haber trabajado con actividades centradas en la repetición estructurada.

No obstante, conviene tener en cuenta que el tipo de tarea también pudo haber influido en estos resultados. La primera prueba, centrada en una descripción simple (presentar a un amigo), implicaba una exigencia cognitiva baja. En cambio, la segunda, que pedía hablar sobre una persona querida, requería un mayor esfuerzo léxico y emocional. La tercera tarea introdujo una situación de mediación que implicaba interpretar datos meteorológicos y adaptarlos a una audiencia, lo cual implicó mayor complejidad discursiva. Desde este enfoque, incluso mantener o mejorar ligeramente el rendimiento en la prueba final puede entenderse como un avance significativo. Aquellos casos en los que algunos indicadores descendieron pueden interpretarse como ajustes

estratégicos de los aprendices ante el aumento de complejidad comunicativa, recurriendo a pausas o simplificaciones para asegurar la claridad.

En síntesis, las tareas de *repetición con implicación emocional* demostraron ser especialmente útiles para establecer una base sólida en la fluidez oral, favoreciendo una mayor velocidad de habla, reducción de pausas y enunciados más largos. Por su parte, las tareas de improvisación facilitaron la transferencia de esas habilidades a contextos comunicativos más exigentes y realistas. Una secuencia didáctica que comience con la automatización mediante *repetición con implicación emocional* y evolucione hacia la improvisación para fomentar la flexibilidad comunicativa parece ser una estrategia pedagógica especialmente eficaz.

Trayectorias individuales del alumnado y evolución de la fluidez oral

Para ilustrar la diversidad de respuestas individuales frente a las intervenciones pedagógicas, esta sección describe la evolución de varios participantes, cada uno representando un perfil de desarrollo distinto.

Participante A. Progresión constante.

Este estudiante siguió una trayectoria ascendente sin interrupciones. La velocidad del habla aumentó de 104 a 106 palabras por minuto tras la fase de *repetición con implicación emocional* (+1,92%) y alcanzó las 118 en la prueba final (+13,46%) después de la fase de improvisación. La duración de las pausas creció inicialmente (de 0,67s a 1,09s), reflejando un esfuerzo cognitivo, pero disminuyó luego a 0,80s. La tasa de articulación descendió de 162,84 a 142,2 (-12,68%), pero se recuperó a 167,22 (+2,69%). La longitud media de enunciado se duplicó con creces (de 3,06 a 7,57 palabras, +147,39%) y se estabilizó en 5,36 en la prueba final (+75,16%). En conjunto, este participante trasladó eficazmente los beneficios de la repetición a tareas más complejas.

Participante B. Alto rendimiento con resiliencia.

Este perfil se caracterizó por una alta competencia. La velocidad del habla descendió levemente de 134 a 132 palabras por minuto (-1,49%) tras la *repetición con implicación emocional*, pero se elevó a 160 en la fase final (+19,40%). La duración de pausas pasó de 0,80 a 0,70 segundos (+12,5%) y luego a 0,69 segundos (+13,75%). La

velocidad de articulación bajó de 176,94 a 167,64 (-5,26%), pero subió a 190,68 (+7,77%). La longitud de los enunciados disminuyó tras la *repetición con implicación emocional* (de 7,44 a 6,6, -11,29%), pero se expandió a 10 palabras en la prueba final (+34,41%). Estos resultados reflejan la capacidad del participante para manejar tareas con alta demanda cognitiva.

Participante C. Impulso inicial, dificultades posteriores.

Obtuvo grandes avances tras la *repetición con implicación emocional* (de 80 a 112 palabras por minuto, +40%), pero descendió a 50 en la prueba final (-37,5%). Las pausas se redujeron mínimamente (de 0,93 a 0,90 segundos, +3,23%) antes de aumentar a 1,18 segundos (-26,88%). La velocidad de articulación creció de 141,91 a 194,46 (+37,03%), pero descendió a 111,96 (-21,1%). La longitud media de los enunciados pasó de 2,85 a 3,73 (+30,88%) y luego a 1,66 (-41,75%). Este patrón evidencia avances con tareas estructuradas, pero limitaciones frente a situaciones más complejas.

Participante D. Tendencia descendente.

Mostró un declive progresivo. La velocidad del habla bajó de 84 a 72 palabras (-14,29%) y se mantuvo en ese nivel. Las pausas aumentaron de 0,85 a 0,95 segundos (-11,76%) y mejoraron a 0,69 segundos (+18,82%). La velocidad de articulación decreció de 146,52 a 122,94 (-16,09%) y luego a 110,46 (-24,61%). La longitud de los enunciados descendió de 3,00 a 2,57 (-14,33%) y a 2,25 (-25,0%). Este perfil sugiere un uso de estrategias simplificadoras bajo presión, necesitando mayor apoyo estructurado.

Participante E. Desarrollo acumulativo.

Evidenció un progreso continuo. Su velocidad del habla aumentó de 74 a 86 (+16,22%) y luego a 98 (+32,43%). Las pausas se redujeron de 0,94 a 0,77 segundos (+18,09%) y llegaron a 1,04s en la prueba final (-10,64%). La velocidad de articulación se mantuvo estable inicialmente (124,92 a 124,56, -0,29%) y ascendió a 150,42 (+20,41%). La longitud media de los enunciados pasó de 3,08 a 3,90 (+26,62%) y luego a 4,45 (+44,48%). Este caso demuestra una asimilación sólida de los beneficios metodológicos en ambas fases.

Participante F. Mejora rápida con necesidad de consolidación.

Partiendo de una base muy baja, este alumno reaccionó bien a la *repetición con implicación emocional*: su velocidad del habla pasó de 28 a 84 (+200%), pero bajó a 48 en la final (+71,43%). Las pausas disminuyeron de 3,73 a 1,66s (+55,5%) y aumentaron a 2,50s (+32,98%). La velocidad de articulación subió de 110,38 a 148,56 (+34,59%) y luego a 193,56 (+75,36%). La longitud de los enunciados creció de 2,8 a 3,23 (+15,36%) y cayó a 2,4 (-14,29%). Necesita consolidar los avances en contextos más libres.

Participante H. Control de pausas y simplificación de discurso.

Aunque mejoró en el control de pausas (de 1,62 a 0,66 segundos, +59,26%), mostró disminución en otras áreas. La velocidad del habla subió de 78 a 84 (+7,69%) y bajó ligeramente a 82 (+5,13%). La velocidad de articulación disminuyó de 193,38 a 134,82 (-30,28%) y a 118,92 (-38,5%). La longitud de los enunciados se redujo de 3,9 a 3,00 (-23,08%) y a 2,92 (-25,13%). Probablemente optó por simplificar su producción en tareas más complejas; requeriría prácticas que fomenten seguridad y expresión más rica.

Estos perfiles reflejan cómo las metodologías basadas en *repetición con implicación emocional* e improvisación afectan de forma diversa a los estudiantes, dependiendo tanto de su preparación individual como de las demandas de la tarea. Este análisis refuerza la importancia de una enseñanza adaptativa que combine la repetición funcional con la espontaneidad comunicativa, ajustándose a las necesidades cambiantes de cada estudiante.

7.2.5 Conclusiones

Este estudio se inició con un análisis de posibles vínculos entre el teatro del absurdo y la tradición didáctica china. A primera vista, ambos enfoques parecen diametralmente opuestos: el primero se caracteriza por la ambigüedad, la ruptura de la lógica y la parodia del lenguaje, mientras que el segundo se basa en la memorización, la estructura jerárquica y la repetición. No obstante, un examen más profundo revela un punto en común fundamental: el uso reiterado del lenguaje como herramienta pedagógica. Esta coincidencia sugiere que el teatro del absurdo podría servir como un puente metodológico entre las tradiciones educativas orientales y occidentales. Su estructura no lineal y su carácter lúdico permiten integrar las prácticas repetitivas de la pedagogía china

con el enfoque comunicativo y expresivo propio de la enseñanza moderna de lenguas extranjeras.

Sobre esta base conceptual, la investigación examinó el impacto que tienen las actividades centradas en la *repetición con implicación emocional* y aquellas basadas en la improvisación sobre la fluidez oral en estudiantes de ChLE. Los resultados revelaron que las tareas repetitivas produjeron los efectos más marcados y consistentes, facilitando la automatización del discurso y el control estructural de la lengua. Por su parte, aunque las actividades de improvisación mostraron mejoras más discretas desde el punto de vista cuantitativo, jugaron un papel relevante al fomentar la transferencia de habilidades a contextos comunicativos más complejos. Esta tendencia fue especialmente evidente en la prueba final, en la que los estudiantes debían mediar oralmente interpretando y adaptando información en un escenario que exigía esfuerzo cognitivo y adecuación pragmática.

El análisis de los perfiles individuales evidenció que los progresos variaron considerablemente entre estudiantes: mientras algunos mostraron mayor desarrollo con las actividades de *repetición con implicación emocional*, otros respondieron mejor a la improvisación. Estas diferencias subrayan la necesidad de adaptar las estrategias docentes a los ritmos, estilos y necesidades cambiantes del alumnado.

No obstante, es importante señalar ciertas limitaciones. El estudio se llevó a cabo con un grupo reducido de participantes y las pruebas presentaron distintos niveles de carga cognitiva y emocional, lo cual restringe la generalización de los resultados. Por tanto, esta investigación debe entenderse como un estudio exploratorio y descriptivo más que como una prueba concluyente. Aun así, los hallazgos ofrecen aportes pedagógicos valiosos. En particular, sugieren que una secuencia didáctica que comience con actividades basadas en la *repetición con implicación emocional* y avance hacia la improvisación puede resultar eficaz para consolidar la fluidez oral, al tiempo que prepara al alumnado para desenvolverse con mayor flexibilidad en contextos reales.

Futuros trabajos deberían abordar estas limitaciones metodológicas ampliando el número y la diversidad de los participantes, empleando diseños comparativos e incluyendo periodos de observación más prolongados que permitan analizar la evolución a largo plazo. Además de los parámetros de fluidez, sería pertinente explorar aspectos afectivos, procesos de construcción identitaria y estrategias interaccionales en contextos

de aprendizaje performativo. Por último, nuevas investigaciones podrían aportar evidencia sobre cómo el teatro del absurdo puede funcionar como nexo entre tradiciones pedagógicas distintas, favoreciendo un modelo de enseñanza del chino que combine rigor estructural con riqueza comunicativa.

7.3 Resultados generales

La implementación de la propuesta didáctica ha permitido constatar, de manera empírica, los efectos de la teatralidad aplicada a la enseñanza del ChLE, centrándose específicamente en su impacto sobre la fluidez oral. Este capítulo se ha articulado en torno a dos estudios complementarios: el primero, orientado a evaluar la eficacia global de una metodología basada en el teatro del absurdo; el segundo, a comparar los efectos diferenciados de dos técnicas teatrales –la *repetición con implicación emocional* y la improvisación– sobre la producción oral del alumnado. En conjunto, ambos estudios revelan una tendencia convergente: la teatralidad, entendida como experiencia escénica emocionalmente implicada, constituye una vía eficaz para el desarrollo de la competencia oral en ChLE.

En el primer estudio, realizado con un grupo universitario de nivel A1+, se diseñó una secuencia didáctica basada en dos obras teatrales originales que incorporaban los temas del manual oficial y técnicas dramáticas propias del teatro del absurdo. Las tareas propuestas alternaron entre actividades de producción colaborativa y de exploración individual del personaje. A lo largo del semestre, se aplicaron tres pruebas orales del HSKK (inicial, progreso y final) y sus grabaciones fueron analizadas con el *software* Praat (Boersma y Weenink, 2022), obteniéndose parámetros temporales de la fluidez oral.

Los resultados muestran una mejora significativa en la mayoría de los participantes. El 84,61% mejoró su velocidad de habla (de 84,30 a 111,53 palabras por minuto); el 76,92% redujo la duración de las pausas (de 1,87 segundos a 0,92 segundos); el 69,23% incrementó su velocidad de articulación (de 143,10 a 162,12 palabras por minuto); y el 61,53% alargó sus enunciados (de 4,87 a 5,16 palabras). Estas mejoras indican un incremento tanto en la fluidez temporal como en la capacidad expresiva del alumnado. La triangulación de datos cuantitativos con los resultados del cuestionario de satisfacción mostró que la percepción de los estudiantes fue también abrumadoramente

positiva: un 90% consideró que el uso del teatro generó un ambiente más alegre, y un 100% señaló mejoras en su competencia oral.

El segundo estudio, de carácter exploratorio, tuvo como objetivo desagregar los efectos específicos de dos metodologías teatrales: una basada en la *repetición con implicación emocional* y otra en la improvisación. Se trabajó con un grupo de ocho aprendientes adultos de nivel A1+, a quienes se les aplicó una secuencia didáctica en dos fases. La primera fase incluyó textos y tareas con patrones de *repetición con implicación emocional*, favoreciendo la automatización lingüística. La segunda se centró en tareas improvisadas, con mayor exigencia cognitiva y contextual. En ambos casos, se registraron producciones orales en tres momentos distintos y se analizaron los parámetros de fluidez con el *software* Praat (Boersma y Weenink, 2022).

Los hallazgos revelan que la *repetición con implicación emocional* favoreció mejoras más notables y consistentes en la mayoría de las variables: el índice de velocidad de habla aumentó un 30,01% tras la fase de *repetición con implicación emocional*, frente a un 8,76% tras la fase de improvisación. La duración media de las pausas se redujo en un 24,76% con repetición, y un 15,30% en la fase final. Asimismo, la longitud media de los enunciados se incrementó un 29,96% tras la repetición, frente a un 7,11% al cierre del proceso. En cambio, la velocidad de articulación mostró variaciones menos lineales, y en algunos casos descendió, lo que puede interpretarse como una manifestación de mayor planificación discursiva ante tareas más complejas.

La segmentación de los resultados por perfil individual permitió identificar trayectorias diferenciadas. Algunos estudiantes, como los participantes A y E, mostraron progresiones sostenidas a lo largo de las tres fases. Otros, como los participantes C o F, exhibieron mejoras marcadas tras la *repetición con implicación emocional*, pero regresiones parciales ante tareas de mayor carga cognitiva. Estas variaciones subrayan la necesidad de aplicar estrategias pedagógicas diferenciadas según el perfil y evolución de cada estudiante. Del mismo modo, permiten afirmar que, si bien la *repetición con implicación emocional* aporta estabilidad y automatización, la improvisación contribuye a consolidar la transferencia funcional de lo aprendido a contextos comunicativos realistas.

Ambos estudios coinciden, por tanto, en destacar el potencial del teatro como herramienta pedagógica integral. Su valor reside no solo en los beneficios lingüísticos

observados, sino también en su capacidad para modular variables afectivas como la ansiedad, la motivación o la seguridad en la producción oral. La teatralidad, especialmente cuando se fundamenta en una estética no convencional como la del teatro del absurdo, proporciona un espacio de libertad expresiva donde el error se convierte en posibilidad comunicativa, y la repetición deja de ser mecánica para convertirse en ritmo dramático.

En suma, la implementación de la propuesta didáctica ha demostrado su eficacia para mejorar la fluidez oral del alumnado y fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje del ChLE. La alternancia entre repetición y espontaneidad, entre estructura y creatividad, resulta ser una combinación metodológica especialmente prometedora. Los resultados obtenidos respaldan no solo la validez de las hipótesis iniciales, sino también la pertinencia de continuar investigando sobre la aplicación del teatro, y en particular del teatro del absurdo, como herramienta didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente aquellas percibidas como difíciles.

7.4 Limitaciones observadas

A pesar de los resultados positivos obtenidos en ambos estudios empíricos, la implementación de la propuesta didáctica no estuvo exenta de limitaciones que condicionaron tanto el diseño como el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas de estas restricciones fueron de carácter estructural, otras metodológicas, y otras directamente relacionadas con la disponibilidad y calidad de los recursos utilizados, aspecto especialmente relevante en el caso de lenguas como el chino.

Una de las limitaciones más significativas fue la escasez de materiales didácticos específicamente diseñados para trabajar la fluidez oral a través del teatro en contextos de enseñanza del ChLE. A diferencia de otras lenguas más difundidas, como el inglés, donde abundan los recursos teatrales adaptados a diferentes niveles de competencia, en el caso del ChLE, el panorama es considerablemente más limitado. Esta carencia obligó a los investigadores a elaborar desde cero los guiones teatrales, lo cual supuso una carga importante en términos de tiempo, planificación y validación pedagógica. Si bien la escritura de obras originales permitió adaptar los textos a las necesidades didácticas concretas de cada unidad, también limitó el volumen y variedad de materiales que pudieron ser puestos a disposición del alumnado durante el curso.

A esta limitación textual se suma la ausencia de recursos auditivos de calidad que sirvan como modelos lingüísticos accesibles y realistas. El trabajo con textos teatrales requiere, además de la lectura, una exposición constante a la prosodia, ritmo, entonación y musicalidad del idioma en contexto dramático. En este estudio, se recurrió a la grabación artesanal de los guiones por parte de hablantes nativos, pero esta estrategia, aunque útil, resultó insuficiente para cubrir adecuadamente las necesidades del grupo. Las grabaciones no pudieron contemplar variantes estilísticas, múltiples voces o repeticiones con diferentes niveles de dificultad, lo cual redujo su aplicabilidad como herramienta sistemática de entrenamiento auditivo. Esta falta de input oral variado y repetible supuso una limitación significativa para la consolidación de la fluidez, especialmente en lo relativo a la corrección fonológica y la entonación expresiva.

Otra limitación importante fue la reducida muestra de participantes en ambos estudios. El primer estudio contó con trece estudiantes universitarios y el segundo con ocho alumnos de una escuela de idiomas. Si bien estas muestras permitieron realizar un análisis exploratorio profundo y seguimiento individualizado, su tamaño restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos o culturales. Asimismo, el perfil relativamente homogéneo de los participantes (todos hispanohablantes, con nivel A1+, y residentes en el mismo entorno geográfico) limita la transferencia de los hallazgos a poblaciones más diversas en términos lingüísticos o socioculturales.

Además, la ausencia de un grupo de control que siguiera una metodología tradicional impide atribuir con total certeza los efectos observados únicamente a la intervención teatral. Aunque la mejora en los parámetros de fluidez fue evidente, no puede descartarse que otros factores —como la motivación intrínseca del grupo, la práctica continuada fuera del aula o el acompañamiento docente intensivo— hayan influido en los resultados.

Otro aspecto que conviene señalar es la complejidad creciente de las tareas de evaluación en el segundo estudio. Las tres pruebas orales aplicadas a lo largo del proceso no fueron totalmente equivalentes en cuanto a dificultad cognitiva ni emocional. La tarea final, de mediación oral, implicó mayor procesamiento discursivo y pragmático, lo cual pudo influir en una aparente disminución de algunos parámetros de fluidez. Aunque esta evolución refleja una progresión natural hacia escenarios comunicativos más auténticos,

también introduce una variable de dificultad que impide la comparación directa entre fases.

Por último, se ha observado que el seguimiento de los procesos afectivos individuales fue limitado. Si bien se partió de un enfoque socioafectivo, el diseño no incluyó instrumentos específicos para medir variables como la ansiedad, la motivación o la autoconfianza de manera sistemática. Esto habría permitido correlacionar de forma más precisa los avances lingüísticos con las fluctuaciones emocionales del alumnado.

En resumen, las principales limitaciones identificadas en este capítulo se relacionan con la falta de materiales teatrales adecuados y adaptados a estudiantes de ChLE, tanto escritos como auditivos; la reducida muestra de participantes y la ausencia de grupo control; la desigual dificultad entre tareas evaluativas; y la escasa medición sistemática de variables afectivas. Estas restricciones ofrecen, sin embargo, una oportunidad clara de mejora metodológica. El análisis detallado de estas limitaciones fundamenta la necesidad de incorporar, en etapas posteriores de la investigación, herramientas tecnológicas que permitan ampliar la disponibilidad de materiales, automatizar recursos auditivos, y adaptar las tareas a las necesidades individuales de los estudiantes.

7.5 Conclusiones

La implementación de la propuesta didáctica basada en el teatro demostró ser una estrategia metodológica eficaz para mejorar la fluidez oral en estudiantes de ChLE. Los dos estudios realizados ofrecieron evidencia cuantitativa y cualitativa que respalda el valor del teatro como herramienta pedagógica. En particular, se observó una mejora significativa en parámetros como la velocidad de habla, la duración de las pausas, la velocidad de articulación y la longitud media de los enunciados. Además, los estudiantes manifestaron una alta satisfacción con la metodología, valorando su carácter motivador, su orientación a la oralidad y su capacidad para crear un ambiente de aprendizaje más lúdico y participativo.

Los resultados también revelaron diferencias individuales relevantes, que ponen de manifiesto la necesidad de adaptar las actividades teatrales a los distintos perfiles de aprendizaje. En este sentido, la combinación progresiva de tareas de *repetición con*

implicación emocional e improvisación se consolidó como una secuencia pedagógica especialmente efectiva, al permitir un desarrollo equilibrado entre automatización lingüística y flexibilidad comunicativa. Esta aproximación metodológica no solo mejoró la fluidez oral, sino que también promovió la expresión personal, la mediación discursiva y la reducción de la ansiedad comunicativa.

No obstante, la implementación de la propuesta también puso de manifiesto una serie de limitaciones que deben ser abordadas. Entre las más significativas, destaca la escasez de recursos específicos para la enseñanza del ChLE a través del teatro. La ausencia de obras teatrales breves adaptadas al nivel A1-A2 limita el repertorio textual disponible para trabajar la oralidad.

A estas limitaciones se suman otras de tipo metodológico y contextual: el tamaño reducido de las muestras, la ausencia de grupos de control con metodología tradicional, y la diversidad en la complejidad cognitiva de las tareas evaluativas. Estas cuestiones invitan a continuar investigando, refinando y contrastando los enfoques propuestos.

Por todo ello, entendemos que las limitaciones identificadas en esta fase no constituyen fallos, sino áreas de mejora que requieren atención específica. Lejos de ser un punto final, este capítulo actúa como punto de partida para una nueva etapa investigativa. Así, en la cuarta parte de este trabajo se desarrolla un nuevo capítulo en el que se presenta una respuesta innovadora y propositiva frente a las limitaciones detectadas, articulando un conjunto de estrategias que buscan enriquecer los recursos disponibles y optimizar la eficacia del enfoque teatral mediante herramientas tecnológicas emergentes. Esta propuesta aspira a consolidar el teatro como eje metodológico en la enseñanza del ChLE, dotándolo de los medios necesarios para desplegar todo su potencial didáctico.

CUARTA PARTE:

INVESTIGACIÓN SOBRE LAS LIMITACIONES

CAPÍTULO 8. ESTUDIO DE PROPUESTA DE MEJORA

Este octavo capítulo se centra en el estudio de una propuesta de mejora orientada al uso de la inteligencia artificial generativa como recurso didáctico en la enseñanza del ChLE. En primer lugar, se presenta la fase de diseño de un *prompt* para la creación de obras teatrales adaptadas a este contexto educativo (8.1), detallando su contextualización, objetivos, metodología, resultados y conclusiones. A continuación, se expone la segunda fase del estudio, centrada en la evaluación léxica y pedagógica de los textos generados por la IAG (8.2), con una estructura similar. Posteriormente, se presentan los resultados generales obtenidos (8.3), se discuten las limitaciones observadas a lo largo del proceso (8.4) y se concluye con una síntesis de los aprendizajes y hallazgos del capítulo (8.5).

8.1 Primera fase: diseño de un *prompt* para la generación de obras teatrales como recurso didáctico en la enseñanza del ChLE

8.1.1 Contextualización del estudio

El presente estudio surge como respuesta a una necesidad detectada en investigaciones previas, donde se evidenció una limitación significativa: la escasez de recursos didácticos adaptados al uso del teatro en el aula de ChLE. En dichas investigaciones se confirmó la eficacia del enfoque teatral como medio para fomentar la participación, el compromiso emocional y el aprendizaje significativo. Sin embargo, también quedó patente que la viabilidad de este enfoque depende, en gran medida, de la disponibilidad de materiales específicos, los cuales son escasos y difíciles de producir sin una formación especializada en dramaturgia y lengua china.

Esta dificultad, identificada de manera consistente en los estudios recogidos en el capítulo 7, llevó a formular una nueva línea de indagación. Nuestra hipótesis parte de la siguiente premisa: la IAG puede ofrecer una solución viable a la falta de recursos teatrales específicos para la enseñanza del ChLE, mediante la creación automática de textos adaptados pedagógicamente al nivel y contenido curricular del alumnado. Esta propuesta no surge del entusiasmo ciego por la innovación tecnológica, sino de la necesidad de encontrar respuestas sostenibles a una problemática real detectada en el aula.

Lejos de plantear la IA como una alternativa que sustituya al docente, este estudio explora su potencial como coautora de materiales didácticos, capaces de complementar

metodologías activas previamente validadas, como el teatro. Así, la investigación se sitúa entre dos posturas comunes en el ámbito educativo actual: la adopción acrítica de nuevas tecnologías y la desconfianza generalizada hacia su uso. Frente a ambas, proponemos una integración crítica, estratégica y reflexiva de la IAG, con el objetivo de facilitar el acceso a recursos creativos y contextualizados, que permitan a más docentes incorporar enfoques expresivos y emocionalmente significativos en sus clases de lengua extranjera.

La irrupción de la IAG en el ámbito educativo ha abierto un abanico de posibilidades que aún estamos comenzando a explorar. Su capacidad para generar contenido original —desde textos y diálogos hasta imágenes, audio o vídeo— multiplica los recursos disponibles en el aula y plantea nuevas vías para el diseño didáctico. No obstante, su integración pedagógica efectiva exige una reflexión crítica sobre su relevancia educativa, su adecuación ética y su aplicabilidad metodológica (García-Peñalvo, 2024; Ogunleye et al., 2024; Salinas y Gómez, 2023; Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez, 2024). Esta tecnología presenta, especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras, una oportunidad prometedora para diversificar las propuestas de enseñanza y responder a las necesidades del alumnado de manera más contextualizada y personalizada.

En el caso del ChLE, un campo donde los recursos adaptados a niveles iniciales son a menudo escasos o culturalmente descontextualizados, la posibilidad de generar textos específicos según el perfil del grupo adquiere un valor especialmente significativo. Como señalan Rodríguez Fuentes et al. (2024), una de las contribuciones más inmediatas de la IAG es la creación personalizada de materiales didácticos que se ajusten no solo al nivel lingüístico del estudiante, sino también a su entorno, intereses y objetivos curriculares. Esta visión coincide con lo propuesto por Ogunleye et al. (2024), quienes destacan el potencial de la IAG para mejorar la motivación y el rendimiento al adecuarse a los perfiles individuales de aprendizaje.

Es fundamental aclarar que el propósito de este estudio no es automatizar la producción de materiales de forma indiscriminada, sino investigar cómo la tecnología puede contribuir a un diseño pedagógico más creativo, riguroso y centrado en el alumnado. En esta línea, la IAG no se concibe como una generadora pasiva de ejercicios, sino como una herramienta flexible que colabora en la creación de contenidos significativos. En el caso concreto que nos ocupa, se ha empleado para generar pequeñas escenas teatrales inspiradas en el teatro del absurdo, vinculadas con las estructuras lingüísticas del manual

El nuevo libro de chino práctico (2011), y planteadas en contextos que invitan al juego, a la improvisación y al uso expresivo de la lengua a través de situaciones absurdas y cotidianas con trasfondo temático —dilemas éticos, conflictos interculturales o cuestiones sociales contemporáneas.

Por supuesto, este potencial conlleva desafíos. La generación automática de textos no garantiza su calidad ni su adecuación lingüística, didáctica o cultural. Por ello, es imprescindible articular un marco pedagógico sólido que evalúe los textos producidos por la IA, determine su idoneidad para el aula y oriente su posible implementación (Moorhouse y Kohnke, 2024; Li et al., 2023; Guadalupe Bravo et al., 2024). Derakhshan (2025) advierte que “el diseño pedagógico es un elemento central para guiar el uso didáctico de la IAG en la enseñanza de lenguas” (p. 14), lo que refuerza la idea de que el valor de estas herramientas depende en gran medida de cómo y para qué se utilicen.

Igualmente, debe recordarse que ninguna tecnología puede sustituir el criterio del docente. Karataş et al. (2024) insisten en que es responsabilidad del profesorado guiar el uso de estas herramientas, supervisar su impacto y asegurar que respondan a objetivos concretos. En este estudio, el objetivo no fue que la IAG “escriba por nosotros”, sino que colabore en escribir para los estudiantes: adaptándose a su ritmo, a sus errores, a su deseo de jugar con el idioma. Si esa coautoría genera materiales que despiertan la curiosidad, promueven la actuación, la risa o la improvisación, entonces no hablamos solo de innovación tecnológica, sino de una práctica pedagógica renovada sin perder su dirección.

Es relevante señalar que este primer estudio no se llevó a cabo con alumnado, sino con docentes de ChLE, quienes evaluaron la validez didáctica, lingüística y teatral de los textos generados por la IA. Esta elección metodológica se justifica por la necesidad de garantizar, antes de su implementación en el aula, que los materiales cumplen con los estándares pedagógicos y curriculares exigidos. Como sostienen Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez (2024), la integración significativa de la IAG en la enseñanza de lenguas depende del juicio experto del profesorado y de su capacidad para adaptar estos recursos al contexto real del aula.

8.1.2 Objetivos y preguntas de investigación

Este estudio parte de una hipótesis innovadora: la IAG puede contribuir significativamente a solventar la escasez de materiales teatrales adaptados para la enseñanza del ChLE, especialmente aquellos inspirados en el teatro del absurdo. En investigaciones anteriores se había constatado el valor pedagógico de esta metodología teatral para fomentar la fluidez oral y la implicación emocional del alumnado. Sin embargo, también se detectaron serias limitaciones relacionadas con la falta de recursos accesibles y reproducibles en otros contextos educativos. En este marco, el presente estudio se propone evaluar en qué medida la IAG, y más concretamente la herramienta ChatGPT (OpenAI, 2024), puede actuar como coautora de materiales didácticos teatrales útiles, pertinentes y contextualizados.

Además, se solicitó a la IA no solo la creación de escenas teatrales absurdas, sino también la elaboración de una propuesta didáctica para cada texto generado. Estas propuestas incluyeron comentarios culturales y actividades de reflexión diseñadas para fomentar la competencia intercultural, el pensamiento crítico y la participación del alumnado. De forma específica, dichas actividades se orientaron al desarrollo de la fluidez oral y del diálogo en el aula, y se articularon en torno a elementos de la cultura china, de modo que los estudiantes pudieran trabajar simultáneamente aspectos lingüísticos, comunicativos y culturales de manera integrada.

A partir de esta premisa general, se definieron los siguientes objetivos principales:

1. Diseñar un *prompt* capaz de adaptar diálogos de *El nuevo libro de chino práctico* (2011) a escenas breves de teatro del absurdo, manteniendo los contenidos léxicos y gramaticales del nivel.
2. Explorar el potencial de la IAG para generar no solo textos teatrales, sino también propuestas didácticas complementarias que fomenten tanto la competencia intercultural como la fluidez oral del alumnado.

Estos objetivos se concretan en las siguientes preguntas de investigación, que estructuran y guían el desarrollo del estudio desde una doble perspectiva: por un lado, la dimensión técnica del diseño del *prompt*, entendida como el conjunto de instrucciones y parámetros necesarios para que la IA genere textos con las características deseadas; y por

otro, la dimensión evaluativa, centrada en determinar la adecuación del corpus producido desde un punto de vista tanto lingüístico como pedagógico. Estas preguntas no solo permiten verificar la viabilidad técnica del proceso automatizado, sino que también exploran su aplicabilidad real en contextos educativos específicos, considerando los estándares oficiales, las necesidades del profesorado y la experiencia del aula. A través de ellas, se busca aportar evidencia empírica que respalde o refute el uso de la IAG como herramienta creativa complementaria en el ámbito de la enseñanza de chino como lengua extranjera:

1. ¿Qué características debe tener un *prompt* para que una herramienta de IAG genere automáticamente textos teatrales breves inspirados en el teatro del absurdo y coherentes con los contenidos del *El nuevo libro de chino práctico* (2011)?
2. ¿En qué medida puede la IAG, mediante un segundo *prompt* orientado a la didáctica, generar propuestas educativas que incluyan actividades participativas y culturalmente contextualizadas, capaces de fomentar tanto el desarrollo de la competencia intercultural como la fluidez oral del alumnado en el aula de ChLE?

8.1.3 Metodología

Para resolver las preguntas de investigación se diseñó una investigación dividida en dos fases. En primer lugar, se diseñó un *prompt* con la finalidad de generar escenas teatrales breves inspiradas en el teatro del absurdo y ajustadas al contenido del manual *El nuevo libro de chino práctico* (2011). Este *prompt* fue afinado progresivamente tras detectar limitaciones en su interacción con el modelo ChatGPT (OpenAI, 2024). En segundo lugar, se analizaron los textos y actividades resultantes de acuerdo con el marco teórico establecido.

Metodología empleada en el diseño del prompt

El diseño del *prompt* representa una fase clave dentro de este estudio, ya que condiciona directamente la pertinencia didáctica del corpus generado mediante IAG. Su elaboración se basó en un enfoque metodológico inspirado en el modelo de diseño inverso o *backward design* (Wiggins y McTighe, 2005), el cual sostiene que la planificación de tareas educativas debe comenzar por la definición de los resultados de aprendizaje esperados, para después construir las actividades que mejor los favorezcan. Esta lógica

ha sido también respaldada por estudios recientes sobre el uso pedagógico de la IAG, como el de Li et al. (2023), quienes recomiendan formular *prompts* orientados a objetivos concretos y claramente definidos.

Como punto de partida, se establecieron tres metas pedagógicas fundamentales: promover la fluidez oral, incorporar contenidos de *El nuevo libro de chino práctico* (2011), y fomentar la expresividad comunicativa del alumnado de ChLE. A partir de estos propósitos, se definieron indicadores que permitieran valorar si los textos generados eran adecuados, tanto desde una perspectiva lingüística como didáctica. Entre los aspectos léxicos se consideraron la riqueza léxica, la frecuencia y repetición de palabras, la densidad y las tendencias léxicas. En el plano pedagógico, se evaluaron la adecuación al nivel A2, la cobertura de funciones comunicativas, el control del vocabulario, la corrección gramatical, la coherencia didáctica, la viabilidad para su uso oral, el atractivo educativo, la ausencia de errores culturales y la claridad de intenciones. Todos estos criterios funcionaron como referencia para evaluar la validez del corpus antes de su posible incorporación al aula.

Con estos parámetros en mente, se diseñó un *prompt* normativo y detallado, instruyendo a la IA para que adoptara el rol combinado de dramaturgo experto en el teatro del absurdo y docente de chino de nivel A2. Su objetivo era generar escenas breves con elementos absurdos, útiles desde una perspectiva pedagógica. Este diseño inicial fue objeto de un proceso de ajuste continuo mediante una metodología iterativa que implicó sucesivas pruebas, modificaciones léxicas y reestructuraciones formales. Este procedimiento resultó fundamental para afinar la calidad de los textos generados, asegurando que reflejaran tanto las características estilísticas del teatro del absurdo como las necesidades educativas del aula. Durante esta etapa, se empleó ChatGPT (OpenAI, 2024) como herramienta principal para la producción automatizada de textos teatrales. Como advierten Moorhouse y Kohnke (2024), plataformas de generación textual como esta ofrecen un gran potencial creativo, siempre que el diseño del *prompt* responda a criterios didácticos claros y específicos. En esta misma línea, García-Peñalvo (2024) subraya que la calidad del contenido producido por estas herramientas está estrechamente vinculada a la capacidad del usuario para formular instrucciones precisas y pertinentes.

8.1.4 Resultados

Los resultados obtenidos se organizan en función de las dos preguntas de investigación planteadas, abordando de manera diferenciada tanto el proceso de diseño del *prompt* como la evaluación de la calidad del corpus teatral generado por IA. Con el objetivo de ofrecer una visión integral, se ha optado por una estrategia metodológica que combina el análisis cuantitativo con una evaluación cualitativa realizada por un panel de expertos. Esta doble aproximación permite no solo medir objetivamente determinados parámetros lingüísticos y pedagógicos, sino también recoger apreciaciones fundamentadas en la experiencia docente, que enriquecen la interpretación de los datos.

La presentación de los resultados se estructura en dos bloques principales: el primero centrado en la eficacia y precisión del *prompt* diseñado para generar textos con características propias del teatro del absurdo, y el segundo dedicado al análisis del corpus resultante desde las perspectivas léxica y didáctica. En ambos casos, el análisis se ha realizado siguiendo rigurosamente los criterios definidos previamente en los instrumentos de evaluación, lo que garantiza la coherencia interna del estudio y la fiabilidad de sus conclusiones.

Resultados en el diseño del prompt

El diseño del *prompt* se articuló como un proceso iterativo y sistemático, basado en ciclos sucesivos de generación, evaluación y reajuste. Este proceso puede visualizarse esquemáticamente en la figura 16, que sintetiza las principales fases de trabajo y sus interrelaciones. Lejos de tratarse de una simple orden única dirigida a un modelo, el proceso adoptó la forma de una interacción dinámica entre usuario e IA, en la que la creatividad, el juicio pedagógico y la revisión crítica fueron fundamentales para alcanzar resultados coherentes con los objetivos didácticos y estéticos del proyecto.

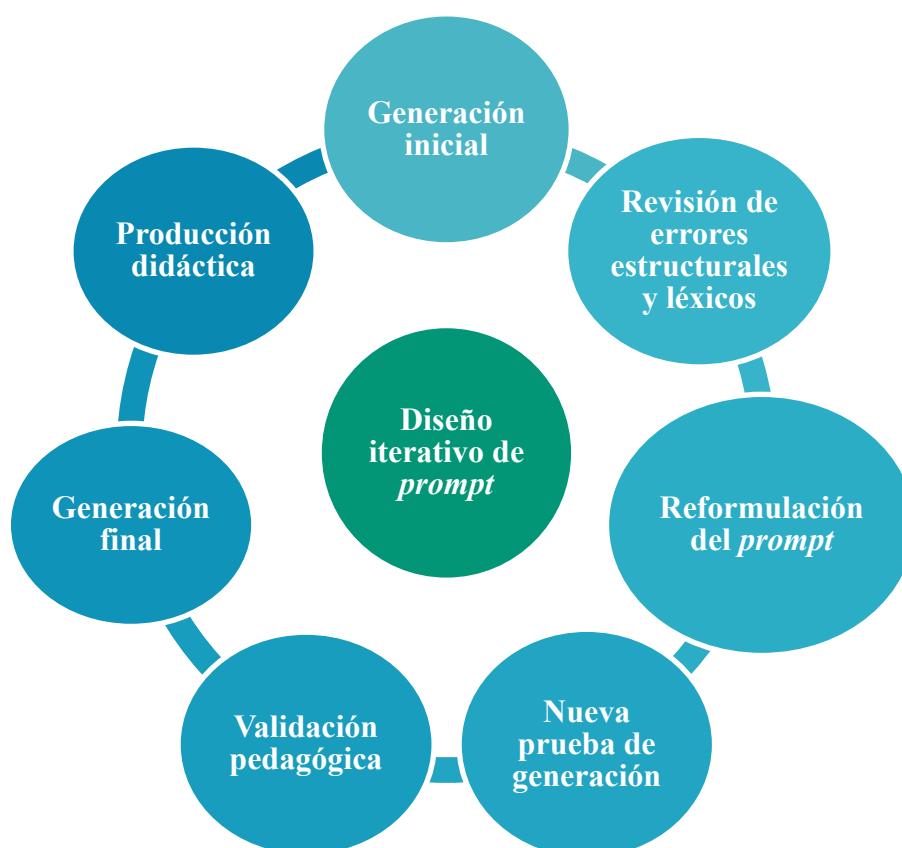
Uno de los principales desafíos fue evitar que la IA reprodujera estructuras o secuencias narrativas tomadas directamente del material de partida. Durante los primeros ensayos, se observó una tendencia a replicar el patrón argumental del diálogo original, lo que limitaba la creatividad escénica. Para contrarrestar este fenómeno, se introdujeron instrucciones explícitas que exigían la ruptura estructural y la generación de situaciones originales con autonomía narrativa. Adicionalmente, el modelo tendía a incorporar

vocabulario no autorizado, es decir, expresiones fuera del repertorio léxico previsto para el nivel A1-A2. Esto comprometía la validez pedagógica del material generado. Estas imprecisiones resolvieron mediante una reformulación progresiva del *prompt*, que incorporó restricciones léxicas estrictas, así como instrucciones precisas sobre el uso de vocabulario procedente exclusivamente del corpus didáctico fuente.

Figura 16

Proceso iterativo de diseño del prompt

(Elaboración propia, 2025)



El resultado de este proceso fue la creación de una versión final del *prompt* altamente detallada, en la que se definían el tono, el formato, las condiciones lingüísticas, los elementos escénicos permitidos y las fases de desarrollo de cada escena. Este nivel de especificidad fue indispensable para asegurar la fidelidad al enfoque del teatro del absurdo y la pertinencia pedagógica del material para estudiantes de nivel A1.

Cabe destacar que el rol del investigador se desplazó desde una posición de mero generador de órdenes hacia una figura de coautor, que intervino activamente como editor,

revisor y diseñador didáctico. En muchas ocasiones, las ideas clave fueron sugeridas por el usuario humano, desarrolladas por la IA, corregidas por el investigador y vueltas a integrar en un nuevo ciclo de prueba. Esta lógica de co-creación humano-IA definió el núcleo metodológico del proceso.

No obstante, a pesar de la minuciosidad alcanzada en la formulación del *prompt* final, la IA no fue capaz de generar resultados completamente adecuados de forma totalmente automática. Incluso con la versión más optimizada del *prompt*, fue necesario realizar algunas intervenciones adicionales para garantizar la coherencia didáctica y estilística del material. Además, los textos finales necesitaban la corrección lingüística del docente ya que suelen cometerse errores en el uso de la lengua china. Aun así, debe reconocerse que el *prompt* final logró aproximarse de manera notable al resultado esperado, sirviendo como base sólida para una fase de intervención final por parte del docente. Las distintas etapas de desarrollo de las escenas, junto con los ajustes y decisiones específicas, quedan recogidas en la tabla 20, que documenta el historial de trabajo sobre cada uno de los guiones generados.

Tabla 20
Registro del proceso de diseño y desarrollo del prompt
(Elaboración propia, 2025)

Escena	Nº de versiones	Intervenciones clave del usuario	Problemas detectados	Soluciones aplicadas
Texto 1	6	“No debe parecerse al diálogo original”	Reproducción del texto original	Introducción de más elementos absurdos
		“Evita estructuras repetidas”	Vocabulario no autorizado	Reformulación léxica
Texto 2	3	“Incluye un comentario cultural sobre solidaridad y dragones”	Comentario cultural poco atractivo	Integración de reflexión cultural y actividades A1

Texto 3	7	“Haz que el clima hable”	Léxico fuera del corpus	Personificación del clima
		“Revisa el vocabulario permitido”	Falta de coherencia	Crítica ecológica escenificada

Resulta especialmente significativo subrayar que la IA no se limitó a ejecutar instrucciones, sino que también aportó ideas y perspectivas que enriquecieron la dimensión creativa del proyecto. En varias ocasiones, las sugerencias generadas por el modelo sirvieron como detonantes de nuevas decisiones pedagógicas. Un ejemplo claro de esta dinámica fue la introducción espontánea por parte de la IA de un personaje mudo llamado "Clima". Esta aparición inesperada fue interpretada por el docente como una oportunidad creativa: a partir de ahí surgió la intervención "haz que el clima hable", dando lugar a una escena profundamente simbólica, en la que el clima adquiere voz propia para expresar su agotamiento frente a la crisis ambiental. La IA, por tanto, no solo asistió en la redacción técnica, sino que alimentó el proceso creativo del docente, demostrando que su papel puede ser tanto ejecutor como inspirador dentro de un marco pedagógico bien orientado.

De este modo, y como resultado del proceso de optimización sistemática representado en la figura 16, que incluye análisis, reformulación iterativa y evaluación con base en criterios establecidos, se obtiene la versión final del *prompt*, la cual se presenta en la Tabla 21.

Tabla 21

Instrucciones operativas del prompt para la generación de escenas absurdas en ChLE (Elaboración propia, 2025)

Instrucciones para generación de escena absurda en chino simplificado
Actúa como guionista experto en teatro del absurdo y como profesor de chino nivel A1-A2. A partir del texto didáctico proporcionado, genera una escena teatral absurda en chino simplificado, siguiendo estas condiciones estrictas:
1. Usa exclusivamente:
- El vocabulario y estructuras gramaticales presentes en el texto base.

-
- Y, si se indica, el vocabulario adicional proporcionado por el docente.
2. No inventes ni añadas ningún término fuera de esas listas.
 3. Cada frase debe ser gramaticalmente correcta, simple y útil para alumnos principiantes.
 4. El sinsentido debe surgir de la situación general (repeticiones, incoherencias temáticas, silencios, humor absurdo), no de frases con errores gramaticales.
 5. Las acotaciones deben ir en español, con tono teatral, claro y sencillo.
 6. El tono debe ser lúdico, divertido y representable en clase.
 7. Diálogo entre 2 o 3 personajes como máximo. Duración estimada: 2–3 minutos.
 8. Formato: escena teatral con nombres de personajes, acotaciones (en español) y diálogo (en chino simplificado).
 9. Incluye un título creativo.
 10. Incluye un trasfondo temático o reflexión cultural/existencial simple y sugerente (como el tiempo, la espera, el silencio, la rutina, el vacío...).
- El mensaje debe ser accesible, pero dar pie a una conversación crítica.
 - Inspírate en el teatro del absurdo como forma de despertar una experiencia interna y reflexiva en el espectador (Esslin, 1961).
- Texto base:
- [Insertar el texto base aquí]
- Vocabulario adicional permitido (opcional):
- [Insertar el vocabulario adicional aquí]
-

La tabla 21 recoge las instrucciones operativas del *prompt* final diseñado para adaptar diálogos didácticos de *El nuevo libro de chino práctico* (2011) a escenas teatrales absurdas en chino simplificado. Resume de manera clara y funcional los criterios lingüísticos, estilísticos y pedagógicos que orientan al modelo de IA, estableciendo un marco preciso para garantizar la coherencia didáctica, el respeto al nivel A1-A2 y la fidelidad al espíritu del teatro del absurdo.

Resultados de los textos generados tras la aplicación del prompt

En este apartado se presentan y examinan de forma individual los textos generados mediante la aplicación del *prompt* final. El análisis se aborda desde una doble perspectiva complementaria: por un lado, se evalúa la fidelidad de cada escena a los rasgos estilísticos característicos del teatro del absurdo; por otro, se estudia su viabilidad didáctica en el

contexto específico de la enseñanza del ChLE. Para garantizar una lectura contextualizada y favorecer una evaluación pedagógica precisa, cada una de las escenas se reproduce íntegramente. Esta presentación completa permite observar no solo las decisiones estilísticas y lingüísticas que configuran el texto, sino también su capacidad para suscitar situaciones comunicativas auténticas, estimular la participación del alumnado y promover la expresión oral en un entorno lúdico y libre de presión evaluativa. Este enfoque analítico tiene como propósito no solo validar la calidad del corpus, sino también aportar criterios prácticos que orienten su posible aplicación en el aula.

Ejemplo 1

Escena generada con apoyo de IA: Texto 1 他是谁 (¿Quién es él?)

(El escenario está oscuro. Una luz ilumina una silla en el centro. En la silla, un plátano. No se mueve. Entra 林娜 lentamente.)

林娜: (低声) 他是谁?

(王小云 también ve el plátano. Silencio largo. Se miran.)

王小云: 林娜, 你们家有几口人?

林娜: 我们家一共有六口人: 妈妈, 一个哥哥, 两个姐姐, 我, 还有贝贝。

王小云: 他是你哥哥吗?

林娜: 这不是我哥哥。

王小云: 他是你爸爸吗?

林娜: 他不是我爸爸。

王小云: 他是你妈妈吗?

林娜: 他不是我妈妈。

王小云: 他是你的小狗吗?

林娜: 他不是贝贝。贝贝不在椅子上。

(Ambas miran el plátano en silencio. La luz cambia ligeramente. Suspense.)

王小云: 他是你家的人吗?

林娜: 我不知道。他不说话。可是他在这儿。

(Silencio. Se sientan en el suelo, una a cada lado de la silla. Miran el plátano.)

王小云：我们家有四口人：爸爸，妈妈，哥哥，我。他不是我们家的人。

林娜：可是他在椅子上。

王小云：他是谁？

(De pronto, 林娜 *se levanta lentamente, mira el plátano con decision.*)

林娜：他是我们的人。现在，他是我们家的人。

(王小云 *asiente. Pausa. Se inclinan ante el plátano.*)

王小云 和 林娜 (同时)：你好。

(Luz se apaga lentamente. Fin.)

El texto titulado “他是谁 (¿Quién es él?)”, generado mediante IA a partir de un *prompt* específico, constituye una muestra representativa de la integración entre objetivos didácticos y principios estéticos del teatro del absurdo en el contexto de la enseñanza del ChLE. Este comentario se centra en tres aspectos fundamentales: la adecuación al *prompt* y al contenido de *El nuevo libro de chino práctico* (2011), la presencia de características del teatro absurdo, y su potencial pedagógico y crítico en el aula.

En primer lugar, el texto cumple rigurosamente con los parámetros establecidos en el *prompt*. Desde el punto de vista lingüístico, se emplea exclusivamente el vocabulario del texto base —tomado de la lección 3 de *El nuevo libro de chino práctico* (2011)— así como el vocabulario adicional autorizado por el docente. No obstante, aunque las estructuras gramaticales utilizadas son simples y adecuadas para estudiantes de nivel inicial, lo que garantiza su accesibilidad y funcionalidad en un entorno de aprendizaje real, es susceptible a ciertos matices en el uso de la lengua china. Por ejemplo, el texto utiliza la frase “现在，他是我们家的人”，donde el pronombre “他” (él) se emplea para referirse al plátano. Este uso sugiere un grado de personificación, ya que “他” se reserva para personas u objetos a los que se les otorgan características humanas. Si el plátano no estuviera personificado, lo más adecuado habría sido utilizar el pronombre “它” (eso), correspondiente a objetos o animales sin personificación, y reformular la oración como: “现在，它是我们的家人。” Asimismo, el formato del texto responde fielmente a las instrucciones del *prompt*: la escena está compuesta por un diálogo entre dos personajes, con acotaciones teatrales en español y diálogos en chino simplificado, y mantiene una duración estimada de entre dos y tres minutos. También se observa una cuidada fidelidad

al tono sugerido, que debía ser lúdico, representable en clase y acompañado de una carga temática o existencial sugerente.

En segundo lugar, desde una perspectiva literaria, el texto reproduce con notable eficacia los elementos característicos del teatro del absurdo. La acción se sitúa en un escenario oscuro, donde una silla iluminada ocupa el centro de atención; en ella descansa un plátano inmóvil, cuya presencia desata una cadena de interrogantes que desafían la lógica ordinaria. Este recurso ilógico —otorgar identidad a un objeto inanimado— constituye un rasgo central del teatro absurdo, que cuestiona las convenciones racionales del lenguaje y la identidad (Esslin, 1961; Metman, 1967). La repetición de estructuras interrogativas como “他是你哥哥吗?”, “他是你爸爸吗?” o “他[它]是你的小狗吗?” refuerza la sensación de absurdo, generando un bucle de incertidumbre e incomunicación que remite a obras canónicas del género. La escena se convierte así en un ejercicio performativo de vacilación ontológica, en la que el lenguaje —aunque gramaticalmente correcto— resulta incapaz de desentrañar el misterio del “otro”, aquí encarnado por el plátano.

En esta línea, la dimensión temática del texto también responde a las expectativas del *prompt*, al introducir una reflexión existencial sencilla pero eficaz: ¿qué define a una persona como parte de una familia?, ¿es la presencia física suficiente para generar pertenencia? La frase final —“现在，他是我们家的人”—, pronunciada tras una aceptación simbólica del plátano como miembro familiar, ofrece una resolución absurda y conmovedora que puede abrir debates en clase sobre la inclusión, la identidad y la otredad. Esta estrategia narrativa resulta especialmente valiosa en el contexto educativo, pues presenta cuestiones profundas de forma indirecta, envueltas en una situación aparentemente cómica e inofensiva, en sintonía con la lógica didáctica del absurdo.

Por último, desde una perspectiva pedagógica, el texto demuestra un alto potencial de aplicación en el aula. Al retomar estructuras del diálogo original del manual —como “你们家有几口人?”, “我们家有六口人”, o “他是谁?”—, permite reforzar contenidos léxicos y sintácticos básicos a través de una actividad creativa y participativa. Además, el carácter teatral del ejercicio favorece la expresión oral y el trabajo colaborativo, mientras que su contenido temático estimula la reflexión crítica y el pensamiento divergente entre los estudiantes. Esta combinación de simplicidad formal,

carga expresiva y apertura interpretativa responde al espíritu del *prompt* y al objetivo general del proyecto: generar materiales didácticos originales y culturalmente relevantes mediante IA.

En conclusión, el texto “他是谁” no solo evidencia la eficacia del *prompt* diseñado para la generación automática de escenas teatrales absurdas, sino que también ilustra cómo es posible construir materiales pedagógicamente útiles y culturalmente estimulantes. Aunque precisa la corrección de ciertos aspectos de uso de la lengua china por parte de la evaluación final del docente, previa a implementar los textos en el aula, su análisis demuestra el valor del enfoque co-creativo entre docente e IA, y sugiere una vía prometedora para renovar el repertorio de actividades en la enseñanza del ChLE.

Ejemplo 2

Escena generada con apoyo de IA: Texto 2 两个生日，一个礼物 Dos cumpleaños, un regalo

(En el parque, con una caja de regalo grande en el suelo. Ambas llegan al mismo tiempo y miran la caja con curiosidad.)

王小云：林娜，你来啦！

林娜：小云，你也在这儿？

王小云：今天是我的生日！

林娜：啊？今天也是我的生日！

(Ambas miran la caja misteriosa. Tiene una nota pegada.)

王小云：礼物！是谁的？

林娜：我看看……有一张纸。

王小云：纸上写什么？

林娜：“生日：十月二十五号。”

王小云：我的生日是十月二十五号。

林娜：我的也是！

王小云：“一九八八年出生。”

林娜：我一九八八年出生。

王小云：我也一九八八年出生！

林娜：“属龙。”

王小云：我属龙。

林娜：我也属龙！

(Ambas se miran. Silencio largo. Luego, abren lentamente la caja.)

林娜：是一个蛋糕！

王小云：是我的？

林娜：是我的？

王小云：我们一起吃吧？

林娜：好，一起吃。

(Sacan el pastel. En el pastel está escrito: “生日快乐，林小云娜！” Se miran confundidas y se ríen.)

El texto titulado 《两个生日，一个礼物》 (“Dos cumpleaños, un solo regalo”) constituye un ejemplo notable del potencial pedagógico y creativo que ofrece la generación automatizada de contenidos mediante IA. Esta escena también fue generada a partir del mismo *prompt* cuidadosamente diseñado con fines didácticos y teatrales, el cual exigía la creación de diálogos breves inspirados en el teatro del absurdo, con estructuras lingüísticas simples, personajes limitados, y un tono lúdico que fomentara la oralidad sin comprometer la accesibilidad para estudiantes de nivel A2. En este sentido, el texto cumple de manera rigurosa con los requisitos establecidos: presenta a dos personajes, 林娜 y 王小云, en una situación aparentemente cotidiana que se convierte en una experiencia profundamente desconcertante, en la que ambas descubren compartir el mismo cumpleaños, el mismo signo zodiacal y, de manera simbólica, una misma identidad.

Desde un punto de vista lingüístico, la escena reutiliza y recontextualiza de forma eficaz el vocabulario y las estructuras gramaticales introducidas en la lección 5 de *El nuevo libro de chino práctico* (2011). Expresiones como “你属什么?” (“¿De qué signo eres?”), “你几月几号出生?” (“¿Cuál es tu fecha de nacimiento?”) o “这是我的礼物” (“Este es mi regalo”) aparecen integradas de forma coherente en el diálogo, lo que permite al alumnado practicar fórmulas comunicativas fundamentales dentro de un marco semántico familiar. Al mismo tiempo, se introduce léxico relevante como “生日”

(cumpleaños), “礼物” (regalo), y “属龙” (ser del signo del dragón), elementos todos presentes en el texto base, lo que refuerza la continuidad con el currículo. En cuanto a la gramática, se respetan estructuras simples adecuadas al nivel A1-A2, lo que asegura la comprensibilidad y usabilidad del texto en contextos reales de aprendizaje.

La escena incorpora además diversos rasgos característicos del teatro del absurdo, adaptados a un entorno educativo. En primer lugar, la situación inicial —dos personajes que reciben un único pastel con un nombre que combina el suyo y descubren que todo, incluso su identidad, parece coincidir— genera una atmósfera de ambigüedad y falta de lógica que desconcierta tanto a los personajes como al espectador. Esta pérdida de sentido lógico y la fusión de identidades personales remiten a temas existenciales abordados con una forma aparentemente inocente, lo que constituye uno de los sellos estilísticos del absurdo: tratar asuntos serios, como la identidad o la pertenencia, bajo el disfraz del humor o lo infantil. El propio título, “Dos cumpleaños, un solo regalo”, condensa este conflicto simbólico entre dualidad y unidad. Además, el ritmo pausado del diálogo, los silencios largos y el final abierto refuerzan la tensión dramática y ofrecen espacio para la interpretación, otro rasgo propio del género.

En lo que respecta al potencial pedagógico, el texto favorece múltiples usos didácticos. No solo permite trabajar aspectos lingüísticos y fonéticos, sino que se presenta como un excelente punto de partida para la dramatización, la improvisación o la discusión crítica en el aula. Puede invitar a los estudiantes a reflexionar sobre temas culturales (el zodiaco chino, la importancia del regalo compartido), sobre cuestiones sociales (la identidad individual frente al grupo) o incluso sobre dilemas personales (¿cómo reaccionarías tú si descubrieras que compartes todo con otra persona?). Así, el texto consigue no solo transmitir estructuras del idioma, sino también promover la implicación afectiva y cognitiva del alumnado, motivando especialmente a aquellos con un perfil más reflexivo o crítico. La forma en que el texto se apoya en un objeto simbólico —el pastel con un nombre fusionado— para plantear cuestiones profundas, es un claro ejemplo de cómo el absurdo puede ser una herramienta poderosa en el aula para generar significado y fomentar la participación del estudiante.

En suma, este segundo texto generado mediante IA se constituye como una propuesta didáctica altamente eficaz, que aúna rigor lingüístico, creatividad teatral y potencial reflexivo. Responde fielmente a los criterios del *prompt*, reutiliza de manera

significativa el contenido del libro de texto y adapta con acierto los recursos del teatro del absurdo al contexto de la enseñanza del ChLE. Por todo ello, representa una valiosa contribución al repertorio metodológico del docente, y ejemplifica cómo la IA puede ser una aliada en la creación de materiales pedagógicos con valor lingüístico, emocional y cultural.

Ejemplo 3

Escena generada con apoyo de IA: Texto 3 天气有问题 ¡El clima tiene un problema!

(En un parque con sol, nieve, lluvia y hojas al mismo tiempo. Wang Xiaoyun y Ma Dawei están con un micrófono. Se acerca “el Clima”, con ropa mezclada: abrigo, sandalias, gorra de invierno y paraguas abierto.)

王小云(指着天气): 大为, 你看! 天气来了!

马大为(惊讶): 天气, 你好! 你今天有问题吗?

天气(叹气): 有啊..... 我不知道我是谁。

王小云: 你不是天气吗?

天气: 我是, 可是今天我冷, 也热, 下雨, 也下雪, 还有风!

马大为: 哇! 你有很多问题。

(Una hoja cae. Luego, suena un trueno.)

天气(捂脸): 我觉得不舒服。

王小云: 你是不是生病了?

天气: 我不是生病。我是——太累了。

马大为(认真): 你什么时候开始累?

天气: 人太多, 车太多, 飞机太多。你们都不坐自行车!

王小云(点头): 对不起, 天气。

天气: 我只想有一个季节..... 春天, 或者秋天.....

马大为: 你想我们做什么?

天气: 少开车, 多滑雪, 多游泳, 不要乱砍树!

王小云: 好的, 我们现在骑自行车去滑雪。

天气(笑): 谢谢你们。现在, 我下小雨, 不下雪了。

La escena teatral titulada 《天气有问题》 (“¿El clima tiene un problema!”) constituye un ejemplo paradigmático del potencial didáctico y creativo que puede alcanzarse mediante el uso de IAG en la enseñanza del ChLE. Este texto ha sido generado siguiendo las instrucciones del *prompt* y basado en los contenidos de la lección 9 de *El nuevo libro de chino práctico* (2011), centrado en el léxico del clima y las estaciones del año.

Desde el punto de vista estilístico, el texto incorpora numerosos rasgos característicos del teatro del absurdo (Esslin, 1961), como la personificación de elementos inanimados —en este caso, el propio “clima” (天气) aparece como personaje activo— y la construcción de situaciones ilógicas y surrealistas. La escena se abre con una figura vestida de forma incoherente (abrigo, sandalias, gorra de invierno y paraguas abierto), una imagen claramente absurda que, sin embargo, apunta a una realidad reconocible: la confusión climática que experimentan muchas regiones del mundo. El diálogo entre el Clima, 王小云 y 林娜 se desarrolla en un tono entre lo cómico y lo desconcertante, jugando con contradicciones (“hace calor y frío al mismo tiempo”, “nieva pero también hay sol”, “quiero hacer esquí y nadar a la vez”) que, en el contexto del teatro del absurdo, no buscan ser resueltas sino provocar reflexión e ironía. En esta línea, el texto transforma un contenido aparentemente sencillo en una situación con carga crítica e intelectual, abordando de forma implícita temas como el cambio climático, la disociación entre experiencia y lenguaje, o la pérdida de sentido ante fenómenos complejos. Esta es precisamente una de las virtudes del absurdo: tomar un tema serio y vestirlo con capas de caos, comedia o surrealismo para generar una forma alternativa de comprensión.

Desde una perspectiva pedagógica, el texto es altamente pertinente para estudiantes de nivel A1-A2. Utiliza de forma precisa el léxico y estructuras introducidos en la unidad base del manual: expresiones del tipo “我觉得今天很冷”, “你喜欢什么季节?”, verbos como 喜欢, 游泳, 滑雪, y sustantivos clave como 冬天, 夏天, 天气, 雨, 雪, 太阳. Asimismo, el texto mantiene una sintaxis clara, oraciones cortas, y repeticiones que favorecen la adquisición y automatización del lenguaje. El carácter reiterativo, típico del absurdo, se convierte así en un recurso didáctico eficaz, ya que permite reforzar estructuras lingüísticas básicas de forma contextualizada y significativa.

En términos metodológicos, el proceso de generación del texto responde fielmente a los principios definidos en el *prompt*. La escena respeta la longitud estipulada, incorpora elementos visuales y escénicos (acotaciones, iluminación, interacción física con objetos), y está escrita con un estilo coherente con la estética absurda. También se observa una progresión lógica en la conversación —dentro de la ilógica narrativa— que permite mantener el interés del alumno y generar oportunidades de producción oral. La inclusión de un giro final, en el que el Clima confiesa no saber quién es ni qué quiere, aporta una dimensión existencial que, aunque envuelta en humor, puede resultar estimulante para estudiantes más críticos o reflexivos.

En conclusión, este texto no solo cumple con los criterios léxicos y pedagógicos del diseño instruccional, sino que también evidencia la capacidad de la IA para generar materiales con valor didáctico, expresivo e incluso filosófico. Al situar el aprendizaje de estructuras lingüísticas dentro de un marco narrativo absurdo pero coherente, se logra un doble objetivo: facilitar la adquisición del ChLE y ofrecer al alumno una experiencia significativa, emocionalmente implicada y abierta a la interpretación. La escena, por tanto, no es solo un ejercicio gramatical disfrazado, sino una propuesta dramática con potencial formativo, estético y crítico.

Propuestas de actividades culturales generadas con el apoyo de la IA

Tabla 22

Actividad cultural generada con IA del texto 1

(Elaboración propia basada en los resultados generados por IA, 2025)

Nombre de la actividad	家里“别人”是谁？¿Quién es el otro en la familia?
Nivel	A2
Tipo de actividad	Actividad comunicativa y reflexiva con enfoque intercultural
Objetivos	1. Reflexionar sobre el concepto de familia y pertenencia en la cultura china.

	2. Desarrollar la competencia intercultural y la empatía desde el teatro del absurdo. 3. Practicar estructuras lingüísticas básicas relacionadas con la familia. 4. Fomentar la fluidez y la interacción oral en contexto.
Destreza que predomina	Expresión e interacción oral
Contenido funcional	- Presentar a los miembros de la familia. - Preguntar e identificar quién es una persona. - Expresar certeza e incertidumbre.
Contenido gramatical y morfosintáctico	- Uso del verbo ser (是) y negación con 不是. - Estructura básica: “他是.....吗?” / “他不是.....” - Uso del clasificador 口 para contar miembros de la familia.
Contenido léxico	Familia: 妈妈, 爸爸, 哥哥, 姐姐, 贝贝, 家, 人, 他 Otros: 椅子, 这儿, 说话, 不, 有
Oraciones clave	- 你们家有几口人? - 他是你家的人吗? - 他是谁? - 他不说话, 可是他在这儿。
Destinatarios	Estudiantes adultos hispanohablantes de ChLE
Dinámica	Trabajo en parejas y discusión grupal. Actividad basada en comparación e interpretación conjunta.
Material necesario	- Texto dramatizado del IA “¿Quién es él?” - Fragmento adaptado de 《狂人日记》 de Lu Xun

	- Fichas con preguntas guía y palabras clave - Proyector o pizarra digital (opcional)
Duración	60 minutos
Actividades	Actividad 1 Reflexión "家"不只是一个地方，不只是爸爸妈妈哥哥姐姐。 有时候，"家"是你给别人一个椅子坐的时候。 "Hogar" no es solo un lugar, no es solo papá, mamá, hermanos y hermanas. A veces, "hogar" es cuando le ofreces una silla a alguien para que se siente. ¿Y si formar parte de una familia no dependiera de entender, sino de aceptar? Resumen adaptado de 《狂人日记》 (<i>Diario de un loco</i>) de Lu Xun (1918) 这是一篇很有名的中国小说。故事里有一个“狂人”。他觉得家里的人很奇怪。他觉得有人想“吃”他。他写日记，说家不是一个安全的地方。他觉得家里有秘密，大家不说真话。这个故事让我们想一想：家是什么？家里的人是朋友还是敌人？ Actividad de aula: “¿Quién es el otro en la familia?” Fases: 1. Antes de la lectura: Introducción y vocabulario - Explicar brevemente quién es Lu Xun y la importancia de 《狂人日记》. - Enseñar vocabulario clave: 家, 人, 他是谁, 我家, . - Mostrar la escena absurda y hacer preguntas simples. • 这是谁？

-
- 他是家里的人吗？

2. Comparación y discusión en parejas

- En parejas, los alumnos comparan la escena absurda con el fragmento de Lu Xun.

- Preguntas para guiar:

- 林娜和王小云怎么想这个“人”？

- 狂人怎么想他的家？

- 你觉得家是什么？

- Usar estructuras básicas para responder.

La actividad titulada “¿Quién es el otro en la familia?” (家里‘别人’是谁？) generada con apoyo de la IA demuestra un notable grado de adecuación pedagógica, lo que evidencia la capacidad de la IA para generar propuestas didácticas contextualizadas y funcionales cuando se le proporciona un *prompt* claro y bien estructurado.

Desde el punto de vista pedagógico, la actividad responde satisfactoriamente a los principios fundamentales de una enseñanza comunicativa orientada al desarrollo de la fluidez oral y la competencia intercultural. La IA fue capaz de integrar elementos clave para estimular la reflexión crítica y el diálogo en el aula, combinando un enfoque lúdico con contenidos de cierta profundidad filosófica y cultural. Al incluir una cita reflexiva, un fragmento literario adaptado del *Diario de un loco* de Lu Xun (1918), y una secuencia de actividades organizadas en fases, se observa una estructura didáctica coherente, con objetivos claros y adecuados al nivel A1- A2.

En cuanto al contenido lingüístico, la propuesta se mantiene fiel al vocabulario y estructuras gramaticales básicas recogidas en el texto base de *El nuevo libro de chino práctico* (2011) y el primer diálogo generado por IA. Se enfatizan construcciones esenciales como “他是谁”, “他是.....吗？” o “我们家有.....口人”, garantizando así la accesibilidad del contenido para aprendientes principiantes. A nivel léxico, se trabaja de manera funcional un campo semántico cercano al alumno —la familia— que es al mismo tiempo revisitado desde una óptica novedosa y crítica, gracias al contraste con el absurdo

de la escena del plátano y la desconfianza en el entorno familiar planteada por Lu Xun (1918). Sin embargo en la explicación de la Actividad 1 – Reflexión se observan algunos errores gramaticales que se propone corregir de la siguiente manera: “家”不只是一个地方，不只是只有爸爸妈妈、哥哥姐姐的地方。有时候，“家”是可以给别人一把椅子的地方”。Asimismo, el resumen adaptado de 《狂人日记》de Lu Xun (1918) mejoraría con las siguientes modificaciones:

这是一篇很有名的中国小说。故事里有一个“狂人”，他觉得周围的人都很奇怪，他甚至觉得有人想“吃”他。他写日记，说家不是一个安全的地方，他觉得家里有秘密，大家都不说真话。通过这个故事，我们想一想：家是什么？家人是或者周围的人是朋友还是敌人？

La dimensión cultural, a menudo descuidada en materiales didácticos tradicionales, está aquí muy bien tratada. La IA logra vincular la escena absurda generada con una obra literaria icónica del pensamiento moderno chino, ofreciendo al alumnado una puerta de entrada a debates sobre identidad, pertenencia y otredad en el contexto familiar. La reflexión sugerida ("¿Y si formar parte de una familia no dependiera de entender, sino de aceptar?") introduce un enfoque humanista e inclusivo que puede motivar incluso a estudiantes con intereses críticos o sociales.

En conclusión, esta actividad demuestra que, bajo una supervisión humana adecuada, la IAG puede generar propuestas didácticas culturalmente relevantes y metodológicamente viables. Su integración en la enseñanza del ChLE ofrece nuevas posibilidades para combinar desarrollo lingüístico, pensamiento crítico y exploración cultural en el aula.

Tabla 23

Actividad cultural generada con IA del texto 2
(Elaboración propia basada en los resultados generados por IA, 2025)

Nombre de la actividad	两个生日，一个礼物 Dos cumpleaños, un solo regalo
Nivel	A2

Tipo de actividad	Lectura dramatizada, reflexión cultural y producción oral colaborativa
Objetivos	1. Practicar estructuras básicas relacionadas con fechas, edad y signos del zodiaco chino. 2. Estimular la fluidez oral y el trabajo en pareja 3. Desarrollar la conciencia cultural sobre valores como la solidaridad y el simbolismo del dragón en la cultura china
Destreza que predomina	Producción oral (diálogo dramatizado) y comprensión lectora
Contenido funcional	- Hablar de cumpleaños - Preguntar y responder sobre fechas de nacimiento - Compartir e interpretar regalos
Contenido gramatical y morfosintáctico	- Estructuras con “是……吗？” y “也……” - Formulación de fechas: “一九八八年出生” - Uso de verbos modales: 可以, 要, 想
Contenido léxico	生日, 礼物, 属, 蛋糕, 一起, 龙, 看见, 朋友, 快乐
Oraciones clave	- 今天是我的生日! - 我的生日是十月二十五号。 - 我们一起吃吧? - 我属龙。
Destinatarios	Estudiantes adultos hispanohablantes de ChLE
Dinámica	Trabajo por parejas (lectura dramatizada), seguido de discusión en grupo pequeño y producción escrita grupal
Material necesario	- Texto impreso de la escena teatral - Hoja con preguntas de comprensión

	- Fichas con preguntas guía y palabras clave - Proyector o pizarra digital (opcional)
Duración	60 minutos
Actividades	Actividad 1: Reflexión 在中国文化里，龙是很重要的动物。龙很大，很强，也很友好。很多中国人属龙。中国人说龙喜欢帮助朋友，喜欢大家一起快乐。 Esta escena refleja valores de solidaridad presentes en muchas historias tradicionales chinas. En la cultura china, el dragón es símbolo de poder, pero también de protección y armonía colectiva. Así como los personajes deciden compartir el pastel, en las leyendas, los dragones comparten sus dones con la comunidad, especialmente durante festividades como el Año Nuevo Chino. Actividad 2: Preguntas de comprensión 1. 林娜和王小云在哪儿？ 2. 今天是谁的生日？ 3. 她们看到什么？ 4. 她们的生日一样吗？ 5. 她们属什么？ 6. 她们怎么做？ Actividades de aula Actividad 1: Lectura comprensiva - Leer la escena en voz alta por turnos. - Responder a las preguntas en chino. Actividad 2: Juego de roles

-
- Representar la escena en parejas, con gestos y pausas dramáticas.

Actividad 3: Reflexión cultural

- Comentar en grupo: ¿qué harías tú si hay un solo regalo y dos cumpleaños?

Actividad 4: Escribir en grupo

- Crear una escena parecida con una situación misteriosa y divertida.
-

La actividad cultural generada con apoyo de IA para el texto 《两个生日，一个礼物》 (Dos cumpleaños, un solo regalo) presenta una estructura adecuada y alineada con los objetivos generales del estudio: fomentar la fluidez oral en el aula de ChLE, integrar elementos culturales relevantes y promover la participación activa del alumnado mediante situaciones dramáticas inspiradas en el teatro del absurdo.

Uno de los mayores aciertos de la propuesta reside en su anclaje cultural significativo. El dragón —símbolo potente en la cosmovisión china— no solo funciona como un elemento narrativo dentro del diálogo absurdo, sino que se convierte en el punto de partida para reflexionar sobre valores culturales como la generosidad, la cooperación o la importancia de compartir. Este componente cultural está integrado de manera orgánica en el guion teatral y en las actividades posteriores, lo que puede estimular tanto el interés del alumnado como su conciencia intercultural.

Desde el punto de vista lingüístico, la actividad permite trabajar con vocabulario básico pero funcional (fechas, edades, animales del zodiaco, etc.) y estructuras gramaticales comunes en los primeros niveles (como “是……吗？”, “也……”, o la expresión de fechas y signos zodiacales). Asimismo, el recurso de dramatización y al trabajo en parejas favorece el uso espontáneo de la lengua y facilita la automatización de estructuras orales a través del juego teatral. Sin embargo, en la explicación de la Actividad 1 – Reflexión se observan algunos errores gramaticales que se propone corregir de la siguiente manera: “龙是中国古代神话中的动物，龙对于中国文化来说非常重要。龙能呼风唤雨，经常帮助人们，很多中国人都属龙”。 Asimismo, en las preguntas de comprensión se estima pertinente realizar un ajuste de las preguntas 3, 4 y 6

cambiándolas por “她们看到了什么？”，“她们的生日是同一天吗？” y “她们是怎么做的？”

Del mismo modo, cabe señalar una posible inconsistencia en la propuesta generada por la IA. A pesar de que las instrucciones del estudio enfatizaban el desarrollo de la expresión oral, la actividad final incluye una fase de producción escrita colectiva (creación de una escena absurda alternativa). Aunque esta tarea puede tener valor didáctico, introduce una dimensión que se aleja del foco principal del proyecto. Esta desviación podría interpretarse como un error de interpretación por parte del modelo, lo que subraya la necesidad de una supervisión humana rigurosa en el diseño de materiales generados por IA. Es decir, si bien la IA puede generar propuestas creativas y estructuradas, la orientación pedagógica debe ser siempre afinada por el docente para asegurar la coherencia con los objetivos propuestos.

En conclusión, la actividad cumple en gran medida con los criterios de adecuación cultural, accesibilidad lingüística y dinamismo oral. No obstante, este pequeño desajuste respecto al tipo de producción esperada refuerza la idea de que la IA no debe considerarse una herramienta autónoma, sino un asistente creativo que requiere de intervención y juicio pedagógico por parte del profesorado.

Tabla 24
Actividad cultural generada con IA del texto 3
(Elaboración propia basada en los resultados generados por IA, 2025)

Nombre de la actividad	天气有问题？谁有问题？
Nivel	A2
Tipo de actividad	Reflexión guiada, interpretación teatral, producción oral y escrita
Objetivos	1. Desarrollar la competencia intercultural mediante el análisis de un problema medioambiental desde una perspectiva emocional. 2. Fomentar la fluidez oral.

Destreza que predomina	Expresión oral
Contenido funcional	Describir emociones, expresar deseos, dar sugerencias, reflexionar sobre hábitos sociales
Contenido gramatical y morfosintáctico	Estructuras con 是, 有, 想, 觉得, negación con 不
Contenido léxico	季节, 天气, 空气, 自行车, 树, 觉得, 问题
Oraciones clave	- 我觉得天气有问题。 - 我想有一个季节。 - 你们都不坐自行车！
Destinatarios	Estudiantes adultos hispanohablantes de ChLE
Dinámica	Trabajo grupal e individual, puesta en común oral
Material necesario	Texto de la escena, pizarra o proyector, papel para escribir
Duración	60 minutos
Actividades	Actividad 1: Reflexión 现在, 天气有很多问题。春天不冷, 冬天不下雪, 夏天也下雪。天气很累, 因为车很多, 飞机很多, 空气不好。我们可以骑自行车, 不开车, 多游泳, 多滑雪。这样, 天气会高兴。 En esta escena, el clima es un personaje con emociones. Está confundido y cansado porque ya no hay estaciones claras: hace calor y frío al mismo tiempo, llueve y nieva sin lógica. A través del humor, esta obra permite a los estudiantes reflexionar sobre el cambio climático desde una perspectiva emocional y absurda, accesible a su nivel. El clima “ya no sabe quién es”, y eso refleja

lo que vemos hoy en muchas ciudades. ¿Por qué sucede esto?
¿Qué podemos hacer para ayudar al planeta a “sentirse mejor”?
La escena invita a repensar nuestros hábitos de transporte,
consumo y cuidado de la naturaleza.

Actividad 2: Preguntas de comprensión

1. 天气今天高兴吗? 为什么?
2. 天气有几个问题?
3. 天气想什么季节?
4. 王小云和马大为想做什么?
5. 你觉得天气有什么问题?

Actividades de aula

Actividad 1: Reflexión guiada en grupo

Instrucciones: En grupos pequeños, los estudiantes discuten las siguientes preguntas. El docente puede anotar ideas en la pizarra.

Preguntas para reflexionar:

- ¿Por qué el clima está “cansado”?
- ¿Qué acciones humanas aparecen en la obra? ¿Son buenas o malas para el clima?
- ¿Qué cosas pequeñas puedes hacer tú para ayudar al clima?
- ¿Crees que el humor ayuda a hablar de problemas serios como el cambio climático?

Actividad 2: Reflexión guiada en grupo

Objetivo: Expresar emociones y practicar estructuras con “觉得”, “是”, “有”, etc.

Instrucciones: Cada estudiante se imagina que es una estación del año (ej. 冬天, 夏天) o el clima mismo (天气), y escribe 3 frases:

-
1. 我是_____。
 2. 我觉得_____。
 3. 我想_____。

Luego, pueden leerlas en voz alta con entonación teatral.

La actividad didáctica propuesta en relación con este texto destaca, en primer lugar, por su creatividad y por la pertinencia temática dentro del enfoque dramático del teatro del absurdo. Se propone una reflexión surrealista entre los alumnos que no comprenden lo que está ocurriendo con el clima, lo cual permite introducir temas de gran actualidad y relevancia sociocultural, como el cambio climático, la contaminación o la alteración de los ciclos naturales. Estos elementos conectan con una perspectiva crítica que, como se ha señalado en el marco teórico, es esencial para motivar a un alumnado con inquietudes intelectuales, ya que les permite reflexionar sobre problemáticas globales desde el lenguaje escénico.

Desde un punto de vista lingüístico y pedagógico, la actividad conserva estructuras gramaticales y léxicas del nivel inicial (A2), y ofrece oportunidades para la repetición controlada, la práctica del léxico meteorológico y el trabajo con funciones comunicativas relacionadas con la descripción, la hipótesis y la expresión de emociones. Además, el carácter poético y simbólico del texto contribuye a generar un ambiente distendido y lúdico, favorable para la expresión oral y la implicación emocional del alumnado.

Sin embargo, a pesar de estos aciertos, se observa una desviación respecto a uno de los objetivos fundamentales del estudio: el desarrollo de la fluidez oral. Tal como se estableció en el diseño de la investigación, las actividades generadas por la IA debían orientarse prioritariamente a promover la producción oral y el diálogo entre los estudiantes. En este caso, al igual que en la propuesta anterior, se detecta una fase final de la secuencia que contempla tareas de escritura, lo cual no se corresponde plenamente con las instrucciones establecidas en el segundo *prompt* utilizado para generar las actividades.

Este desajuste pone de relieve una de las principales limitaciones del uso de herramientas de IAG: aunque pueden ofrecer materiales creativos y culturalmente ricos,

requieren siempre una supervisión y revisión crítica por parte del profesorado. Es necesario que el docente actúe como mediador para garantizar que las propuestas estén alineadas con los objetivos didácticos y respondan a las necesidades reales del aula. En este caso, una modificación recomendable sería reemplazar la actividad de escritura por una tarea oral complementaria, como una improvisación de nuevas líneas de diálogo entre las estaciones, una dramatización grupal que explore otras situaciones climáticas, o un debate simulado sobre el futuro del planeta desde el punto de vista de las estaciones.

En definitiva, la propuesta generada por la IA es valiosa en términos de contenido y de creatividad, pero sugiere también la necesidad de una intervención docente que asegure la coherencia metodológica del diseño didáctico, la corrección lingüística y el uso de la lengua china.

8.1.5 Conclusiones

Este estudio exploró la posibilidad de utilizar IAG para crear materiales teatrales adaptados a la enseñanza del ChLE, concretamente mediante la transformación de textos del *El nuevo libro de chino práctico (2011)* en escenas inspiradas en el teatro del absurdo. A partir del diseño de un *prompt* específico y detallado, se logró que la IA generara textos teatrales breves, adecuados al nivel lingüístico A1-A2 y con un enfoque expresivo y lúdico.

Los resultados confirmaron que sí fue posible crear un *prompt* funcional que, con instrucciones claras, generó materiales didácticos con alto potencial pedagógico. Las escenas producidas respetaron en gran medida las restricciones léxicas y gramaticales impuestas, al tiempo que introdujeron elementos absurdos que incentivaban la creatividad y la participación en el aula. Si bien fue necesario realizar ajustes posteriores por parte del docente, el grado de intervención requerido fue reducido en comparación con una creación desde cero, lo cual validó la hipótesis inicial de que la IA puede actuar como colaboradora eficaz en el diseño de materiales.

Además, la interacción con el modelo no se limitó a una ejecución técnica. La IA también aportó ideas originales que estimularon nuevas decisiones pedagógicas, confirmando su potencial como agente creativo dentro del proceso. A partir de una escena

generada, fue posible construir unidades completas, incluyendo actividades de comprensión, reflexiones culturales y materiales auxiliares para el aula.

Sin embargo, el estudio también presentó varias limitaciones importantes que deben ser consideradas. En primer lugar, no se dispone aún de datos empíricos que permitan valorar el impacto real de estos materiales en contextos de aula, lo cual limita la capacidad para extraer conclusiones definitivas sobre su eficacia en términos de aprendizaje. En segundo lugar, la generación de materiales se realizó sobre una muestra reducida de textos base, sin llevar a cabo un proceso de producción masiva. Esto impide valorar la consistencia del modelo en la creación sostenida de contenido, así como su capacidad para adaptarse a una variedad más amplia de temáticas, niveles o estilos. Del mismo modo, se detectaron errores en el uso del idioma chino en cuanto a gramática y pragmática lo que subraya la importancia del docente como evaluador y editor final del contenido generado por IA. Esto evidencia que, aunque el modelo puede generar propuestas textuales útiles, estas deben ser sometidas a una revisión lingüística experta. No obstante, se observa que es viable realizar un ejercicio de coautoría, en el que la IA contribuya significativamente a la generación de ideas y redacción preliminar, con la necesaria intervención humana para asegurar la corrección idiomática y la adecuación cultural del contenido, especialmente en lenguas como el chino.

Estas observaciones no invalidan los hallazgos positivos del estudio, pero subrayan la necesidad de seguir investigando en esta línea. Esta carencia metodológica condujo a la necesidad de abrir una segunda fase de investigación, presentada en el apartado 8.2, en la que se lleva a cabo una evaluación detallada de los textos generados por la IA desde una perspectiva pedagógica y léxica, con el fin de valorar su verdadera aplicabilidad y calidad en entornos educativos reales.

8.2 Segunda fase: evaluación léxica y pedagógica de textos generados por IAG

8.2.1 Contextualización del estudio

La última fase, correspondiente a la implementación, consistió en la generación automatizada del corpus definitivo, su selección y posterior análisis crítico. Esta evaluación se realizó considerando dos ejes complementarios: el léxico y el pedagógico. Para ello, se emplearon distintas herramientas, como ChatGPT (OpenAI, 2024) para la

producción textual, *Chinese Text Analyzer* (Huang, 2015) para el análisis léxico, y formularios de Google (Google LLC, 2024) para recopilar valoraciones cualitativas por parte del equipo evaluador. Es importante destacar que, en el marco de esta investigación, la fase de implementación se concibe como un proceso de validación previo a la aplicación en el aula, centrado en la revisión crítica de los materiales generados. Esta adaptación del modelo PPI responde a la necesidad de garantizar que los textos cumplen con los requisitos pedagógicos antes de ser utilizados en contextos docentes reales.

En las fases posteriores del estudio, centradas en el análisis del corpus, se utilizarán herramientas complementarias como *Chinese Text Analyzer* (Huang, 2015) para el procesamiento léxico y Google Forms (Google LLC, 2024) para recoger las valoraciones cualitativas del profesorado participante. Ambos procedimientos serán desarrollados con mayor detalle en los apartados siguientes.

8.2.2 Objetivos y preguntas de investigación

Tras el diseño y generación de materiales teatrales mediante IAG en la fase anterior, esta segunda etapa del estudio tuvo como finalidad examinar con mayor profundidad la calidad de los textos obtenidos. Se consideró necesario someter el corpus a un análisis riguroso desde una doble perspectiva: por un lado, su adecuación léxica en relación con los niveles previstos para estudiantes de nivel inicial; por otro, su idoneidad como recurso pedagógico en contextos reales de enseñanza. Para ello, se establecieron los siguientes objetivos:

1. Analizar la calidad léxica del corpus de textos teatrales generados por la IAG, comparando su repertorio con el del texto base utilizado como fuente, con el fin de verificar el respeto a las restricciones léxicas impuestas y su adecuación al nivel previsto para aprendientes de ChLE.
2. Evaluar la pertinencia pedagógica de dichos textos, atendiendo a criterios como la claridad didáctica, la accesibilidad para el alumnado de nivel inicial y el potencial para ser utilizados en dinámicas teatrales dentro del aula.
3. Valorar en qué medida el corpus generado por la IA cumple con los estándares necesarios para su implementación como recurso didáctico eficaz en la enseñanza de ChLE.

A partir de estos objetivos se diseñaron dos preguntas de investigación que, tras la consulta de la bibliografía correspondiente, se trataron de resolver.

1. ¿En qué medida el corpus de textos teatrales generados por IAG respeta las restricciones léxicas establecidas y se ajusta al nivel lingüístico previsto para aprendientes iniciales de ChLE?
2. ¿Son los textos generados por IA apropiados desde una perspectiva pedagógica para su uso en el aula, considerando criterios como la adecuación al nivel, la cobertura de las funciones comunicativas, el atractivo pedagógico y el potencial para la oralidad?

8.2.3 Metodología

Con el fin de detallar el proceso de evaluación aplicado al corpus generado, en este apartado se presentan los instrumentos y criterios utilizados. Dichos elementos han sido organizados en torno a dos ejes complementarios: por un lado, los indicadores léxicos, y por otro, los aspectos pedagógicos que permiten valorar la adecuación didáctica de los textos producidos.

Instrumentos de Evaluación Léxica

El análisis léxico del corpus generado por IA se centró en cuatro dimensiones fundamentales: la riqueza léxica, la frecuencia y repetición de palabras, la densidad léxica y las tendencias léxicas. Para ello, se utilizó el software *Chinese Text Analyzer* (Huang, 2015), una herramienta especializada en el procesamiento lingüístico del chino.

La riqueza léxica se evaluó mediante la proporción tipo–token (TTR, por sus siglas en inglés), indicador habitual para medir la diversidad del vocabulario presente en un texto. En cuanto a la frecuencia y repetición de palabras, se distinguieron dos tipos: por un lado, las repeticiones funcionales, características del estilo propio del teatro del absurdo, y por otro, las repeticiones inerciales, que pueden reflejar automatismos léxicos o sintácticos generados por el modelo.

La densidad léxica, calculada a partir del etiquetado gramatical de las palabras, permitió determinar el peso informativo de los textos a través del porcentaje de palabras cargadas semánticamente (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios). Un valor alto

indicaría mayor complejidad semántica, mientras que un valor bajo señalaría un estilo más simple y conversacional, adecuado para estudiantes principiantes. Finalmente, el análisis de tendencias léxicas se llevó a cabo de forma cualitativa mediante la observación manual de secuencias repetidas y la distribución de términos a lo largo de los párrafos, lo que permitió inferir la coherencia temática y el desarrollo didáctico del texto. Aunque el *software* utilizado no ofrece herramientas de seguimiento visual, el análisis manual facilitó una lectura detallada del flujo léxico.

Cabe destacar que este análisis no pretendía establecer estándares lingüísticos ideales, sino comprobar si el lenguaje generado por la IA era lo suficientemente variado, comprensible y funcional como para ser empleado como input útil en contextos reales de enseñanza de ChLE para niveles iniciales.

Instrumentos para la evaluación pedagógica

La rúbrica utilizada para evaluar la adecuación pedagógica del corpus generado se diseñó tomando como referencia dos marcos normativos fundamentales: por un lado, los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y, por otro, las orientaciones curriculares establecidas por el Centro para la Educación en Lenguas y Cooperación del Ministerio de Educación de China (中国教育部中外语言交流合作中心). Estos criterios proporcionaron una base sólida y coherente para valorar el potencial didáctico de los textos en un contexto real de enseñanza de chino como ChLE.

Para la aplicación de esta rúbrica, se diseñó un cuestionario a través de la plataforma Google Forms (Google LLC, 2024), que fue enviado a un grupo de docentes evaluadores junto con los archivos correspondientes a tres escenas teatrales seleccionadas del corpus generado. La estructura del cuestionario integraba tanto ítems cuantitativos como cualitativos. En cuanto a los primeros, se presentaron en formato de escala de valoración basada en indicadores pedagógicos clave. Estos indicadores constituían el núcleo del instrumento de evaluación. Además de las valoraciones numéricas, el formulario incluía un apartado de respuesta abierta para comentarios cualitativos. Este espacio permitió a los docentes incorporar observaciones derivadas de su experiencia profesional, formular sugerencias específicas y aportar matices interpretativos que enriquecieran el análisis desde una perspectiva pedagógica crítica.

El proceso de evaluación fue llevado a cabo por un panel compuesto por cinco docentes con amplia trayectoria en la enseñanza del ChLE. La selección del grupo fue deliberadamente heterogénea para asegurar una valoración rica y contextualizada. Tres de los participantes son profesores universitarios vinculados a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, mientras que los otros dos ejercen como docentes en la Escuela Oficial de Idiomas de la misma ciudad. En cuanto a su formación académica, tres de ellos poseen el grado de doctor y los otros dos son doctorandos en activo. El grupo incluyó tanto hablantes nativos de chino (dos evaluadores) como docentes españoles con prolongadas estancias académicas en China (tres evaluadores), lo que permitió integrar diversas perspectivas culturales y metodológicas en la valoración. Cada uno de ellos recibió el corpus textual junto con el cuestionario diseñado para esta fase del estudio.

Todos los instrumentos empleados en la fase de evaluación, incluidos la rúbrica pedagógica, el cuestionario aplicado, así como los textos teatrales originales utilizados como material de análisis, se recogen de forma detallada en el anexo V. En dicho apartado también se presentan los resultados completos obtenidos a partir de las respuestas de los docentes evaluadores, tanto en su dimensión cuantitativa como cualitativa.

8.2.4 Resultados

Para responder a la segunda pregunta de investigación —¿en qué medida el corpus de textos teatrales generados mediante IA cumple con los estándares de calidad léxica y pedagógica requeridos para la enseñanza del ChLE? — se procedió a analizar los textos desde una doble perspectiva: la calidad léxica y la adecuación pedagógica. La evaluación se fundamentó en dos enfoques complementarios. Por un lado, se recurrió a métricas cuantitativas obtenidas a través del software *Chinese Text Analyzer* (Huang, 2015), que permite medir aspectos como la frecuencia de uso de los caracteres, la distribución del vocabulario y la densidad léxica. Por otro lado, se llevó a cabo un análisis cualitativo, realizado por un panel de docentes expertos en la enseñanza del ChLE, quienes valoraron la pertinencia didáctica, la progresión lingüística y el potencial comunicativo de los textos generados.

Análisis y resultados de la evaluación léxica del corpus

El análisis de los tres pares de textos revela patrones significativos en el comportamiento léxico y estructural de los materiales generados por IA, en comparación con sus equivalentes originales de *El nuevo libro de chino práctico* (2011). En la tabla 25, se presentan los resultados del análisis realizado. Asimismo, el proceso completo de análisis, también puede consultarse de forma detallada en el anexo V.

Tabla 25

Análisis comparativo de los indicadores léxicos en los textos generados por IA y los textos originales de El nuevo libro de chino práctico (2011)
(Elaboración propia, 2025)

Texto	Número total de palabras	Palabras únicas	Índice TTR	Términos más frecuentes	Densidad léxica (%)	Tendencias léxicas
Texto 1 IA	122	44	0.360	他(16) 是(10) 人(7) 我(6)	14.75%	‘他是谁’, ‘他是..... 吗’ Intensificación hacia el final.
Texto 1 original	95	44	0.463	是(10) 我(6) 贝(6) 人(5)	37.89%	Vocabulario relacionado con la familia.
Texto 2 IA	99	42	0.424	我(11) 是(8) 的(7) 八(6)	43.43%	Términos relacionados con la identidad.
Text 2 original	123	64	0.439	你(7) 他(6) 我(5) 生日(5)	43.90%	Incremento en repeticiones léxicas.

Texto 3 IA	136	79	0.580	我(10) 你(8) 多(6) 天气(4)	44.85%	Patrones caóticos al inicio, estabilización hacia el final.
Texto 3 original	156	74	0.474	你(9) 我(8) 很(5) 可以(5)	53.84%	Vocabulario sobre estaciones y verbos recreativos.

En primer lugar, el texto 1 IA presenta una densidad léxica más baja (14,75 %) y un índice TTR (type-token ratio) inferior (0,360) respecto al texto 1 original, que alcanza un 37,89 % y un TTR de 0,463, respectivamente. Esta diferencia indica una mayor repetición de estructuras y vocabulario en el texto generado, lo cual se manifiesta especialmente en secuencias reiterativas como “他是谁” o “他是……吗”, que se intensifican hacia el final del fragmento. Si bien estas repeticiones pueden resultar limitantes desde una perspectiva léxica, su carácter estructuralmente predecible posee un valor didáctico concreto, ya que favorece la automatización de construcciones sintácticas frecuentes. Por el contrario, el texto original ofrece un léxico más variado y uniformemente distribuido, lo cual puede contribuir de forma más eficaz al enriquecimiento del repertorio léxico del estudiante.

No obstante, si el objetivo pedagógico está orientado a reforzar patrones gramaticales sin sobrecargar al alumnado con un vocabulario excesivo, el texto generado por IA adquiere una funcionalidad específica muy valiosa. Este comportamiento se explica por la consigna explícita en el *prompt*, que solicitaba replicar las características del teatro del absurdo, incluyendo la repetición como recurso estilístico y funcional. Desde esta perspectiva, la baja densidad léxica no representa una limitación, sino un efecto esperado vinculado al género teatral adoptado.

En el segundo par, los textos —texto 2 IA y texto 2 original— muestran valores muy similares tanto en TTR (0,424 frente a 0,439) como en densidad léxica (43,43 % frente a 43,90 %). Esta cercanía sugiere que la IA fue capaz de emular con notable precisión el comportamiento léxico del modelo original. Sin embargo, se aprecian diferencias en el enfoque temático: el texto generado concentra vocabulario vinculado

con la identidad personal (“生日”, “我也”, “属龙”) en la segunda mitad, probablemente por influencia de una intención más performativa o dramatúrgica. En cambio, el texto original mantiene una progresión narrativa más equilibrada centrada en la figura del hermano y los regalos, con una estructura más secuencial y coherente.

En el tercer par se observa una inversión del patrón anterior. El texto 3 IA presenta un TTR más elevado (0,580) y una densidad léxica ligeramente inferior (44,85 %) en comparación con el texto 3 original, que registra un TTR de 0,474 y una densidad del 53,84 %. Este aumento en el TTR del texto generado podría interpretarse como un intento exitoso de diversificación léxica por parte de la IA. Sin embargo, la menor densidad léxica indica que esta variedad no se traduce necesariamente en un mayor número de palabras portadoras de contenido. Además, el análisis de tendencias revela una organización más caótica al inicio del texto generado, seguida de una estabilización progresiva. Por el contrario, el original mantiene una estructura semántica más coherente, marcada por la recurrencia temática en torno a estaciones del año y actividades lúdicas.

En líneas generales, los datos muestran que la IA es capaz de producir textos con un comportamiento léxico comparable al de los materiales originales. Las tendencias hacia la repetición y la dispersión estructural observadas en algunos fragmentos no deben interpretarse como deficiencias del modelo, sino como rasgos estilísticos derivados de la consigna dada. De hecho, el *prompt* solicitaba expresamente que los textos estuvieran inspirados en los principios del teatro del absurdo, lo que justifica tanto la reiteración de estructuras como la fragmentación narrativa.

No obstante, es importante señalar que las diferencias en la extensión de los textos pueden haber influido en ciertos resultados cuantitativos, especialmente en lo relativo a la densidad léxica y el TTR. A pesar de ello, se decidió no acotar los textos ni trabajar con fragmentos equivalentes, ya que tal estrategia habría comprometido la integridad del diseño experimental. Al mismo tiempo, los resultados evidencian la posibilidad de mejorar la formulación de los *prompts*. En futuras aplicaciones, será necesario ajustar las instrucciones en función del enfoque pedagógico adoptado. En este estudio, se priorizaron las ventajas didácticas del teatro del absurdo —particularmente su carácter repetitivo— como medio para favorecer la automatización de estructuras lingüísticas a través de la dramatización. Por ello, se aceptó conscientemente una menor densidad léxica en favor de la expresividad y la funcionalidad pedagógica del texto.

No obstante, si el objetivo docente consistiera en fomentar una mayor riqueza léxica, sería posible incorporar instrucciones más explícitas en el *prompt*, tales como: “Genera un texto con una riqueza, variedad y densidad léxica igual o superior a la del texto original.”

Análisis de los resultados desde una perspectiva pedagógica

Con el fin de complementar el análisis léxico con una valoración desde una perspectiva didáctica, se llevó a cabo una evaluación pedagógica de los textos generados mediante IA. Esta evaluación se estructuró a partir de una rúbrica compuesta por nueve criterios diseñados para valorar distintos aspectos relevantes en el contexto específico de la enseñanza del ChLE.

Cada uno de estos criterios aborda un aspecto esencial del potencial pedagógico del texto: la adecuación al nivel del MCER, la cobertura de funciones comunicativas, el control del vocabulario temático, la corrección gramatical, la progresión temática y lógica didáctica, el potencial de oralidad y dramatización, el atractivo pedagógico (en términos de interés, humor y motivación), la ausencia de errores culturales o pragmáticos, y la claridad del propósito pedagógico.

Cada uno de los tres textos fue evaluado por un panel de cinco docentes expertos en la enseñanza del ChLE, identificados como E1, E2, E3, E4 y E5, siendo E6 el promedio de todas las valoraciones asignadas. A cada criterio se le otorgó una puntuación en una escala del 0 al 4, en la que 0 indica una ausencia total del rasgo evaluado y 4 representa el nivel más alto de cumplimiento esperado. Los criterios aplicados fueron los siguientes: A corresponde a la adecuación al nivel MCER, es decir, si el texto se ajusta a los niveles A1–A2 en cuanto a complejidad lingüística; B evalúa la cobertura de funciones comunicativas previstas para el nivel; C se refiere al control del vocabulario temático utilizado; D mide la corrección gramatical; E analiza la progresión temática o lógica didáctica del contenido; F valora el potencial del texto para fomentar la oralidad o ser dramatizado; G considera su atractivo pedagógico, como el interés, humor o motivación que pueda generar; H verifica la ausencia de errores culturales o pragmáticos; e I examina la claridad del propósito pedagógico. Los resultados de esta evaluación se presentan sintetizados en las tres tablas que se incluyen a continuación, con una estructura idéntica

que permite observar fácilmente las valoraciones asignadas por cada evaluador y comparar globalmente los textos desde una perspectiva pedagógica.

Los resultados de la tabla 26, correspondiente al Texto 1, muestran en general una valoración positiva por parte del conjunto de evaluadores. La mayoría de las puntuaciones oscilan entre 3,8 y 4, lo que indica un alto grado de cumplimiento de los criterios pedagógicos establecidos. Se observa un consenso prácticamente unánime en torno a los aspectos mejor valorados, destacando la adecuación al nivel del alumnado, la claridad del propósito pedagógico y el potencial dramático del texto, que han recibido puntuaciones máximas por parte de la mayoría de los expertos.

Tabla 26

Resultados de la evaluación pedagógica por evaluadores – Texto 1
(Elaboración propia, 2025)

Criterio	E1	E2	E3	E4	E5	E6
A	4	4	4	4	3	3.8
B	3	4	0	4	4	3
C	4	4	0	4	3	3
D	4	4	4	4	3	3.8
E	4	4	4	4	4	4
F	4	4	3	4	4	3.8
G	4	4	4	4	4	4
H	4	4	4	4	4	4
I	4	4	4	4	4	4

Pese a ello, se identifican algunas disonancias puntuales, especialmente en la valoración del evaluador E3 quien asignó una puntuación de 0 al criterio C (control del vocabulario temático), lo que sugiere una posible percepción de limitación léxica o desviación respecto al campo semántico previsto. Esta apreciación encuentra respaldo en el comentario del evaluador E1, quien señala que “quizá falta hablar algo de las profesiones que sí aparece en el original”, lo que pone de manifiesto una omisión temática concreta en el texto generado por IA. Sin embargo, ese mismo evaluador considera que el texto es “más atractivo que la versión original para trabajar en el aula de lengua extranjera”, destacando así su funcionalidad práctica pese a la omisión puntual.

Otros evaluadores refuerzan esta impresión general favorable. El evaluador E2 afirma que el texto “se ajusta adecuadamente al original en términos didácticos” y lo considera “mucho más atractivo [que el original] ya que se puede crear interacciones reales con el alumnado y el entorno”, lo que pone en valor el potencial interactivo y dramatizable del fragmento.

Por su parte, el evaluador E3 valora positivamente el carácter motivador del texto y ofrece una observación lingüística interesante: aunque el texto utiliza adecuadamente la forma plural “我们家 / 你们家”, también incluye la forma singular “你家”, que, si bien no es incorrecta, podría matizarse por tratarse de una elección pragmáticamente más marcada. En su opinión, “sería mejor, en este nivel y para esta temática, mantener la forma plural”, ya que esta es más común en contextos informales y cotidianos, lo cual refleja una atención detallada a la adecuación sociolingüística del texto al nivel de los aprendientes. El mismo evaluador E3 destaca además el valor del texto como “recurso añadido/complementario que incentive la aplicación práctica y creativa, sobre todo, oral”, resaltando su idoneidad para promover competencias comunicativas en el aula. También lo considera productivo para trabajar dimensiones interculturales y sociales, lo que amplía su valor más allá de lo puramente lingüístico.

Finalmente, el evaluador E4 considera que se trata de un “diálogo simple y adecuado para el nivel del alumno”, que, además, resulta “más interesante que el original”, ya que “presenta los mismos contenidos didácticos, pero de una manera más atractiva para el alumno”. Añade que “fomenta la creatividad y la reflexión mientras se incluyen contenidos culturales en el aula”, lo cual refuerza la visión general de que el texto generado por IA cumple con criterios de funcionalidad pedagógica y motivación, sin perder de vista el componente cultural.

En conjunto, tanto los resultados cuantitativos como los comentarios cualitativos refuerzan la idea de que este primer texto generado por IA no solo es adecuado para su uso en el aula, sino que también puede aportar un valor añadido en términos de dinamismo, motivación y aplicabilidad didáctica, siempre que se tenga en cuenta la revisión puntual de algunos aspectos léxicos o pragmáticos.

Por otra parte, los resultados obtenidos para el texto 2 muestran una valoración claramente favorable en términos pedagógicos. Las puntuaciones otorgadas por el panel

de evaluadores reflejan una percepción positiva en casi todos los criterios establecidos, con medias que oscilan entre 3,2 y 4. En particular, los criterios relacionados con la adecuación al nivel del estudiante, el atractivo pedagógico, el potencial de dramatización y la claridad del propósito didáctico han recibido puntuaciones máximas por parte de varios evaluadores, lo cual indica un elevado grado de consenso respecto a la funcionalidad y aplicabilidad del texto en el aula. A continuación, se presenta la tabla 27 con los resultados detallados de esta evaluación pedagógica por evaluadores relativa al texto 2:

Tabla 27

Resultados de la evaluación pedagógica por evaluadores – Texto 2
(Elaboración propia, 2025)

Evaluador	E1	E2	E3	E4	E5	E6
A	2	4	3	4	3	3.2
B	4	4	3	4	2	3.4
C	4	4	4	4	3	3.8
D	4	4	3	4	3	3.6
E	4	4	4	4	4	4
F	4	4	3	4	4	3.8
G	4	4	4	4	4	4
H	4	4	4	4	4	4
I	4	4	4	4	4	4

A pesar de que los datos reflejan una valoración cuantitativa homogénea y elevada, las observaciones cualitativas permiten matizar algunos aspectos relevantes. El evaluador A sugiere que “añadiría un poco de dificultad”, lo cual sugiere que, a pesar de su adecuación general, el texto podría ser optimizado con desafíos lingüísticos adicionales que estimulen el progreso de estudiantes en niveles más altos. Aun así, afirma que “sin duda, este texto es más atractivo que la versión original para trabajar en el aula”, lo que refuerza su utilidad práctica.

El evaluador E2, por su parte, resalta que este texto “se ajusta perfectamente y tiene un fin pedagógico claro”, destacando además que su estructura permite que tanto el

docente como el alumnado “puedan jugar con el contexto”, lo que alude a su potencial de dinamización en el aula a través de enfoques creativos.

El evaluador E3, además de considerar el texto motivador y adecuado para la dramatización, aporta una reflexión lingüística precisa sobre la partícula interrogativa “吗” en contextos de nivel básico. Señala que el enunciado “小云，你也在这儿？” carece de dicha partícula, lo que puede reforzar errores frecuentes en estudiantes hispanohablantes. Aunque gramaticalmente aceptable, sugiere reformular esta línea como enunciado afirmativo para evitar ambigüedades. También propone integrar mejor el desenlace humorístico en el cuerpo principal del texto, en lugar de presentarlo como una acotación final, lo cual podría aumentar su efecto comunicativo. En conjunto, valora que el texto “activa el interés del aprendiente, se presta para la dramatización y requiere de creatividad para ser representado”.

Del mismo modo, el evaluador E4 coincide en que el texto “se ajusta adecuadamente al original en términos didácticos”, al practicar los mismos contenidos de gramática y vocabulario, y lo considera “mucho más atractivo que la versión original por la inclusión de contenido cultural y la capacidad de dramatización”. Estas apreciaciones destacan no solo la fidelidad funcional del texto respecto al original, sino también su enriquecimiento pedagógico gracias a la incorporación de elementos más estimulantes desde el punto de vista sociocultural.

En resumen, tanto las cifras como los comentarios sugieren que el Texto 2 ofrece una base didáctica sólida y una notable capacidad para ser implementado en el aula, aunque se le deben realizar ciertos ajustes lingüísticos para mejorar su precisión formal sin comprometer su creatividad ni su valor expresivo.

Finalmente, los resultados correspondientes al texto 3 muestran nuevamente una valoración positiva y relativamente homogénea entre los evaluadores. Las puntuaciones promedio (E6) oscilan entre 3,4 y 4, con una media general que se mantiene en valores altos, lo que indica que el texto cumple satisfactoriamente con los principales criterios pedagógicos establecidos. Aunque algunos evaluadores han señalado aspectos puntuales susceptibles de mejora, el consenso general apunta a que el texto es adecuado para el nivel de los aprendientes y presenta un alto potencial didáctico.

Por último, como se ha hecho anteriormente con los textos 1 y 2, a continuación, se presenta una tabla que recoge los resultados de la evaluación pedagógica por los evaluadores. En la tabla 28 se pueden consultar los resultados de esta evaluación sobre el texto 3.

Tabla 28

Resultados de la evaluación pedagógica por evaluadores – Texto 3
(Elaboración propia, 2025)

Evalúador	E1	E2	E3	E4	E5	E6
A	3	4	4	3	4	3.6
B	4	4	3	4	3	3.6
C	3	4	3	3	4	3.4
D	4	4	4	4	3	3.8
E	4	4	3	4	3	3.6
F	4	4	4	4	3	3.8
G	4	4	4	4	4	4
H	4	4	3	4	4	3.8
I	4	4	4	4	4	4

Desde el punto de vista cualitativo, los comentarios de los evaluadores refuerzan esta valoración general positiva, aunque también incorporan matices que permiten una lectura más detallada. El evaluador E1, de manera sintética, afirma que “sin duda, este texto es más atractivo que la versión original para trabajar en el aula de lengua extranjera”, destacando así su potencial motivador para el alumnado.

El evaluador E2 ofrece un análisis más extenso, valorando que el texto está “bien formulado y es excelente para llevar a cabo en el aula”. Considera que mantiene la intención comunicativa y el nivel lingüístico del alumnado, y elogia su capacidad para simplificar estructuras complejas sin perder la riqueza del contenido original. Subraya

además que “el interés temático se adapta mejor a los contextos cotidianos del estudiante”, lo cual favorece tanto la comprensión como la identificación personal del alumnado con el contenido. También destaca la claridad expresiva, el uso de recursos humorísticos y la posibilidad de fomentar la creatividad a través de dramatización, expresión oral y reflexión cultural.

El evaluador E3 coincide en destacar el “planteamiento altamente atractivo” del texto, especialmente por su potencial para derivar diversas actividades en el aula. Aunque sugiere que se podrían ajustar algunas estructuras para ganar naturalidad, considera que este texto alberga incluso más potencial que el original para estimular la reflexión crítica, lo que apunta a un enriquecimiento del contenido desde una perspectiva pedagógica.

El evaluador E4, por su parte, valora que el texto puede emplearse en un nivel básico, pero advierte que sería necesario aclarar previamente ciertos términos que podrían resultar desconocidos para el alumnado. Añade que este texto le parece el más complejo de los tres, aunque reconoce que trabaja los mismos contenidos desde una perspectiva distinta. Además, lo considera más atractivo que el original por su capacidad para conectar con problemáticas actuales que afectan a la sociedad, lo que podría potenciar su relevancia en contextos educativos contemporáneos.

En conjunto, el Texto 3 ha sido valorado como una propuesta sólida y versátil, con una estructura que favorece tanto la comprensión como la exploración creativa en el aula. Las observaciones apuntan a un texto algo más complejo en ciertos aspectos, pero también más rico desde el punto de vista temático, comunicativo y cultural. Esto lo convierte en un recurso pedagógico con alto potencial para promover no solo el aprendizaje lingüístico, sino también el pensamiento crítico y la interacción significativa entre los aprendientes. No obstante, también requiere de la evaluación lingüística del docente sobre el uso de la lengua china.

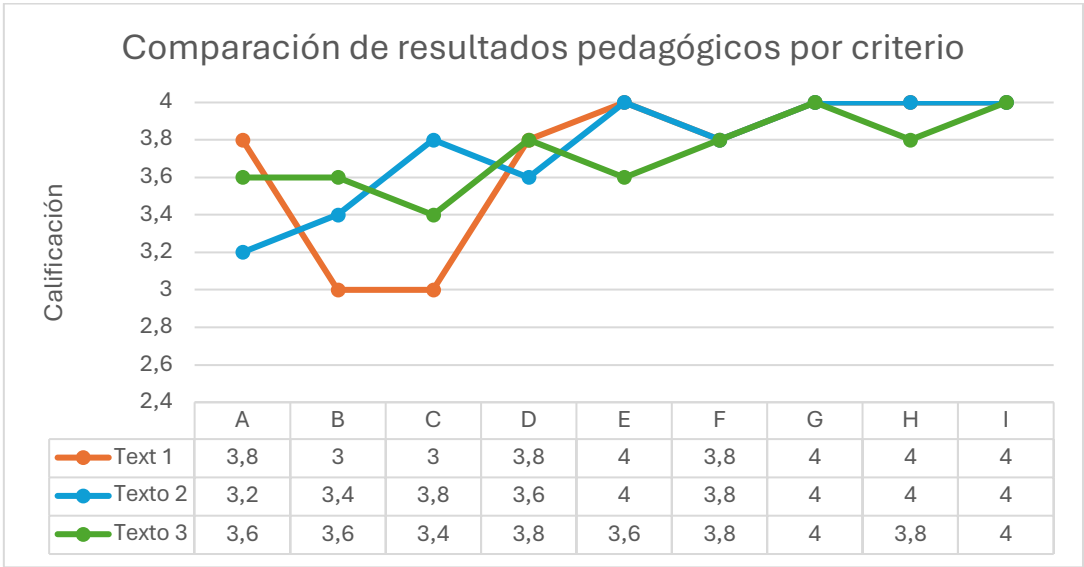
La figura 17 presenta una comparación gráfica de las calificaciones medias otorgadas a cada uno de los tres textos generados por IA, en relación con los nueve criterios pedagógicos establecidos en la rúbrica de evaluación. En términos generales, se observa una tendencia positiva y relativamente homogénea en los tres textos, con puntuaciones que se sitúan mayoritariamente por encima de 3,4 en todos los indicadores. El texto 1 muestra un rendimiento ligeramente más irregular, destacando especialmente

una caída en los criterios B (cobertura de funciones comunicativas) y C (control del vocabulario temático), donde obtiene una puntuación de 3.0 en ambos casos. Esta tendencia coincide con los comentarios cualitativos, donde algunos evaluadores señalaron limitaciones léxicas. No obstante, el texto se recupera en los criterios posteriores, alcanzando la máxima puntuación (4.0) en cinco de los nueve criterios.

El texto 2, por su parte, muestra un desempeño más equilibrado, con valores estables y altos en prácticamente todos los criterios, especialmente en aquellos vinculados al atractivo pedagógico, la claridad del propósito didáctico y la ausencia de errores culturales o pragmáticos. Su puntuación más baja se encuentra en el criterio A (adecuación al nivel CEFR), con un 3.2, aunque sigue siendo un valor aceptable en términos globales.

El texto 3 es el que presenta una línea más constante, manteniéndose entre 3.4 y 4.0 en todos los indicadores. Destaca especialmente por obtener la puntuación más alta en el criterio G (atractivo pedagógico), lo cual es coherente con los comentarios de los evaluadores, quienes resaltaron su conexión temática con la realidad del alumnado, así como su potencial para promover la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión intercultural.

Figura 17
Comparación de los tres textos según criterios de evaluación pedagógica
(Elaboración propia, 2025)



8.2.5 Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo principal analizar el potencial de la IA, concretamente mediante el uso de modelos generativos, para producir textos teatrales adecuados a los fines pedagógicos de la enseñanza del ChLE. Para ello, se diseñó una metodología que combinó criterios lingüísticos, didácticos y estilísticos, y que incluyó no solo la generación de textos, sino también su evaluación léxica, pedagógica y funcional a través de un panel de docentes especializados.

Desde el punto de vista léxico, el análisis reveló diferencias relevantes entre los textos generados por IA y sus versiones originales. El primer texto, siguiendo el estilo del teatro del absurdo, presenta una baja densidad léxica (14,75 %) y un TTR reducido (0,360), debido al uso repetitivo de estructuras como “他是谁” o “他是.....吗”. Esta repetición, aunque penaliza la variedad léxica, resulta útil en contextos de enseñanza orientados a la automatización de patrones sintácticos. En contraste, los textos 2 y 3 presentan una mayor riqueza léxica y un desarrollo temático más equilibrado, con densidades léxicas en torno al 43 % y TTR más elevados, lo cual los hace adecuados para contextos de ampliación léxica y trabajo discursivo más diverso.

En el plano pedagógico, la evaluación cuantitativa de los nueve criterios aplicados a los tres textos (adecuación al nivel MCER, funciones comunicativas, vocabulario, corrección gramatical, progresión temática, oralidad, atractivo, ausencia de errores culturales y claridad didáctica) arrojó resultados notablemente positivos. Las puntuaciones medias por texto se situaron en torno a 3,6 o superiores sobre una escala de 0 a 4. Los textos 2 y 3 fueron valorados como especialmente equilibrados y didácticamente ricos, mientras que el texto 1, a pesar de sus carencias léxicas, fue percibido como atractivo por su potencial dramatizable y su estilo reiterativo, alineado con ciertos objetivos de enseñanza en niveles iniciales.

Las valoraciones cualitativas aportadas por los evaluadores enriquecen este análisis. Todos coincidieron en destacar que los textos generados por IA resultan más atractivos que los originales, tanto por su estilo narrativo y humorístico como por su capacidad para conectar con el alumnado y estimular su participación. Se valoraron positivamente aspectos como la naturalidad del registro conversacional, la posibilidad de crear interacciones auténticas y la incorporación de contenidos culturales. También se

señalaron recomendaciones para mejorar ciertos aspectos gramaticales (como el uso de partículas interrogativas o formas singulares/plurales en contextos informales), lo que evidencia el valor del juicio experto humano como complemento necesario en los procesos de validación.

Cabe destacar, además, que los textos no fueron evaluados de forma aislada, sino dentro de un enfoque de enseñanza por tareas. En este sentido, se diseñaron actividades complementarias con el fin de favorecer su dramatización, su aplicación práctica en el aula y la reflexión crítica sobre temas sociales y culturales. Estas actividades incluyeron juegos de roles, análisis culturales, debates o ejercicios de expresión oral.

Entre las limitaciones del estudio, se identifican tres aspectos principales. En primer lugar, la diferencia de extensión entre los textos generados y los originales afectó algunos indicadores como la densidad léxica o el TTR, ya que no se trabajó con fragmentos equivalentes para no comprometer la cohesión narrativa. En segundo lugar, el diseño de los *prompts*, si bien eficaz, puede mejorarse con instrucciones más específicas que garanticen mayor control sobre el vocabulario, la progresión discursiva o la riqueza léxica. Por último, aunque el estudio incluye una muestra significativa de docentes evaluadores, no se ha medido el impacto real de los textos en la adquisición lingüística del alumnado, lo cual sería una línea relevante de investigación futura.

En síntesis, los resultados de este estudio demuestran que la IA puede ser una aliada potente e innovadora en el diseño de materiales para la enseñanza del ChLE. Los textos generados no solo cumplen con estándares didácticos, sino que ofrecen un alto valor expresivo, dramatizable y motivador. No obstante, se ha evidenciado la necesidad de evaluación de los textos por parte del docente ya que los materiales generados incluían algunos errores gramaticales o de uso de la lengua china. Esto revela la importancia de la edición humana al final del proceso de generación. De esta manera, la combinación de IA y criterio docente humano permite generar recursos pedagógicos flexibles, adaptables y contextualmente relevantes. No se trata de sustituir al profesorado, sino de dotarlo de herramientas que amplíen sus posibilidades creativas y faciliten el diseño de propuestas que promuevan el aprendizaje significativo, el pensamiento crítico y la competencia comunicativa del alumnado.

8.3 Resultados generales

El capítulo 8 se estructuró en dos fases complementarias que abordaron el potencial de la IAG en el diseño y evaluación de materiales teatrales adaptados a la enseñanza del ChLE. Cada fase se articuló en torno a preguntas de investigación específicas, cuyas respuestas permiten trazar un balance riguroso del estudio.

En la fase 8.1, el objetivo fue explorar la viabilidad de crear automáticamente escenas teatrales inspiradas en el teatro del absurdo, a partir de textos del manual *El nuevo libro de chino práctico* (2011). La primera pregunta que guio esta etapa fue: ¿Qué características debe tener un *prompt* para que una herramienta de IAG genere automáticamente textos teatrales breves inspirados en el teatro del absurdo y coherentes con los contenidos del manual? A través de un proceso iterativo y sistemático de diseño, prueba y reajuste, se logró formular un *prompt* altamente específico, en el que se integraban condiciones formales, lingüísticas, escénicas y estéticas muy detalladas. Este *prompt* exigía, entre otros aspectos, el uso exclusivo del vocabulario del texto base, una estructura dialógica clara, un tono lúdico, acotaciones en español y un trasfondo temático simple pero sugerente. Aunque no se logró una generación totalmente autónoma, los textos producidos fueron notablemente satisfactorios, requiriendo intervenciones del docente principalmente en el plano lingüístico del uso de la lengua china. El diseño final del *prompt* demostró ser eficaz para producir escenas breves con sentido pedagógico, adecuadas al nivel A1-A2.

La segunda pregunta de esta fase fue: ¿En qué medida puede la IAG, mediante un segundo *prompt* orientado a la didáctica, generar propuestas educativas que incluyan actividades participativas y culturalmente contextualizadas, capaces de fomentar tanto el desarrollo de la competencia intercultural como la fluidez oral del alumnado? Los resultados fueron igualmente positivos. La IA generó actividades complementarias relevantes y creativas, tales como juegos de roles, propuestas de debate cultural, ejercicios de reescritura y dinámicas de reflexión. Estas propuestas mostraron un alto potencial para incentivar la oralidad, el pensamiento crítico y la participación activa del alumnado, además de alinearse con objetivos interculturales. El modelo fue capaz de contextualizar sus sugerencias en torno a los temas abordados en las escenas absurdas (la espera, la rutina, el silencio, la contaminación), mostrando una sorprendente sensibilidad hacia el enfoque didáctico buscado.

En la fase 8.2 se pasó de la generación a la evaluación. Esta etapa tuvo como finalidad examinar la calidad léxica y pedagógica de los textos producidos, tomando como referencia el MCER y los estándares oficiales del Centro para la Educación en Lenguas del Ministerio de Educación de China. La primera pregunta planteada fue: ¿En qué medida el corpus de textos teatrales generados por IAG respeta las restricciones léxicas establecidas y se ajusta al nivel lingüístico previsto para aprendientes iniciales de ChLE? El análisis lingüístico, realizado mediante herramientas de procesamiento de corpus, reveló que los textos respetaban mayoritariamente el vocabulario permitido, con escasas incursiones fuera del repertorio autorizado. El texto 1, con una densidad léxica del 14,75 % y un TTR de 0,360, mostró un uso repetitivo de patrones básicos, lo cual fue interpretado como útil para la automatización de estructuras. Los textos 2 y 3 presentaron mayor diversidad (TTR 0,440 y 0,457), una densidad léxica más rica (43 %) y una progresión discursiva más matizada. En todos los casos, el nivel léxico se mantuvo dentro de los márgenes razonables para A1-A2, validando el control ejercido a través del *prompt*.

La última pregunta abordó la idoneidad pedagógica del material generado: ¿Son los textos generados por IA apropiados desde una perspectiva pedagógica para su uso en el aula, considerando criterios como la adecuación al nivel, la cobertura de las funciones comunicativas, el atractivo pedagógico y el potencial para la oralidad? Los resultados cuantitativos fueron concluyentes. Las evaluaciones de los nueve criterios aplicados a los tres textos arrojaron puntuaciones medias superiores a 3,6 sobre 4, lo cual indica un alto grado de satisfacción por parte de los docentes evaluadores. Los textos fueron valorados como adecuadamente estructurados, útiles para promover la oralidad y especialmente atractivos para el alumnado. Además, las valoraciones cualitativas destacaron el valor dramático de los textos, su adecuación emocional y humorística, y su capacidad para estimular la participación. La IA fue reconocida como un apoyo creativo para el diseño pedagógico, especialmente cuando sus propuestas se integraron en secuencias por tareas que incluían dramatización, análisis intercultural, creación de finales alternativos o juegos lingüísticos.

En síntesis, el capítulo 8 confirmó que la IAG, cuando se emplea dentro de un marco pedagógico riguroso y bien diseñado, puede actuar como una herramienta potente para la creación de materiales teatrales en ChLE. Los textos generados mostraron un alto valor expresivo y didáctico, respetaron en gran medida las restricciones lingüísticas, y

fueron percibidos como motivadores, viables y coherentes con enfoques metodológicos activos. Sin embargo, también se señalaron dos limitaciones importantes que son la necesidad de evaluación y revisión del uso de la lengua por parte de un experto y, la falta de datos empíricos sobre su impacto real en contextos de aula. Esta observación justifica la necesidad de futuras investigaciones centradas en el análisis del rendimiento del alumnado y la validación del material a través de experiencias docentes reales.

8.4 Limitaciones observadas

A pesar de los resultados prometedores obtenidos en ambas fases del capítulo 8, el estudio presenta algunas limitaciones que condicionan el alcance de sus conclusiones. En primer lugar, se trata de una investigación exploratoria, centrada en una muestra reducida de escenas y sin implementación directa en el aula. Aunque los textos fueron evaluados por docentes expertos y mostraron un alto potencial didáctico, no existen aún datos empíricos que confirmen su eficacia real sobre el aprendizaje del alumnado. Esta carencia metodológica impide valorar el impacto de los materiales generados sobre variables como la adquisición léxica, la mejora de la fluidez oral o la motivación en contextos reales.

En segundo lugar, el número de escenas generadas fue limitado y no se abordó la producción automatizada en masa. Aunque el diseño del *prompt* resultó eficaz para obtener textos adecuados con un grado de intervención docente moderado, no se analizó si este rendimiento se mantiene constante en series largas de generación. La escalabilidad del proceso, por tanto, sigue siendo una incógnita.

Otro aspecto para considerar es que el estudio se centró exclusivamente en el uso de un único modelo de IAG, ChatGPT. No se establecieron comparaciones sistemáticas con otros sistemas disponibles, lo que deja abierta la posibilidad de que otros modelos puedan ofrecer distintos niveles de control léxico, riqueza expresiva o adecuación pedagógica. Incluir comparativas en estudios futuros permitiría afinar mejor las recomendaciones sobre el uso de IAG en entornos educativos.

Además, aunque el análisis cualitativo se basó en la percepción de docentes especialistas, la ausencia de datos procedentes del alumnado limita la comprensión de

aspectos como la recepción afectiva, la comprensión real del contenido, o el efecto de los textos sobre la participación y el rendimiento lingüístico en el aula.

Finalmente, aunque se logró una reducción significativa del grado de intervención docente respecto a la creación tradicional de materiales, no fue posible prescindir completamente del control humano. Incluso con el *prompt* final optimizado, en todos los casos fue necesaria al menos una intervención mínima, ya fuera para eliminar vocabulario no autorizado, ajustar el tono, o reformular fragmentos para adecuarlos a los objetivos curriculares. Esto indica que, al menos en su estado actual, la IA no puede sustituir el juicio pedagógico experto, aunque sí representa una herramienta altamente eficaz para potenciarlo.

Estas limitaciones no invalidan los hallazgos del estudio, pero subrayan la necesidad de continuar investigando con muestras más amplias, modelos diversos y evaluaciones empíricas que permitan consolidar el papel de la IAG en la enseñanza del ChLE.

8.5 Conclusiones

El capítulo 8 ha desarrollado una propuesta de mejora centrada en la integración de IAG en la creación de materiales didácticos para el aula de ChLE. La investigación se dividió en dos fases complementarias: una primera centrada en la generación de textos a partir de un *prompt* diseñado específicamente, y una segunda orientada a evaluar la calidad léxica y pedagógica de dichos textos.

En la primera fase (8.1), se logró diseñar un *prompt* eficaz capaz de transformar diálogos del manual *El nuevo libro de chino práctico (2011)* en pequeñas escenas teatrales inspiradas en el teatro del absurdo, respetando las restricciones lingüísticas propias del nivel A1-A2. El proceso, de carácter iterativo, demostró que la IA puede actuar como coautora de materiales didácticos, aportando no solo estructuras textuales, sino también ideas originales que estimularon la creatividad del docente. Las escenas generadas presentaron un equilibrio notable entre fidelidad al input léxico y apertura expresiva, lo que permitió su incorporación en secuencias didácticas más amplias con actividades, reflexiones y propuestas culturales asociadas. En este sentido, la IA se consolidó como

una herramienta de apoyo valiosa, no sustitutiva, cuya utilidad depende de un diseño pedagógico claro y de la intervención experta del profesorado.

No obstante, una limitación significativa fue la falta de validación empírica directa en contextos de aula, lo que motivó la segunda fase de investigación (8.2). Esta etapa consistió en una evaluación detallada de los textos generados desde una perspectiva léxica y pedagógica, comparando sus características con los estándares del MCER y del Ministerio de Educación chino. Los resultados fueron positivos: los textos mostraron una adecuada diversidad léxica, claridad comunicativa y atractivo didáctico, especialmente en los casos donde el *prompt* se ajustó con mayor precisión. Las valoraciones cualitativas de los docentes participantes confirmaron que los materiales resultaban útiles, motivadores y relevantes para el aprendizaje. Asimismo, se destacó su potencial para fomentar la oralidad, la implicación emocional y la reflexión crítica en el aula.

A pesar de estos avances, se identificaron también retos importantes. Por un lado, la necesidad de seguir perfeccionando los *prompts* para lograr mayor control sobre el contenido generado; por otro, la importancia de evaluar los materiales no solo desde criterios técnicos, sino también en su impacto real sobre el aprendizaje del alumnado. La diferencia de extensión entre los textos originales y los generados, así como ciertas desviaciones léxicas puntuales, evidencian que la intervención docente sigue siendo indispensable en la fase de edición y validación final.

En conjunto, el capítulo 8 ha demostrado que la IAG puede desempeñar un papel clave en la innovación metodológica aplicada a la enseñanza del ChLE. Si bien no reemplaza la experiencia ni el juicio profesional del docente, si amplía sus posibilidades creativas y facilita el acceso a materiales expresivos, culturalmente significativos y adaptables. Esta propuesta de mejora abre nuevas líneas de trabajo para futuras investigaciones centradas en la integración crítica de tecnologías emergentes en contextos educativos específicos.

QUINTA PARTE:
CONCLUSIONES GENERALES

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES

9.1 Conclusiones generales

Esta tesis ha abordado la enseñanza del ChLE desde una perspectiva innovadora, interdisciplinar y crítica. A lo largo del trabajo se ha articulado un recorrido investigativo dividido en cinco grandes bloques, cada uno de los cuales ha ido dando respuesta a las necesidades detectadas y consolidando una propuesta metodológica propia, fundada en la creatividad, la afectividad y el uso pedagógico de tecnologías emergentes.

El punto de partida fue una revisión exhaustiva del estado de la enseñanza del ChLE, con especial atención a su desarrollo en España y en el contexto insular de las Islas Canarias. En estos entornos, donde el acceso a recursos específicos y propuestas metodológicas actualizadas es todavía limitado, se constató la persistencia de enfoques tradicionales centrados en la repetición mecánica, la memorización y una escasa atención a la oralidad espontánea. Esta situación, sumada a las particularidades afectivas y culturales de los aprendientes hispanohablantes, subrayó la urgencia de diseñar estrategias didácticas capaces de promover la motivación, la expresión oral y la participación del alumnado desde una perspectiva más emocional y significativa.

En este marco, se propuso una intervención didáctica basada en el teatro del absurdo como vía para favorecer la fluidez oral en niveles iniciales. A través del diseño y aplicación de esta propuesta, se obtuvieron resultados alentadores en términos de aumento en la participación, disminución de la ansiedad comunicativa y mejora en la automatización de estructuras gramaticales básicas. Sin embargo, la falta de materiales teatrales adecuados al nivel principiante y las dificultades para implementar la metodología de forma sistemática en distintos contextos llevaron a diseñar una nueva fase de mejora.

La cuarta parte de la tesis, por tanto, exploró la integración de la IAG como herramienta para subsanar dichas limitaciones. A través de dos estudios sucesivos, se logró, por un lado, diseñar un *prompt* específico para adaptar textos originales en versiones de teatro del absurdo adecuadas al nivel del alumnado; y por otro, evaluar la calidad léxica y pedagógica de los materiales teatrales generados. Los resultados de estas investigaciones no solo confirmaron la viabilidad técnica de esta herramienta, sino

también su pertinencia didáctica, siempre que se utilice junto con la mediación reflexiva del profesorado.

Desde una perspectiva más amplia, esta tesis ha demostrado que es posible enriquecer la enseñanza del ChLE mediante un enfoque holístico que combine tecnología, expresión artística y criterios pedagógicos sólidos. La propuesta híbrida aquí desarrollada no pretende sustituir enfoques existentes, sino ofrecer una alternativa complementaria que permita abordar con mayor profundidad las dimensiones afectiva, comunicativa y cultural del aprendizaje. Se ha prestado especial atención al contexto real del aula, a las necesidades concretas del estudiantado y a los retos específicos del profesorado, sin descuidar el rigor académico ni la posibilidad de transferencia a otros entornos educativos.

Uno de los grandes objetivos de esta tesis fue precisamente el de ofrecer una respuesta estructurada y viable a las carencias metodológicas y emocionales que obstaculizan la adquisición de la fluidez oral en el aula de ChLE, con especial atención a contextos de habla hispana. Para ello, se plantearon como metas fundamentales: analizar críticamente los enfoques actuales, proponer soluciones basadas en el juego dramático y la expresividad, integrar herramientas tecnológicas emergentes con fines pedagógicos, y diseñar una secuencia metodológica adaptable, evaluable y sostenible. Todos estos objetivos se han cumplido a través de un enfoque mixto que ha combinado investigación teórica, creación de materiales, diseño experimental y validación de resultados.

Entre las contribuciones más destacadas del trabajo se encuentra la creación de un marco metodológico replicable, capaz de integrar generación textual automatizada, análisis pedagógico y propuesta de intervención. Asimismo, la tesis ha evidenciado la importancia de desarrollar recursos adaptados al nivel de los estudiantes, pero sin renunciar a la creatividad, el humor y la conexión emocional. Este enfoque no solo favorece la implicación activa del alumnado, sino que también enriquece la práctica docente al ofrecer nuevas vías de experimentación e innovación.

Esta tesis se ha desarrollado con mención internacional entre la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai. La experiencia vivida durante la estancia en China, así como la participación en foros como la Conferencia Mundial sobre la Lengua China (2024), han nutrido este trabajo de

perspectivas contrastadas y enriquecedoras, permitiendo una visión más compleja, crítica y contextualizada del proceso de enseñanza-aprendizaje del ChLE.

Al mismo tiempo, esta tesis representa también un recorrido personal e intelectual que comenzó muchos años atrás, en el aula, cuando, como estudiante, sentí por primera vez la frustración de no poder expresarme con libertad en chino. Aquella dificultad inicial, lejos de apagarse, se transformó en curiosidad, en deseo de comprender y en impulso por crear. A lo largo de los años, esa emoción fue tomando nuevas formas: primero como docente, luego como investigadora. Cada etapa del proceso ha estado marcada por la misma pregunta: ¿cómo podemos enseñar lenguas de manera más humana, más sensible, más significativa?

Como prolongación natural de este recorrido, se proponen a continuación cinco reflexiones que emergen del presente trabajo y que, a modo de invitación, pueden orientar futuras investigaciones o prácticas docentes, contribuyendo así a la generación de conocimiento:

1. El teatro del absurdo como catalizador intelectual. Este tipo de teatro aporta un componente de pensamiento crítico y profundidad intelectual que a menudo se pierde en dinámicas repetitivas convencionales. En el contexto universitario, donde los estudiantes poseen inquietudes más complejas, repetir frases como en la educación primaria puede generar resistencia o desconexión. El teatro del absurdo, en cambio, permite abordar temáticas sociales relevantes a través de la repetición. Como se mostró en el primer texto generado mediante IA, una escena absurda con un simple plátano incorporaba referencias intertextuales a *Diario de un loco* (1918) de Lu Xun, dando pie a una reflexión profunda sobre la familia y la identidad.
2. Automatización y fluidez cognitiva. Como plantea De Jong (2023), la fluidez debe entenderse como un constructo dinámico, estrechamente vinculado con la automatización de procesos mentales. En esta tesis se ha explorado cómo la repetición, desde la tradición china, permite generar automatización que favorece la fluidez. Esta relación merece un mayor desarrollo en futuras investigaciones, prestando atención no solo al producto observable del discurso, sino también a los procesos mentales subyacentes que sustentan la transferencia del aprendizaje.

3. Automatización: entre lo cognitivo y lo digital. A lo largo de la investigación se ha abordado la automatización desde dos perspectivas complementarias: por un lado, la automatización ligada a la fluidez cognitiva (De Jong, 2023) y a la tradición educativa china; y por otro, la automatización vinculada a la IA, analizada en el capítulo 5. Esta doble lectura enriquece el concepto y abre nuevas líneas de análisis sobre cómo confluyen los mecanismos humanos y tecnológicos en el aprendizaje de lenguas.
4. Competencia digital y adquisición lingüística. Desde el enfoque del aprendizaje basado en contenidos, se ha observado que el uso de herramientas digitales, como la IA, no solo favorece la adquisición del ChLE, sino que al mismo tiempo desarrolla competencias digitales esenciales en el entorno profesional del siglo XXI. Esta doble adquisición refuerza el carácter transversal del aprendizaje y su aplicabilidad en contextos reales.
5. Transferencia y construcción de identidad. Esta tesis apunta hacia un objetivo futuro central: fomentar la transferencia del aprendizaje a nuevos contextos. En la educación del siglo XXI, el aula se convierte en un escenario para la exploración identitaria y la práctica segura. El teatro ofrece una “máscara” que permite experimentar sin temor al juicio, mientras que la IA proporciona un espacio donde el estudiante puede ensayar y comunicarse sintiéndose protegido. Ambos recursos, desde sus particularidades, contribuyen a la formación integral del aprendiz y, en ambos casos, el objetivo didáctico está centrado en la transferencia. A través del teatro se genera transferencia de los contenidos aprendidos a nuevos contextos. La IA por su parte ofrece un nuevo paradigma en el entorno educativo en el que el objetivo de aprendizaje no es la acumulación de contenidos sino la eficaz transferencia de estos.

Al concluir este trabajo, aquella pregunta inicial permanece viva, ahora acompañada por nuevas respuestas, nuevos caminos y una certeza renovada: en el nuevo paradigma educativo, todo se trata de transferencia. Enseñar ya no significa únicamente transmitir contenidos, sino facilitar que el conocimiento viaje, se relacione, se transforme y se aplique a nuevos escenarios. Como hemos visto, el teatro brinda un espacio simbólico y creativo donde el estudiante puede reapropiarse del contenido lingüístico, resignificarlo y proyectarlo hacia realidades distintas, habilitando así una transferencia genuina del aula a la vida. Por su parte, la IA nos invita a abandonar la acumulación mecánica de

información para dar paso a conexiones significativas entre saberes, competencias y emociones. Desarrollar esta capacidad de transferir —de un código a otro, de un medio a otro, de una emoción a un pensamiento— será una competencia esencial en la nueva era de la IA, siempre al abrigo de la socio afectividad, ese tejido invisible que sostiene el aprendizaje auténtico. Porque al final, no se trata solo de enseñar una lengua, sino de abrir puertas, tender puentes y transformar mundos. Esta tesis ha sido, en sí misma, un ejercicio de transferencia: entre culturas, entre disciplinas, entre lo personal y lo colectivo. Y es ahí donde reside su verdadero valor. Porque cuando el conocimiento se mueve, el pensamiento se expande. Y cuando la emoción lo acompaña, entonces, y solo entonces, nace la transformación.

9.2 General Conclusions

This thesis has addressed the teaching of Chinese as a Foreign Language (CFL) from an innovative, interdisciplinary, and critical perspective. Throughout the work, the research process has been structured into five main sections, each of which has responded to identified needs and contributed to the development of a distinct methodological proposal, grounded in creativity, affectivity, and the pedagogical use of emerging technologies.

The starting point was a comprehensive review of the state of CFL teaching, with particular focus on its development in Spain and within the insular context of the Canary Islands. In these settings, where access to specialised resources and up-to-date methodological proposals remains limited, the persistence of traditional approaches centred on mechanical repetition, rote memorisation, and minimal emphasis on spontaneous speaking was observed. This situation, together with the affective and cultural particularities of Spanish-speaking learners, highlighted the urgency of designing didactic strategies capable of fostering motivation, oral expression, and student participation from a more emotional and meaningful perspective.

Within this framework, a didactic intervention based on the Theatre of the Absurd was proposed as a means to foster oral fluency at beginner levels. Through the design and implementation of this proposal, encouraging results were obtained in terms of increased participation, reduced communicative anxiety, and improved automatisisation of basic grammatical structures. However, the lack of theatrical materials suited to beginner levels

and the challenges of systematically implementing the methodology across different contexts led to the development of a new improvement phase.

The fourth part of the thesis, therefore, explored the integration of Generative Artificial Intelligence (GAI) as a tool to address these limitations. Through two successive studies, it was possible, on the one hand, to design a specific prompt for adapting original texts into versions of absurdist theatre appropriate to the learners' level; and, on the other, to evaluate the lexical and pedagogical quality of the generated theatrical materials. The findings from these investigations confirmed not only the technical feasibility of this tool, but also its pedagogical relevance, provided it is used in conjunction with the teacher's reflective mediation.

From a broader perspective, this thesis has demonstrated that it is possible to enrich the teaching of CFL through a holistic approach that combines technology, artistic expression, and sound pedagogical principles. The hybrid proposal developed herein does not aim to replace existing approaches but rather to offer a complementary alternative that enables a deeper engagement with the affective, communicative, and cultural dimensions of language learning. Particular attention has been paid to the real context of the classroom, the specific needs of learners, and the particular challenges faced by teachers, without compromising academic rigour or the potential for transferability to other educational settings.

One of the main objectives of this thesis was precisely to provide a structured and viable response to the methodological and emotional shortcomings that hinder the acquisition of oral fluency in the CFL classroom, with particular attention to Spanish-speaking contexts. To this end, the fundamental goals were: to critically analyse current approaches; to propose solutions based on dramatic play and expressiveness; to integrate emerging technological tools for pedagogical purposes; and to design an adaptable, assessable, and sustainable methodological sequence. All these objectives have been achieved through a mixed-method approach that has combined theoretical research, materials development, experimental design, and validation of results.

Among the most significant contributions of this study is the development of a replicable methodological framework capable of integrating automated text generation, pedagogical analysis, and intervention design. Furthermore, the thesis has highlighted the

importance of creating resources tailored to students' proficiency levels, without forgoing creativity, humour, and emotional resonance. This approach not only enhances learners' active engagement, but also enriches teaching practice by offering new avenues for experimentation and innovation.

On the other hand, several limitations have also been acknowledged, which open up new avenues for research. These include the lack of direct implementation of AI-generated materials in real classroom contexts; the small size of the sample evaluated; the need to compare different artificial intelligence models (as the study focused exclusively on the use of ChatGPT); and the challenges of scalability and lexical control in large-scale generation processes. Despite these limitations, the findings provide a solid foundation for further exploration of the pedagogical use of such technologies and for the development of materials more closely aligned with classroom needs.

This thesis has been developed under an international joint supervision agreement between the University of Las Palmas de Gran Canaria and the Shanghai International Studies University. The experience gained during the research stay in China, as well as participation in forums such as the World Chinese Language Conference, has enriched this work with diverse and insightful perspectives, enabling a more complex, critical, and contextually grounded understanding of the teaching and learning process of CFL.

At the same time, this thesis also marks the culmination of a personal and intellectual journey that began many years ago, in the classroom, when, as a student, I first experienced the frustration of being unable to express myself freely in Chinese. That initial difficulty, far from diminishing, transformed into curiosity, a desire to understand, and a drive to create. Over the years, that emotion took on new forms: first as a teacher, and later as a researcher. Every stage of the process has been shaped by the same fundamental question: how can we teach languages in a more humane, more sensitive, and more meaningful way?

As a natural extension of this journey, five reflections are proposed below, arising from the present work and offered as an invitation to guide future research or teaching practice, thereby contributing to the generation of knowledge:

1. Theatre of the Absurd as an intellectual catalyst. This type of theatre contributes a dimension of critical thinking and intellectual depth often lacking in conventional repetitive classroom activities. In university contexts, where students tend to have more complex intellectual concerns, the mechanical repetition of phrases common in primary education may provoke resistance or disengagement. In contrast, Theatre of the Absurd enables the exploration of socially relevant themes through repetition. As demonstrated in the first AI-generated text, an absurd scene involving a simple banana incorporated intertextual references to *Diary of a Madman* (1918) by Lu Xun, prompting profound reflection on family and identity.
2. Automation and cognitive fluency. As De Jong (2023) argues, fluency should be understood as a dynamic construct closely linked to the automatization of mental processes. This thesis has explored how repetition, rooted in Chinese tradition, facilitates automatization that in turn supports oral fluency. This relationship warrants further development in future research, with attention not only to the observable output of speech but also to the underlying cognitive processes that sustain the transfer of learning.
3. Automatization: between the cognitive and the digital. Throughout this research, automatization has been addressed from two complementary perspectives: on the one hand, automatization related to cognitive fluency (De Jong, 2023) and the Chinese educational tradition; on the other, automatization linked to artificial intelligence, as analysed in Chapter 5. This dual perspective enriches the concept and opens new lines of inquiry into how human and technological mechanisms converge in language learning.
4. Digital competence and language acquisition. From the perspective of content-based learning, it has been observed that the use of digital tools, such as AI, not only facilitates the acquisition of Chinese as a foreign language but also simultaneously develops essential digital competences required in the professional environments of the 21st century. This dual acquisition reinforces the transversal nature of learning and its applicability in real-world contexts.
5. Transfer and identity construction. Ultimately, the entire thesis converges on a central objective: to foster the transfer of learning to new contexts. In 21st-century education, the classroom becomes a space for identity exploration and safe practice. Theatre offers a “mask” through which students can experiment without

fear of judgement, while AI provides a space in which learners can rehearse and communicate with a sense of security. Both resources, each in their own way, contribute to the learner's holistic development.

As this work draws to a close, that initial question remains alive—now accompanied by new answers, new pathways, and a renewed certainty: in the new educational paradigm, everything revolves around transfer. Teaching is no longer merely about transmitting content, but about enabling knowledge to travel, connect, transform, and apply itself to new contexts. As we have seen, theatre provides a symbolic and creative space in which learners can reclaim linguistic content, reframe it, and project it into different realities—thereby enabling genuine transfer from the classroom to life. In parallel, artificial intelligence invites us to move away from the mechanical accumulation of information and instead foster meaningful connections between knowledge, skills, and emotions. Cultivating this ability to transfer—from one code to another, from one medium to another, from an emotion to a thought—will be an essential competence in the new AI era, always nurtured by socio-affectivity: that invisible thread which sustains authentic learning. For in the end, teaching a language is not only about grammar or vocabulary—it is about opening doors, building bridges, and transforming worlds. This thesis has, in itself, been an exercise in transfer: between cultures, between disciplines, between the personal and the collective. And therein lies its true strength. Because when knowledge moves, thought expands. And when it is accompanied by emotion, then—and only then—does transformation begin.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Aftab, M. I., y Khan, M. A. (2024). Native Chinese language teachers' beliefs about teaching Chinese abroad. *Journal of Qualitative Research in Education*, 38, 195–213.
- Akbarani, R. (2024). *Use of artificial intelligence in English language teaching. International Journal of English Learning and Applied Linguistics (IJELAL)*, 4(1), 14–23.
- Andrade, J. y Baddeley, A. D. (2011). The contribution of phonological short-term memory to artificial grammar learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 64, 960–974.
- Arnold, J., y Brown, H. D. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Aykut Kolay, C., y Gölbaşı, B. (2024). *Exploring the potential of GENAI tools in foreign language education*. In EJER Congress 2024 International Eurasian Educational Research Congress Conference Proceedings (pp. 8–14). Ani Publishing.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. En H. W. Seliger y M. H. Long (Eds.), *Classroom-oriented research in second language* (pp. 67–102). Newbury House.
- Balsas Ureña, I. M. (2019). Historia de la enseñanza de chino como lengua extranjera en China. *Estudios de Asia y África*, 54(1), 103–130.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2.^a ed.). Pearson Longman.
- Biggs, J. B. (1996a). Learning, schooling, and socialization: A Chinese solution to a Western problem. En S. Lau (ed.), *Growing up the Chinese way: Chinese children and adolescent development* (pp. 147–167). Hong Kong: The Chinese University Press.
- Biggs, J. B. (1996b). Western misperceptions of the Confucian-heritage learning culture. En D. A. Watkins y J. B. Biggs (eds.), *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences* (pp. 45–67). Hong Kong: CERC y ACER.

Boersma, P., y Weenink, D. (2022). *Praat: Doing phonetics by computer* (Version 6.3) [Computer software].

Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bryant, F. B., y Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Carbelo, B., y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 18–30.

Carver, C. S., Scheier, M. F., Miller, C. J. y Fulford, D. (2011). Optimism. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 303–311). Oxford University Press.

Cerezo, L., Baralt, M., Suh, B. R., y Leow, R. P. (2014). Does the medium really matter in L2 development? The validity of CALL research designs. *Computer Assisted Language Learning*, 27(4), 294–310.

Chan, C. K. Y., y Lee, K. K. W. (2023). The AI generation gap: Are Gen Z students more interested in adopting generative AI such as ChatGPT in teaching and learning than their Gen X and Millennial Generation teachers? *Smart Learning Environments*, 10, 60.

Chan, C. K. Y., y Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(43).

Chen, M. (2015). 汉语作为第二语言自然口语产出的复杂度、准确度和流利度研究 [Estudio sobre la complejidad, precisión y fluidez en la producción oral natural del chino como segunda lengua]. *语言数学与研究 (Language Teaching and Linguistic Studies)*, 3, 1–10.

Chen, W. (2025). Systematic review and meta-analysis of the relationship between foreign language anxiety and academic achievement in Chinese language learners. *Frontiers in Education*, 10, 1576224.

Chiu, T. K. F., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., y Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, Article 100118.

Cohen, Y., y Norst, M. J. (1989). Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal*, 20, 61–77.

Cohn, M. A., y Fredrickson, B. L. (2011). Positive emotions. En S. J. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of positive psychology* (pp. 13–24). Oxford University Press.

Coleman, H. (1996). Autonomy and ideology in the English language classroom. En H. Coleman (Ed.), *Society and the Language Classroom* (pp. 1–15). Cambridge: Cambridge University Press.

Cook, G. (1994). Repetition and learning by heart: An aspect of intimate discourse, and its implications. *ELT Journal*, 48(2), 133–141.

Corderi Novoa, M. (2020). *The impact of performative teaching on oral skills in a Chinese as a foreign language classroom* [Doctoral dissertation, University of the Basque Country].

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain*. New York, NY: Avon Books.

De Jong, N. (2023). *Fluency in speaking as a dynamic construct*. *Language Teaching Research Quarterly*, 37, 179–187.

Deng, Z. (2011). Confucianism, modernization and Chinese pedagogy: An introduction. *Journal of Curriculum Studies*, 43(5), 561–568.

Derakhshan, A. (2025). EFL students' perceptions about the role of generative artificial intelligence (GAI)-mediated instruction in their emotional engagement and goal orientation: A motivational climate theory (MCT) perspective in focus. *Learning and Motivation*, 90, 102114.

Derwing, T., Munro, M., y Thomson, R. (2006). English pronunciation and fluency development in Mandarin and Slavic speakers. *System*, 34(2), 183–193.

Dewaele, J.-M. (2002). Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *The International Journal of Bilingualism*, 6, 23–39.

Dewaele, J.-M. (2010). Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4. *International Review of Applied Linguistics*, 48, 105–129.

Dewaele, J.-M. (2013). The link between foreign language classroom anxiety and psychoticism, extraversion and neuroticism among adult bi- and multilinguals. *The Modern Language Journal*, 97(3), 670–684.

Dewaele, J. M., Chen, X., Padilla, A. M., y Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10, 2128.

Dewaele, J.-M., Finney, R., Kubota, T., y Almutlaq, S. (2014). *Are perfectionists more anxious foreign language learners and users?* Manuscrito no publicado.

Dewaele, J.-M., y MacIntyre, P. (2014). Two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. En P. MacIntyre y T. Gregersen (Eds.), *Positive psychology in SLA* (núm. especial, Second Language Learning and Teaching, pp. 237–274). Springer.

Dewaele, J.-M., y MacIntyre, P. D. (2022). “You can't start a fire without a spark”. Enjoyment and the emergence of flow in foreign language classrooms. *Applied Linguistics Review*.

- Dewaele, J.-M., y Tsui Shan Ip. (2013). The link between foreign language classroom anxiety, second language tolerance of ambiguity and self-rated English proficiency among Chinese learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 3(1), 47–66.
- Di Pietro, R. J. (1987). *Strategic interaction: Learning languages through scenarios*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. En Z. Dörnyei y E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters.
- Dufeu, B. (1994). *Teaching myself*. Oxford: Oxford University Press.
- Ehrman, M. E., y Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Esch, E. (2006). Clash or crash? Autonomy ten years on. En R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield (Eds.), *Maintaining control: Autonomy and language learning* (pp. xx–xx). Hong Kong University Press.
- Esslin, M. (1961). *The theatre of the absurd*. *Tulane Drama Review*, 4(4), 3–15.
- Even, S. (2008). *Moving in(to) imaginary worlds: Drama pedagogy for foreign language teaching and learning*. *Unterrichtspraxis/Teaching German*, 41(2), 161–170
- Fernández Poncela, A. M. (2013). *Risa, emoción y educación*. Acta científica XXIX Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología ALAS, 1–11.
- Fernández Poncela, A. M. (2017). El recurso didáctico del humor. *Revista de Educación*, 41(1), 1–16.
- Fernández Solís, J. D. (2003). *El sentido del humor como recurso pedagógico: hacia una didáctica de las didácticas*. *Pulso*, 26, 143–157.
- Fillmore, C. J. (1979). On fluency. En C. J. Fillmore, D. Kempler y W. S.-J. Wang (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.

Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330–335.

Fredrickson, B. L., y Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought–action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19(3), 313–332.

Freed, B. F. (1995). What makes us think that students who study abroad become fluent? En B. F. Freed (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context* (pp. 123–148). Ámsterdam: John Benjamins.

Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Gao, Y., Wang, Q., y Wang, X. (2024). Exploring EFL university teachers' beliefs in integrating ChatGPT and other large language models in language education: A study in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(1), 29–44.

García-Peñalvo, F. J. (2024). Inteligencia artificial generativa y educación: Un análisis desde múltiples perspectivas. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 25, e31942.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2004). *Changing minds: The art and science of changing our own and other people's minds*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. En R. J. Sternberg y B. Kaufman (eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 485–503). Cambridge: Cambridge University Press.

Gironzetti, E., Lacorte, M., y Muñoz-Basols, J. (2020). Teacher perceptions and student interaction in online and hybrid university language learning courses. En M. Planelles, A. Foucart, y J. M. Liceras (Eds.), *Current perspectives in language teaching and learning in multicultural contexts* (pp. 507–539). Cizur Menor: Thomson Reuters Aranzadi.

Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an approach to developing intercultural communication competence. *Language Learning & Technology*, 23(2), 8–28.

Goertler, S. (2011). Blended and open/online learning: Adapting to a changing world of foreign language teaching. En N. Arnold y L. Ducate (Eds.), *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language teaching* (pp. 471–502). San Marcos, TX: CALICO.

Goh, C. C. M. y Kwah, P. F. (1997). Chinese ESL students' learning strategies: A look at frequency, proficiency, and gender. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 39–53.

Goldstein, T. R., y Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13(1), 19–37.

Goodfellow, I., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., Courville, A., y Bengio, Y. (2014). Generative adversarial networks. *Communications of the ACM*, 63(11), 139–144.

Google LLC. (2024). *Google Forms* [Formulario en línea].

Greenson, R. R. (1950). *The mother tongue and the mother*. *The International Journal of Psychoanalysis*, 31(1), 18–23.

Gregersen, T. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36, 25–32.

Gregersen, T., y Horwitz, E. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86, 562–570.

Gregersen, T., y MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on individual differences: From premise to practice*. Multilingual Matters.

- Grenfell, M., y Harris, V. (2015). *Memorisation strategies and the adolescent learner of Mandarin Chinese as a foreign language*. *Linguistics and Education*, 31, 1–13.
- Grgurović, M., Chapelle, C., y Shelley, M. (2013). A meta-analysis of effectiveness studies on computer technology-supported language learning. *ReCALL*, 25(2), 165–198.
- Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula: De la teoría a la práctica*. North Charleston, SC: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Guiora, A. (1984). The dialectic of language acquisition. *Language Learning*, 34(1), 3–12.
- Guo, K., Wang, J., y Chu, S. K. W. (2022). *Using chatbots to scaffold EFL students' argumentative writing*. *Assessing Writing*, 54, 100666.
- Hinkel, E. (1999). Introducción. En E. Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 1–7). Cambridge: Cambridge University Press.
- Holden, S. (1981). *Drama in language teaching*. London: Longman.
- Holliday, A. (2003). Social autonomy: Addressing the dangers of culturism in TESOL. En D. Palfreyman y R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives* (pp. 110–128). Palgrave Macmillan.
- Holmes, W., Bialik, M., y Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promise and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. *System*, 27(4), 557–576.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154–167.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. (1986). *Foreign language classroom anxiety*. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Hsiao, D.-L. P. (2015). *Efectos de distintos tipos de podcast en la fluidez oral de estudiantes universitarios taiwaneses de español lengua extranjera* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].

- Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 93–105.
- Huang, K. (2015). *Chinese Text Analyzer* [Software].
- Huang, X., Zou, D., Cheng, K. S., Chen, X., y Xie, H. (2023). *Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education*. EdUHK Research Repository.
- Immordino-Yang, M. H. (2015). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Co.
- Jeon, J. (2022). *Exploring AI chatbot affordances in the EFL classroom: Young learners' experiences and perspectives*. *Computer Assisted Language Learning*, 37(1–2), 1–26.
- Jiang, W., y Ramsay, G. (2005). Rapport-building through CALL in teaching Chinese as a foreign language: An exploratory study. *Language Learning & Technology*, 9, 47–63.
- Jin, T., y Mak, B. (2013). Distinguishing features in scoring L2 Chinese speaking performance: How do they work? *Language Testing*, 30(1), 23–47.
- Kalidas, C. S. (2014). Drama: A tool for learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 123, 444–449.
- Kao, S.-M., y O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Stamford, CT: Ablex Publishing.
- Karataş, F., Abedi, F. Y., Ozek Gunyel, F., Karadeniz, D., y Kuzgun, Y. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*, 29(9), 19343–19366.
- Kerr, R. C., y Kim, H. (2025). *From prompts to plans: A case study of pre-service EFL teachers' use of generative AI for lesson planning*. *English Teaching*, 80(1)

- Kohnke, L., y Moorhouse, B. L. (2025). Enhancing the emotional aspects of language education through generative artificial intelligence (GenAI): A qualitative investigation. *Computers in Human Behavior*, 167, 108600.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., y Zou, D. (2023). Exploring generative artificial intelligence preparedness among university language instructors: A case study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100156.
- Kormos, J. (2006). *Speech production and second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kormos, J., y Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32(2), 145–164.
- Kuiper, N. A., y Martin, R. A. (1993). Humor and self-concept. *Humor*, 6, 231–270.
- Labadze, L., Grigolia, M., y Machaidze, L. (2023). *Role of AI chatbots in education: Systematic literature review*. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1).
- Larsen-Freeman, D. (2012). On the roles of repetition in language teaching and learning. *Applied Linguistics Review*, 3(2), 195–210.
- Le, J. (2004). *Affective characteristics of American students studying Chinese in China: A study of heritage and non-heritage learners' beliefs and foreign language anxiety* [Tesis doctoral, The University of Texas at Austin].
- Lee, L. (2016). Autonomous learning through task-based instruction in fully online language courses. *Language Learning & Technology*, 20(2), 81–97.
- Lei, Y. (2021). *Exploring fluency and disfluency features of oral performances in Chinese as a second language*. Singapur: Springer.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 40(3), 387–417.
- Lewis, M. (2005). Bridging emotion theory and neurobiology through dynamic systems modeling. *Behavior and Brain Sciences*, 28(2), 169–245.

- Li, J., Ren, X., Jiang, X., y Chen, C.-H. (2023). Exploring the use of ChatGPT in Chinese language classrooms. *International Journal of Chinese Language Teaching*, 4(3), 36–55.
- Li, K. C., Wong, J. M. S., y Chau, S. M. (2024). The notion of the “scholar” among the Chinese: From Confucianism to contemporary practice. In P. Gibbs et al. (Eds.), *The contemporary scholar in higher education* (pp. 231–249). Springer Nature.
- Liang, J., Hwang, G., Chen, M. A., y Darmawansah, D. (2021). *Roles and research foci of artificial intelligence in language education: An integrated bibliographic analysis and systematic review approach*. *Interactive Learning Environments*, 31(7), 4270–4296.
- Lindsay, P. (1974). The use of drama in TEFL. *ELT Journal*, 29(1), 55–59.
- Lintunen, P., Mutta, M. y Peltonen, P. (2019). *Fluency in L2 learning and use*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Lips, J. E. (1949). *The origin of things*. Londres: George G. Harrap & Co. Ltd.
- Liu, M. (2017). Adult Chinese as a second language learners’ willingness to communicate in Chinese: Effects of cultural, affective, and linguistic variables. *Psychological Reports*, 120, 423–442.
- Lou, N. M., y Noels, K. A. (2020). Breaking the vicious cycle of language anxiety: Growth language mindsets improve lower-competence ESL students’ intercultural interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101847.
- Luo, H. (2014). A measure of Chinese language learning anxiety: Scale development and preliminary validation. *Chinese as a Second Language Research*, 3, 147–174.
- Luo, H. (2018). Predictors of foreign language anxiety: A study of college-level L2 learners of Chinese. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(1), 3–24.
- Lu, X. (1918). *Diario de un loco*. En *Obras completas de Lu Xun* (Vol. 1).
- Ma, Y., Huang, Y., y Wang, Q. (2023). Exploring ChatGPT in Language Teaching for Higher Education in China. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 18(1), 265–271.

MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *Modern Language Journal*, 79, 90–99.

MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of literature for language teachers. En D. J. Young (ed.), *Affect in foreign language and second language learning* (pp. 24–43). Nueva York: McGraw Hill.

MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety, and emotion in second language acquisition. En P. Robinson (Ed.), *Individual differences and instructed language learning* (pp. 45–68). John Benjamins.

MacIntyre, P. D., Burns, C., y Jessome, A. (2011). Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students' willingness to communicate. *The Modern Language Journal*, 95, 81–96.

MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Towards a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251–275.

MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85–117.

MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1994a). The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerised vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1–17.

MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1994b). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283–305.

MacIntyre, P., y Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193–213.

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., y Mercer, S. (Eds.). (2016). *Positive psychology in SLA*. Multilingual Matters.

Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama techniques: A resource book of communication activities for language teachers* (3ra ed.). Cambridge University Press

- Marton, F., Dall’Alba, G. y Tse, L. K. (1996). Memorizing and understanding: The keys to the paradox? En D. A. Watkins y J. B. Biggs (eds.), *The Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences* (pp. 69–83). Hong Kong: CERC y ACER.
- McCroskey, J. C. (1984). The communication apprehension perspective. En J. Daly y J.C. McCroskey (Eds.), *Avoiding communication: Shyness, reticence, and communication apprehension* (pp. xx–xx). Sage Publications.
- Metman, E. (1960). *Reflections on Samuel Beckett's plays*. *Journal of Analytical Psychology*, 5(1), 41–63.
- Moloney, R., y Xu, H. L. (2016). Taking the initiative to innovate: Pedagogies for Chinese as a foreign language. In R. Moloney y H. L. Xu (Eds.), *Exploring innovative pedagogy in the teaching and learning of Chinese as a foreign language* (pp. 1–15). Springer.
- Montañés Sánchez, M. V. (2018). El humor, la risa y el aprendizaje de ELE: una revisión desde la Psicología y la Didáctica. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1).
- Muñoz-Basols, J., Fuertes, M., y Cerezo, L. (2024). *La enseñanza del español mediada por tecnología: De la justicia social a la inteligencia artificial (IA)*. Routledge.
- Muñoz-Basols, J., y Fuertes Gutiérrez, M. (2024). Oportunidades de la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas [Opportunities for Artificial Intelligence (AI) in Language Teaching and Learning]. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez, y L. Cerezo (Eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Murray, G. (Ed.). (2014). *Social dimensions of autonomy in language learning*. Palgrave Macmillan.
- Murray, G., Gao, X., y Lamb, T. (Eds.). (2011). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Multilingual Matters.
- O’Dowd, R., y Dooly, M. (2020). Intercultural communicative competence development through telecollaboration and virtual exchange. En J. Jackson (Ed.), *The Routledge*

Handbook of Language and Intercultural Communication (2.^a ed., pp. 361–375). Londres y Nueva York: Routledge.

Ogunleye, B., Zakariyyah, K. I., Ajao, O., Olayinka, O., y Sharma, H. (2024). A systematic review of generative AI for teaching and learning practice. *Education Sciences*, 14(6), 636.

Ortega, L., y Zyzik, E. (2008). Online interactions and L2 learning: Some ethical challenges for L2 researchers. En S. Magnan (Ed.), *Mediating discourse online* (pp. 331–355). Ámsterdam: John Benjamins.

Özçelik, N. P. (2025). Artificial intelligence in English language teaching: A systematic analysis of global trends. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 17(2), 612–626.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House.

Oxford, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: Nuevas ideas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 77–86). Cambridge University Press.

Oxford, R. (2008) Hero with a thousand faces: Learner autonomy, learning strategies, and learning tactics in independent language learning. In S. Hurd and T. Lewis (eds) *Language Learning Strategies in Independent Settings* (pp. 41–63). Bristol: Multilingual Matters.

Pae, T.-I. (2013). Skill-based L2 anxieties revisited: Their intra-relations and the inter-relations with general foreign language anxiety. *Applied Linguistics*, 34, 232–252.

Pennycook, A. (1996). *Borrowing others' words: Text, ownership, memory, and plagiarism*. TESOL Quarterly, 30(2), 201–230.

Pennycook, A. (1997). Cultural alternatives and autonomy. En P. Benson y P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 35–53). Longman.

Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.

Piaget, J. (1981) *Intelligence and Affectivity: Their Relationship During Child Development*. Palo Alto, CA: Annual Reviews.

Piazzoli, E. (2011). Process drama: The use of affective space to reduce language anxiety in the additional language learning classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 557–573.

Plonsky, L. D., y Ziegler, N. (2016). The CALL-SLA interface: Insights from a second-order synthesis. *Language Learning and Technology*, 20(2), 17–37.

Podlozny, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A clear link. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3–4), 91–104.

Qian, X. (1999). Anxiety of foreign students when learning Chinese. *Language Teaching and Linguistic Studies*, 8, 144–154.

Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion* (5.^a ed.). Wiley.

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3.^a ed.). Cambridge University Press.

Riggenbach, H. (1991). Toward an understanding of fluency: A microanalysis of nonnative speaker conversations. *Discourse Processes*, 14(4), 423–441.

Rodrigues, S. C. (2012). El humor en clase: contribuciones para la enseñanza del español. En A. M. Sainz y E. Tobar (Eds.), *Actas del IV Congreso de la Enseñanza del Español en Portugal* (pp. 28–39). Universidad de Évora. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Sampson, G. P. (1984). *Exporting language teaching methods from Canada to China*. TESL Canadian Journal, 1(1), 19–31.

Schewe, M. (2013). *Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture*. *Scenario*, 7(1), 5-27

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. Londres: Routledge.

Seligman, M. E. P., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.

Shahzad, M. F., Xu, S., An, X., Zahid, H., y Asif, M. (2025). Learning and teaching in the era of generative artificial intelligence technologies: Opportunities, challenges, and the way forward. *European Journal of Education*, 60(1), 123–145.

Shen, H. H. (2005). Una investigación sobre las estrategias de aprendizaje de caracteres chinos entre hablantes no nativos de chino. *System*, 33(1), 49–68.

Shih, C., y Wu, C. (2011). Evaluating second language fluency. *Proceedings of VLSP, 2011*, 38–41.

Song, C., y Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1260843.

Sparks, R. L., y Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude? *The Modern Language Journal*, 75(1), 3–16.

Stanislavski, C. (1949). *La construcción del personaje*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Stern, S. L. (1980). Drama in second language learning from a psycholinguistic perspective. *Language Learning*, 30(1), 77–100.

Stinson, M., & Winston, J. (2011). *Drama education and second language learning: A growing field of practice and research*. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 479-488

Sun, J., y Wang, Y. (2024). Understanding CFL learners' perceptions of ChatGPT for L2 Chinese learning: A technology acceptance perspective. *Data Science and Language Learning*, 2024(1).

Sun, P. P., y Teng, L. S. (2021). Why so nervous? Revisiting the sources of speech anxiety in Chinese as a second language. *System*, 103, 102647.

Sung, K., y Poole, F. (2016). *Differences between native and non-native English speaking teachers in China from the perspectives of Chinese EFL students* [Tesis de maestría, Universidad Estatal de Utah].

- Tam, P. C. (2008). *A multi-case study of Chinese language classrooms with drama as pedagogy: A dialogic perspective* (Doctoral dissertation, University of Warwick, Institute of Education).
- Tamblyn, D. (2007). *Reír y aprender. 95 técnicas para emplear el humor en la formación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Tseng, C.-C., y Huang, H.-S. (2004). Learning EFL through dramatic curricula. *NTTU Educational Research Journal*, 15, 275–304.
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. En C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 19–34). Cambridge University Press.
- Wagner, B. J. (1998). *Educational drama and language arts: What research shows*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Walker, G. (1989). The less commonly taught languages in the context of American pedagogy. En H. S. Lepke (Ed.), *Shaping the future: Opportunities and challenges. Report of the Northeast Conference on the teaching of foreign languages* (pp. 111–137). Middlebury, VT: The Northeast Conference.
- Wang, L. (2018). *Creación de un corpus lingüístico y digital para la enseñanza del chino como lengua extranjera* [Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria].
- Wang, P. (2019). On defining artificial intelligence. *Journal of Artificial General Intelligence*, 10(2), 1–37.
- Wang, L., y Cáceres-Lorenzo, M. T. (2019). Factores y estrategias del aprendizaje preadolescente en chino como lengua extranjera: Estudio de caso en España / Factors and learning strategies of preadolescents in Chinese as a foreign language: Case study in Spain. *Onomázein: Revista de Lingüística, Filología y Traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 43, 158–175.
- Wang, J., Spencer, K., y Xing, M. (2009). Creencias y estrategias metacognitivas en el aprendizaje del chino como lengua extranjera. *System*, 37(1), 46–56.

Wang, Q., y Du, F. (2020). Anxiety in Chinese language learning: Relationship to motivation, attitude, and achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*.

Way, B. (1990). *Development through drama*. New Jersey: Humanities Press.

Wen, I.-C. (2015). *The effectiveness of learning through drama in teaching Chinese as a second language* (Doctoral dissertation, Miami University).

Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Wu, J., y Liu, X. (2019). A qualitative study on Chinese as a foreign language writing anxiety. *Chinese as a Second Language Research*, 8, 119–142.

Xie, S. (2024). The application of drama in education in TCFL. *Journal of Chinese Language and Culture*, 11(2), 1–6.

Xu, J. (2024). Memorisation is not rote learning: Rethinking memorisation as an embodied practice for Chinese students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(9), 3963–3979.

Yao, S., Zhang, D., y Shen, Q. (2022). Research on anxiety of learning Chinese as a second or foreign language in and outside mainland China: A systematic review of the literature 1999–2020. *Frontiers in Psychology*, 13, 843–858.

Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539–553.

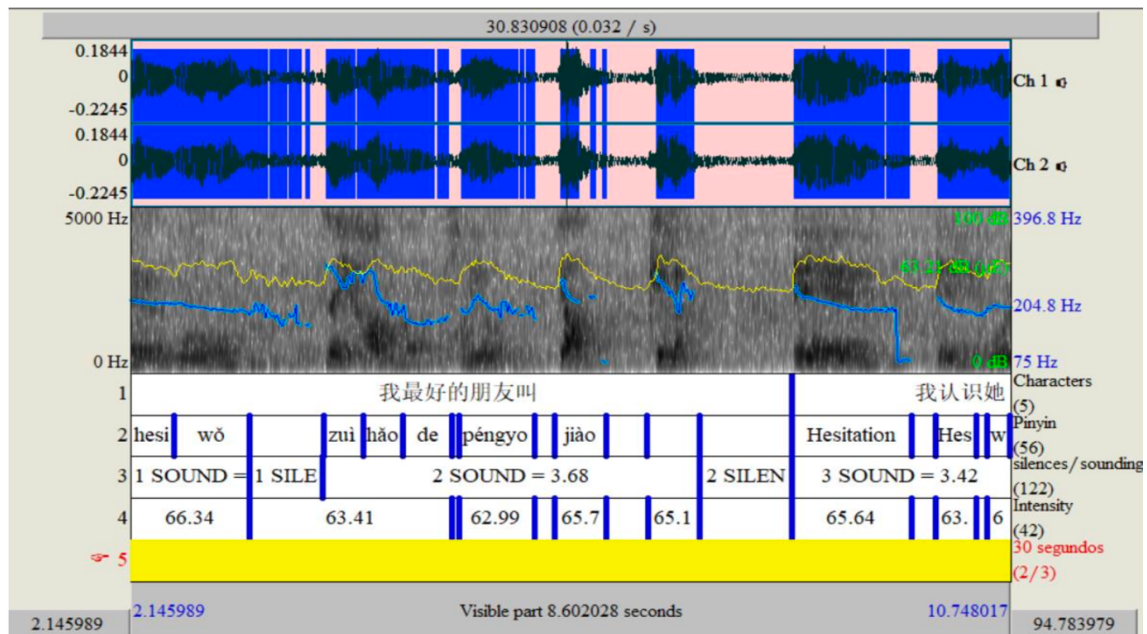
Yu, H. (2023). Reflection on whether ChatGPT should be banned by academia from the perspective of education and teaching. *Frontiers in Psychology*, 14, 1181712.

Yu, S. (2024). *Research on the practical design of international Chinese education and teaching under the background of artificial intelligence application*. *Modern Science and Technology Research*, 4(9). Gle University, Thailand. [Original en chino: 于顺顺 (2024). 人工智能应用背景下国际中文教育教学设计实践研究. *现代科技研究*, 第4卷第9期.]

- Yu, X. (2013). *Learning a foreign language through text and memorisation: The Chinese learners' perceptions*. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 731–740.
- Yu, X. (2015). *Traditional Chinese language teaching revisited: The example of recitation*. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(4), 824–829.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., y Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39.
- Zhai, Y., y Feng, H. (2014). Study of Chinese learners' speaking fluency development with picture description activity. *TCSOL Studies*, 56(4), 1–7.
- Zhang, L. (2001). Relation between foreign students' learning anxiety and their fluency of spoken Chinese. *Applied Linguistics*, 3, 44–49.
- Zhang, L. (2002). Anxiety of overseas students in Chinese reading. *Applied Linguistics*, 4, 77–83.
- Zhang, X. (2008). A correlation study of the Chinese use anxiety and the attribution. *Language Teaching and Linguistic Studies*, 130, 32–37.
- Zhang, L., y Wang, B. (2002). The relation between foreigners' Chinese anxieties and achievement and the teaching strategies. *Language Teaching and Linguistic Studies*, 1, 36–42.
- Zhao, X., y Wang, D. (2024). Domain-specific L2 grit, anxiety, boredom, and enjoyment in online Chinese learning. *Asia-Pacific Education Researcher*, 33, 783–794.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., y Forcier, L. B. (2016). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Pearson.

ANEXO

I. Ejemplo de aplicación con el *software* Praat (Boersma y Weenink, 2022)



II. Resultados del cuestionario “Autoevaluación: mis áreas de mejora”

II.I Interfaz del cuestionario



Autoevaluación: Mis áreas de mejora.

El siguiente formulario tiene como objetivo hacer una autoevaluación sobre nuestras propias estrategias de aprendizaje y descubrir nuestras propias áreas de mejora con el fin de poner en marcha nuevas estrategias y metodologías que nos permitan mejorar nuestro rendimiento en este nuevo curso.

Mucho ánimo y muchas gracias por participar.

Cuando envíe este formulario, no recopilará automáticamente sus detalles, como el nombre y la dirección de correo electrónico, a menos que lo proporcione usted mismo.

* Obligatorio

Soy estudiante de lenguas extranjeras. 

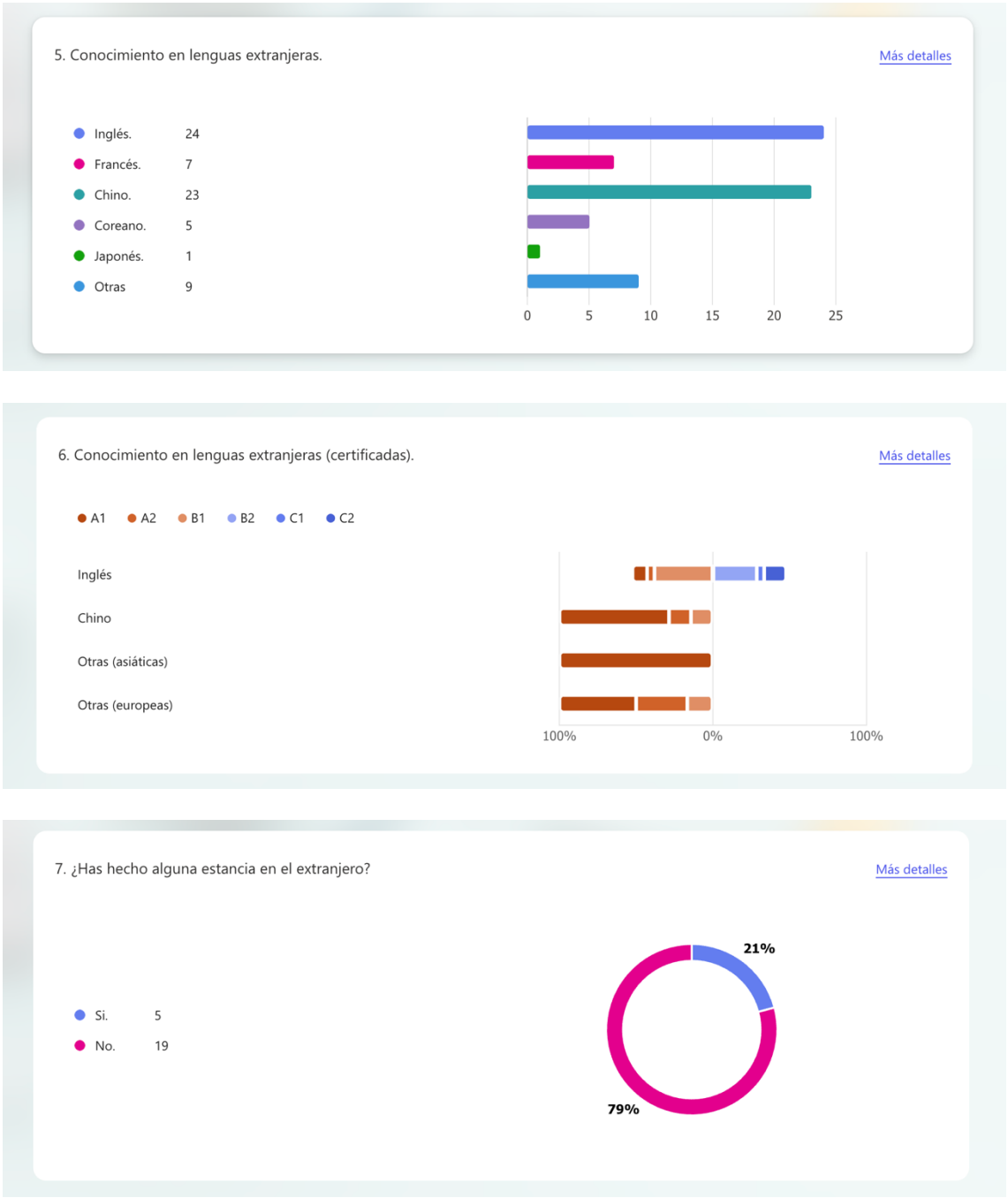
1. Nombre y apellidos. * 

Escriba su respuesta

2. Edad. * 

Escriba su respuesta

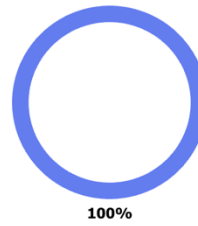
II.II Resultados del cuestionario por preguntas



8. ¿Crees que el trabajo autónomo es importante en el aprendizaje de una lengua extranjera?

[Más detalles](#)

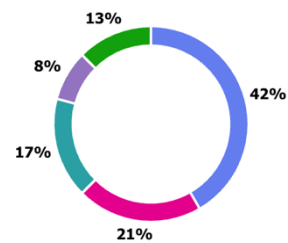
- Sí. 24
- No. 0



9. ¿Qué te motivó a estudiar chino?

[Más detalles](#)

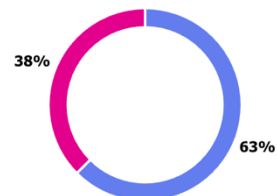
- Su cultura. 10
- Las oportunidades laborales futuras. 5
- Viajar a China. 4
- Hacer amigos. 2
- Otras 3



10. ¿Consideras que tus estudios de chino están cumpliendo las expectativas que tenías cuando empezaste?

[Más detalles](#)

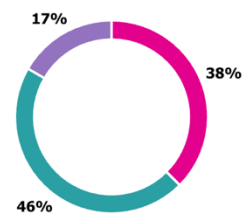
- Sí. 15
- No. 9



11. ¿Cuanto tiempo llevas estudiando chino?

[Más detalles](#)

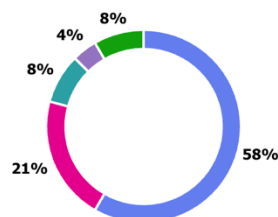
- Nunca. 0
- Menos de 1 año. 9
- Entre 1 y 2 años. 11
- Más de 3 años. 4



12. ¿Dónde has estudiado chino?

[Más detalles](#)

Únicamente en la universidad.	14
En la universidad y la Escuela de Idiomas.	5
En la universidad y el Instituto Confucio.	2
En la universidad y el colegio/instituto.	1
Otras	2

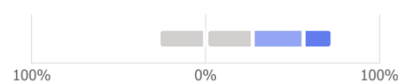


13. ¿Consideras el chino una lengua difícil?

[Más detalles](#)

Muy fácil Fácil Asequible Difícil Muy difícil

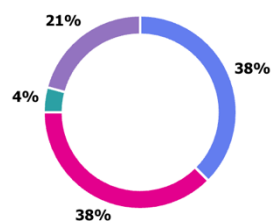
Grado de dificultad.



14. ¿Qué destreza consideras más compleja?

[Más detalles](#)

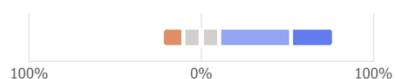
Comprensión oral (<i>Listening</i>).	9
Expresión oral (<i>Speaking</i>).	9
Comprensión escrita (<i>Reading</i>).	1
Expresión escrita (<i>Writing</i>).	5



15. Suelo reflexionar sobre las conexiones entre lo que ya sé y lo nuevo que aprendo en chino.

[Más detalles](#)

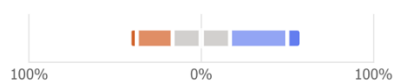
Nunca o casi nunca. No muy a menudo. A veces. Muy a menudo. Siempre o casi siempre.



16. Para poder recordar las palabras nuevas en chino las empleo en frases.

[Más detalles](#)

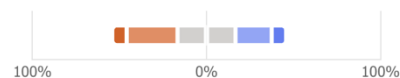
Nunca o casi nunca. No muy a menudo. A veces. Muy a menudo. Siempre o casi siempre.



17. Para ayudarme a recordar una palabra nueva en chino relaciono su sonido con una imagen o dibujo.

[Más detalles](#)

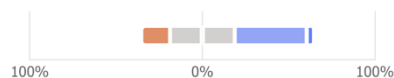
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



18. Para recordar una palabra nueva en chino imagino una situación en la que esa palabra pueda ser usada.

[Más detalles](#)

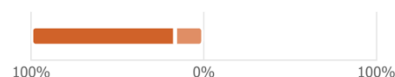
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



19. Utilizo rimas para recordar palabras nuevas en chino.

[Más detalles](#)

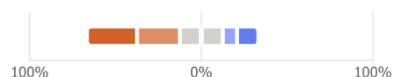
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



20. Utilizo tarjetas didácticas (*flashcards*) para recordar palabras nuevas en chino.

[Más detalles](#)

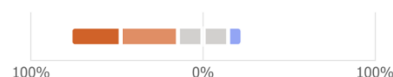
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



21. Gesticulo con mi cuerpo palabras nuevas en chino.

[Más detalles](#)

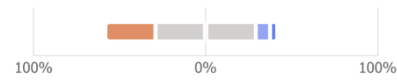
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



22. Repaso las clases de chino a menudo.

[Más detalles](#)

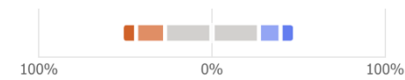
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



23. Recuerdo las palabras y expresiones nuevas en chino rememorando su posición en una página, en la pizarra o en una señal de tráfico.

[Más detalles](#)

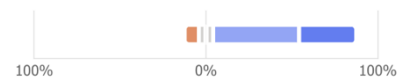
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



24. Digo o escribo varias veces las palabras nuevas en chino.

[Más detalles](#)

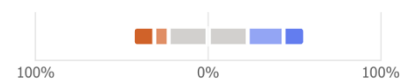
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



25. Intento hablar como los nativos chinos.

[Más detalles](#)

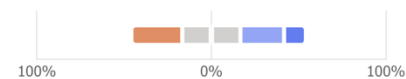
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



26. Practico los sonidos del chino.

[Más detalles](#)

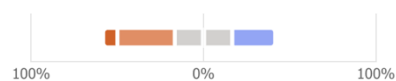
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



27. Utilizo las palabras chinas que sé de diferentes maneras.

[Más detalles](#)

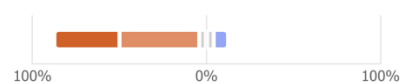
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



28. Inicio conversaciones en chino.

[Más detalles](#)

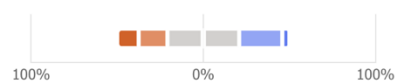
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



29. Escucho música en chino.

[Más detalles](#)

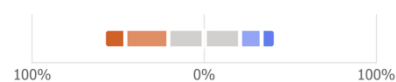
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



30. Veo programas de televisión, series o películas en chino.

[Más detalles](#)

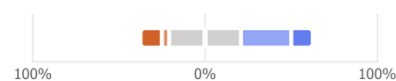
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



31. Utilizo las redes sociales para ampliar mis conocimientos en chino.

[Más detalles](#)

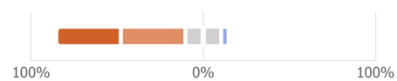
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



32. Leo en chino por placer.

[Más detalles](#)

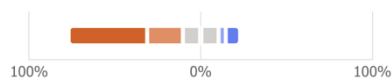
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



33. Escribo notas, mensajes, cartas o artículos en chino.

[Más detalles](#)

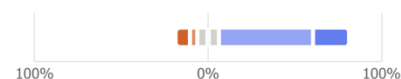
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



34. Cuando leo en chino, primero echo una ojeada a todo el texto y luego lo leo con atención.

[Más detalles](#)

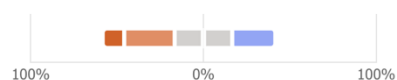
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



35. Busco palabras en mi propia lengua que sean similares a las palabras nuevas en chino.

[Más detalles](#)

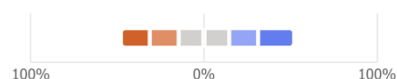
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



36. Intento buscar patrones lingüísticos en chino.

[Más detalles](#)

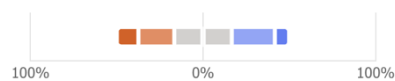
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



37. Trato de identificar el significado de una palabra en chino dividiéndola en partes que sí entiendo.

[Más detalles](#)

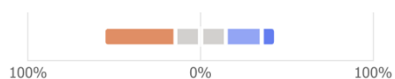
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



38. Intento no traducir palabra por palabra.

[Más detalles](#)

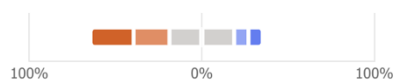
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



39. Hago resúmenes de la información que escucho o leo en chino.

[Más detalles](#)

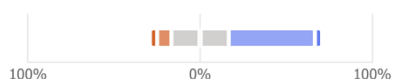
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



40. Para entender las palabras en chino que no conozco intento adivinar su significado.

[Más detalles](#)

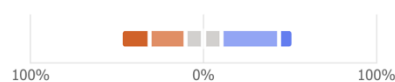
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



41. Cuando no me sale una palabra en una conversación en chino hago gestos.

[Más detalles](#)

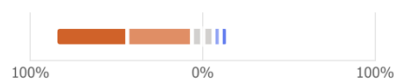
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



42. Me invento palabras en chino si no conozco las correctas.

[Más detalles](#)

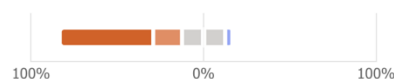
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



43. Leo en chino sin buscar el significado de cada palabra nueva.

[Más detalles](#)

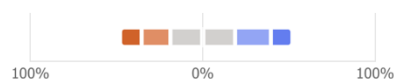
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



44. Intento adivinar lo que la otra persona continuará diciendo en chino.

[Más detalles](#)

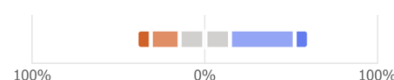
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



45. Si no se me ocurre una palabra en chino, uso una palabra o expresión que signifique lo mismo.

[Más detalles](#)

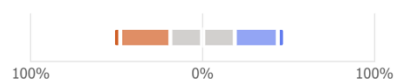
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



46. Intento buscar todas las maneras posibles para poner en práctica mi chino.

[Más detalles](#)

● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



47. Me doy cuenta de mis errores en chino y los utilizo para ayudarme a mejorar.

[Más detalles](#)

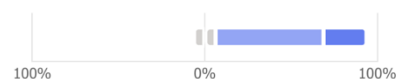
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



48. Presto atención cuando alguien está hablando en chino.

[Más detalles](#)

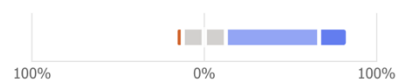
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



49. Trato de descubrir cómo ser mejor aprendiz de chino.

[Más detalles](#)

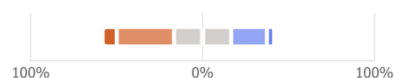
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



50. Planifico mi horario para poder tener tiempo suficiente para estudiar chino.

[Más detalles](#)

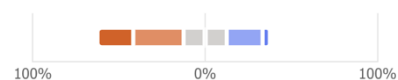
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



51. Busco personas con las que poder hablar en chino.

[Más detalles](#)

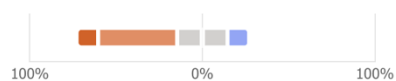
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



52. Busco oportunidades para leer lo máximo posible en chino.

[Más detalles](#)

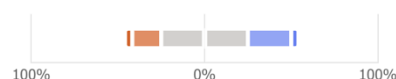
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



53. Tengo objetivos claros para mejorar mis destrezas en chino.

[Más detalles](#)

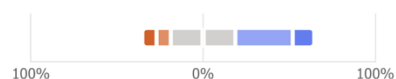
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



54. Reflexiono sobre mi aprendizaje del chino.

[Más detalles](#)

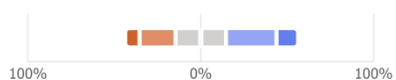
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



55. Trato de relajarme cuando tengo miedo de expresarme en chino.

[Más detalles](#)

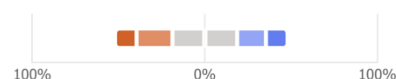
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



56. Me animo a mí mismo a hablar en chino incluso cuando tengo miedo de cometer errores.

[Más detalles](#)

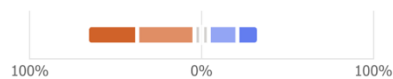
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



57. Me premio a mí mismo cuando lo hago bien en chino.

[Más detalles](#)

● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



58. Me doy cuenta si estoy tenso o nervioso cuando estoy estudiando o hablando en chino.

[Más detalles](#)

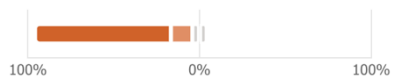
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



59. Escribo mis sentimientos en un diario de aprendizaje de idiomas.

[Más detalles](#)

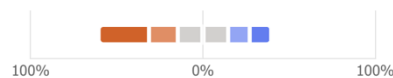
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



60. Le cuento a otra persona cómo me siento cuando estoy aprendiendo chino.

[Más detalles](#)

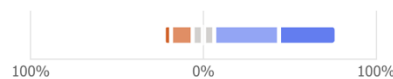
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



61. Si no entiendo algo en chino, le pido a la otra persona que lo diga más lento o que lo repita.

[Más detalles](#)

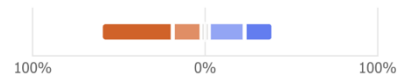
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



62. Pido a hablantes chinos que me corrijan cuando hablo.

[Más detalles](#)

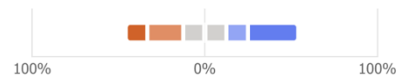
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



63. Practico chino con otros estudiantes.

[Más detalles](#)

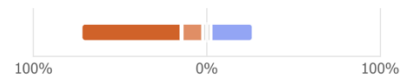
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



64. Pido ayuda a los nativos chinos.

[Más detalles](#)

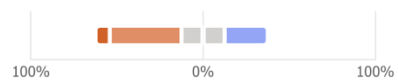
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



65. Hago preguntas en chino.

[Más detalles](#)

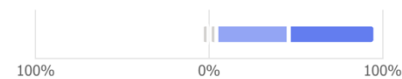
● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



66. Intento aprender sobre la cultura china.

[Más detalles](#)

● Nunca o casi nunca. ● No muy a menudo. ● A veces. ● Muy a menudo. ● Siempre o casi siempre.



III. Obras teatrales

III.I Primera obra de teatro 《出租车司机的一天》

III.I.I Listado de palabras y expresiones clave

Palabras clave

1. 会 (huì) – saber, poder
2. 一点儿 (yì diǎnr) – un poco
3. 司机 (sījī) – conductor, chofer
4. 点钟 (diǎnzhōng) – en punto (hora)
5. 差 (chà) – faltar (para la hora), diferencia
6. 刻 (kè) – cuarto de hora
7. 回 (huí) – regresar, volver
8. 上课 (shàng kè) – asistir a clase, empezar la clase
9. 能 (néng) – poder (capacidad o permiso)
10. 到 (dào) – llegar
11. 哪里 (nǎli) – dónde
12. 教 (jiāo) – enseñar
13. 英语 (Yīngyǔ) – inglés (idioma)
14. 孙女儿 (sūnnǚr) – nieta (hija del hijo)
15. 岁数 (suìshu) – edad
16. 还 (hái) – todavía, además
17. 分 (fēn) – minuto
18. 拜拜 (báibái) – adiós
19. 为什么 (wèishénme) – ¿por qué?

20. 昨天 (zuótiān) – ayer
21. 东西 (dōngxi) – cosa, objeto
22. 玩儿 (wánr) – jugar, divertirse
23. 晚上 (wǎnshang) – noche
24. 半 (bàn) – mitad, media (hora)
25. 写 (xiě) – escribir
26. 汉字 (Hànzi) – caracteres chinos
27. 睡觉 (shuìjiào) – dormir
28. 起床 (qǐchuáng) – levantarse (de la cama)
29. 应该 (yīnggāi) – deber, debería
30. 问题 (wèntí) – pregunta, problema
31. 可以 (kěyǐ) – poder, estar permitido

Expresiones clave

1. 请问，现在几点？

Qǐng wèn, xiànzài jǐ diǎn?

Disculpe, ¿qué hora es ahora?

2. 现在差五分八点，他还没有起床。

Xiànzài chà wǔ fēn bā diǎn, tā hái méiyǒu qǐchuáng.

Son las ocho menos cinco, y él aún no se ha levantado.

3. 你们几点上课？

Nǐmen jǐ diǎn shàngkè?

¿A qué hora tienen clase ustedes?

4. 他昨天下午两点去朋友家玩儿。

Tā zuótiān xiàwǔ liǎng diǎn qù péngyou jiā wánr.

Ayer a las dos de la tarde fue a casa de un amigo a jugar.

5. 我会说一点儿汉语。

Wǒ huì shuō yìdiǎnr Hànyǔ.

Sé hablar un poco de chino.

6. 他为什么不能来上课？

Tā wèishénme bù néng lái shàngkè?

¿Por qué no puede venir a clase?

7. 他应该来。

Tā yīnggāi lái.

Él debería venir.

8. 可以问您一个问题吗？

Kěyǐ wèn nín yí ge wèntí ma?

¿Puedo hacerle una pregunta?

III.I.II Primera versión del texto teatral

出租车司机的一天

人物表

张司机

老婆

马小弟

老公

李小姐

奶奶

李小妹

孙女儿

王小哥

老师

剧本

第一场

马小弟：停车。

张司机：小弟弟，你去哪儿？

马小弟：我去朋友家玩儿。

张司机：你今天上午没有课吗？

马小弟：没有。

第二场

（李小姐和李小妹叫出租车）。

李小姐：停车。

张司机：你好，你们去哪儿？

李小姐：你好！到这里。（给他看地图）。

张司机：啊！华南大学，好的，好的，我知道了。我孙女儿也是大学生。

李小姐：是吗？

张司机：是的，她叫张丽丽。

李小姐：我不认识她。

李小妹：师傅我不去华南大学，我要去中央小学。我还是个小学生。

李小姐：我要去大学上课，我妹妹去中央学校上课。我们有点儿着急。可以去吗？

张司机：当然可以。上来吧。

李小姐：小弟，你也去学校吗？

张司机：他说他今天没有课。

李小妹：没有课？我们是一个班的，他当然有课。

马小弟：我昨天晚上十二点还在写汉字，两点钟睡觉，今天应该休息一下。

李小妹：你太懒了。

马小弟：学习和玩儿不一样。

李小姐：师傅，我们八点能到吗？

张司机：能到，不用担心。

第三场

(王小哥叫出租车)。

王小哥：停车，你好，我要去世达商场。

张司机：很抱歉，现在我们要去华南大学，再去中央学校，恐怕不行。

王小哥：我给您多一点儿钱，行吗？

李小姐：师傅，现在几点了？

张司机：差一刻八点。我们还有十五分钟。

王小哥：那么可以。（他上车）

马小弟：你去商场买什么呀？

王小哥：我想送我自己一件生日礼物。今天APPLE 打折，手机很便宜。

张司机：APPLE 什么意思？

王小哥：苹果。

张司机：你送你自己一个苹果吗？

王小哥：不是，APPLE 是一个手机。您会不会说英语？

张司机：不会。学英语不容易，很难。

第四场

(奶奶和孙女儿叫出租车)。

孙女儿：停车！我们要去医院。

张司机：来，来，来。

王小哥：我的手机呢？

马小弟：我朋友在等我！

李小姐：奶奶，你们为什么去医院？

李小哥：师傅，快一点儿！

奶奶：没事儿，我去工作，我是医生。

孙女儿：我是学生。我现在去中央学校。

司机：吓死我了！

马小弟：（和王小哥）这位奶奶还在工作吗？

奶奶：你们在说什么呢？

马小弟：我说… 您今天真好看！

奶奶：哪里，哪里。

第五场

(老师叫出租车)。

老师：停车！

王小哥：还停车吗？

老师：不好意思，我应该八点到学校，我是老师。

张司机：当然可以。

老师：小妹，小弟 你们也在这儿，我们一起去吧！

李小妹：老师，他说今天他不想上课。他现在去朋友家玩儿。

老师：什么？

李小妹：他说今天没有课。

老师：当然有课！

第六场

(老公和老婆叫出租车)。

老公：请停车！

王小哥：不，不，不。

老公：她要生孩子！

孙女儿：(和李小妹)今天我们不能到学校了。

奶奶：(和老婆)你怎么样？

老公：她是美国人。她不会说汉语。

老婆：疼死了！

孙女儿：我觉得她会讲一点儿汉语。

老婆：师傅，快一点儿！

李小妹：她的汉语很好。

老婆：师傅，快一点儿！

老公：师傅，快一点儿！

孙女儿：奶奶是医生。

奶奶：我不是。

李小姐：师傅，我要上课！

王小哥：师傅，我要买手机！

老婆：师傅，快一点儿！

老公：师傅，我们什么时候能到？

老师：差五分八点！

老婆：我要现在去医院！

老公：快一点儿！

奶奶：（和老婆）我可不可以问你一个问题？

老婆：可以。

奶奶：孩子是一个女孩儿还是男孩儿？

老婆：女孩儿。

孙女儿：我会唱歌。我可以教她。

老婆：好的，好的。

老公：师傅，块一点儿！

奶奶：我会跳舞。我也可以教她。

马小弟：（和王小哥）真的假的？她的岁数。。。

奶奶：你说什么？

马小弟：我说… 我还没吃早饭，现在可以去吗？

老婆：WHAT？

老师：我的妈呀，她的英语也很好。

老公：MY LOVE， 不要担心，他开玩笑，是不是？

马小弟：是的。我不想吃早饭。

第七场

（张司机停车。他闭上眼。他们都觉得他睡觉了）。

孙女儿：师傅！

老婆：他睡觉了吗？

老公：快起来！

李小姐：（打个电话）老师，我今天不能到学校了。

李小妹：师傅，我要去学校。

老师：我也是。

王小哥：师傅，我要去买手机。

马小弟：师傅，我要去朋友家玩儿。

奶奶：师傅，我要去工作。

孙女儿：师傅，我要去上课。

司机：你们干什么呢？算了吧！我走了！你们自己开车。

III.I.III Segunda versión del texto teatral

出租车司机的一天

人物表

张师傅

马小龙

李晓雨

李晓雪

杨奶奶

月月（杨奶奶孙女儿）

王小虎

田老师

孕妇

孕妇老公

剧本

第一场

马小龙：（路边招手）。

张师傅：小伙子，你去哪儿？

马小弟：我去前面朋友家玩儿。

张师傅：你今天上午没有课吗？

马小龙：没有。

第二场

（李晓雨和李晓雪在等出租车）

李晓雨：（路边招手）。

张师傅：你好，你们去哪儿？

李晓雨：你好，师傅！我们去这里。（指着地图）

张师傅：啊！华南大学，好的，好的，我孙女儿也是华南大学的学生。

李晓雨：是吗？真巧！

张师傅：对啊，她叫张雅丽。

李晓雨：有机会我们认识一下

李晓雪：师傅，我不去华南大学，我去光明小学。

李晓雨：对了，师傅，我去上课，我妹妹也去学校上课。我们有点儿着急，您看行吗？

张师傅：行，行，上来吧。

李晓雪：咦？马小龙，你也在阿？你也去学校吗？

张师傅：他说他今天没有课。

李晓雨：没有课？我们是一个班的，他当然有课。

马小龙：我昨天晚上十二点还在写汉字，两点钟才睡觉，今天应该休息一下。

李晓雪：你也太懒了吧。

马小龙：学习和玩儿是两码事。

李晓雨：师傅，我们八点能到吗？

张师傅：能到，别担心。

第三场

（王小虎等出租车）

王小虎：师傅，你好，我要去世达商场。

张师傅：不好意思，现在我们要去华南大学，再去光明小学，恐怕不行。

王小虎：我多付给你钱，你看行吗？

李晓雨：师傅，现在几点了？

张师傅：差一刻八点，我们还有十五分钟。

王小虎：那还来得及。（王小虎上车）

马小龙：你去商场买什么呀？

王小虎：我想去给自己买个生日礼物。今天APPLE 打折，手机很便宜。

张师傅：APPLE 什么意思？

王小虎：苹果。

张师傅：你是说你要送给自己一个苹果吗？

王小虎：（笑了）不是，APPLE 是手机牌子。您不会说英语啊？

张师傅：不会。英语很难。

第四场

（杨奶奶和她孙女儿月月等在等出租车）

月月：师傅，我们要去医院。

张师傅：上来吧。

王小虎：咦？我的手机呢？

马小龙：师傅，我朋友还在等我呢！

李晓雪：请问，你们为什么去医院啊？

李晓雨：师傅，能不能快一点儿！

杨奶奶：就是去工作，我是医生。

月月：我是小学生，我去光明小学。

张师傅：吓我一跳！

马小龙：（和王小虎）这位奶奶还没退休吗？

杨奶奶：你们在说什么呢？

马小龙：我说……您今天真好看！

杨奶奶：嘻嘻，哪有，哪有。

第五场

（田老师叫出租车）

田老师：（招手）。

王小虎：（自言自语）还能上人吗？

田老师：不好意思，师傅，我得赶在八点前到学校去上课。

张师傅：行，上来吧。

田老师：晓雨，小龙，怎么，你们也在这儿？巧了，今天我们一起去看学校了！

李晓雪：老师，马小龙说今天他不想上课，他现在要去朋友家玩儿。

田老师：什么？

李晓雪：他说今天没有课。

田老师：怎么没课？

第六场

（一位孕妇和她丈夫叫出租车）

孕妇丈夫：停车！（并招手）

王小虎：坐不下了。

孕妇丈夫：她要生了！

月月：（和李晓雪）今天我们要迟到了。

杨奶奶：（问孕妇）你现在什么情况了？

孕妇丈夫：不好意思，她不太会说汉语，她是美国人。

孕妇：疼死了！

月月：她会说汉语啊！

孕妇：师傅，快一点儿！

李晓雪：她的汉语说得不错。

孕妇：师傅，快点儿！

孕妇老公：师傅，快一点儿！

月月：我奶奶是医生。

杨奶奶：我不是妇科医生。

李小雨：师傅，我要去上课！

王小虎：师傅，我要去买手机！

孕妇：师傅，快一点儿去医院！

孕妇老公：师傅，我们什么时候能到？

张师傅：（无奈摇头）

田老师：现在差五分八点了！

孕妇：我现在就得去医院！

孕妇老公：师傅，再快一点儿！

杨奶奶：（和孕妇）我可不可以问你一个问题？

孕妇：您说吧。

杨奶奶：你怀的是男孩儿还是女孩儿？

孕妇：女孩儿。

月月：我会唱歌，我可以教她。

孕妇：好的，好的，好孩子。

孕妇老公：师傅，再开快一点儿！

杨奶奶：我会跳舞，我还可以教她跳舞。

马小龙：（和王小虎）真的假的？她的岁数……

杨奶奶：你说啥？

马小龙：我是说，我还没吃早饭，现在能去吗？

孕妇：WHAT？

田老师：天哪，她的英语真好听！

孕妇老公：MY LOVE，不要担心，他在开玩笑，是不是？

马小龙：是呢，我没想吃早饭。

第七场

（张师傅停下车，合上眼睛。他们都以为他睡着了）

月月：师傅！

孕妇：怎么？他睡了吗？

孕妇老公：师傅，快起来啊！

李晓雨：（打电话）老师，我今天无法按时到学校了。

李晓雪：师傅，我得去上学。

田老师：我也是啊。

王小虎：师傅，我真的要去买手机。

马小龙：师傅，我还得去朋友家玩儿呢。

杨奶奶：师傅，我得去医院上班。

月月：师傅，我得去上课。

张师傅：算了，算了，我下车，你们自己开车去吧。

III.I.III Traducción al español del texto teatral

UN DÍA EN LA VIDA DE UN TAXISTA

PERSONAJES

Conductor Zhang

Esposa

Ma Xiaodi

Esposo

Señorita Li

Abuela

Li Xiaomei

Nieta

Wang Xiaoge

Profesor

TEXTO

Escena 1

Ma Xiaodi: ¡Pare!

Conductor Zhang: Joven, ¿a dónde vas?

Ma Xiaodi: Voy a casa de un amigo a jugar.

Conductor Zhang: ¿No tienes clases esta mañana?

Ma Xiaodi: No.

Escena 2

(La señorita Li y Li Xiaomei llaman al taxi).

Señorita Li: ¡Pare!

Conductor Zhang: Hola, ¿a dónde van?

Señorita Li: ¡Hola! A este lugar. (*Le muestra el mapa*).

Conductor Zhang: ¡Ah! A la Universidad de Huanan. Bien, la conozco. Mi nieta también es universitaria.

Señorita Li: ¿En serio?

Conductor Zhang: Sí, se llama Zhang Lili.

Señorita Li: No la conozco.

Li Xiaomei: Chofer, yo no voy a la universidad, voy a la Escuela Primaria Zhongyang. Todavía soy una alumna de primaria.

Señorita Li: Yo voy a clase en la universidad, mi hermana va a la escuela primaria. Chofer, tenemos algo de prisa, ¿podemos ir?

Conductor Zhang: Por supuesto. Suban.

Señorita Li: (*A Xiaodi*) Muchacho, ¿también vas a la escuela?

Conductor Zhang: Él dice que hoy no tiene clase.

Li Xiaomei: ¿No tiene clase? ¡Somos compañeros de clase, claro que tiene!

Ma Xiaodi: Anoche a las doce todavía estaba escribiendo caracteres, me dormí a las dos, hoy necesito descansar.

Li Xiaomei: Eres un flojo.

Ma Xiaodi: Estudiar y jugar no es lo mismo.

Señorita Li: Chófer, ¿llegaremos a las ocho?

Conductor Zhang: Sí, no se preocupen.

Escena 3

(*Wang Xiaoge llama al taxi*).

Wang Xiaoge: ¡Pare! Hola, quiero ir al centro comercial Shida.

Conductor Zhang: Lo siento, ahora vamos a la universidad, luego a la escuela primaria, me temo que no se puede.

Wang Xiaoge: Le doy un poco más de dinero, ¿está bien?

Señorita Li: Chófer, ¿qué hora es?

Conductor Zhang: Son las ocho menos cuarto. Nos quedan quince minutos.

Wang Xiaoge: Entonces está bien. *(Se sube al coche)*.

Ma Xiaodi: ¿Qué vas a comprar al centro comercial?

Wang Xiaoge: Quiero regalarme algo por mi cumpleaños. Hoy hay descuento en Apple, los móviles están muy baratos.

Conductor Zhang: ¿Qué es Apple?

Wang Xiaoge: Manzana.

Conductor Zhang: ¿Te vas a regalar una manzana?

Wang Xiaoge: No, Apple es una marca de móviles. ¿No sabes inglés?

Conductor Zhang: No. Aprender inglés no es fácil, es muy difícil.

Escena 4

(La abuela y la nieta llaman al taxi).

Nieta: ¡Pare! Vamos al hospital.

Conductor Zhang: Suban, suban.

Wang Xiaoge: ¿Y mi móvil?

Ma Xiaodi: ¡Mi amigo me está esperando!

Señorita Li: Abueña, ¿por qué van al hospital?

Li Xiaomei: ¡Chófer, más rápido!

Abuela: Tranquilos, voy a trabajar, soy doctora.

Nieta: Yo soy estudiante, voy a la Escuela Primaria Zhongyang.

Conductor Zhang: ¡Qué susto me dieron!

Ma Xiaodi: *(A Wang Xiaoge)* ¿Esta abuela todavía trabaja?

Abuela: ¿De qué están hablando?

Ma Xiaodi: Digo que hoy está muy guapa.

Abuela: *(Tímida)* ¡Ay, no diga eso!

Escena 5

(El profesor llama al taxi).

Profesor: ¡Pare!

Wang Xiaoge: ¿¡Otra vez!?

Profesor: Lo siento, debo estar en la escuela a las ocho. Soy profesor.

Conductor Zhang: Por supuesto.

Profesor: *(A los niños)*. ¡Ustedes también están aquí! ¡Vamos juntos!

Li Xiaomei: Profesor, él dijo que hoy no quiere ir a clase. ¡Va a casa de un amigo!

Profesor: ¿¡Qué!?

Li Xiaomei: Dijo que hoy no tiene clase.

Profesor: ¡Claro que tiene clase!

Escena 6

(El esposo y la esposa llaman al taxi).

Esposo: ¡Por favor, pare!

Wang Xiaoge: ¡No, no, no!

Esposo: ¡Ella va a dar a luz!

Nieta: *(A Li Xiaomei)* Hoy no llegaremos a la escuela.

Abuela: *(A la esposa)* ¿Cómo estás?

Esposo: Es estadounidense, no habla chino.

Esposa: ¡Me muero del dolor!

Nieta: Creo que sabe un poco de chino.

Esposa: ¡Chófer, más rápido!

Li Xiaomei: Su chino es muy bueno.

Todos: ¡Chófer más rápido!

Nieta: La abuela es doctora.

Abuela: ¡No lo soy!

Señorita Li: ¡Chófer, tengo que ir a clase!

Wang Xiaoge: ¡Chófer, tengo que comprar el móvil!

Esposo: ¿Cuándo llegamos?

Profesor: ¡Faltan cinco minutos para las ocho!

Esposa: ¡Tengo que ir al hospital ahora!

Abuela: *(A la esposa)* ¿Puedo hacerte una pregunta?

Esposa: Claro.

Abuela: ¿Es niña o niño?

Esposa: Niña.

Nieta: Yo sé cantar, puedo enseñarle a cantar.

Esposa: Está bien, gracias.

Esposo: ¡Chófer, más rápido!

Abuela: Yo sé bailar, también puedo enseñarle.

Ma Xiaodi: *(A Wang Xiaoge)* ¿Es en serio? ¿Qué edad tiene...?

Abuela: ¿Qué dijiste?

Ma Xiaodi: Dije que no he desayunado, ¿puedo ir a comer ahora?

Esposa: *WHAT!?*

Profesor: ¡Madre mía! Su inglés también es muy bueno.

Esposo: *My love*, no te preocupes, está bromeando, ¿cierto?

Ma Xiaodi: Sí. No quiero desayunar.

Escena 7

(El conductor Zhang se detiene. Cierra los ojos. Todos creen que se durmió).

Nieta: ¡Chófer!

Esposa: ¿Se durmió?

Esposo: ¡Despierta!

Señorita Li: (*Llama por teléfono*) Profesor, hoy no podré llegar a la universidad.

Li Xiaomei: ¡Chófer, tengo que ir a la escuela!

Profesor: ¡Yo también!

Wang Xiaoge: ¡Quiero comprar mi móvil!

Ma Xiaodi: ¡Quiero ir a casa de mi amigo!

Abuela: ¡Quiero ir a trabajar!

Nieta: ¡Quiero ir a clase!

Conductor Zhang: ¿Qué hacen? ¡Ya basta! ¡Me voy! ¡Conduzcan ustedes mismos!

III.II Segunda obra de teatro 《谁告诉他们我们租房子了?》

III.II.I Listado de palabras y expresiones clave

Palabras clave

1. 姑娘 (gūniang) – chica
2. 听说 (tīngshuō) – oír decir, oír hablar de..., se dice que
3. 得 (dé) – tener, conseguir
4. 告诉 (gàosu) – decir
5. 件 (jiàn) – pieza, parte
6. 事儿 (shìr) – asunto, cosa
7. 散步 (sànbù) – dar un paseo, caminar
8. 电影 (diànyǐng) – película
9. 咖啡 (kāfēi) – café
10. 可是 (kěshì) – pero
11. 宿舍 (sùshè) – habitación

12. 找 (zhǎo) – buscar
13. 房子 (fángzi) – casa
14. 租 (zū) – alquilar
15. 间 (jiān) – clasificador para habitación, casa
16. 厨房 (chúfáng) – cocina
17. 厕所 (cèsuǒ) – servicio
18. 房租 (fángzū) – alquiler (de una casa, piso, etc)
19. 公司 (gōngsī) – empresa
20. 办 (bàn) – hacer
21. 打电话 (dǎ diànhuà) – llamar por teléfono
22. 让 (ràng) – permitir, dejar
23. 帮助 (bāngzhù) – ayudar
24. 喂 (wèi) – hola
25. 位 (wèi) – clasificador para referirse a personas de manera educada
26. 经理 (jīnglǐ) – gerente
27. 可能 (kěnéng) – quizás
28. 吃饭 (chīfàn) – comer
29. 等 (děng) – esperar

Expresiones clave

1. 你们看没看房子?

Nǐmen kàn méi kàn fángzi?

¿Han visto una casa?

2. 我们看了一间房子。

Wǒmen kàn le yì jiān fángzi.

Vimos una casa.

3. 你们找了经理没有？

Nǐmen zhǎo le jīnglǐ méiyǒu?

¿Encontraron al gerente?

4. 我们没有找经理。

Wǒmen méiyǒu zhǎo jīnglǐ.

No encontraron al gerente.

5. 我给陆雨平大哥电话，让他来帮助我们。

Wǒ gěi Lù Yǔpíng dàgē diànhuà, ràng tā lái bāngzhù wǒmen.

Llamé a Lu Yuping para pedirle que venga a ayudarnos.

6. 晚上我们请你和你朋友吃饭。

Wǎnshang wǒmen qǐng nǐ hé nǐ péngyou chīfàn.

Esta noche te invitamos a ti y a tu amigo a cenar.

7. 他回来吗？

Tā huílai ma?

¿Va a volver?

8. 她不能带来我这儿。

Tā bù néng dài lái wǒ zhèr.

Ella no puede traerlo aquí conmigo.

9. 我想租一间有厨房和厕所的房子。

Wǒ xiǎng zū yì jiān yǒu chúfáng hé cèsuǒ de fángzi.

Quiero alquilar una casa con cocina y baño.

III.II.II Primera versión del texto teatral

谁告诉他们我们租房子了？

人物表

女朋友

舞者一

舞者二

舞者三

舞者四

阿姨

男朋友

歌手

邻居

剧本

第一场

女朋友：哇，我们新的房子太好看了。

男朋友：是的，我们终于找到了一间我们喜欢的房子。

女朋友：你没告诉你朋友们我们租了一间新的房子，对吧？

男朋友：当然没告诉他们！

女朋友：现在我们太忙了... 我不想很多人来我们这儿...

第二场

舞者一：有人吗？

舞者二：我们来了！

舞者三：听说这儿有个晚会。

舞者四：舞者们来了！

女朋友：你告诉他们了吗？

男朋友：我没有…

舞者一：你们准备好了吗？

舞者二：一起跳舞跳舞吧！

舞者三：等等我，我要去厕所。厕所在哪儿？没关系，我自己找一找。

男朋友：谁告诉他们我们租房子了？

舞者四：明明。他请我们来玩儿。

女朋友：他怎么知道？

舞者二：租房公司的经理是他朋友。

第三场

歌手：大家好！

女朋友：你是谁啊？

歌手：让我介绍一下我自己。我叫浩宇，我是中国最有名的歌手。明明给我打电话了，让我来唱歌。

阿姨：有人吗？可以进来吗？

女朋友：阿姨！你怎么也来这儿？

阿姨：听说你们买了房子。我想帮助你们。

男朋友：我们没有买房子，是租的。

阿姨：房租贵不贵？

歌手：我不能唱歌。我嗓子有点儿发炎。我应该喝水。厨房在哪儿？

女朋友：阿姨，谢谢你的帮助，可是我们不要…

阿姨：不要！？

女朋友：你可以听我说吗？

阿姨：(打个电话)喂，若汐，我想告诉你一件事儿。你女儿没有礼貌！

第四场

邻居：有人吗？我是你们的邻居。

男朋友：您好。请进。

邻居：我只想请你们安静一点儿。我妈妈得了感冒。她头疼，全身都不舒。
她没住院，所以她在家里应该多休息，好好儿睡觉。

男朋友：不好意思…

(舞者一二三四突然开始跳舞。)

舞者四：我们一起跳舞吧！

舞者一：一。

舞者二：二。

舞者三：三。

舞者一二：头发，肩膀，膝盖，脚，膝盖，脚，膝盖，脚

舞者三四：头发，肩膀，膝盖，脚

舞者一，二：眼睛，耳朵，鼻子，嘴。

舞者一：什么!？

舞者二，三，四：眼睛，耳朵，鼻子，嘴。

歌手：(在沙发上)朋友们，一起干杯！

(歌手 摔倒了。)

第五场

阿姨：你怎么了？

邻居：你哪儿不舒服？

歌手：我死了。

舞者三：几点？

舞者四：几月几号？

阿姨：不要开玩笑。快给我我的手机。他应该去看病。

歌手：我不愿意。

邻居：你身体怎么样？

歌手：我头疼，我肩膀疼，我膝盖疼，我脚疼…

舞者一：眼睛，耳朵，鼻子，嘴呢？

歌手：也疼。

阿姨：我们快去医院。等一等，让我叫出租车。你们找了我的手机没有？

男朋友：在这儿。

（门打不开了。）

女朋有：门打不开了！现在我们应该怎么办？

III.II.III Segunda versión del texto teatral

谁告诉他们我们租房子了？

人物表

女朋友西西

男朋友羽飞

朋友一

朋友二

朋友三

朋友四

西西阿姨

歌手浩宇

邻居

剧本

第一场

西西：哇，我们新的房子太好看了！

羽飞：是啊，我们终于找到了一间我们喜欢的房子了。

西西：你没告诉你的那些朋友我们租新房子了吧？

羽飞：没有。

西西：现在我们有点儿忙……，他们来我们应付不过来……

第二场

朋友一：有人在家吗？

朋友二：我们来了！

朋友三：听说这儿有个聚会。

朋友四：会跳舞的人来了！

西西：是你告诉他们了吗？

羽飞：我没有……

朋友一：准备好了吗？

朋友二：我们一起跳舞吧！

朋友三：等等我，我要去厕所。厕所在哪儿？没关系，我自己找一找。

羽飞：谁告诉你们我们租房子了？

朋友四：明明。他请我们来玩儿的。

西西：他是怎么知道的？

朋友二：租房公司的经理是他朋友。

第三场

浩宇：大家好！

西西：你是哪位啊？

浩宇：我先介绍一下我自己。我叫浩宇，我是一名歌手。明明给我打电话让我来这边唱首歌。

西西阿姨：有人在家吗？能进来吗？

西西：阿姨！你怎么来这儿了？

西西阿姨：听说你们买了房子了，我过来帮帮你们。

羽飞：阿姨，我们没有买房子，是租的。

西西阿姨：那房租贵不贵？

浩宇：我今天嗓子有点儿发炎，唱不了了，我想喝点儿水，厨房在哪儿？

西西：阿姨，谢谢你，可是我们不用帮忙……

西西阿姨：不用吗？

西西：阿姨，真不用……

西西阿姨：（打电话）喂，若汐，我跟你说。你女儿不领我情！

第四场

邻居：有人在家吗？我是邻居。

羽飞：您好，有事吗？

邻居：不好意思啊，我妈妈得了感冒，她头疼，全身都不舒服，她在家想好好儿休息，睡个觉，你看你们能不能小点儿声？

羽飞：真是不好意思……

（朋友们突然间开始跳舞。）

朋友四：我们一起跳舞吧！

朋友一：一。

朋友二：二。

朋友三：三。

朋友一和二：头发，肩膀，膝盖，脚，膝盖，脚，膝盖，脚。

朋友三和四：头发，肩膀，膝盖，脚。

朋友一和二：眼睛，耳朵，鼻子，嘴。

朋友一：什么？

朋友二、三、四：眼睛，耳朵，鼻子，嘴。

浩宇：（在沙发上）朋友，干杯！

（浩宇喝多了，突然摔倒在地。）

第五场

西西阿姨：你怎么了？

邻居：你哪儿不舒服？

浩宇：我死了。

朋友三：几点死的？

朋友四：几月几号死的？

西西阿姨：别开玩笑。他得去医院，我的手机呢？帮我找找。

浩宇：我不想去。

邻居：你觉得怎么样？

浩宇：我头疼，肩膀疼，膝盖疼，脚疼。

朋友一：眼睛，耳朵，鼻子，嘴呢？

浩宇：也疼。

西西阿姨：快去医院吧。等一下，我先叫个出租车。你们找到我的手机没有？

羽飞：这儿，这儿。

(门打不开了。)

西西：怎么门打不开了？现在该怎么办？

III.II.III Traducción al español del texto teatral

¿QUIÉN LES DIJO QUE ALQUILAMOS UNA CASA?

PERSONAJES

Novia

Novio

Bailarín 1

Bailarín 2

Bailarín 3

Bailarín 4

Tía

Cantante

Vecina

Texto

Escena 1

Novia: ¡Guau! Nuestra nueva casa es muy bonita.

Novio: Sí, por fin encontramos una casa que nos gusta.

Novia: No les dijiste a tus amigos que alquilamos una nueva casa, ¿verdad?

Novio: ¡Claro que no!

Novia: Ahora estamos muy ocupados... No quiero que venga mucha gente aquí...

Escena 2

Bailarín 1: ¿Hay alguien?

Bailarín 2: ¡Hemos llegado!

Bailarín 3: Escuché que hay una fiesta aquí.

Bailarín 4: ¡Los bailarines han llegado!

Novia: ¿Tú les dijiste?

Novio: Yo no...

Bailarín 1: ¿Están listos?

Bailarín 2: ¡Bailemos, bailemos!

Bailarín 3: ¡Esperen! Voy al baño. ¿Dónde está? No importa, lo buscaré yo misma.

Novio: ¿Quién les dijo que alquilamos una casa?

Bailarín 4: Mingming. Él nos invitó.

Novia: ¿Cómo lo supo?

Bailarín 2: El gerente de la agencia de alquiler es amigo suyo.

Escena 3

Cantante: ¡Hola a todos!

Novia: ¿Quién eres tú?

Cantante: Permítanme presentarme. Me llamo Haoyu, soy el cantante más famoso de China. Mingming me llamó y me pidió venir a cantar.

Tía: ¿Hay alguien? ¿Puedo entrar?

Novia: ¡Tía! ¿Tú también viniste?

Tía: Escuché que compraron una casa. Quiero ayudarles.

Novio: No la compramos, la alquilamos.

Tía: ¿Es cara la renta?

Cantante: No puedo cantar, me duele un poco la garganta. Necesito agua. ¿Dónde está la cocina?

Novia: Tía, gracias por tu ayuda, pero no queremos...

Tía: ¿No quieren?

Novia: ¿Puedes escucharme?

Tía: *(Llamando por teléfono)* Hola, Ruoxi, quiero contarte algo... ¡tu hija no tiene modales!

Escena 4

Vecina: ¿Hay alguien? Soy su vecina.

Novio: Hola, pase.

Vecina: Solo quiero pedirles que hagan un poco menos de ruido. Mi madre está resfriada. Le duele la cabeza, todo el cuerpo. No está hospitalizada, así que debe descansar bien en casa.

Novio: Disculpe...

(De repente, los bailarines comienzan a bailar).

Bailarín 4: ¡Bailemos todos juntos!

Bailarín 1: Uno.

Bailarín 2: Dos.

Bailarín 3: Tres.

Bailarines 1 y 2: Cabeza, hombros, rodillas, pies...

Bailarines 3 y 4: Cabeza, hombros, rodillas, pies...

Bailarines 1 y 2: Ojos, oídos, nariz, boca.

Bailarín 1: ¿Qué?

Bailarines 2, 3 y 4: Ojos, oídos, nariz, boca.

Cantante: *(Sobre el sofá)* ¡Salud, amigos!

(El cantante se cae).

Escena 5

Tía: ¿Cómo te sientes?

Vecina: ¿Qué parte del cuerpo te duele?

Cantante: ¡Me morí!

Bailarín 3: ¿A qué hora?

Bailarín 4: ¿Qué día?

Tía: ¡No bromeen! ¡Denme mi teléfono! Tiene que ver a un médico.

Cantante: No quiero.

Vecina: ¿Cómo te sientes?

Cantante: Me duele la cabeza, los hombros, las rodillas, los pies...

Bailarín 1: ¿Y los ojos, oídos, nariz, boca?

Cantante: También me duelen.

Tía: ¡Vamos rápido al hospital! Esperen, déjenme llamar un taxi. ¿Han encontrado mi teléfono?

Novio: Aquí está.

(La puerta no se abre).

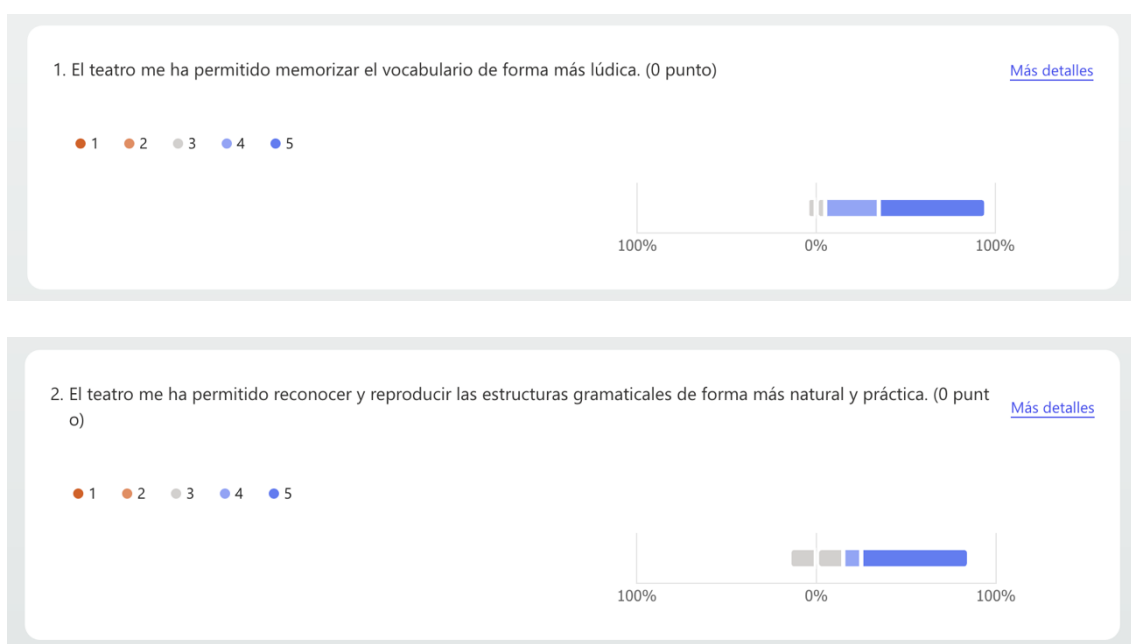
Novia: ¡La puerta no se abre! ¿Y ahora qué hacemos?

IV. Cuestionario sobre el grado de satisfacción con la metodología teatral aplicada al aprendizaje del ChLE

IV.I Interfaz del cuestionario



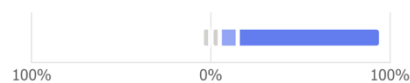
IV.II Resultados del cuestionario por preguntas



3. Esta metodología promueve la participación activa de toda la clase. (0 punto)

[Más detalles](#)

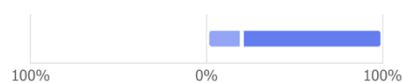
1 2 3 4 5



4. Considero que con esta metodología se ha trabajado más la competencia oral (en comparación con las metodologías tradicionales). (0 punto)

[Más detalles](#)

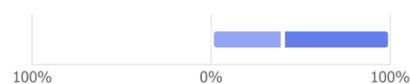
1 2 3 4 5



5. Las sesiones me han resultado más dinámicas y entretenidas. (0 punto)

[Más detalles](#)

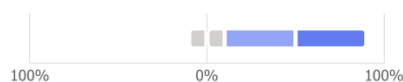
1 2 3 4 5



6. Con las actividades de improvisación, he experimentado situaciones inmersivas en la lengua china en las que he tenido que buscar mis propios recursos para expresarme. (0 punto)

[Más detalles](#)

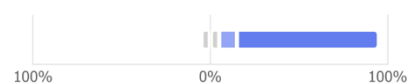
1 2 3 4 5



7. La lectura de los textos teatrales me ha permitido aprender más expresiones cotidianas que utilizan los nativos de lengua china que las que se contemplan en el manual. (0 punto)

[Más detalles](#)

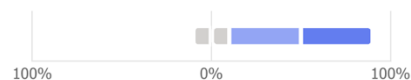
1 2 3 4 5



8. La lectura de los textos teatrales me ha ayudado a mejorar mi comprensión escrita. (0 punto)

[Más detalles](#)

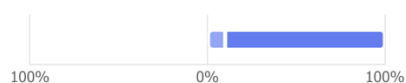
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5



9. Los textos teatrales resultaban más interesantes para su lectura en comparación con los textos de comprensión lectora normativos. (0 punto)

[Más detalles](#)

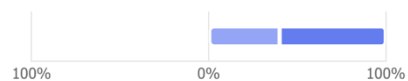
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5



10. La realización de tareas orales (grabación de monólogos y representaciones teatrales) me ha ayudado a mejorar mi expresión oral. (0 punto)

[Más detalles](#)

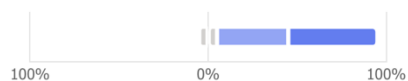
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5



11. Tras aprender con esta metodología, empleo el idioma con mayor expresividad y naturalidad. (0 punto)

[Más detalles](#)

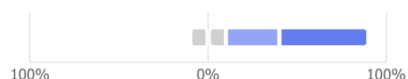
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5



12. Con esta metodología siento que mi fluidez ha mejorado. (0 punto)

[Más detalles](#)

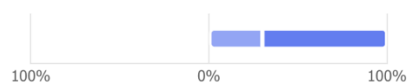
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5



13. Con esta metodología siento que mi pronunciación (tonos y *pinyin*) ha mejorado. (0 punto)

[Más detalles](#)

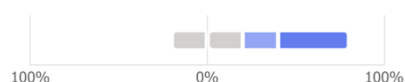
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5



14. Esta metodología me ha ayudado a desinhibirme y expresarme con más confianza en la lengua china frente a mis compañeros. (0 punto)

[Más detalles](#)

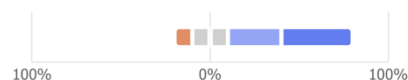
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5



15. El teatro ha aliviado mi ansiedad en el aprendizaje de la lengua china. (0 punto)

[Más detalles](#)

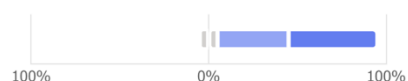
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5



16. La realización de tareas escritas (monólogos) me ha ayudado a mejorar mi expresión escrita. (0 punto)

[Más detalles](#)

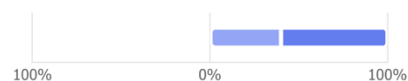
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5



17. Escuchar los audios de la obra de teatro grabados por una nativa, me ha ayudado a mejorar mi comprensión y expresión oral. (0 punto)

[Más detalles](#)

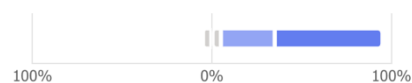
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5



18. De cara al examen, los textos teatrales me han ayudado a recordar las palabras en su contexto. (0 punto)

[Más detalles](#)

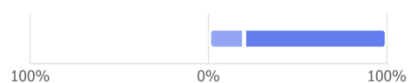
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5



19. La docente ha organizado y estructurado adecuadamente las clases. (0 punto)

[Más detalles](#)

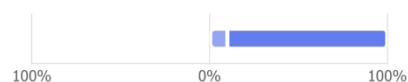
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5



20. La docente ha aplicado correctamente la metodología. (0 punto)

[Más detalles](#)

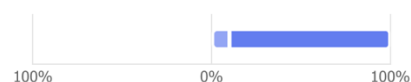
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5



21. La docente muestra una actitud proactiva, haciendo un seguimiento del avance y comprensión del alumnado. (0 punto)

[Más detalles](#)

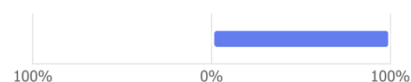
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5



22. Se han impartido todos los aspectos recogidos en el proyecto docente. (0 punto)

[Más detalles](#)

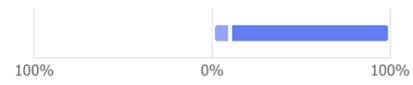
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5



23. Se han alcanzado los objetivos programados de la asignatura. (0 punto)

[Más detalles](#)

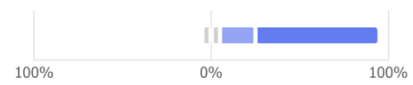
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5



24. En un futuro me gustaría continuar con esta metodología. (0 punto)

[Más detalles](#)

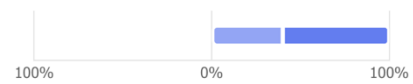
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5



25. Creo que esta metodología ha enriquecido mi formación académica. (0 punto)

[Más detalles](#)

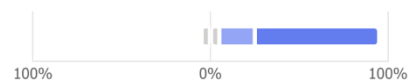
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5



26. Aprender a través de esta metodología ha sido positivo académica y personalmente. (0 punto)

[Más detalles](#)

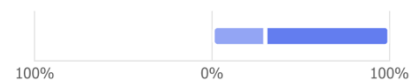
● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5

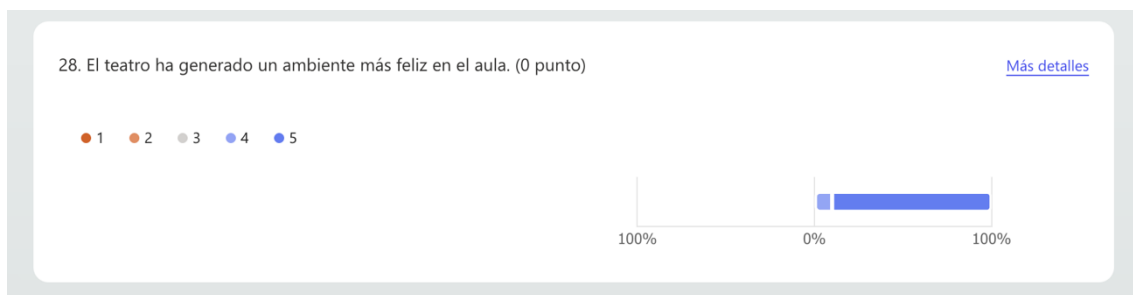


27. En general, estoy satisfecho/a con esta metodología. (0 punto)

[Más detalles](#)

● 1 ● 2 ● 3 ● 4 ● 5





V. Análisis de los textos teatrales generados por IA

V.I Texto original de las adaptaciones generadas por IA extraídos de *El nuevo libro de chino práctico (2011)*

V.I.I Texto original de *El nuevo libro de chino práctico (2011)*, Lección 3, p. 88.

林娜：你们家有几口人？

王小云：我们家有四口人。你看，这是我们家的照片。

林娜：你爸爸妈妈做什么工作？

王小云：我爸爸是医生，妈妈是老师。

林娜：这是你弟弟吗？

王小云：这不是我弟弟，这是我哥哥。林娜，你们家有几口人？

林娜：我们家一共有六口人：妈妈，一个哥哥，两个姐姐和我，还有贝贝。

王小云：贝贝是谁？是你妹妹吗？

林娜：我没有妹妹。贝贝是我的小狗。

王小云：小狗也是一口人吗？

V.I.II Texto original de *El nuevo libro de chino práctico (2011)*, Lección 5, p. 139.

王小云：林娜，星期日你有时间吗？

林娜：什么事儿？

王小云:这个星期日是我朋友的生日。我们有一个生日聚会,大家一起唱歌,跳舞,你参加不参加?

林娜:这个星期日几号?

王小云:十月二十五号。

林娜:真不好意思。这一天也是我哥哥的生日,他也有个生日聚会。

王小云:真可惜!你送你哥哥什么礼物?

林娜:我送他一个生日蛋糕。你送朋友什么礼物?

王小云:两盒巧克力。你哥哥今年多大?

林娜:他一九八八年出生,今年三十二岁。

王小云:真的?我朋友也三十二岁,属龙。他也是英国人。

林娜:你朋友叫什么名字?

王小云:他的中文名字叫林强。

林娜:他就是我哥哥!

V.I.III Texto original de *El nuevo libro de chino práctico* (2011), Lección 9, p. 235.

马大为:今天天气真好啊!

王小云:是啊,现在是秋天了,天气凉快了。

马大为:今天空气也特别好。

王小云:秋天是北京最好的季节。天气不冷,也不热,很舒服。

马大为:北京的春天怎么样?

王小云:春天很暖和,可是常常刮风。在你们家乡,你最喜欢什么季节?

马大为:我最喜欢春天。春天树都绿了,很漂亮。

王小云:夏天和冬天怎么样?

马大为:夏天天气很热, 常常下雨。冬天很冷, 常常下雪。

王小云:夏天你可以游泳, 冬天你可以滑雪。多好啊!

马大为:对。我特别喜欢游泳和滑雪。小云, 你会滑雪吗?

王小云:以前我不会, 现在刚学。我只会一点儿。

马大为:欢迎你来我的家乡, 我可以教你游泳和滑雪。

王小云:谢谢。今年冬天你回国吗?

马大为:我想回国, 可是飞机票太贵了。

王小云:没关系。你可以不坐飞机。

马大为:不坐飞机?我怎么回国?

王小云:你会游泳, 可以游泳啊!

V.II. Análisis de los textos generados por IAG

V.II.I Análisis léxico del Texto 1 creado con IAG a través de *Chinese Text Analyzer* (Huang, 2015)

- 他是谁?

- 林娜, 你们家有几口人?

- 我们家一共有六口人:妈妈, 一个哥哥, 两个姐姐, 我, 还有贝贝。

- 他是- 你哥哥吗?

- 这不是我哥哥。

- 他是你爸爸吗?

- 他不是我爸爸。

- 他是你妈妈吗?

- 他不是我妈妈。

- 他是你的小狗吗?

- 他不是贝贝。贝贝不在椅子上。

- 他是你家的人吗?

- 我不知道。他不说话。可是他在这儿。

- 我们家有四口人:爸爸, 妈妈, 哥哥, 我。他不是我们家的人。

- 可是他在椅子上。

- 他是谁?

- 他是我们的人。现在, 他是我们家的人。

- 你好。

Word Statistics

Total

Known

Percent Known

Unknown

Percent Unknown

Unique

Known

Percent Known

Unknown

Percent Unknown

HSK Statistics

Total Words

Level 1

Level 2

Level 3

Level 4

Level 5

Level 6

Other

Search

#	Word	Frequency	%Freque...	Cumulati...	First Oc...	K...	TOT...
1	他	16	13.1147...	13.1147...	3	1	1
2	是	10	8.196721	21.3114...	6	1	1
3	人	7	5.737705	27.0491...	45	1	1
4	我	6	4.918033	31.9672...	121	1	1
5	贝	6	4.918033	36.885...	133	*	*
6	我们	5	4.098361	40.983...	54	1	*
7	你	5	4.098361	45.0819...	155	1	1
8	妈	5	4.098361	49.180...	164	1	*
9	妈妈	4	3.278689	52.459...	82	1	*
10	哥哥	4	3.278689	55.7377...	97	2	1
11	不是	4	3.278689	59.0163...	223	*	*
12	家	3	2.459016	61.4754...	33	1	1, 3
13	有	3	2.459016	63.934...	36	1	1
14	口	3	2.459016	66.393...	42	3	2, 3...
15	爸爸	3	2.459016	68.852...	206	1	1
16	家的	3	2.459016	71.311475	376	*	*
17	谁	2	1.639344	72.950...	9	1	*
18	个	2	1.639344	74.5901...	94	1	*
19	的	2	1.639344	76.229...	302	1	1
20	椅子	2	1.639344	77.868...	349	1	1
21	上	2	1.639344	79.5081...	355	1	1, 3, 4
22	可是	2	1.639344	81.1475...	424	4	1, 4
23	在	2	1.639344	82.786...	433	1	1, 3, 4
24	林	1	0.819672	83.606...	18	*	*
All							

V.II.II Análisis léxico del Texto 1 original a través de *Chinese Text Analyzer*

(Huang, 2015)

- 你们家有几口人?
- 我们家有四口人。你看，这是我们家的照片。
- 你爸爸妈妈做什么工作?
- 我爸爸是医生，妈妈是老师。
- 这是你弟弟吗?
- 这不是我弟弟，这是我哥哥。林娜，你们家有几口人?
- 我们家一共有六口人:妈妈，一个哥哥，两个姐姐和我，还有贝贝。
- 贝贝是谁?是你妹妹吗?
- 我没有妹妹。贝贝是我的小狗。
- 小狗也是一口人吗?

Word Statistics

Total

95

Known

0

Percent Known

0,00%

Unknown

95

Percent Unknown

100,00%

Unique

44

Known

0

Percent Known

0,00%

Unknown

44

Percent Unknown

100,00%

HSK Statistics

Total Words

Level 1

67,37%

Level 2

9,47% (76,84%)

Level 3

6,32% (83,16%)

Level 4

0,00% (83,16%)

Level 5

0,00% (83,16%)

Level 6

0,00% (83,16%)

Other

16,84%

Search

#	Word	Frequency	%Freque...	Cumulati...	First Oc...	K...	TOC...
1	是	10	10.5263...	10.5263...	66	1	1
2	我	6	6.315789	16.8421...	130	1	1
3	贝	6	6.315789	23.1578...	351	*	*
4	人	5	5.263158	28.4210...	21	1	1
5	家	4	4.210526	32.6315...	9	1	1, 3
6	有	4	4.210526	36.8421...	12	1	1
7	口	4	4.210526	41.0526...	18	3	2, 3...
8	你	4	4.210526	45.2631...	54	1	1
9	我们	3	3.157895	48.4210...	30	1	*
10	这	3	3.157895	51.5789...	63	1	*
11	妈妈	3	3.157895	54.736...	104	1	*
12	吗	3	3.157895	57.8947...	168	1	*
13	你们	2	2.105263	60.000...	3	*	*
14	几	2	2.105263	62.1052...	15	1	*
15	爸爸	2	2.105263	64.2105...	98	1	1
16	弟弟	2	2.105263	66.3157...	162	2	1
17	哥哥	2	2.105263	68.4210...	227	2	1
18	个	2	2.105263	70.526...	312	1	*
19	妹妹	2	2.105263	72.6315...	384	2	1
20	小狗	2	2.105263	74.7368...	432	*	*
21	四	1	1.052632	75.789...	42	1	1
22	看	1	1.052632	76.8421...	57	1	1, 4
23	家的	1	1.052632	77.8947...	75	*	*
24	截止	1	1.052632	78.947...	81	*	*
25	All						

V.II.III Análisis léxico del Texto 2 creado con IAG través de *Chinese Text Analyzer* (Huang, 2015)

- 林娜，你来啦!
- 小云，你也在这儿?
- 今天是我的生日!
- 啊?今天也是我的生日!
- 礼物!是谁的?
- 我看看.....有一张纸。
- 纸上写什么?
- “生日:十月二十五号。”
- 我的生日是十月二十五号。
- 我的也是!
- “一九八八年出生。”
- 我一九八八年出生。
- 我也一九八八年出生!
- “属龙。”
- 我属龙。
- 我也属龙!
- 是一个蛋糕!
- 是我的?
- 是我的?
- 我们一起吃吧?

Word Statistics									
Total		99							
Known		0							
Percent Known		0,00%							
Unknown		99							
Percent Unknown		100,00%							
Unique		42							
Known		0							
Percent Known		0,00%							
Unknown		42							
Percent Unknown		100,00%							
HSK Statistics									
Total Words									
Level 1		60,61%							
Level 2		12,12% (72,73%)							
Level 3		4,04% (76,77%)							
Level 4		4,04% (80,81%)							
Level 5		3,03% (83,84%)							
Level 6		1,01% (84,85%)							
Other		15,15%							
Search									
#	Word	Frequency	%Frequency	Cumulative	First Occurrence	K	...	TOC	
1	我	11	11.111111	11.111111	66	1		1	
2	是	8	8.0808...	19.191919	63	1		1	
3	的	7	7.070707	26.262...	69	1		1	
4	八	6	6.060606	32.323...	303	1		1	
5	也	5	5.050505	37.3737...	39	2		1	
6	一	5	5.050505	42.424...	158	1		1	
7	生日	4	4.0404...	46.464...	72	2		1	
8	九	3	3.030303	49.494...	300	1		1	
9	年	3	3.030303	52.525...	309	1		1, 3	
10	出生	3	3.030303	55.555...	312	4		2	
11	属	3	3.030303	58.585...	397	*		*	
12	龙	3	3.030303	61.6161...	400	5		*	
13	你	2	2.020202	63.636...	12	1		1	
14	今天	2	2.020202	65.656...	57	1		1	
15	纸	2	2.020202	67.6767...	164	*		*	
16	十月	2	2.020202	69.696...	207	*		*	
17	二十	2	2.020202	71.717172	213	*		*	
18	五号	2	2.020202	73.7373...	219	*		*	
19	一起	2	2.020202	75.7575...	504	2		1	
20	吃	2	2.020202	77.7777...	510	1		1	
21	林	1	1.010101	78.7878...	3	*		*	
22	娜	1	1.010101	79.7979...	6	*		*	
23	来	1	1.010101	80.808...	15	*		*	
24	吃	1	1.010101	81.8181...	18	*		*	
25	All								

V.II.IVAnálisis léxico del Texto 2 original a través de *Chinese Text Analyzer* (Huang, 2015)

- 林娜，星期日你有时间吗？
- 什么事儿？
- 这个星期日是我朋友的生日。我们有一个生日聚会，大家一起唱歌，跳舞，你参加不参加？
- 这个星期日几号？
- 十月二十五号。
- 真不好意思。这一天也是我哥哥的生日，他也有个生日聚会。
- 真可惜！你送你哥哥什么礼物？
- 我送他一个生日蛋糕。你送朋友什么礼物？
- 两盒巧克力。你哥哥今年多大？
- 他一九八八年出生，今年三十二岁。
- 真的？我朋友也三十二岁，属龙。他也是英国人。
- 你朋友叫什么名字？
- 他的中文名字叫林强。
- 他就是我哥哥！

Word Statistics

Total

123

Known

0

Percent Known

0,00%

Unknown

123

Percent Unknown

100,00%

Unique

64

Known

0

Percent Known

0,00%

Unknown

64

Percent Unknown

100,00%

HSK Statistics

Total Words

Level 1

47,97%

Level 2

18,70% (66,67%)

Level 3

4,88% (71,54%)

Level 4

4,07% (75,61%)

Level 5

0,81% (76,42%)

Level 6

0,00% (76,42%)

Other

23,58%

Search

#

Word

Frequency

%Frequency

Cumulative

First Occ.

K

TOC

1

你

7

5.691057

5.691057

21

1

1

2

他

6

4.878049

10.569106

290

1

1

3

我

5

4.065041

14.634147

78

1

1

4

生日

5

4.065041

18.699188

90

2

1

5

朋友

4

3.252033

21.951221

81

1

1

6

的

4

3.252033

25.203254

87

1

1

7

—

4

3.252033

28.455287

108

1

1

8

也

4

3.252033

31.707320

263

2

1

9

哥哥

4

3.252033

34.959353

272

2

1

10

星期日

3

2.439024

37.398377

12

*

1

11

是

3

2.439024

39.837400

75

1

1

12

个

3

2.439024

42.276424

111

1

*

13

真

3

2.439024

44.715447

236

2

1

14

送

3

2.439024

47.154471

335

2

1

15

什么

3

2.439024

49.593494

347

1

*

16

林

2

1.626016

51.219510

3

*

*

17

这个

2

1.626016

52.845526

60

*

*

18

有

2

1.626016

54.471542

105

1

1

19

聚会

2

1.626016

56.097558

120

4

*

20

参加

2

1.626016

57.723574

163

3

*

21

礼物

2

1.626016

59.349590

363

3

*

22

今年

2

1.626016

60.975606

452

*

1

23

八

2

1.626016

62.601622

479

1

1

24

二十

2

1.626016

64.227638

619

*

*

All

Known

Unknown

V.II.V Análisis léxico del Texto 3 creado con IAG través de *Chinese Text Analyzer* (Huang, 2015)

- 大为，你看！天气来了！
- 天气，你好！你今天有问题吗？
- 有啊.....我不知道我是谁。
- 你不是天气吗？
- 我是，可是今天我冷，也热，下雨，也下雪，还有风！
- 哇！你有很多问题。
- 我觉得不舒服。
- 你是不是生病了？
- 我不是生病。我是——太累了。
- 你什么时候开始累？
- 人太多，车太多，飞机太多。你们都不坐自行车！
- 对不起，天气。
- 他是你家的人吗？
- 我不知道。他不说话。可是他在这儿。
- 我只想有一个季节.....春天，或者秋天.....
- 你想我们做什么？
- 少开车，多滑雪，多游泳，不要乱砍树！
- 好的，我们现在骑自行车去滑雪。
- 谢谢你们。现在，我下小雨，不下雪了。

Word Statistics									
Total		136							
Known		0							
Percent Known		0,00%							
Unknown		136							
Percent Unknown		100,00%							
Unique		79							
Known		0							
Percent Known		0,00%							
Unknown		79							
Percent Unknown		100,00%							
HSK Statistics									
Total Words									
Level 1		61,76%							
Level 2		9,56% (71,32%)							
Level 3		5,15% (76,47%)							
Level 4		2,21% (78,68%)							
Level 5		0,00% (78,68%)							
Level 6		0,74% (79,41%)							
Other		20,59%							
Search									
#	Word	Frequency	%Frequency	Cumulative	First Occurrence	K	...	TOC	
1	我	10	7.352941	7.352941	92	1		1	
2	你	8	5.882353	13.23521	12	1		1	
3	多	6	4.411765	17.64706	233	1		1	
4	天气	4	2.941176	20.58824	19	1	*		
5	了	4	2.941176	23.52941	28	1		1, 4	
6	有	4	2.941176	26.47059	62	1			
7	是	4	2.941176	29.41176	107	1		1	
8	太	4	2.941176	32.35294	331	1			
9	吗	3	2.205882	34.55882	71	1	*		
10	他	3	2.205882	36.76471	471	1			
11	今天	2	1.470588	38.23529	56	1		1	
12	问题	2	1.470588	39.70588	65	2	*		
13	不知	2	1.470588	41.17647	95	*	*		
14	道	2	1.470588	42.64706	101	*	*	4, 5	
15	不是	2	1.470588	44.11765	124	*	*		
16	可是	2	1.470588	45.58824	154	4		1, 4	
17	也	2	1.470588	47.05882	175	2		1	
18	生病	2	1.470588	48.52941	287	2			
19	累	2	1.470588	50.00000	334	2		1	
20	人	2	1.470588	51.47059	376	1		1	
21	你们	2	1.470588	52.94118	415	*	*		
22	不	2	1.470588	54.41176	424	*	*		
23	自行车	2	1.470588	55.88235	430	3	*		
24	相	2	1.470588	57.35294	430	1			
24	All	7	1.470588	57.35294	430	1		Unknown	

V.II.VI Análisis léxico del Texto 3 original a través de *Chinese Text Analyzer* (Huang, 2015)

- 今天天气真好啊!
- 是啊，现在是秋天了，天气凉快了。
- 今天空气也特别好。
- 秋天是北京最好的季节。天气不冷，也不热，很舒服。
- 北京的春天怎么样?
- 春天很暖和，可是常常刮风。在你们家乡，你最喜欢什么季节?
- 我最喜欢春天。春天树都绿了，很漂亮。
- 夏天和冬天怎么样?
- 夏天天气很热，常常下雨。冬天很冷，常常下雪。
- 夏天你可以游泳，冬天你可以滑雪。多好啊!
- 对。我特别喜欢游泳和滑雪。小云，你会滑雪吗?
- 以前我不会，现在刚学。我只会一点儿。
- 欢迎你来我的家乡，我可以教你游泳和滑雪。
- 谢谢。今年冬天你回国吗?
- 我想回国，可是飞机票太贵了。
- 没关系。你可以不坐飞机。
- 不坐飞机?我怎么回国?
- 你会游泳，可以游泳啊!

Word Statistics		
Total	156	
Known	0	
Percent Known	0,00%	
Unknown	156	
Percent Unknown	100,00%	
Unique	74	
Known	0	
Percent Known	0,00%	
Unknown	74	
Percent Unknown	100,00%	
HSK Statistics		
Total Words		
Level 1	53,85%	
Level 2	10,90% (64,74%)	
Level 3	10,26% (75,00%)	
Level 4	5,13% (80,13%)	
Level 5	1,28% (81,41%)	
Level 6	0,00% (81,41%)	
Other	18,59%	
Search		
#	Word	Frequency
1	你	9
2	我	8
3	很	5
4	可以	5
5	游泳	5
6	天气	4
7	明	4
8	了	4
9	不	4
10	春天	4
11	冬天	4
12	滑雪	4
13	好	3
14	是	3
15	的	3
16	常常	3
17	喜欢	3
18	夏天	3
19	和	3
20	会	3
21	回国	3
22	今天	2
23	现在	2
24	秋天	2
All		7
		Known
		Unknown

V.III Criterios de evaluación pedagógica para el corpus textual generado por IA

Criterio	Descripción	Fuente Oficial / Normativa
Adecuación al Nivel MCER	El texto debe corresponder al nivel lingüístico (A1, A2, B1, etc.) en cuanto a léxico, estructuras y funciones.	MCER (Consejo de Europa, 2001, actualizado 2020)
Cobertura de funciones comunicativas	Las funciones comunicativas deben estar alineadas con las exigencias del nivel.	MCER; 《国际汉语教学通用课程大纲》, Hanban 2014
Control de vocabulario temático	Uso de vocabulario alineado con el nivel y contenidos oficiales (ej. NPCR, vocabulario HSK).	《通用课程大纲》, Hanban 2014; Vocabulario HSK
Corrección gramatical	Uso adecuado de estructuras gramaticales según el nivel.	《通用课程大纲》, Hanban 2014; 《高等学校外国留学生汉语教学大纲》
Progresión temática / lógica didáctica	El texto debe seguir una progresión clara, coherente y alineada con principios pedagógicos.	《通用课程大纲》; 《对外汉语教学引论》, Liu Xun, 2000
Potencial para la oralidad / dramatización	El texto debe ser adaptable a actividades de producción oral.	MCER; Hanban 2014, sección de habilidad oral
Atractivo pedagógico (interés, humor, motivación)	El texto debe despertar interés, reducir ansiedad y motivar al aprendiz.	MCER 2020; Hanban 2014, motivación e interés
Ausencia de errores culturales o pragmáticos	El texto debe respetar normas culturales y pragmáticas del chino.	Hanban 2014; 《国际汉语教师证书考试大纲》
Claridad del propósito pedagógico	El texto debe tener un objetivo didáctico claro alineado con el currículo.	《通用课程大纲》; 《大学汉语教材编写指南》

V.IV Instrucciones para la evaluación de textos generados por IA para ChLE

Instrucciones para la evaluación de textos generados por IA para ChLE

Estimado(a) Evaluador(a):

Agradecemos su participación en esta evaluación de textos generados por Inteligencia Artificial, diseñados para la enseñanza de chino como lengua extranjera (ChLE) en el nivel A1-A2. Su evaluación es esencial para valorar la calidad y el potencial pedagógico de estos materiales.

Esta investigación se enmarca en un proyecto innovador que combina la literatura generativa, el uso de IA a través de prompts, y la adaptación pedagógica de contenidos. Específicamente, se han tomado como base los diálogos del *Nuevo Libro de Chino Práctico* (una obra de referencia en la enseñanza del ChLE) y se han reinterpretado mediante técnicas inspiradas en el Teatro del Absurdo. Esta corriente literaria, caracterizada por el uso del humor ilógico, la repetición, la ruptura del discurso tradicional y la representación del sinsentido, se ha utilizado como herramienta para fomentar la creatividad, la atención y la comprensión intercultural en el aula.

El objetivo de esta adaptación es explorar cómo los textos generados por IA, cuando se integran con estrategias literarias no convencionales como el Teatro del Absurdo, pueden enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en niveles iniciales. Se busca además analizar el rol de la IA como coautora pedagógica, capaz de generar materiales atractivos, culturalmente significativos y adaptables a distintas necesidades didácticas.

Adjunto a este documento, encontrará:

1. Una rúbrica de evaluación pedagógica.
2. Tres documentos con textos generados por IA, basados en adaptaciones del *Nuevo Libro de Chino Práctico (2011)*.

Instrucciones Generales:

1. **Revise la rúbrica de evaluación adjunta:** Antes de comenzar, familiarícese con los criterios de evaluación detallados en la rúbrica adjunta. Para cumplimentarla, por favor utilice el formulario de Google Forms, que está basado en esta misma rúbrica y le facilitará el proceso.

2. **Lea los tres textos adjuntos:** Cada documento incluye una breve pieza de teatro del absurdo generado por la IA, una propuesta de actividad cultural relacionada con la temática y el texto original de *El Nuevo Libro de Chino Práctico 1* en el que se basa la adaptación.

- **Texto 1:** 他是谁? (¿Quién es él?)
- **Texto 2:** 两个生日, 一个礼物 (Dos cumpleaños, un solo regalo)
- **Texto 3:** 天气有问题 (¿El clima tiene un problema!)

3. **Evalúe cada texto respondiendo al formulario:** No necesita rellenar la rúbrica directamente, solo acceder al formulario a través del enlace responder a las preguntas (selección 1–4 y comentarios generales).

Enlace al formulario:

https://forms.office.com/Pages/ResponsePage.aspx?id=HHO7sg1GD0KkdT7WFagphw4_XR5ribpElljUJUomADIUNjQ2WEtPTUs3R0o0U0JVQVM1N0JPNjUwOC4u

Agradecemos de antemano su valiosa colaboración y tiempo.

Atentamente,

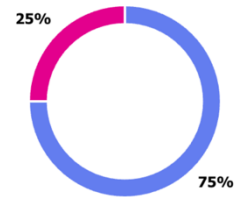
Esmeralda Padrón Santana

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

6. **Control de vocabulario temático:** Uso adecuado, variado y preciso del vocabulario relacionado con el tema.

[Más detalles](#)

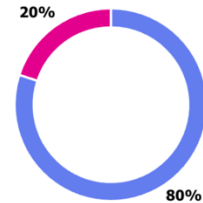
- **4 - Excelente:** Vocabulario preciso, variado y pertinente al tema; se emplea con naturalidad. 3
- **3 - Bueno:** Vocabulario mayormente adecuado y pertinente, con algunos errores o limitaciones... 1
- **2 - Aceptable:** Uso de vocabulario temático limitado o poco preciso, aunque comprensible. 0
- **1 - Insuficiente:** Vocabulario inadecuado, escaso o incorrecto respecto al tema. 0



7. **Corrección gramatical:** Uso adecuado de estructuras gramaticales según el nivel.

[Más detalles](#)

- **4 - Excelente:** Gramática precisa y variada; no hay errores o son mínimos y no interfieren en la... 4
- **3 - Bueno:** Algunos errores gramaticales leves que no impiden la comprensión. 1
- **2 - Aceptable:** Errores frecuentes que afectan parcialmente la comprensión. 0
- **1 - Insuficiente:** Abundantes errores que dificultan seriamente la comprensión del texto. 0



8. **Progresión temática / lógica didáctica:** El texto debe seguir una progresión clara, coherente y alineada con principios pedagógicos.

[Más detalles](#)

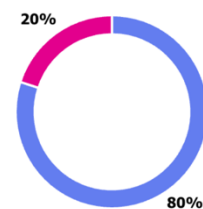
- **4 - Excelente:** El contenido avanza de forma lógica y coherente, facilitando el aprendizaje progresivo. 5
- **3 - Bueno:** En general, hay progresión lógica, aunque con leves desorganizaciones. 0
- **2 - Aceptable:** La progresión es confusa o irregular en partes. 0
- **1 - Insuficiente:** Falta de estructura o lógica didáctica; el texto es caótico o desconectado. 0



9. **Potencial para la oralidad / dramatización:** El texto debe ser adaptable a actividades de producción oral.

[Más detalles](#)

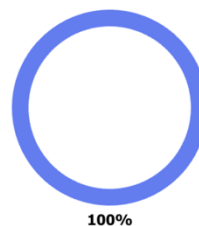
- **4 - Excelente:** El texto favorece claramente la interacción oral, dramatización o práctica... 4
- **3 - Bueno:** Potencial aceptable para oralidad; algunos pasajes podrían mejorarse. 1
- **2 - Aceptable:** Pocas oportunidades claras de uso oral o dramatización. 0
- **1 - Insuficiente:** No ofrece posibilidades reales para trabajo oral. 0



10. **Atractivo pedagógico:** El texto debe despertar interés, reducir ansiedad y motivar al aprendiz.

[Más detalles](#)

- | | |
|--|---|
| ● 4 - Excelente: El texto es motivador, interesante y estimulante para el alumnado. | 5 |
| ● 3 - Bueno: Atractivo general, aunque podría ser más dinámico o relevante. | 0 |
| ● 2 - Aceptable: Escaso atractivo o relevancia para el estudiante. | 0 |
| ● 1 - Insuficiente: Poco motivador; no capta la atención ni despierta interés pedagógico. | 0 |



11. **Ausencia de errores culturales o pragmáticos:** El texto debe respetar normas culturales y pragmáticas del chino.

[Más detalles](#)

- | | |
|---|---|
| ● 4 - Excelente: No presenta errores culturales ni pragmáticos; respeta el contexto sociolingüístico de... | 5 |
| ● 3 - Bueno: Pequeños errores o interferencias culturales, sin afectar gravemente la adecuación. | 0 |
| ● 2 - Aceptable: Algunos errores culturales o pragmáticos relevantes. | 0 |
| ● 1 - Insuficiente: Múltiples errores culturales o pragmáticos que comprometen la autenticidad del... | 0 |

