

Juan Alberto Iturriaga Brito

Propuesta de plan de apoyo para profesores de chino que utilizan  
el español como lengua vehicular

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Dirigido por el Dr. Antoni Nomdedeu

Máster Oficial en Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Español como Lengua Extranjera



UNIVERSITAT  
ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2021

## Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras:

### Español como Lengua Extranjera

Fecha: 06/06/2021

### Trabajo de Fin de Máster

#### DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO

El alumno Juan Alberto Iturriaga Brito con Pasaporte F28522303 y NIE: Y3892534M

Hace constar que es el autor del trabajo:

Propuesta de plan de apoyo para profesores de chino que utilizan el español como lengua vehicular

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

#### **DECLARA:**

Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado en español o en otro idioma con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.

Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.

Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.

Fdo.: \_\_\_\_\_

何明//

## Índice

<b>1</b>	<b>INTRODUCCIÓN</b>	3
1.1	Justificación	3
1.2	Objeto de estudio	5
1.3	Problematización	5
1.4	Preguntas de investigación	6
1.5	Hipótesis	6
1.6	Objetivos	6
1.7	Metodología y fuentes	7
1.8	Organización del contenido	7
<b>2</b>	<b>MARCO TEÓRICO</b>	9
2.1	Análisis de necesidades	9
2.1.1	El concepto de <i>necesidad</i> y sus aplicaciones	12
2.1.2	Tipología de las necesidades	14
2.1.3	Instrumentos para el análisis de necesidades	18
2.2	El aprendizaje del español de los estudiantes sinohablantes	19
2.2.1	Principales necesidades de los estudiantes sinohablantes de español	21
2.3	Experiencias pedagógicas con sinohablantes	25
2.4	Sobre los profesores de chino del Instituto Confucio	28
2.4.1	El Instituto Confucio	29
2.4.2	La cultura pedagógica de China	30
<b>3</b>	<b>METODOLOGÍA</b>	34
3.1	Enfoque	34
3.2	Variables	34
3.3	Diseño	34
3.4	Muestra	35
3.5	Procedimientos para la recolección de información	35
3.5.1	Cuestionario de intereses y necesidades	36
3.5.2	Pauta de observación de clases	37
<b>4</b>	<b>ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</b>	38
4.1	Resultados del cuestionario de intereses y necesidades	38
4.1.1	Sección 1: datos personales	38
4.1.2	Sección 2: tú y el español	40
4.1.3	Sección 3: el español y tu profesión	41
4.1.4	Preguntas abiertas	46

4.2	Resultados de la observación de clases .....	48
4.3	Identificación de las principales necesidades comunicativas .....	53
4.4	Jerarquización de las principales necesidades comunicativas .....	54
4.5	Diseño de la propuesta de plan de apoyo .....	57
<b>5</b>	<b>DISCUSIÓN</b> .....	68
<b>6</b>	<b>CONCLUSIÓN</b> .....	78
<b>7</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	82
<b>8</b>	<b>ANEXOS</b> .....	86
8.1	Cuestionario de intereses y necesidades.....	86
8.2	Pauta de observación de clases.....	90
8.3	Registro de observación de clases .....	92
8.4	Entrevistas .....	109
8.4.1	Entrevista a Andrés Ibáñez, profesor de planta IC UST .....	109

# 1 INTRODUCCIÓN

## 1.1 Justificación

1978 marcó un hito en la historia de China, ya que en dicho año se inició una serie de reformas que aceleraron los índices de desarrollo económico del país. Las políticas impulsadas por el presidente Deng Xiaoping hicieron posible una apertura al exterior, que se ha extendido hasta el presente. No es extraño en ese contexto que el papel de China en la economía y política global haya empezado a cambiar también.

China se hizo cargo de su nuevo rol y empezó a generar políticas de poder blando para favorecer sus relaciones con distintos países del orbe. Una de las iniciativas más destacadas al respecto consiste en la fundación de los Institutos Confucio, encargados de difundir la lengua y cultura de China en cientos de países. Estos centros educativos suelen generarse por colaboración entre universidades chinas con las del país de destino.

La proliferación de los Institutos Confucio ha generado una mayor movilidad de profesores y voluntarios chinos a los distintos países del mundo. Muchos de ellos llegan con un escaso o nulo manejo de la lengua local, lo que muchas veces dificulta su proceso de integración a la cultura del nuevo país y complica su desarrollo profesional dentro del aula. Esta dificultad la he podido comprobar en mi experiencia como estudiante del Instituto Confucio, así como también en mi periodo como profesor local de uno de sus centros.

La problemática mencionada se ha dado en diversos países de Latinoamérica, donde el número de Institutos Confucio ha aumentado explosivamente en los últimos años. Los profesores y voluntarios chinos que llegan a estos institutos se enfrentan al desafío de integrarse a una cultura muy diferente a la propia. El manejo del español que puedan llegar a tener estos profesores y voluntarios resulta esencial por múltiples motivos. En primer lugar, la cantidad de sinohablantes en la región es mínima, ante lo cual el manejo del español es clave para llevar a cabo las tareas del día a día. En segundo lugar, los cursos iniciales de chino tienden a dictarse en español como lengua vehicular, ya que los estudiantes en general no hablan inglés (lengua muy usada por algunos docentes chinos a la hora de enseñar) y las características de los cursos no hacen muy viable la enseñanza utilizando solo la lengua meta (pese a que haya detractores de esto).

En el caso de Chile, la llegada de profesores y voluntarios chinos ha aumentado como en toda la región. El país cuenta actualmente con tres institutos Confucio y además con el Centro Regional para Institutos Confucio de América Latina (Crical). De sus tres institutos Confucio destaca el de la Universidad Santo Tomás (O Instituto Confucio UST), por ser aquel que ha inaugurado la mayor cantidad de sedes a lo largo del país.

Lo que motiva a esta investigación es mi experiencia personal trabajando con profesores chinos en el Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás en Chile. He percibido que a veces los profesores se ven enfrentados a complicaciones a la hora de expresarse en el aula, incluso si poseen un alto nivel de español, ya sea porque la variable del español que estudiaron es la peninsular y no comprenden las expresiones de Chile, o bien, porque las diferencias en cuanto a las culturas de China y Chile provocan malentendidos, entre otros posibles motivos.

Es por todo ello que en la presente investigación se pretende realizar un análisis de las principales necesidades comunicativas de este grupo de profesores y elaborar una propuesta de acciones para satisfacerlas. Es preciso mencionar aquí que la propuesta de acciones no se condice necesariamente con la programación de un curso de español para fines específicos, sino que se trata de lineamientos más generales de sugerencia de actividades e instancias de capacitación para los docentes. Si la propuesta de acciones sugerida por esta investigación prospera, será posible avanzar en la concreción de un curso de español para fines específicos con todo lo que esto demanda.

Se abordará a los profesores en su dimensión de aprendientes de español, ya que la mayor parte de ellos lo fueron en China antes de realizar su pasantía en Chile. La experiencia de llegar a un nuevo país supone un constante aprendizaje en distintos niveles de la lengua y la cultura.

Esta investigación resulta novedosa dado que el español hablado por profesores de chino es un tema que no ha sido explorado. Hay diversos estudios enfocados en el español de los sinohablantes y en estrategias para la superación de sus principales dificultades. Sin embargo, estos estudios se enfocan en grupos de aprendientes de universidades y academias de lenguas, pero no profesores.

La presente investigación resulta relevante puesto que sugiere lineamientos para crear iniciativas de apoyo útiles para los profesores chinos que llegan a las distintas ciudades de Chile. En caso de que las propuestas aquí planteadas se lleven a la práctica en el Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás, será posible generalizar la experiencia a otros Institutos Confucio de Latinoamérica y favorecer a un gran número de profesores de chino en la posteridad. Asimismo, se agrega el aporte que esta investigación sugiere para el desarrollo de las competencias profesionales de los profesores chinos que utilizan el español como lengua vehicular. El dominio de la lengua que utilizan en su contexto laboral es clave para la concreción de sus objetivos y para aumentar su satisfacción en el ámbito del trabajo. Resulta esencial potenciar el desarrollo de las competencias docentes, ya que los profesores se ven enfrentados constantemente a cambios de escenario, funciones y espacios curriculares. Esto exige el imperioso desarrollo de competencias que serán clave para la docencia, sobre todo las competencias específicas del docente (Tejada, 2006; citado por Ku y Tejada, 2015, p. 399). Para

el caso de los profesores chinos estudiados, un manejo eficaz en la lengua española supone un plus al desarrollo de sus competencias profesionales.

Otro motivo por el cual esta investigación resulta relevante es que actualmente en el Instituto Confucio UST no hay un plan de apoyo específico para abordar las necesidades comunicativas de los profesores de chino que llegan a Chile. Se cuenta con una experiencia de clases de español para dichos docentes, como consta en la entrevista realizada al profesor del Instituto, Andrés Ibáñez (anexo 8.4.1). Sin embargo, estas experiencias no surgen a partir de un análisis de necesidades y siguen las líneas de cursos de E/LE general.

## 1.2 Objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación corresponde a las necesidades comunicativas de un grupo específico de aprendientes de español: los profesores nativos de chino del Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás que utilizan el español como lengua vehicular. En consecuencia, la investigación se inserta en aquellos estudios especializados en el español hablado por aprendientes sinohablantes.

Además, se abordará una propuesta para la mejora de dichas necesidades.

El tema de esta investigación se enlaza con el análisis de necesidades y el español para fines específicos.

## 1.3 Problematización

El Instituto Confucio ha extendido sus redes de una manera vertiginosa a través de los últimos años. Se han abierto sedes en distintos países y el número de profesores ha ido en consecuente aumento. Muchos de los profesores se ven enfrentados a dificultades de diverso tipo a la hora de enseñar en la nueva cultura, sobre todo por las barreras idiomáticas y culturales que suponen vivir en nuevo país.

Resulta necesario para estos profesores tener un plan de apoyo que les facilite la integración a la nueva cultura mediante un trabajo específico sobre la lengua meta y la cultura local. Esto es evidente en el caso de Chile, sobre todo para el Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás, ya que este cuenta con numerosas sedes a lo largo del país.

Debido a la especificidad del tema, no se encontró investigaciones que hablen en particular del español como lengua vehicular utilizado por los profesores de chino que vienen a Chile. Es por ello, que el problema de investigación no solo está relacionado con las dificultades y necesidades de este grupo de profesores, sino que también con la carencia de un estudio específico sobre su situación y una propuesta en líneas generales para el apoyo y acompañamiento.

Existe diversos estudios sobre el proceso de aprendizaje de español de los sinohablantes. Cuenta de ello está en las distintas publicaciones de la revista *SinoELE* y la celebración anual del Encuentro Latinoamericano de Enseñanza de Español a Sinohablantes y de Chino a Hispanohablantes.

De particular interés para este estudio, resultan los trabajos de diversos investigadores que han dado noticia de sus experiencias pedagógicas con sinohablantes. Algunos de ellos son: Cortés (2009) y Flecchia (2020) con sus aportes sobre la enseñanza de la pronunciación, Gómez (2014) con sus reflexiones sobre interculturalidad, Méndez (2009) con su plan de ejercicios específicos, Wu (2016) con sus orientaciones sobre la enseñanza de la fraseología, Gibert (2009) con sus experiencias en el uso del blog como estrategia didáctica, Gibert e Iglesia (2017) con sus orientaciones sobre el potencial del uso del diccionario, Escribano (2020) con la experiencia del tándem lingüístico.

#### 1.4 Preguntas de investigación

La pregunta de investigación que articula este trabajo es: ¿qué acciones son adecuadas para cubrir las principales necesidades comunicativas que manifiestan los profesores de chino que utilizan el español como lengua vehicular en el Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás en Chile?

Esta pregunta moviliza la hipótesis de investigación y los tres grandes objetivos propuestos, que se desarrollarán más adelante: identificar las necesidades; jerarquizarlas por orden de prioridad; diseñar un plan de acción.

#### 1.5 Hipótesis

La hipótesis que surge ante la pregunta de investigación planteada es la que se menciona a continuación: acciones como la creación de talleres de formación en competencias pragmáticas, asignación de compañeros lingüísticos, entre otras, tienen el potencial de cubrir las principales necesidades comunicativas de profesores chinos que utilizan el español como lengua vehicular en el Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás en Chile.

Las acciones sugeridas en la hipótesis son las que se estima que serán adecuadas para cubrir las principales necesidades comunicativas de los profesores de chino, en su dimensión de aprendientes de español.

#### 1.6 Objetivos

Respecto del objetivo general, este consiste en elaborar un plan de apoyo para las necesidades comunicativas de los profesores sinohablantes del Instituto Confucio UST que utilizan el español como lengua vehicular.

En cuanto a los objetivos específicos, se cuenta con los siguientes:

- a) Identificar las principales necesidades comunicativas de dichos profesores.
- b) Jerarquizar las principales necesidades comunicativas de los profesores chinos en estudio.
- c) Proponer un plan de acciones para cubrir las necesidades comunicativas de los profesores chinos.

## 1.7 Metodología y fuentes

La metodología adoptada implicó que esta investigación se articulara en dos fases principales. La primera, de revisión documental; y la segunda, de aplicación y creación.

Para la primera etapa se recurrió a diversas fuentes: revistas indexadas, bases de datos institucionales, literatura impresa, trabajos de fin de máster y doctorado. Se optó por este tipo de fuentes con el afán de asegurar la calidad de la información. Corresponde señalar que gran parte de las revistas consultadas son de trayectoria en el área de la enseñanza del español como lengua extranjera: *MarcoELE*, *SinoELE*, etc. No obstante, no se descartaron fuentes de otras áreas que tuvieran relevancia o que aportaran elementos novedosos a la investigación.

En la segunda etapa se consultó de manera constante la información contenida en la fase de revisión documental, pues esta sustentó la creación de los instrumentos de recogida de información y brindó algunas ideas para la creación del plan de apoyo a las necesidades de los profesores chinos. En consecuencia, la fase de aplicación y creación no partió de la mera intuición, sino que buscó su respaldo en experiencias previas contenidas en la literatura.

## 1.8 Organización del contenido

El trabajo se constituye de ocho apartados.

El primero corresponde a la introducción, en la cual se presentan los elementos clave con que se articuló la investigación: justificación, objeto de estudio, problematización, preguntas de investigación, hipótesis, objetivos de la investigación, metodología, fuentes y la estructura de la investigación.

La segunda parte corresponde al marco teórico, el cual consiste en una revisión bibliográfica organizada en torno a cuatro conceptos clave: análisis de necesidades, el español de los sinohablantes, experiencias pedagógicas con sinohablantes y el perfil de los profesores del Instituto Confucio UST en Chile.

El tercer apartado aborda la metodología de la investigación: enfoque, variables, diseño, descripción de la muestra y procedimientos de recolección de los datos.

El cuarto apartado corresponde al análisis de los resultados de los datos obtenidos. Esta sección es crucial, pues es aquí donde se identifican y jerarquizan las necesidades de los

profesores chinos y se diseña la propuesta de plan de apoyo para su proceso de aprendizaje del español.

En el quinto apartado se discuten los datos, en el sexto se exponen las conclusiones, en el séptimo se presenta la bibliografía utilizada y en el octavo los anexos (modelo de cuestionario, modelo de pauta de observación de clases, registro de observación de clases y una entrevista).

## 2 MARCO TEÓRICO

### 2.1 Análisis de necesidades

El análisis de necesidades ha tenido un vínculo estrecho con los programas de español para fines específicos, aunque también ha asumido un rol importante en la planificación de cursos generales. Su relevancia es acogida por los enfoques actuales para la enseñanza de E/LE.

A finales de los años 70 surgió un gran interés respecto de las necesidades concretas de los estudiantes de lenguas extranjeras. A causa de lo anterior, el desarrollo de los análisis de necesidades fue considerado como un elemento crucial en el diseño de cursos de inglés para fines específicos (García-Romeu, 2006.a, p. 34). Poco a poco, el análisis de necesidades se expandió a otras lenguas. De manera tal que hoy parece natural e incluso necesario realizar un diagnóstico de las necesidades e intereses de los estudiantes antes de programar un curso.

Un momento clave en la historia del análisis de necesidades se dio cuando el Consejo de Europa encomendó a un grupo de expertos la creación de un sistema de unidades y créditos a partir de las necesidades, motivaciones y capacidades de los estudiantes de lenguas extranjeras. El sistema decantó en una serie de funciones y nociones, diseñadas por Richterich (1973) y ampliadas por Van Ek (1957). La base del sistema buscaba especificar objetivos de aprendizaje en torno a: las situaciones en que los alumnos podrían utilizar la lengua extranjera; las actividades en que los estudiantes podrían implicarse en el uso de la lengua extranjera; el nivel de desarrollo que los alumnos desearían alcanzar al adquirir las cuatro destrezas (Castellanos, 2010, pp. 23-24).

Tras este hito, la organización de los contenidos y objetivos de los cursos de lenguas extranjeras comenzó a iniciarse a partir de un estudio detallado de las necesidades de comunicación de los estudiantes. Además, el análisis de necesidades empezó a influir en los métodos, recursos, sistemas de evaluación, experiencias previas del alumnado, estilos de aprendizaje, aptitudes y capacidades, etc. (Castellanos, 2010, p. 24).

El análisis de necesidades ha estado íntimamente ligado al enfoque comunicativo. El modo de abordar las necesidades que supone el enfoque ha variado en la medida en que este ha evolucionado.

Por ejemplo, al inicio del enfoque comunicativo, los teóricos proponían una orientación exclusivamente centrada en identificar las necesidades efectivas de comunicación (actuales o potenciales) de un grupo de estudiantes. El foco estaba puesto en desarrollar competencias que permitieran interactuar de manera eficaz en una situación específica (García-Romeu, 2006.a, p. 38).

Ahora bien, el análisis de necesidades puede ser abordado desde variadas ópticas. En cada una de ellas el concepto de necesidad se enfocará en aspectos distintos, los cuales no son

necesariamente excluyentes. A este respecto, Hutchinson y Waters (1994, citados por Castellanos, 2010, pp. 25-26) realizan la siguiente clasificación de análisis de necesidades:

a) Análisis de necesidades: en este caso las necesidades se entienden como demandas o exigencias emanadas de la situación de comunicación. Son todo lo que el hablante necesita para desenvolverse de manera exitosa en una situación-meta. En esta línea, las necesidades sugieren objetivos relacionados con situaciones comunicativas del día a día. Richerich se refería a estas necesidades como "necesidades objetivas".

b) Análisis de deficiencias o lagunas: tomando como referencia al nivel de competencia del estudiante, se establece lo que ya sabe y lo que le falta por saber para satisfacer las demandas de la situación-meta. El análisis de necesidades y deficiencias son complementarios y conviene realizarlos de manera conjunta.

c) Análisis de deseos: se enfoca en lo que los estudiantes creen o sienten que necesitan, por lo cual se les suele llamar "necesidades subjetivas". Muchas veces las necesidades de un grupo de estudiantes pueden coincidir, aunque no necesariamente.

d) Análisis de estrategias de aprendizaje: en este caso, las necesidades se entienden como las estrategias preferidas por los estudiantes para pasar desde una deficiencia a la satisfacción de la necesidad. A veces sucede que las estrategias que el profesor considera más apropiadas no son las mismas que prefieren los estudiantes.

e) Análisis de limitaciones: en este tipo de análisis se considera los factores externos que pueden interferir en el proceso de aprendizaje. Se incluyen en esta categoría factores como: la formación del profesorado, los métodos utilizados, la actitud hacia la cultura meta, etc.

Una de las oportunidades que brinda el análisis de las necesidades es dar pistas del estilo de aprendizaje del estudiante. Esto desempeña un papel fundamental en la metodología seleccionada por el profesor.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, las definiciones y taxonomías para referirse a ellos no son únicas. Sin embargo, desde una óptica general se les puede entender como la forma característica en que un individuo se orienta a la solución de problemas, además de su comportamiento afectivo, cognitivo y fisiológico. Estos elementos sirven para entender cómo los aprendientes perciben y se desenvuelven en un entorno de aprendizaje (Terrádez, 2007, p. 227).

Los estilos de aprendizaje están estrechamente ligados con los estilos cognitivos. En términos globales, se habla de estilos dependientes del campo y estilos independientes del campo. La dependencia del campo implica una tendencia en percibir un fenómeno como un todo unitario. Las personas dependientes del campo poseen mayores habilidades sociales y una mayor apertura emocional durante la comunicación interpersonal. En cambio, la independencia se asocia a la capacidad de aislar los rasgos característicos de un fenómeno. Las personas

independientes del campo suelen tener capacidades analíticas y organizativas, son autónomos en su comportamiento social (Centro Virtual Cervantes, s.f, definición 1).

Al momento de aprender lenguas, los aprendientes con un estilo dependiente de campo perciben la lengua y su uso de manera unitaria, global, con muchos componentes vivenciales. Por su parte, los aprendientes con mayor independencia de campo logran separar el sistema de la lengua y su uso; aprenden de forma separada las unidades y subsistemas de los distintos planos de la lengua (Centro Virtual Cervantes, s.f, definición 1).

Los estilos cognitivos se suelen entender como una polaridad, en la cual unos estilos parecen diametralmente opuestos a otros y casi excluyentes. Sin embargo, es preferible entenderlos como una “tendencia” en la cual el aprendiente se inclina más por un estilo que por otro (Larsen-Freeman y Long, 1994, p. 177). De ese modo, la mayor o menor predilección por un estilo no quiere decir que este sea inconciliable con los demás ni que se dé de manera absoluta en una persona.

Los estilos cognitivos se pueden asociar a determinados estilos generales de aprendizaje. Dentro de los dependientes del campo se incluyen el concreto y el orientado a la autoridad. Dentro de los independientes del campo se cuenta con el analítico y el comunicativo. Algunos estilos comparten determinados aspectos. Un ejemplo de ello es la preferencia por el estudio de la gramática, que se da tanto en el estilo analítico como en el orientado a la autoridad (Willing, 1988, citado por García-Romeu, 2006.b, p. 148).

Los aprendientes cuyo estilo predominante es el concreto suelen orientarse a la interacción con personas, suelen ser espontáneos, imaginativos, emocionales, no sienten predilección por las rutinas y gustan de las actividades kinésicas. Por su parte, los estudiantes con un estilo de aprendizaje analítico predominante prefieren aprender mediante el método hipotético-deductivo, no toleran el fracaso, prefieren que las clases sean lógicas y didácticas. Los aprendientes con un estilo comunicativo suelen ser personas independientes, con gran adaptabilidad y flexibilidad, sienten predilección por el aprendizaje social y la toma de decisiones. En cuanto a los estudiantes con un marcado estilo orientado a la autoridad, suelen confiar en otras personas, necesitan mucho de las explicaciones del profesor, sienten predilección por el aprendizaje estructurado, no les gusta aprender mediante el descubrimiento (Willing, 1989, citado por Terrádez, 2007, p. 228).

Es preciso destacar que muchas veces los estilos cognitivos se repiten en los miembros de una misma cultura. Hansen (1984, citado por Larsen-Freeman y Long, 1994, p. 179) puso a prueba esta idea, trabajando con 286 informantes de 6 culturas diferentes del Pacífico. Sus resultados comprobaron la hipótesis de Cohen (1969), la cual afirma que los estilos analíticos tienden a aparecer más en las sociedades industrializadas, mientras que la dependencia de campo se da más en las áreas rurales.

### 2.1.1 El concepto de *necesidad* y sus aplicaciones

Para entender la noción de análisis de necesidades parece imperioso partir de una definición de *necesidad*. Sin embargo, esta tarea no resulta del todo sencilla.

Los motivos son múltiples: el concepto de *necesidad* varía de acuerdo con la experiencia personal, filosofía y la idea de enseñanza-aprendizaje que se sostiene; la información sobre los alumnos se recoge en diferentes momentos, con diferentes objetivos y modos; el uso de la información varía con la disponibilidad de recursos del centro, programa o situación de aprendizaje concreta; las necesidades observadas por los profesores no siempre coinciden con las expresadas por los estudiantes (Castellanos, 2010, pp. 24-25). La dificultad de encontrar una definición unívoca para el concepto de *necesidad* en el contexto de la enseñanza de segundas lenguas exige una mayor apertura a la hora de abordar el concepto. Esto puede parecer una amenaza para realizar un acabado análisis de necesidades, sin embargo, también constituye una oportunidad de expandir los alcances del concepto.

Un ejemplo que ilustra esta dificultad se encuentra en los años setenta, con el apogeo del análisis de necesidades. La mayor parte de los estudios entendían las necesidades de los aprendices desde la dimensión de lo comunicativo. Nada más importaba. Sin embargo, además de las necesidades comunicativas asociadas a los usos discursivos hay una diversidad de otras necesidades implícitas. No conviene separar las necesidades lingüístico-comunicativas de las derivadas del proceso de aprendizaje (Ruiz, 2001, pp. 324-325)

Como se ve, una definición rígida y única de las necesidades puede resultar más perjudicial que beneficiosa. Sobre todo, si se tiene en cuenta la naturaleza cambiante de las necesidades y los sistemas de enseñanza-aprendizaje. En vista de ello, los profesores tienen que realizar constantes juicios de valor sobre los intereses y motivaciones de los estudiantes, mediante el diálogo y la negociación constantes a la hora de abordar sus necesidades (Castellanos, 2010, p. 25). La atención a las necesidades e intereses se convierte así en un proceso prolongado y dinámico, con un potencial didáctico claro.

La identificación de las necesidades lingüísticas es un proceso que se desarrolla durante todo el curso. Dichas necesidades evolucionan mientras se avanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación y establecimiento de nuevos objetivos se debe seguir dando a lo largo del proceso (Richerich y Chancerel, 1980; citados por García-Romeu, 2006.a, p. 35).

Como se mencionó antes, es muy probable que las necesidades analizadas vayan cambiando tras el inicio de un curso. También existe la opción de que aparezcan nuevas necesidades que no habían sido identificadas originalmente. Estos cambios deben ser considerados para saber cómo orientar los objetivos y contenidos programados, determinar las actividades más efectivas, etc. En consecuencia, el análisis de necesidades no se da solamente al inicio de un curso, sobre todo cuando el estudiante no tiene una experiencia previa con determinados estilos de aprendizaje, contenidos o materiales (Castellanos, 2010, p. 29). En esa

línea, resulta conveniente hacer ver al estudiante que sus necesidades e intereses tienen un papel principal no solo a nivel de motivaciones personales, sino que también a nivel del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las necesidades e intereses del estudiantado pueden cambiar la dirección de la programación de un curso. Por lo cual el docente debe estar muy atento.

Hay dos grandes orientaciones para acercarse al concepto de *necesidad*. La primera se enfoca en el producto, o sea, en la competencia comunicativa que necesitan los estudiantes para desenvolverse en una situación comunicativa determinada de manera eficaz. Como producto, la necesidad apunta a las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, pragmáticas y estrategias necesarias para satisfacer un propósito comunicativo. En esta línea, las necesidades se presentan como deficiencias lingüísticas que se deben afrontar para conseguir el éxito en una situación determinada (Widdowson, 1981 y Brindley 1989; citados por García-Romeu, 2006.a, pp. 42-43).

La segunda manera de aproximarse al concepto de *necesidad* es centrándola en el proceso, esto es, en qué necesita hacer el estudiante para adquirir la lengua meta. En esta lógica, atender a las necesidades del aprendiente posibilita concebirlo como un individuo inserto en una situación de aprendizaje concreto, con requerimientos afectivos y cognitivos que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con esta aproximación, las actitudes, motivaciones, expectativas y estilo de aprendizaje constituyen el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje (Widdowson, 1981 y Brindley 1989; citados por García-Romeu, 2006.a, pp. 42-43).

Ahora bien, pese al carácter cambiante y a la multiplicidad de significados que se asocian a la idea de necesidad, hay numerosos motivos para afirmar que un análisis de necesidades detallado resulta beneficioso en la enseñanza de lenguas extranjeras, pues optimiza la metodología utilizada en clases y promueve la calidad de la enseñanza.

Optimiza los métodos de enseñanza en la medida en que contribuye a difuminar la dicotomía entre contenidos y metodología. Propicia una mayor implicación, continuidad y aprendizaje autónomo en el estudiante. Lo cual se consigue al considerar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje los aspectos personales de los estudiantes (intereses, capacidades, motivaciones, etc.). La proliferación de los análisis de necesidades ha contribuido para que las variables afectivas y cognitivas hayan obtenido un espacio clave en la enseñanza de lenguas extranjeras (Castellanos, 2010, p. 26). Lo que se aprende (contenidos) y cómo se aprende (metodología) se encuadran con las motivaciones y necesidades de los estudiantes. La necesidad funciona como puente de conexión entre ambas dimensiones.

Otro beneficio de un análisis detallado de las necesidades es que este promueve la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La calidad se entiende como un parámetro que aborda la eficiencia, la competitividad, el rendimiento y la innovación; se trata de un concepto que opera con heterogeneidad y que se convierte en un referente social e institucional en el ámbito académico (Polo, 2003). El análisis de necesidades promueve la eficiencia, pues se

adecua a lo que los estudiantes realmente precisan para alcanzar sus objetivos de aprendizaje; fomenta la competitividad al facilitar el desarrollo de competencias comunicativas; profundiza el rendimiento al enfocarse en los puntos críticos que el estudiante debe reforzar; genera mayor innovación, pues permite al profesor utilizar distintas estrategias para lograr los aprendizajes del estudiante.

La calidad y la eficiencia del aprendizaje son dos aspectos que el análisis de necesidades promueve al asumir la diversidad y riqueza que aporta la experiencia de los aprendientes. Esto se consigue al incorporar a la programación del curso los intereses, las expectativas, los elementos cognitivos y afectivos que conforman el estilo de aprendizaje y las creencias sobre lo que es el aprendizaje y la enseñanza (Tudor, 1996; citado por García-Romeu, 2006.a, p. 41). Al asumir la diversidad de necesidades de los estudiantes, se reconoce también la diversidad de estilos de aprendizaje. Esto tiene un impacto positivo en la gestión que el docente puede hacer sobre el proceso de enseñanza, pero también incide en cómo el estudiante gestiona su propio proceso de aprendizaje.

Por último, es preciso destacar que el análisis de necesidades tiene diversas aplicaciones: averiguar las habilidades lingüísticas que el aprendiente debe desarrollar; revisar si un programa se adecua o no a las necesidades de un grupo de estudiantes; distinguir qué habilidades lingüísticas deben ser potenciadas en determinados alumnos; observar cambios en las prioridades de aprendizaje de los aprendientes; determinar la brecha entre lo que los estudiantes saben y deben hacer; obtener información sobre algún problema surgido en un momento concreto (Richards, 2001; citado por García-Romeu, 2006.a, p. 39). Sus aplicaciones tienen impacto antes y durante la impartición de un determinado curso. El profesor puede nutrirse de experiencias anteriores para anticipar las necesidades-dificultades de sus estudiantes. No es extraño que profesores con gran experiencia con cierto perfil de aprendiente ya manejen un abanico extenso de posibilidades para la reparación de los potenciales errores y la satisfacción de las necesidades emergentes.

### 2.1.2 Tipología de las necesidades

Así como existía una pluralidad de enfoques para el concepto de análisis de necesidades, también existe una variedad de necesidades que pueden ser atendidas.

A grandes rasgos, hay necesidades de tipo institucional y necesidades de los estudiantes. La separación de estas necesidades no es muy productiva, ya que la atención a las necesidades de los estudiantes es la que hace posible atender a las necesidades institucionales (Castellanos, 2010, p. 26). En otras palabras, son inseparables y se retroalimentan. Para efectos del actual trabajo, se atenderá principalmente a las necesidades de los estudiantes, aunque desde cierta perspectiva la justificación de esta investigación también cubre a una necesidad institucional,

que es generar un plan de acciones basado en las necesidades e intereses de los profesores de chino que usan el español como lengua vehicular.

Otra manera de clasificar a las necesidades es de acuerdo con el modo en que son percibidas. Según este criterio, las necesidades se clasifican en necesidades sentidas y contrastadas. Las primeras surgen por medio de la intuición, la experiencia o el sentido común. Las contrastadas agregan a lo anterior datos específicos y reales (Castellanos, 2010, p. 27).

La necesidad sentida también se puede definir como aquella necesidad que es manifestada por el propio estudiante. Esta necesidad se contrasta con la necesidad percibida, que es aquella que es captada por el profesor u otro especialista en base a experiencias similares (Berwick, 1989, citado por García-Romeu, 2006.a, p. 44).

De las dos nociones de necesidad sentida, la que resulta de mayor interés para los fines de esta investigación es la segunda, ya que se puede relacionar con toda aquella necesidad que el estudiante identifica de manera autónoma mediante la resolución de cuestionarios de necesidades e intereses, como el que se aplicó a un grupo de profesoras chinas durante el desarrollo del presente trabajo.

Según la perspectiva de los objetivos que se pretende alcanzar, se distinguen las necesidades de comunicación y las necesidades lingüísticas. Las primeras se refieren a lo que el alumno debe o espera hacer con la lengua meta, mientras que las segundas tienen que ver con las normas gramaticales aceptadas por la comunidad hablante (Castellanos, 2010, p. 27).

En el campo de la salud también se han estudiado bastante las necesidades de aprendizaje, en su dimensión más general y ligadas al desarrollo de competencias profesionales. La tipología que establecen para las necesidades desde dicha vertiente resulta de gran interés.

En este ámbito, la investigación sobre las necesidades de aprendizaje se orienta a partir de diversos problemas emergentes y el modo de solucionarlos. A grandes rasgos, existen las necesidades que se pueden resolver mediante procesos educativos y las que surgen por problemas ajenos a la capacitación. Las últimas requieren de otras medidas de compensación: técnicas, gerenciales, etc. (Salas, 2003, p. 27). Trasladando esta distinción al ámbito netamente educativo, se podría distinguir cuáles necesidades pueden ser cubiertas dentro del aula y cuáles no.

También desde el campo de la identificación de necesidades de aprendizaje en el entorno médico, se distingue otra taxonomía de necesidades con potencial para el presente trabajo. A continuación, se abordará solo aquellas que pueden trasladarse al mundo educativo (Haddad, 1994; Álvarez, 1989; Salas, 2003, pp. 29-31):

a) Necesidades según su forma de manifestarse:

-Manifiestas: son evidentes. Se dan por cambios en los patrones de actuación habituales. Pueden deberse a cambios de estructura, organización, introducción de nuevas tecnologías o procedimientos, etc.

-Encubiertas: no son evidentes. Se dan cuando el conocimiento especializado queda obsoleto y requiere de actualización. Las acciones remediales para estas necesidades suelen ofrecer mucha resistencia.

b) Necesidades según su alcance:

-Organizacionales: surgen a causa de transformaciones en el modo de accionar de la organización. Se dan por cambios en el sistema, estructura u objetivo del trabajo institucional.

-Ocupacionales: son las necesidades específicas de un especialista dentro de la institución.

-Individuales: son aquellas enfocadas en personas específicas, a quienes se desea capacitar para desarrollar una función especializada.

-Normativas: se asocian a un modelo deseable. Cambian regularmente con el tiempo.

c) Necesidades sentidas: provienen del autoexamen individual o colectivo. Son las que los individuos desean satisfacer de manera consciente.

d) Expresas o expresadas: son la transformación de la necesidad sentida en una necesidad expresamente demandada por el grupo mediante una solicitud explícita.

La anterior taxonomía de las necesidades coincide en algunos puntos con las clasificaciones ya expuestas, por ejemplo, en la concepción de necesidades sentidas. Para el caso de los profesores chinos que usan el español como lengua vehicular, esta clasificación de necesidades hace sentido, pues permite vincular las necesidades comunicativas con necesidades de tipo profesional e institucional. Esto parece razonable, sobre todo si se considera que el español (en tanto lengua vehicular) se convierte en una parte importante de las herramientas y competencias que el profesor necesitará para desenvolverse de manera eficaz y con la calidad requerida.

Ahora bien, en la tradición del análisis de necesidades inmerso en la enseñanza del español como lengua extranjera, una de las taxonomías más productivas en cuanto a las necesidades es la que distingue entre necesidades objetivas y subjetivas.

Las necesidades objetivas son aquellas que se derivan de las condiciones sociales, culturales y educativas de los estudiantes; del nivel de competencia en la lengua meta; y de las necesidades de uso y objetivos de comunicación que el estudiante expresa en un ámbito determinado (Richterich citado por Castellanos, 2010, p. 27).

Este tipo de necesidades se puede asociar a las carencias existentes entre el estado actual de desarrollo y el deseado. Específicamente en lo que respecta a los datos personales del aprendiente, a su nivel de lengua y al uso que desea hacer de ella. Se trata de necesidades orientadas al producto, por lo cual resultan útiles para pronosticar el alcance de los contenidos del programa al inicio del curso, pues su análisis permite conocer el estado actual del manejo de la lengua por parte del estudiante y proyectarlo al futuro (Castellanos, 2010, p. 27). Por ende, se colige que este tipo de necesidades guarda estrecha relación con los objetivos que se pueden

delimitar en la programación de un curso, ya que permite trazar metas de aprendizaje al poner en relación lo que puede hacer el estudiante con lo que se espera que logre.

El análisis de necesidades según este criterio implicaría la identificación de las situaciones de uso, los objetivos funcionales, las actividades comunicativas, las formas lingüísticas necesarias para realizar las actividades y los parámetros de actuación asociados a la situación-meta (Castellanos, 2010, p. 27). En definitiva, el reconocimiento de las necesidades objetivas tiene un impacto relevante en los objetivos y actividades de clases.

Por su parte, las necesidades subjetivas son las que guardan relación con los aspectos cognitivos y afectivos de los estudiantes, en consecuencia, también tienen influencia directa o indirecta en el proceso de aprendizaje (Richerich, citado por Castellanos, 2010, p. 27).

Dentro de los aspectos cognitivos destacan la forma habitual de los estudiantes para procesar la información y organizar sus percepciones del entorno junto a la interacción que tienen con él. Además, se incluye la capacidad de enfrentarse a situaciones ambiguas y asumir riesgos en su proceso de aprendizaje. Con respecto a los aspectos afectivos, se incluyen las actitudes de los estudiantes hacia la lengua y cultura metas; las reacciones psicológicas y afectivas de los estudiantes, como la autoestima; el estilo de aprendizaje particular de cada estudiante (Castellanos, 2010, p. 28). Las necesidades subjetivas dan cuenta de las características principales de los aprendientes, de cómo es que conciben el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dan pistas clave para orientar las metodologías seleccionadas por el profesor. La variación de estas necesidades a lo largo del tiempo también es un llamado de atención para que el docente despliegue diversas estrategias de enseñanza.

Tanto el análisis de las necesidades objetivas como el de las subjetivas brinda orientaciones en la toma de decisiones pedagógicas. Son una oportunidad para la constatación de ideas sobre los aprendientes, que va más allá de la mera intuición.

Como se mencionó anteriormente, el análisis de las necesidades objetivas conduce a la especificación de los objetivos, mientras que las subjetivas da pistas para la selección de la metodología. De todas maneras, la distinción no es taxativa, ya que las necesidades subjetivas también se relacionan con los objetivos al permitir a los estudiantes decidir qué quieren aprender; y las necesidades objetivas también dan una señal sobre la metodología más adecuada (Castellanos, 2010, pp. 28-29). Será clave atender a ambos tipos de necesidades para aprovechar la oportunidad que brindan de adecuar los objetivos y metodologías a lo largo del desarrollo de un curso.

Por último, desde otra perspectiva, se deduce que las necesidades objetivas tienen que ver con el análisis de las situaciones meta y de las deficiencias. Mientras que las necesidades subjetivas se asocian al análisis de los deseos. El análisis de las necesidades objetivas facilita la obtención de información para determinar objetivos generales relacionados con contenidos

lingüísticos, mientras que el análisis de necesidades subjetivas brinda información sobre los estudiantes y el proceso de aprendizaje (Castellanos, 2010, p. 29).

### 2.1.3 Instrumentos para el análisis de necesidades

Hay dos maneras de recoger la información necesaria para un análisis de necesidades: accediendo a la información a través del estudio de las características que tienen las situaciones de uso de la lengua a aprender, o bien, extraerla directamente desde los aprendientes (Castellanos, 2010, p. 29). La segunda forma es la que se eligió para este trabajo, ya que demanda de menos tiempo y recursos. Además, permite un trabajo directo con el grupo meta, lo cual resulta idóneo en este caso, al tratarse de un grupo con cualidades tan específicas como es el de los profesores chinos que enseñan en Chile.

Algunos de los instrumentos que recogen directamente la información a partir de los alumnos son (Castellanos, 2010, pp. 30-31):

- 1) Pruebas de clasificación: permiten evaluar las necesidades respecto al nivel de conocimiento de la lengua para distribuir a los estudiantes en los niveles o grupos más adecuados. Son ideales a modo de diagnóstico y aportan información objetiva.
- 2) Pruebas de nivel: sirven para evaluar las necesidades respecto a un nivel previamente establecido y así confirmar o denegar el paso a un nuevo tramo de desempeño. También son útiles como diagnóstico y para obtener información objetiva.
- 3) Cuestionarios: al inicio de un curso sirven para seleccionar los contenidos y la metodología. Son útiles para recoger información sobre las necesidades objetivas y las subjetivas. Deben abordarse con cuidado, para no generar suspicacias en los estudiantes.
- 4) Entrevista: permite aclarar cuestiones emergentes en el momento mismo de la recogida de información. Se trata de un instrumento cuya ventaja es el cercano contacto personal que supone.
- 5) Diálogo, conversaciones y debates: son idóneos para estimular a los aprendientes, dado su carácter espontáneo y natural. Deben abordar diversos temas de interés.
- 6) Observación en clase: es una técnica muy útil, pues se da en el ámbito más idóneo para observar la conducta de los estudiantes a la hora de adquirir su competencia comunicativa, los instrumentos lingüísticos que precisan y los métodos más adecuados a su estilo de aprendizaje. Se puede acompañar de una lista de detalles o aspectos que se desean observar, una hoja de evaluación, una lista de errores, etc.
- 7) El diario del alumno: permite recoger información sobre diversos elementos clave como los contenidos del curso, las funciones que desarrolla el profesor, la propia actitud en clase y otros factores externos. También recoge las actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula, los problemas que surgen con dichas actividades, etc.
- 8) El diario del profesor: es un instrumento de gran valor para identificar necesidades. Al inicio de la clase permite al profesor reflexionar sobre los objetivos concretos a trabajar, las

actividades y métodos, etc. Al final de la clase se puede verificar el grado de logro de dichos objetivos, además de otras reflexiones de utilidad. La desventaja de este instrumento es que posee un carácter introspectivo y a veces su utilidad solo se da a corto plazo.

De todos estos instrumentos, para efectos de esta investigación se optó por los cuestionarios y la observación de clases para realizar el análisis de las necesidades. También se aplicó una entrevista a un miembro del Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás para conocer en mayor medida el perfil de los profesores en estudio.

Los cuestionarios resultan de gran utilidad, pues permiten elaborar un perfil con las características biográficas de los estudiantes, sus intereses, expectativas, necesidades de comunicación, preferencias de aprendizaje, motivaciones, etc. Además, son de utilidad para priorizar las preferencias de aprendizaje expresadas y determinar los estilos de aprendizaje predominantes. En definitiva, permiten identificar las necesidades sentidas por los estudiantes (García-Romeu, 2006.b, p. 145). Esto resulta de gran ayuda para captar las necesidades desde una perspectiva interna del estudiante.

Desde una perspectiva externa, se utilizó la observación de clases, con el afán de atender a las necesidades percibidas de los estudiantes. Esto quedó en manos del investigador, quien delimitó los criterios para su observación, poniendo el foco en las potenciales áreas en que se pueden concentrar las principales necesidades. Se atendió a elementos lingüísticos, comunicativos, léxicos y culturales. Estos elementos se condicen con los inventarios señalados para los distintos niveles de lengua en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Se ha optado por seguir las bases estipuladas en dicho documento pues se trata de una obra con una gran aceptación. Además, es un referente en el diseño y desarrollo curricular en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. Los elementos agrupados en los distintos inventarios aportan a la investigación sobre estándares de competencia lingüística (Instituto Cervantes, 2006). Inspirarse en los inventarios para elaborar la pauta de observación de clases tiene el potencial de sugerir cuáles contenidos, habilidades y actitudes convendría abordar en las distintas actividades sugeridas en el plan de apoyo para los profesores en estudio.

## 2.2 El aprendizaje del español de los estudiantes sinohablantes

Desde el año 2000 las relaciones económicas entre China y los países hispanohablantes se han caracterizado por un crecimiento acelerado. Entre 2001 y 2013 el comercio bilateral entre China y España aumentó de 2.976 a 24.910 millones de dólares. En el caso de América Latina, entre el año 2000 y el 2013 el comercio se incrementó más de 20 veces, pasando de 12.000 a 261.570 millones de dólares. En este contexto de bonanza económica, la enseñanza de E/LE se ha extendido progresivamente (Lu, 2014, pp. 64-65).

En medio del desarrollo socioeconómico mundial, los estudiantes chinos han empezado a valorar el español como una herramienta útil para su futuro en cuanto a sus fines profesionales

(Cortés, 2013, citado por Igarreta, 2015, p. 189). Aprender español permite a los estudiantes tener nuevas competencias para desenvolverse entre países que año a año refuerzan sus intercambios en el plano comercial y cultural.

En 2005 en China había aproximadamente 4.236 estudiantes de español. Este número superó los 40.000 en 2018. En dicho año, eran 98 las universidades chinas que contaban con un “Bachelor Degree” de español y 120 ofrecían algún tipo de programa de aprendizaje del español a su alumnado. En la educación secundaria se aprobó la inclusión del español en el nuevo currículo de enseñanza implementado desde el curso 2018-2019 (Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, 2018, pp. 160-161). Estos datos dan cuenta de un aumento progresivo que probablemente se sostenga en el tiempo.

En dicho escenario, los estudiantes chinos ya no solo valoran el inglés como un plus para su perfil profesional, sino que también se han abierto al aprendizaje de terceras lenguas como el español, el alemán, el ruso, etc. Lo anterior, incentivado por la alta competitividad de la educación china, que estimula a los estudiantes a desarrollarse en distintas áreas que puedan hacerlos crecer en el ámbito profesional.

Ahora bien, ¿cómo es el perfil de los estudiantes de español sinohablantes? Pues bien, la tarea de definir un perfil único para este grupo de estudiantes consiste en una labor compleja y arriesgada. Las características demográficas, culturales y geográficas de China hacen muy difícil delimitar un perfil único (Hu, 2002, citado por Ramón y Cáceres, 2019, p. 11). Un ejemplo de ello es la diversidad de etnias presente en China.

Otro problema para definir un único perfil es que el nivel de los estudiantes varía en función de los años de estudio, la motivación, el contexto de aprendizaje (ya sea en inmersión o en el país de origen), entre otros factores.

Sin embargo, es innegable que habrá elementos compartidos como la brecha entre la lengua materna y la lengua meta. Dicha divergencia es una potencial fuente de problemas más o menos comunes para una cantidad considerable de aprendientes del mismo origen. Diversos profesores de E/LE que han trabajado con sinohablantes han plasmado las problemáticas compartidas por este grupo de aprendientes. Prestar atención a sus tendencias al error resulta de gran utilidad para el profesor en el proceso de detectar y atender a las necesidades comunicativas de sus estudiantes.

Otro elemento compartido que puede homogeneizar a un grupo corresponde a la edad y el nivel académico. A mayor edad y mayor nivel académico, suele haber también un mayor uso de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes (Oxford, 1994, y Griffiths, 2003; citados por Ramón y Cáceres, 2019, p. 9). Los profesores de chino estudiados tienen una edad similar y un nivel académico también parecido. En vista de ello, es esperable que desplieguen una cantidad considerable de estrategias de aprendizaje. Sobre todo, aquellos que están especializados en la enseñanza internacional de lenguas.

En resumen, los sinohablantes que aprenden español comparten tanto puntos fuertes como dificultades a la hora de aprender. Las dificultades deben ser consideradas con particular atención, pues se traducen en necesidades que el profesor ha de tener en consideración a la hora de elaborar, ejecutar y modificar el programa de un curso. Algunas de las dificultades-necesidades comunes a los estudiantes sinohablantes serán abordadas en el siguiente apartado.

### 2.2.1 Principales necesidades de los estudiantes sinohablantes de español

Tener conciencia de las principales dificultades a las cuales se enfrentan los estudiantes sinohablantes de español permite atender a sus necesidades prioritarias.

Los errores más comunes de los aprendientes sinohablantes se pueden dar en distintas categorías y subcategorías (Cortés, 2002, citado por Blanco, 2014, pp. 94-95):

1) Pronunciación (fonemas vocálicos y diptongos, fonemas consonánticos, sílabas, prosodia, tonología, acentuación, entonación); 2) Ortografía; 3) Morfosintaxis (sustantivo, pronombre, adjetivo, artículo, verbo, preposición, orden de los elementos oracionales, concordancia, la oración con complemento directo y/o complemento indirecto, la oración interrogativa); 4) Nivel léxico-semántico.

No se profundizará en cada uno de estos errores, pero sí se expondrá algunos de los más recurrentes, dejando en claro que no son los únicos y que el profesor siempre debe estar atento a la presencia de cualquiera de estas dificultades-necesidades para atenderlas de manera oportuna y eficaz.

Algunos errores presentes en la expresión oral tienden a repetirse en la producción escrita, aunque son más frecuentes en la primera destreza mencionada. Por su parte, en la comprensión auditiva se generan más dificultades que en la comprensión lectora (Cortés, 2002, citado por Blanco, 2014, p. 95). En consecuencia, la expresión oral y la comprensión auditiva serían las dos destrezas en donde se concentra la mayor cantidad de errores por parte de estos estudiantes.

En el plano de la expresión oral, muchos coinciden en que algunas de las más recurrentes necesidades de los aprendientes sinohablantes de español se concentran en la pronunciación.

La pronunciación usualmente ha sido poco atendida en distintas tradiciones de la enseñanza de español como lengua extranjera. En los últimos años han proliferado los métodos alineados con el enfoque comunicativo, los cuales muchas veces no dedican demasiado tiempo a la pronunciación, sino que se orientan a la inteligibilidad de la conversación (Igarreta, 2015, p. 190). De esa manera, es frecuente encontrar estudiantes en niveles avanzados con algunos problemas de pronunciación más o menos fosilizados.

Analizando la situación de los estudiantes sinohablantes, se constata que las dificultades de la pronunciación no suelen concentrarse en los sonidos vocálicos, ya que: “(...) el vocalismo español está contenido en el sistema vocálico de la lengua china” (Cortés, 2009, p. 4). Esto

genera que no haya sonidos vocálicos en el español que sean desconocidos para los estudiantes chinos, pues todos están integrados en su lengua materna. Esto facilita la enseñanza de dicho aspecto.

A pesar de lo anterior, no es raro que algunos estudiantes sinohablantes produzcan algunas diptongaciones extrañas al español. Esto se da porque, si bien, el chino contiene las vocales del español, el comportamiento de los sonidos vocálicos no es del todo equivalente. Un ejemplo claro es la vocal media anterior “e”. En español es muy común verla como vocal única dentro de una sílaba. Sin embargo, en chino es mucho más frecuente que aparezca con la semiconsonante [j] o la semivocal [ɨ] (Cortés, 2009, pp. 4-5). En consecuencia, la presencia de una gran cantidad de sonidos en los sistemas fonéticos de ambas lenguas no asegura la ausencia total de interferencias de la lengua materna, ya que el comportamiento de los sonidos no tiene por qué ser siempre coincidente.

Aun así, el sistema vocálico del español no supone mayores dificultades para los aprendientes sinohablantes. Sin embargo, no ocurre lo mismo con las consonantes. Esto, porque el sistema consonántico del chino se diferencia del español en varios sonidos, lo cual supone dificultades tanto para los sinohablantes que aprenden español como para los hispanohablantes que aprenden chino.

Los principales problemas de pronunciación en aprendientes sinohablantes de español se dan entre (Cortés, 2009, p. 7):

- a) el dentoalveolar /s/ y el interdental /θ/ (que no existe en chino).
- b) el lateral /l/ y los vibrantes /r/ y /r/ (que no existen en chino).
- c) los oclusivos sordos /p/, /t/ y /k/ y los fonemas /b/, /d/ y /g/ (que no existen en chino). A los cuales se suma el trío de sonidos aspirados del chino: /ph/, /th/ y /kh/ (inexistentes en español).

De los sonidos expuestos, quizás uno de los más problemáticos es la vibrante alveolar sonora. Sobre todo, la múltiple, aunque también se dan muchos problemas con la vibrante simple. Gran parte de los estudiantes sinohablantes de español tienen consciencia de la distinción del fonema /r/, pero no logran pronunciarlo de forma adecuada. No obstante, hay ciertos aprendientes que no logran percibirlo ni pronunciarlo correctamente (Flechchia, 2020, p. 19). Para el docente resulta todo un desafío generar en el estudiante la consciencia fónica de un sonido inexistente en su lengua materna. Sin mencionar la posterior complicación que supone enseñar a articular dicho sonido.

Para efectos del presente trabajo, no se dará mayor atención al problema asociado a la confusión entre el dentoalveolar /s/ y el interdental /θ/, pues en el español de Chile no se realiza tal distinción de sonidos. Quizás se puede mencionar tal situación a los profesores en estudio, pero sin detenerse a ejercitar en dicho aspecto.

Ahora bien, a la producción de sonidos vocálicos y consonánticos se suma otra dificultad, que es la pronunciación de las sílabas, ya que: “(...) la sílaba china es más simple que la española, principalmente, porque en chino no hay grupos consonánticos” (Cortés, 2009, p. 7). La ausencia de grupos consonánticos (como “tr”, “bl”, “dr”) se convierte en una dificultad para tener en cuenta.

Como se dijo antes, los errores de la expresión oral tienden a replicarse en la expresión escrita. El problema se puede dar del siguiente modo: por error en la percepción auditiva el estudiante presenta una dificultad a la hora de discriminar auditivamente un par mínimo (por ejemplo /b/ y /p/); esto genera que en su pronunciación empiece a manifestarse dicho error de percepción (por ejemplo, el estudiante dice: “pelo” en vez de “velo”); por último, esto se refleja en la escritura cuando el estudiante escribe una palabra en vez de la otra. Un hecho preocupante es que dicho problema de escritura puede reforzar el error de pronunciación original (Cortés, 2009, pp. 8-9). El profesor debe estar pendiente a la hora de detectar un error en cualquier parte de esta cadena, pues es la única manera de tomar decisiones para revertir dicha situación y evitar que el error en alguna de estas etapas refuerce a las otras y termine por fosilizarse.

Es importante señalar que las necesidades en el plano oral no se limitan a la pronunciación y la prosodia. También hay necesidades de tipo conversacional, muy frecuentes en el alumnado sinohablante, sobre todo en la producción oral espontánea. Este tipo de interacción resulta particularmente compleja, pues demanda de destrezas receptivas y productivas de manera simultánea. Además, implica determinados conocimientos pragmáticos y discursivos que a veces no son abordados en las clases de lengua extranjera, pues muchos profesores se enfocan en la concreción de metas lingüísticas. En el caso de la enseñanza de E/LE en China, estas dificultades parecen reforzarse por la influencia del modelo confuciano de enseñanza, el cual presenta al docente como fuente del conocimiento y modelo a seguir. En ese contexto, la clase gira en torno al conocimiento que el profesor pueda proveer a los estudiantes y la interacción oral queda relegada a segundo plano. Lo habitual es que la gramática sea enseñada por parte de profesores chinos, mientras que los nativos hispanohablantes se encarguen de las clases de conversación, las cuales son consideradas como un refuerzo para las primeras. De esa manera, las producciones espontáneas no tienen mucha cabida dentro de algunas clases de E/LE en China (De Alba, 2011). Debido a lo anterior, resulta importante potenciar la competencia conversacional de los estudiantes sinohablantes. Esto, con el afán de que pueden desarrollar múltiples destrezas y potenciar su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Junto con lo ya mencionado, otra necesidad del perfil de aprendiente sinohablante se da en el plano léxico, particularmente en la fraseología. En dicho ámbito, unidades fraseológicas como locuciones adverbiales o proverbiales son escasamente abordadas en muchos programas de enseñanza de español en China. Al analizar el manual de enseñanza más utilizado en el país (*El español moderno*) se constata esta baja cantidad de elementos fraseológicos. En consecuencia,

muchos estudiantes graduados de Filología Hispánica no manejan una cantidad suficiente de unidades fraseológicas habituales. Estos elementos deben ser abordados con particular atención, ya que muchas veces se caracterizan por su opacidad semántica o su idiomática, por lo cual no pueden ser deducidos a partir del análisis de sus componentes (Wu, 2016, p. 3).

Otro tipo de necesidades muy recurrente en los aprendientes sinohablantes se da por las diferencias culturales. No necesariamente son necesidades de tipo lingüístico, pero tienen incidencia en la comunicación, sobre todo en términos de pragmática y también por los modos de proceder, comportarse e interpretar la realidad en el contexto educativo.

Algo que sorprende a muchos profesores de español en China es el que algunos estudiantes duerman en contextos de interacción pública o laboral, como la sala de clases misma, por ejemplo. En la cultura china esto no se interpreta necesariamente como una falta de respeto, sino que es una práctica inserta en la dinámica laboral y social del día a día. Conviene abordar este tipo de diferencias entendiéndolas como culturales, contextualizando la cultura del “otro” para contextualizar la propia. El conocimiento y la comprensión entre las culturas son previos a un ejercicio de adaptación, reelaboración de información cultural y asunción de patrones culturales en el espacio del aula (Gómez, 2014, p. 128). Siguiendo esta idea, resulta relevante para el profesor de español realizar un acercamiento a la cultura de su estudiante, mediante una perspectiva de apertura y tolerancia. Es clave el conocimiento de las distintas culturas para no malinterpretar determinados patrones de conducta o concepciones de mundo. Y no basta con que lo comprenda el docente, sino que tiene que ser capaz de transmitir estas reflexiones a sus estudiantes también.

Por lo tanto, resulta primordial realizar una variedad de actividades que ayuden a los estudiantes a integrarse en la nueva cultura. Por la inherente relación que existe entre lengua y cultura, no es extraño que en las aulas de E/LE se realicen acercamientos que fomenten la integración cultural del aprendiente.

Respecto de ello, es preciso mencionar que la integración implica la conservación y cuidado de la propia identidad cultural, mediante relaciones de convivencia fluidas con los grupos de coexistencia de la cultura meta. Se trata de un proceso que demanda de constante información y paciencia (Gómez, 2014, p. 132). La integración así entendida no pasa por la simple adaptación a otro sistema cultural y sus usos, también implica la revisión de la propia imagen cultural. Vemos, apreciamos y valoramos la cultura del otro usando la propia como un reflejo.

El trabajo sobre las competencias interculturales en el aula de español como lengua extranjera para estudiantes sinohablantes resulta de vital importancia para la disolución de estereotipos que puedan complicar una integración auténtica.

Los estereotipos suelen aparecer en diversos estudios de interculturalidad. Se les puede entender como mecanismos cognitivos de organización y etiquetado, necesarios en cierta

medida para el funcionamiento de la memoria. Sin embargo, los estereotipos en el ámbito social son peligrosos pues se tornan en creencias que generalizan, simplifican e incluso exageran las costumbres de un grupo social en específico. Los estereotipos sociales simplifican y clasifican la realidad; justifican la conducta de un grupo mediante la racionalización; atribuyen a un sujeto las supuestas características del grupo al cual pertenece (Gómez, 2014, p. 132). Un desafío para el profesor de E/LE consiste en la disolución de dichos juicios de valor apresurados, tanto en sí mismo como en sus estudiantes. Las actividades que se dan en el aula son una oportunidad central para conseguir tal acometido.

Además de lo ya mencionado, otra necesidad muy recurrente en estudiantes sinohablantes surge en el plano de las competencias estratégicas de aprendizaje. En otras palabras, se da en el “aprender a aprender”. Esto, porque los estudiantes chinos están poco habituados al tratamiento explícito de dichas estrategias. Suele ser el profesor, la metodología y la evaluación quienes orientan el proceso de aprendizaje del estudiante. Es clave realizar un tratamiento explícito de las estrategias de autoaprendizaje con los estudiantes sinohablantes, ya que estas repercuten en el desarrollo de la autonomía del aprendiz (Sánchez, 2009, p. 24).

Por último, durante el desarrollo de las clases de E/LE (sobre todo en niveles iniciales), se puede encontrar con un gran repertorio de errores (más o menos recurrentes) a tener en consideración. Estos se pueden dar: en la comprensión de los títulos de las lecciones, enunciados y actividades; en la lengua escrita, con el uso de los signos de apertura de admiración e interrogación, el uso de puntos suspensivos y de “etc.”; al tender a leer con acento y entonación del inglés; en la comprensión y uso del verbo “llamarse”; en la comprensión y uso del “se” impersonal; en el uso de los nombres de países y los adjetivos de nacionalidad; al escribir direcciones en los sobres de las cartas; en la asimilación y uso de elementos propios de presentaciones formales e informales; en el uso del verbo tener (por ejemplo, al hablar de la edad); en el uso del posesivo “mi” al hablar de la familia; en el uso de los números; al confundir algunas expresiones de tiempo (tarde/noche/mañana); al utilizar formas irregulares del presente; en el contraste entre “ser” y “estar”; en el uso de demostrativos; entre otros (Blanco, 2014, pp. 96-100). El modo de abordar y corregir estos distintos tipos de errores exige de un adecuado criterio pedagógico. Esto con el afán de no inhibir o agobiar al estudiante con correcciones extenuantes. Quizás conviene ir poco a poco, atendiendo a los errores por orden de prioridad, partiendo por aquellos que más interfieren en la comunicación, sin desatender por eso aquellos errores con mayor frecuencia o recurrencia.

### 2.3 Experiencias pedagógicas con sinohablantes

Así como existen diversas necesidades comunicativas entre los aprendientes sinohablantes de español, también se cuenta con una variedad de experiencias pedagógicas enfocada en ellos.

En esta línea, se ha demostrado que la creación de materiales especialmente diseñados para el perfil de estudiantes sinohablantes resulta de bastante utilidad. Permiten ahorrar tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y promueve una mayor motivación. Su diseño “armoniza” con los aprendientes y su manera de entender las distintas formas de acceder al aprendizaje (Cortés, 2014, pp. 40-41).

Específicamente, en el plano de la pronunciación, hay quienes sostienen que la práctica basada en la imitación es esencial. Sin imitación y repetición, los errores fonológicos se siguen reiterando. Una buena opción consiste en practicar hablando español, leyendo en voz alta al menos 30 minutos al día y escuchando grabaciones de español nativo (Flecchia, 2020, p. 21). Las sugerencias recién mencionadas se condicen con actividades que el estudiante podría realizar en su tiempo de trabajo autónomo, mediante determinadas rutinas que le permitan integrar la lengua meta en su vida cotidiana.

Las actividades (sobre todo las de pronunciación) deben tener un componente lúdico para vencer la monotonía e impulsar la motivación de los estudiantes (Cortés, 2009, p. 12). Muchas veces se piensa que el juego es un recurso válido solamente para la enseñanza con niños. Sin embargo, basta con llevar un juego a una clase de E/LE con estudiantes adultos para ver cómo generan un clima de aula favorable para el aprendizaje si es que se utilizan de manera proporcionada y precisa.

Cortés (2009, pp. 13-14) propone adaptar juegos como el bingo para mejorar la competencia fónica. Sugiere crear un bingo con aquellos pares de consonantes que son más complicados para los sinohablantes (/b/ y /p/; /d/ y /t/; /g/ y /k/; etc.). La idea es que practiquen tanto la percepción y la discriminación auditiva, así como la pronunciación. Los estudiantes crean su cartón de bingo eligiendo palabras de una lista presentada por el profesor. Todas las palabras están asociadas a pares mínimos de fonemas “conflictivos” (por ejemplo, del par “d” y “t” en: “denso” y “tenso”). En la primera parte del juego solo deben ir marcando las palabras que escuchen como en un bingo tradicional. En la segunda parte se reúnen en grupos y deben escribir una historia eligiendo una palabra de cada ficha; de ese modo, utilizan las palabras con que practicaron al inicio, pero contextualizadas. En la tercera parte del juego (final) se leen las historias y se elige la mejor. En esta actividad se trabajan las cuatro destrezas básicas: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita.

También para la pronunciación, Flecchia (2020, pp. 27-29) desarrolla una secuencia de actividades pensadas para ejercitar el fonema /r/, conocido por la dificultad que supone para los sinohablantes. La primera etapa de la secuencia está marcada por la consciencia del aparato articulatorio, pues sugiere ejercicios físicos como realizar movimientos con la lengua (ensancharla entre los dientes y dejarla reposar en el fondo de la boca), etc. Luego de la consciencia, vienen etapas en que se espera que el estudiante sea capaz de reconocer el fonema en cuestión. Por ejemplo, se le expone a una grabación que incluye los sonidos /r/, /r/ y /l/. El

estudiante cuenta con una ficha en la que debe seleccionar la palabra que ha escuchado. Los resultados se ponen en común entre los compañeros.

En cuanto a experiencias útiles para atender las necesidades comunicativas de los aprendientes sinohablantes de español, una con mucho potencial consiste en los tandems (o intercambios lingüísticos). El tandem lingüístico se puede entender como un intercambio entre dos personas que se apoyan mutuamente para practicar las lenguas que están aprendiendo. Permite generar aprendizajes en contextos externos al aula (Escribano, 2020, p. 51). Se trata de un tipo de actividad interesante para practicar todo tipo de contenido, sobre todo el comunicativo.

En la Universidad Politécnica de Madrid se ejecutó y evaluó una experiencia de tandem lingüístico entre estudiantes de chino y de español. Se trató de un tandem apoyado por tutores académicos, encargados de diseñar los materiales didácticos (fichas de conversación), realizar seguimiento a los estudiantes mediante tutorías y desarrollar actividades de reflexión cultural. La actividad concluyó de manera satisfactoria, pues la totalidad de los participantes valoraron la iniciativa en términos de plena satisfacción. Se concluyó que la experiencia del intercambio lingüístico potenció el desarrollo de la autonomía, integración cultural y competencias interculturales de los estudiantes. Por ello, se sugirió incorporar este tipo de iniciativas a las experiencias de aprendizaje formal de los programas de enseñanza de español, pues permite desarrollar competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas de manera simultánea. A lo cual se agrega un incremento de la confianza y autoestima de los estudiantes (Escribano, 2020, pp. 54-62).

En el plano de la escritura, una experiencia pedagógica interesante consiste en el uso del blog. En el año 2008 en la Universidad Rovira i Virgili se utilizó este tipo de web como estrategia de aprendizaje con un grupo de estudiantes chinos de la carrera de música, quienes participaban de un curso intensivo de español. La actividad consistía en que todos los estudiantes crearan colectivamente un blog principal, así como también a un blog propio. Los contenidos de los blogs incluían las tareas de clases, además de temas que surgían por motivación propia y espontánea. Se realizaban dos sesiones de cuatro horas al mes entre tutores y estudiantes para monitorear su trabajo. El resultado fue bastante positivo ya que se potenció el desarrollo de la competencia escrita y el uso real de la lengua, también permitió implicar a los estudiantes a través de sus intereses particulares (Gibert, 2008, pp. 5-8).

En el plano léxico, Gibert e Iglesia (2017, p. 186) realizaron una investigación sobre el uso del diccionario por parte de estudiantes sinohablantes de español. Algunas de sus conclusiones fueron: muchos de los estudiantes no habían recibido una adecuada instrucción sobre el uso del diccionario; el uso de diccionario en el aula se vincula con el nivel de lengua de los estudiantes: a menor nivel de lengua, mayor preferencia por el uso del diccionario (sobre todo bilingüe); los estudiantes consideran el diccionario de papel más exacto y lo suelen utilizar

en casa, aunque valoran el uso de aplicaciones o diccionarios en línea por su inmediatez y su uso en la vida cotidiana. De acuerdo con esto, el profesor debería crear actividades en que el diccionario se utilice como fuente de información para crear hipótesis y generar aprendizaje de la lengua. Además, el trabajo con el diccionario debe ser realizado de manera cooperativa. De ese modo, el uso del diccionario potencia también el desarrollo de la competencia comunicativa.

También respecto al léxico, Wu (2016, pp. 10-11) sugiere un tratamiento progresivo de las unidades fraseológicas del español. En primer lugar, recomienda trabajar en el nivel elemental con aquellas unidades transparentes y con equivalencia total en ambas lenguas, por ejemplo: calentar la cabeza a alguien, perder la cabeza, etc. En segundo lugar, en el nivel medio incluir unidades semánticamente opacas, pero con un equivalente parcial en chino. Idealmente conviene trabajar fraseologismos con metáforas similares a las de la cultura de China, por ejemplo: sacarse a alguien o algo de la cabeza, levantar cabeza, etc. En tercer lugar, sugiere incluir en el nivel avanzado unidades fraseológicas sin equivalencia en chino, con metáforas muy diferentes a las de la lengua española. Por ejemplo: doblar la cabeza, henchir la cabeza de viento, etc.

En lo que se refiere a propuestas para trabajar con el contenido cultural, una opción útil es partir de un análisis de necesidades e intereses de los estudiantes para encontrar aquellos contenidos que los motiven. Se sugieren tareas de contenido intercultural como trabajos de contenido geográfico: murales hechos a partir de un mapa, fotos de la propia ciudad de origen, etc. Las actividades permiten el enriquecimiento lingüístico y cultural, tanto de los estudiantes como de sus profesores (Gómez, 2014, p. 133). Así entendido, el contenido intercultural tiene mucho potencial dentro del trabajo que se pueda realizar en la clase de E/LE. Sobre todo, si es que se piensa en actividades emanadas a partir de un análisis de necesidades e intereses, como hace el presente trabajo.

Méndez (2009, p. 63) sugiere utilizar juegos de rol para la enseñanza de contenido cultural. Por ejemplo, para la unidad de aprendizaje referida al restaurante menciona la oportunidad de enseñar contenido cultural de manera conjunta, sobre todo en lo referido a las estrategias de cortesía. Propone enseñar los cubiertos, la manera de sujetarlos, su orden y disposición en la mesa, los diferentes tipos de copas, el orden para servir los platos y la disposición individual de estos. La idea del juego de rol es que los estudiantes interpreten el papel de comensales y camareros. Pueden comparar la situación que se daría en un restaurante español y en uno chino. Para reforzar la conciencia del contenido cultural propone una lista de enunciados de tipo verdadero o falso que los estudiantes deben discutir.

## 2.4 Sobre los profesores de chino del Instituto Confucio

Como se ha mencionado anteriormente, el grupo meta de la presente investigación corresponde a los profesores de chino del Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás en

Chile. No obstante, se espera que las discusiones y conclusiones que se extraigan sean de utilidad para otros profesores de chino en contextos de inmersión en otros países de habla hispana.

Para tener un acercamiento de primera mano a los profesores chinos en estudio, se entrevistó al profesor local del Instituto Confucio UST, señor Andrés Ibáñez (ver anexo 8.4.1). En la entrevista comentó que los profesores que hacen las clases en el instituto se dividen en dos categorías: profesores titulados y voluntarios. Se diferencian en algunas de sus funciones.

Los profesores titulados llegan al país por un período de dos años, suelen trabajar en la Universidad de Anhui, pues es la que tiene convenio con la Universidad Santo Tomás. Postulan a través del Instituto Confucio. En general, son docentes de la facultad de enseñanza internacional del idioma chino mandarín (对外汉语教育), aunque también puede haber profesores de otras áreas afines como la enseñanza del inglés.

Los voluntarios, en tanto, vienen por un período que fluctúa entre ocho meses y un año. También postulan a través del Instituto Confucio. Los voluntarios suelen tener varias opciones de países para elegir. Por ejemplo, la Universidad de Anhui les permite ir a Chile, Bielorrusia, Ucrania o Azerbaiyán. Se les realizan pruebas en la lengua del país de destino. Los voluntarios pueden provenir de cualquier carrera, idealmente de una licenciatura o un máster de enseñanza del chino (no es excluyente)

#### 2.4.1 El Instituto Confucio

El instituto Confucio es uno de los organismos más destacados en la enseñanza del idioma chino a lo largo del mundo. Se trata de una organización sin fines de lucro con sede central en Beijing. Debe su nombre al destacado pensador, educador y filósofo chino Confucio. En el presente existen más de 500 Institutos Confucio en 155 países distintos (Instituto Confucio Universidad Santo Tomás, 2021).

El instituto solía estar tutelado por un organismo llamado Hanban, el cual pasó a convertirse en el Centro para la educación y la cooperación lingüística (CECL) (Instituto Confucio Pontificia Universidad Católica de Perú, 2021). Hanban correspondía a una institución no gubernamental y desempeñaba el rol de órgano ejecutivo del Consejo Internacional del Idioma Chino, asociado al Ministerio de Educación de China. Dentro de sus funciones se encuentran promover programas de lengua china, asesorar y orientar a los institutos y salones Confucio, definir criterios educativos, promover la certificación en lengua china, favorecer la incorporación de profesores y voluntarios chinos, entre otras (Instituto Confucio Universitat de Valencia, 2021).

En Chile, los dos institutos Confucio con más trayectoria son el Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás (IC-UST) y el de la Pontificia Universidad Católica de Chile (IC-UC).

El IC-UST fue el primero en Chile. Se inauguró en 2007 y comenzó a desarrollar sus actividades en 2008. Entre 2019 y 2020 aumentó su matrícula de 799 a 1.630 estudiantes, gracias al nuevo formato de clases online (Xinhua, 2020). El Instituto tiene su sede central en la ciudad de Viña del Mar. Funciona con colaboración de la Universidad Santo Tomás y la Universidad de Anhui. Recibe directa supervisión del Centro Regional de Institutos Confucio para Latinoamérica y ha sido galardonado 4 veces como “Mejor Instituto Confucio del Año” y también como “Instituto Confucio Modelo” (Instituto Confucio Universidad Santo Tomás, 2021).

El IC-UST se ha destacado como líder educativo en la región, puesto que ha inaugurado 19 sedes a nivel nacional (Crical, citado por Bórquez, 2019, p. 105). Esto ha permitido el desarrollo de numerosas actividades de difusión de la lengua y cultura de China a lo largo del país.

En Chile, además se cuenta con el Centro Regional del Instituto Confucio para América Latina (Crical). Este tiene por finalidad promover y coordinar el estudio de la lengua y cultura china a nivel latinoamericano. Su sede en Santiago se plantea como una plataforma estratégica en la región. Vela por el funcionamiento de los Institutos Confucio de Latinoamérica. Se preocupa de: coordinar actividades de capacitación docente y encuentros culturales; publicar materiales educativos y culturales; utilizar un consejo asesor para centralizar la planificación regional (Crical, citado por Bórquez, 2019, p. 105).

Sun Mingyang, subdirectora de Crical, entrevistada por Pérez (2020, p. 70), expone que: “El centro ha sido una ventana que ayuda al pueblo latinoamericano a conocer China y su cultura, y también ha sido un puente que combina la amistad entre el pueblo chino y el latinoamericano”. Lo cual constata el potencial y provecho que supone tener esta plataforma de cooperación para Chile.

Un dato relevante, es que Crical recientemente se ha transformado en otro organismo llamado Fundación CLEC Oficina Regional para América Latina y Caribe. Uno de sus principales objetivos de este organismo consiste en:

Posibilitar, a las Instituciones que enseñan el idioma chino, desempeñar un rol de carácter estratégico en el proceso de intensificación y profundización de las relaciones de América Latina toda con la República Popular China, revalorizando nuestra área geográfica de influencia y nuestro común idioma (Fundación CLEC Oficina Regional para América Latina y Caribe, 2021).

A partir de dicho objetivo se colige que ahora el organismo no solo tutela a los Institutos Confucio, sino que ha ampliado su rango de apoyo a otras instituciones encargadas de difundir la lengua y cultura de China en la región.

#### 2.4.2 La cultura pedagógica de China

Para efectos de este trabajo, se entenderá cultura pedagógica o cultura académica como: “un conjunto aprendido de interpretaciones compartidas, docentes y profesionales, que integran

creencias, normas, valores y conocimientos, y que determinan el comportamiento de un grupo de profesores que actúan en un ámbito determinado en un tiempo dado” (Lustig y Koester, 1999, citados por Portocarrero y Barrionuevo, 2019, p. 141). Estas nociones tienen la facultad de condicionar el quehacer docente, según la idea de aprendizaje-enseñanza que se maneje.

En el caso de China, el concepto de educación tiene algunas características que se han mantenido y desarrollado desde sus inicios. Una muestra de ello es la alta valoración social que reciben los profesores, ya que son considerados como modelos de buena conducta: son educadores morales. Esto impregna a la educación de un fuerte componente mimético en que los estudiantes reproducen las intervenciones lingüísticas de su profesor. Los estudiantes confían en que el docente les ayudará a resolver sus problemas y no es raro que lo visiten con una lista extensa de preguntas después de las clases (Sánchez, 2008, pp. 53-54).

Al momento de contrastar esta visión de la educación con el modelo de educación occidental que se sigue en Chile, se intuye la presencia de determinados problemas. Las diferencias entre las culturas pedagógicas de ambos países pueden suponer múltiples desafíos tanto para los profesores como para los estudiantes de ambas culturas.

Sin embargo, pese a que existe una fuerte influencia cultural en las creencias y valores del estudiante chino, esto no se debe interpretar de manera categórica, pensando que se trata de un estado cerrado e inmutable en el aprendiz (Hu, 2002, citado por Ramón y Cáceres, 2018, p. 12). Hay que ser muy cautelosos a la hora de intentar definir un perfil del estudiante chino, puesto que gran parte de los estudios hechos sobre estudiantes chinos de lenguas extranjeras han sido realizados por investigadores extranjeros en China. Existe la posibilidad de que se presenten ciertos sesgos o generalizaciones ocasionadas por la brecha cultural (Liu, 1998, citado por Ramón y Cáceres, 2018, p. 12).

En el caso de China, Fang (2010, citada por Flecchia, 2020, p. 23) presenta las siguientes cualidades para describir el rol del alumno y el del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

PAPEL DEL ALUMNADO	PAPEL DEL PROFESOR
<ul style="list-style-type: none"> <li>-Alumno pasivo</li> <li>-Alumno no pregunta por miedo/vergüenza. No desarrolla su capacidad de pensamiento crítico.</li> <li>-El alumno abusa de la memorización.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Enseñanza dirigida por el profesor.</li> <li>-Aplicar reglamentos.</li> <li>-Marca los objetivos él solo y organiza los planes.</li> <li>-Posee la autoridad.</li> <li>-Toma las decisiones por sí mismo.</li> <li>-Se hace escuchar.</li> <li>-Se preocupa de la disciplina.</li> <li>-Evalúa solo.</li> <li>-Trabaja con individuos.</li> <li>-Sanciona, intimida.</li> <li>-Enseñanza centrada en el producto.</li> </ul>

Como se comentó previamente, se debe abordar con cautela estas aproximaciones. También es interesante contrastar algunos elementos que están permeados por la cultura para

tener una idea más cabal de lo que supone cada creencia o conducta de los aprendientes chinos en relación con su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ejemplo, sobre “el abuso” o uso excesivo de la memorización, es preciso entender para qué y cómo es que memorizan los estudiantes chinos. Sánchez (2009, citado por Ramón y Cáceres, 2018, p. 13) explica que los estudiantes chinos repiten, recitan y memorizan; pero al mismo tiempo emplean estrategias cognitivas profundas que fomentan la interiorización. La manera de entender y utilizar la memoria no parece del todo coincidente con la perspectiva de algunas tradiciones de Occidente, en las cuales se ha criticado duramente el uso de la memorización, al entenderla como un acto mecánico y poco productivo. Con respecto a esta idea, Cortazzi y Jin (2006, p. 12, citados por Sánchez, 2008, p. 44) afirman:

Mientras que la visión común es la de una aburrida memorización y recitación de textos en un modelo de aprendizaje de pura transmisión, se han ignorado los poderosos elementos tradicionales formados por el propio esfuerzo del estudiante, la necesidad de un pensamiento reflexivo y una interpretación independiente para la interiorización de la comprensión y la puesta en práctica de lo aprendido. Es la combinación de estos elementos lo que caracteriza el aprendizaje del estudiante en la herencia confucionista.

La manera en que se conceptualiza la memoria en los dos modelos de educación difiere y acarrea algunos preconceptos que es mejor mirar con cierta distancia.

La memorización de listas de reglas y léxico se convierte en una base de producción comunicativa que refuerza la confianza de los estudiantes (Zhang, 2006, citado por Ramón y Cáceres, 2018, p. 13). No parece buena idea despojar al estudiante de aquellas estrategias que les resultan más familiares. Tampoco se trata de privarles por completo de probar las nuevas maneras de acercarse al aprendizaje que les ofrece la cultura educativa de la lengua meta.

En lo que se refiere a la enseñanza del español, en China esta se enfoca fuertemente en la gramática. Se piensa que el aprendizaje cabal de esta es el medio más directo para dominar la lengua. Las clases, por lo tanto, no son precisamente comunicativas. El tiempo que dedican a ámbitos como la enseñanza de la fonética es mínimo, por nombrar un ejemplo. En esta dinámica, el profesor y el manual son el principal *input*, mientras que los estudiantes se preocupan de superar pruebas en las cuales la memorización es clave; en consecuencia, el estudiante asume una actitud pasiva (Flecchia, 2020, pp. 22-23). Tanto el manual como la figura del docente toman un lugar central dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, la metodología utilizada en la enseñanza de E/LE en universidades chinas se puede caracterizar como “tradicional y estructural”. Se le dedica mucho tiempo a la gramática, la traducción y al uso del material didáctico. Un reflejo de ello es el manual más utilizado en China: *Español Moderno*, de los profesores Dong Yansheng y Lu Jian (Bayes, 2010, pp. 86-87, citado por Ramón y Cáceres, 2018, p. 13).

Un dato curioso es que el contenido de dicho manual es de gran interés para los estudiantes, ya que aparece de manera obligatoria en los exámenes nacionales de la licenciatura de Filología Hispánica en el país asiático (Ramón y Cáceres, 2018, p. 14).

Por último, con respecto a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, Ramón y Cáceres (2018, pp. 26-27) realizaron un estudio sobre el tema con 403 estudiantes chinos. Concluyeron que las estrategias de aprendizaje más utilizadas fueron las metacognitivas, mientras que las menos utilizadas fueron las mnemotécnicas. La variable sexo no fue muy significativa, aunque las mujeres manifestaron una ligera preferencia superior por las estrategias cognitivas y metacognitivas. Curiosamente, el uso de estrategias no varió mucho en la medida en que los estudiantes pasaban de primer a tercer año de carrera.

### 3 METODOLOGÍA

#### 3.1 Enfoque

El tipo de investigación seleccionado corresponde al de una investigación aplicada (investigación evaluativa).

El enfoque de investigación se puede considerar mixto, pues abarca tanto aspectos cualitativos como cuantitativos. Los elementos cualitativos corresponden a las necesidades e intereses de los profesores chinos que hablan español y las propuestas de mejora que surgen a partir de ellas. Los elementos cuantitativos corresponden a la valoración y jerarquización que los sujetos de estudio otorgan a dichas necesidades e intereses, mediante escalas numéricas de valoración incluidas en un cuestionario. Otro elemento numérico se refiere a la frecuencia de determinados errores observados en clases de profesores de chino que utilizan el español como lengua vehicular.

En cuanto al nivel de investigación, este corresponde al descriptivo. Es cierto que hay muchos aspectos novedosos como el grupo meta que se estudiará, lo cual podría emplazar al estudio en el nivel exploratorio. Sin embargo, ya hay diversas investigaciones sobre sinohablantes y sus particularidades a la hora de aprender español. De modo tal que no se trata de un tema que dé punto de partida a un área de investigación inexplorado, sino que permite describir las cualidades de un grupo de sinohablantes en específico y elaborar una propuesta diseñada para ellos.

#### 3.2 Variables

La principal variable que se extrae de la hipótesis de esta investigación corresponde a las necesidades comunicativas de los profesores de chino que usan el español como lengua vehicular en el instituto Confucio UST.

Dichas necesidades se pueden desglosar en necesidades sentidas (por los sujetos) y percibidas (por el investigador). Desde otra perspectiva, se les puede considerar como necesidades objetivas (las cuales orientan la creación de los objetivos de las actividades de la propuesta de plan de apoyo) y necesidades subjetivas (que definen la metodología a utilizar).

Otra variable que va de la mano con la de las necesidades es la de los intereses.

Ciertamente, los sujetos de estudio son los profesores mencionados anteriormente.

Otra variable corresponde a las acciones sugeridas en el plan de mejoramiento propuesto a partir del análisis de necesidades.

#### 3.3 Diseño

Dado que el enfoque de investigación es mixto, el diseño también lo es. Dentro de este tipo de diseño, corresponde a un modelo de enfoque dominante, el cual se caracteriza por dar

mayor fuerza a la perspectiva de uno de los dos enfoques (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, citados por Guelmes y Nieto, 2015, p. 26). En este caso tiene mayor prevalencia el enfoque cualitativo, puesto que se busca identificar una serie de necesidades para diseñar un conjunto de líneas de acción. Los datos cuantitativos solo tienen relevancia a la hora de jerarquizar determinadas necesidades y de llevar un registro de la frecuencia de determinadas necesidades percibidas, su papel es principalmente instrumental.

El diseño de investigación seleccionado también se puede clasificar como no experimental y en su primera parte se encuadra con los diseños de campo, ya que la información se recaba directamente de la realidad estudiada. La primera parte de la investigación además se orienta de acuerdo con el concepto de análisis de necesidades.

Sin embargo, la investigación no se agota solo en describir, sino que también propone una línea de acciones para la mejora, diseñada con las necesidades identificadas y jerarquizadas como columna vertebral.

### 3.4 Muestra

Ya que hubo dos instrumentos principales para la recogida de información, también hubo dos principales grupos de muestra.

La primera muestra corresponde a las profesoras que respondieron el cuestionario de necesidades e intereses. Se trata de una muestra de 11 participantes, de quienes cinco son voluntarias o exvoluntarias del Instituto Confucio, dos son profesoras o exprofesoras y cuatro son futuras candidatas.

La segunda muestra corresponde a los profesores observados. Se trata de cinco docentes, todos nativos y viviendo actualmente en Chile.

Como se ve, la muestra no es tan alta como se esperaría, ya que debido a la pandemia mundial del COVID-19 desde el año 2020 no están llegando nuevos voluntarios ni profesores chinos a los Institutos Confucio de Chile. En consecuencia, el Instituto ha optado últimamente por contratar a profesores locales chilenos (nativos en lengua española), grupo que no coincide con el perfil de esta investigación y que queda excluido de toda muestra.

### 3.5 Procedimientos para la recolección de información

Para la recogida de datos, el método principal consistió en la aplicación de un cuestionario de necesidades y la observación de clases (orientada por una pauta de observación). También se realizó una entrevista a uno de los docentes del Instituto Confucio para definir el perfil de los profesores de chino y los voluntarios que se desempeñan en la institución. Se optó por una entrevista no estructurada, pues este formato brindó mayor espontaneidad y flexibilidad a la hora de recabar la información. El registro de la entrevista se encuentra en el anexo 8.4.1.

Los cuestionarios aportaron tanto información cuantitativa como cualitativa. La parte cuantitativa correspondió a la valoración que las encuestadas hicieron sobre determinados aspectos del aprendizaje. La media obtenida en cada uno de los indicadores cuantificables resultó de ayuda para la jerarquización de las necesidades de aprendizaje. Los datos cualitativos se concentraron en preguntas abiertas breves que las profesoras y voluntarias debían contestar sobre aspectos de choques culturales y otro tipo de experiencias similares. Los datos aportados por los cuestionarios corresponden principalmente a información que es percibida por las informantes, es decir, se relaciona con las necesidades sentidas.

En la observación de clases se obtuvo datos cualitativos mediante una pauta de observación diseñada para orientar el trabajo realizado. Los datos emanados de las observaciones de clases corresponden a aquellos captados por un agente externo, por ende, se asocian a las necesidades percibidas. A partir de lo observado en clases se creó un repertorio de necesidades identificadas, al cual se le agregó un dato cuantitativo, que es la frecuencia o recurrencia de dicha necesidad o error.

Para hacer llegar el cuestionario de intereses a las voluntarias, exvoluntarias y candidatas se utilizó la plataforma china 问卷 Wenjuan, ya que todas ellas ahora se encuentran en su país de origen (debido a la pandemia del COVID-19). Actualmente, en el Instituto solo se está trabajando con profesores locales (nativos y no nativos).

### 3.5.1 Cuestionario de intereses y necesidades

El cuestionario de intereses y necesidades utilizado en la presente investigación fue adaptado del propuesto por García-Romeu (2006.b, pp. 158-159). Se le realizaron algunas modificaciones para adecuarlo a las características del grupo encuestado.

Dentro de las modificaciones se cuenta con:

- a) La eliminación de indicadores poco relevantes para los profesores de chino del Instituto Confucio. Por ejemplo, “quiero trabajar en una empresa que tenga relaciones con el mundo hispano”. Atendiendo a que se trata de un grupo homogéneo de personas dedicadas a la enseñanza, no interesa el ámbito empresarial o comercial.
- b) La modificación de algunos indicadores para adecuarlos a las necesidades del grupo meta. Por ejemplo, se reemplazó “Quiero mejorar mi español para hablar con clientes y/o colegas” por “Quiero mejorar mi español para hablar con mis estudiantes”.
- c) Actualizando indicadores alejados de la realidad de los estudiantes. Por ejemplo, en la pregunta “En clases, ¿cómo te gusta aprender?”, se reemplazó “Escuchando y usando casetes y CDs” por “Escuchando audios, podcast, canciones”.
- d) Agregando dos preguntas abiertas relacionadas con su experiencia de vida en Chile, desde una perspectiva que permita recabar información útil para la reflexión

intercultural: 1) ¿Qué es lo que más le ha costado al enseñar chino en Chile?; 2) ¿Ha experimentado algún problema para comprender el español de Chile o la cultura de este país? Explíquelo por favor.

El modelo de cuestionario de intereses adaptado se encuentra el anexo 8.1 de este trabajo.

### 3.5.2 Pauta de observación de clases

La pauta fue articulada en torno a cuatro elementos: a) lingüísticos, b) comunicativos, c) léxicos, d) cultura meta (y cultura educativa). No se trata de cuatro aspectos arbitrarios, sino que se desprenden de algunos de los inventarios presentados en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. El propósito de esto fue apoyarse en dicho documento a la hora de identificar y atender algunas necesidades específicas de los profesores en la posteridad.

La pauta se acompañó de preguntas orientativas para enfocar la atención del investigador-observador, lo cual no implicó de ningún modo que fuese imperioso responder a todas y cada una de ellas. Se trató más bien de sugerencias para enfocar la atención sobre determinados elementos y se agregó la opción de registrar observaciones adicionales de distinta naturaleza.

El modelo de pauta de observación de clases también se encuentra en la sección de anexos de este trabajo (anexo 8.2).

Los datos obtenidos en la observación de clases se distribuyeron en tablas. En ellas se especifica la frecuencia de los datos observados (la cual se refiere a la cantidad de clases en que se pudo identificar determinado aspecto). Los datos se separan en “Errores, lagunas, imprecisiones, etc.” y “Fortalezas, aspectos destacados, etc.”. La idea es no solo hacer hincapié en los elementos que deben reforzar los profesores, sino que también destacar sus puntos fuertes como una oportunidad de aprendizaje.

## 4 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### 4.1 Resultados del cuestionario de intereses y necesidades

En primer lugar, se expondrá los resultados del cuestionario de intereses y necesidades. Para una mejor visualización de los datos se han utilizado tablas que distribuyen la información de las distintas secciones del instrumento. Es preciso recordar que el cuestionario utilizado está disponible en la sección de anexos de este trabajo (anexo 8.1).

El cuestionario fue aplicado a un total de 11 participantes, todas de sexo femenino. De ellas, cinco son voluntarias o exvoluntarias del Instituto Confucio, dos son profesoras o exprofesoras de dicha organización y cuatro son futuras candidatas a profesoras. La media de las edades de las informantes es de 27 años.

#### 4.1.1 Sección 1: datos personales

A continuación, se presentan los resultados de la sección 1: “datos personales”. Estos datos permiten hacerse una idea de las características generales de las encuestadas, su perfil lingüístico y experiencias previas con la cultura meta.

**Tabla 1**

Lugar de procedencia de las profesoras y voluntarias

Provincia	Cantidad	Porcentaje
Anhui	6	54,54
Jiangsu	1	9,09
Hunan	1	9,09
Taiwán	1	9,09
La Serena (Chile)	1	9,09
Santiago (Chile)	1	9,09

Como se puede observar en la tabla 1, la mayor parte de las encuestadas es originaria de la provincia de Anhui. No es de extrañarse, ya que es la universidad que tiene convenios con el Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás. Particular atención generan las encuestadas que señalan Chile como su lugar de procedencia. Es probable que hayan confundido su lugar de origen con su actual ciudad de residencia en Chile.

**Tabla 2**

Profesión de las profesoras y voluntarias

Profesión/ocupación	Cantidad	Porcentaje
Profesoras	7	63,63
Estudiantes	3	27,27

Responsable de ventas	1	9,09
-----------------------	---	------

En la tabla 2 se ve que la mayor parte de las encuestadas se dedica a la enseñanza. Casi un tercio de la muestra se identifica como estudiante, mientras que solamente una informante desempeña un trabajo en un área diferente (ventas).

**Tabla 3**

Carrera de procedencia de las profesoras y voluntarias

Carrera de procedencia	Cantidad	Porcentaje
Filología hispánica/español	6	54,54
Inglés o pedagogía en inglés	2	18,18
Lingüística y educación	2	18,18
Enseñanza internacional del chino	1	9,09

Un poco más de la mitad de las encuestadas proviene de carreras asociadas a la lengua española. Hay una cantidad minoritaria proveniente del área de lingüística y educación (en general) e inglés. Resulta llamativo que solo una de las informantes tenga como especialidad la enseñanza del chino.

**Tabla 4**

Lenguas y nivel de lenguas de las profesoras y voluntarias

Lengua	Inicial	Intermedio	Avanzado	Superior	Nativo
Chino					11
Inglés		5	2	1	
Español	1	2	8		
Japonés		1			
Francés	1				

La totalidad de las informantes tiene el chino como lengua materna. El 72% de ellas declara hablar inglés (desde un nivel intermedio a superior). Todas las informantes afirman tener algún conocimiento del español. De hecho, un 72% de ellas dice tener un nivel avanzado en dicha lengua.

El japonés y el francés son lenguas muy poco habladas entre las informantes.

**Tabla 5**

Experiencias previas de las profesoras y voluntarias en países de habla hispana

¿Ha estado en un país de habla hispana?	Cantidad de encuestadas
Sí	3
No	8
¿Qué países visitaron?	
España	3
Perú	3
Argentina	2
México	1
¿Cuál fue el motivo de su viaje?	
Estudios	3
Turismo	3
Residencia	1
Trabajo	1

Un porcentaje reducido de las informantes tuvo experiencias previas en un país de habla hispana antes de estar en Chile (27%). De este porcentaje reducido, todas ellas viajaron por estudios y turismo de manera simultánea. Los destinos preferidos fueron España y Perú.

#### 4.1.2 Sección 2: tú y el español

Los resultados de esta sección del cuestionario se recogen en la tabla 6. Ante la aseveración: “Quiero mejorar mi español porque”, las encuestadas expresaron su acuerdo (sí) o desacuerdo (no) frente a 11 afirmaciones. En definitiva, en la tabla se recogen los motivos de las informantes para mejorar sus competencias en la lengua española.

**Tabla 6**

Motivos de las profesoras y voluntarias para mejorar su nivel de español

Motivos	Sí	No
Me interesa conocer la cultura hispana.	81,82%	18,18%
Quiero vivir en un país hispanohablante.	45,45%	54,55%
Me gusta aprender lenguas.	81,82%	18,18%
Quiero mejorar mi currículum vitae.	81,82%	18,18%
Me sirve para mi trabajo.	100%	0%
Quiero aprobar un examen de español (DELE, etc.).	90,91%	9,09%
Quiero viajar por países hispanohablantes.	81,82%	18,18%
Quiero hablar con personas nativas.	90,91%	9,09%

Tengo amigos y colegas que hablan español.	72,73%	27,27%
Lo necesito para hablar con mi familia, pareja, etc.	36,36%	63,64%

En la tabla 6 se observa que las encuestadas están profundamente de acuerdo con al menos ocho de los once motivos propuestos para mejorar su dominio en la lengua española. Los tres motivos predilectos son la utilidad que el español les brinda en su trabajo, el interés por aprobar exámenes de certificación internacional y comunicarse con nativos. Los motivos con los que menos se identifican corresponden al deseo de vivir en un país hispanohablante, el tener colegas o amigos que hablen el idioma y utilizar el idioma para comunicarse con la familia.

#### 4.1.3 Sección 3: el español y tu profesión

En esta sección se pregunta nuevamente sobre los motivos que las informantes tienen para mejorar su nivel de español. Sin embargo, en este punto las preguntas tienen que ver con las posibles interacciones que se pueden dar en el trabajo y el estudio con respecto al uso de la lengua española.

En esta sección las informantes debían valorar una serie de aseveraciones mediante la siguiente escala: 0 = no, 1 = Un poco, 2 = sí, 3 = mucho. En la tabla 7 se recoge el promedio de las valoraciones que las profesoras y voluntarias realizaron para cada una de las afirmaciones propuestas en el cuestionario.

Es relevante destacar que algunas de las preguntas de esta sección están especialmente diseñadas para identificar el estilo de aprendizaje predominante de las personas que contestan el cuestionario. Esta selección de preguntas específicas y sus resultados se expondrán más adelante, en la tabla 10.

**Tabla 7**

Motivos de las profesoras y voluntarias para mejorar su nivel de español en el ámbito profesional

1. Para hablar:	$\bar{x}$
Con mis estudiantes.	2,55
En reuniones de trabajo.	2,36
Por teléfono: hacer pedidos, reclamar, etc.	2
Con colegas.	2,36
En entrevistas de trabajo.	2,37
¿Otros? ¿Cuáles? (opcional): “en el trabajo con mis colegas”.	
2. Para comprender:	$\bar{x}$
Conversaciones.	2,91
Conferencias, presentaciones, debates.	2,64

A hablantes nativos.	2,91
A hablantes nativos por teléfono.	2,45
Mensajes de megafonía.	2
¿Otros? ¿Cuáles? (opcional): “a mis colegas y a las personas que atiendo cada día”	
3. Para leer:	$\bar{x}$
Cartas, correos electrónicos, etc.	2,82
Contratos, boletas, facturas, etc.	2,45
Materiales de enseñanza.	2,64
Textos de internet.	2,73
Textos literarios e históricos.	2,45
Otros. ¿Cuáles? (opcional): “Los documentos en el trabajo”.	
4. Para escribir:	$\bar{x}$
Cartas, correos electrónicos, etc.	2,82
Informes, presentaciones, proyectos, etc.	2,45
Reclamos, quejas, etc.	1,82
Mi currículum vitae.	2,55
Textos literarios (cuentos, poesía, etc.).	2,27
Otros. ¿Cuáles? (opcional): “Correos, mensajes, etc.”.	

En la tabla 7 se descubre que las encuestadas desean mejorar su nivel de español en el contexto profesional principalmente para: hablar con sus estudiantes; comprender todo tipo de conversaciones, comprender a los nativos; leer cartas, correos electrónicos y textos varios de internet; escribir cartas, correos electrónicos, etc.

También valoran bastante la oportunidad que aprender español les brinda para hablar con sus colegas y participar de reuniones de trabajo o entrevistas; comprender conferencias, presentaciones y debates; leer materiales de enseñanza; escribir su currículum, informes y presentaciones.

Lo que menos les interesa a las encuestadas a la hora de aprender español es utilizarlo para hablar por teléfono, comprender mensajes de megafonía, leer textos literarios o históricos, escribir reclamos o quejas.

### Tabla 8

Las profesoras y voluntarias como aprendientes de español

En clase, ¿cómo te gusta aprender?	$\bar{x}$
Leyendo.	2,45

Escuchando audios, podcast, canciones.	2,36
Conversando con el profesor y/o con los compañeros.	2,45
Con fotos, vídeos y películas.	2,82
Escribiendo todo en mi cuaderno.	1,82
Con mi propio libro de estudio.	2,09
Con juegos.	2,18
Con actividades relacionadas con mi experiencia y la actualidad.	2,73
Con actividades de observación y de práctica gramatical.	2,64
Otros, ¿cuáles? (opcional): “Tareas en grupo y juegos”.	
¿Qué te gustaría mejorar?	$\bar{x}$
La gramática.	2,45
El vocabulario.	2,82
La pronunciación.	2,18
La expresión oral.	2,91
La expresión escrita.	2,64
La comprensión auditiva.	2,82
La comprensión lectora.	2,64
¿Qué es lo que más te interesa mejorar? (opcional): vocabulario.	
¿Cómo te gusta trabajar en clases?	$\bar{x}$
Solo.	1,64
En parejas.	2,18
En pequeños grupos.	2,36
En equipos.	1,82
Toda la clase con el profesor.	1,64
¿Te gustan otras actividades? ¿Cuáles? (opcional): “la verdad es que me da igual”.	
¿Qué te gusta que haga el profesor en clase?	$\bar{x}$
Que nos explique todo.	2,09
Que nos plantee problemas para trabajar.	2,36
Que me ayude a hablar de lo que me interesa.	2,82
Que me diga todos mis errores.	2,55
Que me deje que encuentre mis errores.	2,27
¿Qué te gusta más? (opcional): “Que el profesor sea paciente y simpático”, “Que el profesor sea simpático, de buen humor”.	

En casa y/o en la calle, ¿cómo te gusta aprender?	$\bar{x}$
Leyendo periódicos y textos que me interesan.	2,27
Viendo la televisión en español.	2,45
Escuchando música o viendo vídeos.	2,73
Estudiando con libros de español.	1,73
Hablando con mis amigos en español.	2,73
Escuchando y mirando hablar a hablantes nativos.	2,82
¿Cómo te gusta aprender vocabulario?	$\bar{x}$
Haciendo mi propio diccionario.	2,09
Con esquemas temáticos.	2,55
Escribiendo palabras.	2,09
Viendo las palabras.	1,82
Escuchando las palabras.	2,36
Haciendo cosas con las palabras.	2,64
Te gusta...	$\bar{x}$
Estudiar gramática.	2,18
Aprender mucho vocabulario.	2,55
Practicar sonidos y pronunciaciones.	2,64
Realizar tareas para la casa.	2,09
Si quieres realizar tareas para la casa, ¿cuántas horas a la semana quisieras dedicar a ellas? <b>Responde.</b>	5,09 horas (media)
Lo que más me gusta de aprender español es (opcional): “Expresarme con mucha fluidez frente a los hablantes nativos”, “La historia que implica el español”.	

La tabla 8 aporta bastante información sobre las preferencias de las encuestadas a la hora de aprender. Se descubre que prefieren aprender con fotos, vídeos y películas; sobre todo mediante actividades relacionadas con sus experiencias personales y la actualidad; a través de la observación y la práctica gramatical. Los que menos prefieren es: escribir todo en el cuaderno y con su propio texto de estudio.

No demuestran predilección por el trabajo individual, aunque tampoco en equipos de trabajo. En cambio, prefieren aprender en grupos pequeños o en parejas.

Lo que más desean mejorar es su vocabulario, su expresión oral y su comprensión auditiva. Declaran que lo que menos les preocupa mejorar es su pronunciación. Esto resulta un poco curioso, pues en otra parte del cuestionario afirman que les gusta mucho practicar sonidos y pronunciaciones.

A la hora de aprender vocabulario, les gustan las actividades que impliquen hacer cosas con las palabras y orientarse con esquemas temáticos. No les gusta la estrategia de aprender viendo las palabras.

A las informantes no les gusta que los profesores les expliquen todo durante la clase. En cambio, prefieren que los profesores les ayuden a hablar de temas que les sean de interés.

Cuando están en casa o en la calle sienten predilección por aprender escuchando y mirando a hablantes nativos; hablando con sus amigos en español; escuchando música y viendo vídeos. Lo que menos les atrae es aprender en casa utilizando libros de español.

Las encuestadas no manifiestan preferencia especial por las tareas para la casa. Sin embargo, están dispuestas a dedicar una media de seis horas a la semana en la realización de ellas.

**Tabla 9**

Selección de preguntas del cuestionario de necesidades que señalan el estilo de aprendizaje de las profesoras y voluntarias

<b>ESTILO ANALÍTICO</b>	$\bar{x}$
Estudiar gramática.	2,18
Estudiando con libros de español.	1,73
Que nos plantee problemas para trabajar.	2,36
Que me deje que encuentre mis errores.	2,27
Leyendo periódicos y textos que me interesan.	2,27
Solo.	1,64
<b>TOTAL</b>	<b>2,075</b>
<b>ESTILO CONCRETO</b>	$\bar{x}$
Con juegos.	2,18
En parejas.	2,18
Escuchando música o viendo vídeos.	2,73
Con fotos, vídeos y películas.	2,82
Escuchando audios, podcast, canciones.	2,36
<b>TOTAL</b>	<b>2,454</b>
<b>ESTILO COMUNICATIVO</b>	$\bar{x}$
Conversando con el profesor y/o con los compañeros.	2,45
Viendo la televisión en español.	2,45

Hablando con mis amigos en español.	2,73
Escuchando y mirando hablar a hablantes nativos.	2,82
Escuchando las palabras.	2,36
TOTAL	2,562
<b>ESTILO ORIENTADO A LA AUTORIDAD</b>	
	$\bar{x}$
Leyendo.	2,45
Escribiendo todo en mi cuaderno.	1,82
Con mi propio libro de estudio.	2,09
Que nos explique todo.	2,09
Viendo las palabras.	1,82
Estudiar gramática.	2,18
TOTAL	2,075

En la tabla 9 es posible visualizar los estilos de aprendizaje de las profesoras y voluntarias. Se ve que el estilo de aprendizaje predominante de ellas es el estilo comunicativo. También tienden bastante al estilo concreto. El estilo de aprendizaje analítico y el orientado a la autoridad son los que se expresan en menor cantidad.

#### 4.1.4 Preguntas abiertas

En la sección de preguntas abiertas se tuvo respuestas muy diversas y difíciles de generalizar. De todas maneras, la información que proveen es de interés para la detección de las necesidades de las profesoras y voluntarias.

#### **Tabla 10**

Dificultades de las profesoras y voluntarias para enseñar chino en Chile

“No tengo experiencia”.
“No lo sé porque no tengo tal experiencia. Pero supongo que el modelo tradicional de China para enseñar lenguas podría provocar choque en Chile”.
“La comida”.
“Entender el chilenismo”.
“Preparar la clase y chequear las tareas”.
“Explicar las gramáticas”.
“Enseñar vocabulario”.
“Nada. Todos marchan bien”.
“Las palabras difíciles, nativas (como “huasa”).

“Gramática”.
“No es fácil para una clase interesante”.

Las dificultades al enseñar chino en Chile que más comentan las encuestadas corresponde a enseñar gramática y entender los chilenismos. La enseñanza de la gramática les supone hablar el español de manera muy precisa para lograr la comprensión. Por su parte, los chilenismos son un desafío considerable también, ya que aparecen constantemente en los discursos pronunciados por los estudiantes durante el desarrollo de las clases.

### Tabla 11

Problemas de las profesoras y voluntarias para comprender la cultura chilena

“No”.
“De hecho, no conozco mucho el español de Chile porque tanto para la enseñanza como para los exámenes se utiliza el español [peninsular]”
“Sí, Chile no habla español. Habla chileno”.
“A veces uno trata de relacionar las palabras que se escriben parecidas. Antes creía que “regalona” se refería a una persona que le gusta regalar.
“No hay”.
“Los chilenos hablan mucho el modismo, para mí es otro idioma nuevo hahaha”.
“Sí. I contact with my students in Chile every week to learn more about their culture and they can also learn something from me”.
“Algunas palabras son muy de Chile, como taco, frutilla, pololo. Además, los chilenos hablan muy rápido jajaja”
“Unas expresiones especiales como: chuta, -po (sipo, yapo...). En chino como 嗯啊哦 puedo entender la emoción de las palabras, pero no entiendo mucho el significado exacto”.
“Gramática”.
“Se habla rápido y se utiliza muchos modismos”.

Nuevamente, la mayor dificultad que expresaron las encuestadas para entender la lengua y cultura de Chile corresponde al uso de chilenismos (pololo, frutilla, huasa, etc.).

A modo de síntesis, en la primera sección “datos personales”, se puede caracterizar al grupo de encuestadas de la siguiente manera: son mayoritariamente originarias de la provincia de Anhui (tabla 1), su especialidad corresponde a filología hispánica (tabla 2), se dedican a la docencia (tabla 3), la media de sus edades es de 27 años. Evidentemente, todas tienen el chino como lengua nativa y la mayoría declara tener un nivel intermedio-avanzado de español e inglés (tabla 4). Para muchas de ellas, Chile fue el primer país de habla hispana que visitaron. Quienes

visitaron países de habla hispana previamente, lo hicieron principalmente por motivos de estudios y turismo, los destinos preferidos fueron España y Perú (tabla 5).

En la sección 2 “el español y yo” se descubrió que los principales motivos de las encuestadas para mejorar su español son la utilidad que esta lengua les ofrece en su desempeño laboral, el interés por aprobar exámenes de certificación internacional y poder comunicarse con nativos (tabla 6).

En la sección 3 “El español y tu profesión” se descubrió que las encuestadas desean aprender español principalmente para: hablar con sus estudiantes; comprender conversaciones en español y entender a los nativos; leer cartas, correos electrónicos y textos variados de internet etc.; escribir cartas y correos electrónicos (tabla 7). Prefieren el aprendizaje mediante fotos, vídeos y películas; con actividades vinculadas a su experiencia personal y la contingencia; mediante la observación y la práctica gramatical. Prefieren trabajar en grupos pequeños o en parejas (tabla 8).

Lo que más desean mejorar es su vocabulario, su expresión oral y su comprensión auditiva. Al aprender vocabulario les gusta hacer cosas con las palabras y orientarse con esquemas temáticos. También les gusta practicar sonidos y la pronunciación. Prefieren que el profesor les ayude a hablar de temas que les interesan. Cuando están en casa o en la calle prefieren aprender escuchando y mirando a hablantes nativos; hablando con amigos en español; escuchando música y viendo vídeos. No sienten mayor predilección por las tareas para la casa, aunque, están dispuestas a dedicarles una media de seis horas (tabla 8).

El estilo de aprendizaje predominante de las profesoras y voluntarias es el estilo comunicativo, seguido muy cerca del estilo concreto (tabla 9).

Por último, en la sección de preguntas abiertas se tuvo respuestas muy diversas y difíciles de generalizar. Entre las mayores dificultades al enseñar chino en Chile se menciona: enseñar gramática, enseñar vocabulario, los chilenismos, preparar la clase, revisar tareas y el choque de los modelos educativos (tabla 10).

La mayor dificultad que expresaron las encuestadas para entender la lengua y cultura de Chile corresponde al uso de chilenismos (pololo, frutilla, huasa, etc.) (tabla 11).

#### 4.2 Resultados de la observación de clases

La observación de clases se realizó a un total de cinco profesores sinohablantes que utilizan el español como lengua vehicular. Para efectos de confidencialidad, se referirá a todos ellos como: docente 1, 2, 3, etc.

Estos profesores comparten una cualidad: son profesores locales, esto quiere decir que viven en Chile. La mayor parte de ellos llevan muchos años en el país y tienen bastante experiencia en la enseñanza del chino mandarín en Chile. No fue posible observar clases de voluntarios debido a la ausencia de ellos a causa de la pandemia del COVID-19.

Debido a esto, los errores de los profesores observados no suelen generar problemas serios en la comunicación, pues son profesores con un alto nivel de desempeño en la lengua española. Sus errores tienden a ser errores aparentemente fosilizados. Varias de las dificultades que supone el enfrentarse a una nueva lengua y cultura ya han sido superadas por estos docentes. Sin embargo, son un grupo interesante, ya que de sus necesidades y fortalezas surgen ideas interesantes para trabajar con ellos y con los futuros voluntarios o profesores que lleguen al país. En el futuro sería una buena idea repetir parte de esta investigación y observar las clases de los voluntarios, pues es de esperarse que para ellos sea mucho más difícil adaptarse al desafío de enseñar en un país desconocido y sus necesidades pueden ser de otra naturaleza.

Es relevante mencionar que las clases observadas fueron clases virtuales, también debido a la situación del coronavirus. Se trata de clases de sesenta minutos de duración, con una frecuencia de dos veces por semana. En total, se observaron diez clases, dos de cada profesor elegido. El registro de observación de clases en detalle está disponible en la sección de anexos de este trabajo (anexo 8.3). Los resultados de las necesidades identificadas mediante la observación de clases se recogen en las tablas 12, 13, 14 y 15. En dichas tablas se mencionan errores, lagunas e imprecisiones; pero también se mencionan las fortalezas de los profesores. Se indica también la cantidad de clases (frecuencia) en que fue posible detectar determinado elemento.

**Tabla 12**

Sobre los elementos lingüísticos observados

Errores, lagunas, imprecisiones, etc.	
Descripción	Frecuencia
Alternancia entre /l/ y /r/.	9
Omisión del /s/, especialmente en sílabas trabadas.	4
Omisión de verbos en la oración.	3
Error de ortografía literal (letras d-t).	2
Alternancia entre /b/ y /d/.	2
Posición del adjetivo según el estilo de su lengua materna (adjetivo + sustantivo).	1
Concordancia de género.	1
Alternancia entre /d/ y /t/.	1
Alternancia entre “¿qué?” y “¿cómo?”.	1
Alternancia entre “ser” y “estar”.	1
Omisión del sonido /d/ en sílabas trabadas.	1
Fortalezas, aspectos destacados, etc.	
Descripción	Frecuencia

Contrasta detalladamente la fonética de ambas lenguas.	2
Contrasta detalladamente la gramática de ambas lenguas.	1
Repara sus errores en el momento.	1
Fluidez en la expresión oral.	1

Las dificultades con mayor frecuencia corresponden a la alternancia entre los fonemas /l/ y /r/, la omisión del fonema /s/ y la omisión de los verbos en algunas oraciones. Los errores de pronunciación más recurrentes no suelen afectar ampliamente a la comunicación en la clase, sin embargo, aparecen con una frecuencia alta, en especial el caso de los fonemas /l/ y /r/, que se observó en nueve de diez clases.

Las fortalezas de los profesores son varias. Lo más destacado fue el gran conocimiento que algunos de ellos tenían sobre los sistemas fonéticos del español y el chino a la hora de hacer contrastes comprensibles para los estudiantes.

### Tabla 13

Sobre los elementos comunicativos observados

Errores, lagunas, imprecisiones, etc.	
Descripción	Frecuencia
No utiliza las fórmulas de tratamiento cordiales usuales en Chile (usted).	3
Utiliza de manera excesiva algunas expresiones para verificar la comprensión del mensaje. Puede tratarse de muletillas.	2
Utiliza “tú” para referirse a la totalidad de los estudiantes.	1
Incomprensión del sentido ilocutivo en una pregunta que empieza con “acaso”.	1
Dificultad para comprender preguntas pronunciadas muy rápido.	1
Uso de conectores y/o marcadores del discurso.	1
Fortalezas, aspectos destacados, etc.	
Descripción	Frecuencia
Uso de déicticos.	2
Utiliza expresiones para verificar la continuidad y comprensión del mensaje.	2
Se apoya en sus estudiantes para traducir del chino al español expresiones que no recuerda muy bien.	2
Uso de conectores temporales.	1
Utiliza marcadores discursivos diversos.	1
Repite las preguntas como estrategia para facilitar su propia comprensión.	1
Utiliza el deletreo como una estrategia para indicar la pronunciación de palabras en chino. Pronuncia los nombres de las letras en español.	1
Utiliza perífrasis para expresar palabras desconocidas.	1
Utiliza el diminutivo como recurso de atenuación, práctica común del	1

español de Chile.	
-------------------	--

Tanto los errores como las fortalezas en este aspecto son diversos y difíciles de generalizar. El error más frecuente se daba cuando algunos profesores no utilizaban las fórmulas de tratamiento cordiales que se suelen utilizar en Chile, es decir, se decía “tú” en vez de “usted”. Otro error tiene que ver con la repetición excesiva de palabras como “¿ok?”, “¿sí?”, “¿ya?”. Esto puede deberse a una muletilla personal y no a un problema de conocimiento de la lengua.

Las fortalezas fueron muchas. Los profesores recurrían a diversas estrategias cuando no lograban recordar una palabra o expresión en español, solían confiar y apoyarse en sus estudiantes.

**Tabla 14**

Sobre el manejo léxico observado

Errores, lagunas, imprecisiones, etc.	
Descripción	Frecuencia
Uso de la expresión “como así”, por posible influencia de la lengua materna.	3
Uso de sustantivos referidos al aprendizaje: respuesta, pronunciación, significado, vocabulario, etc.	3
Influjo del inglés en la pronunciación de algunas palabras o uso de palabras en inglés que no todos los estudiantes comprenden.	2
Traducciones literales de la lengua materna al español (exceptuando el “como así”).	1
Pronunciación de los nombres propios en español.	1
Confusión entre “recordar” y “acordar(se)”.	1
Fortalezas, aspectos destacados, etc.	
Descripción	Frecuencia
Amplio alcance en el ámbito de la vida cotidiana.	3
Amplio alcance en el ámbito de la educación y el metalenguaje.	2
Conoce y utiliza diversos chilenismos.	2
Compara las palabras del chino y el español en términos de su “conveniencia” o “economía” lingüística.	1
Compara el léxico de China y Chile en expresiones formales e informales.	1

Las dos mayores dificultades se dieron en el uso recurrente de la expresión “como así”, cuyo origen puede estar en expresiones de la lengua materna (como 这样). También hay palabras propias del proceso de aprendizaje que presentan ciertas irregularidades (“contesta” en vez de “respuesta”, etc.).

La mayor fortaleza es el amplio alcance en el léxico del ámbito de la vida cotidiana.

**Tabla 15**

Respecto de los elementos culturales y de la cultura educativa observados

Errores, lagunas, imprecisiones, etc.	
Descripción	Frecuencia
Materiales de estudio y actividades basados en la gramática y la traducción, que parecen no adecuarse a las características de los aprendientes chilenos. No hay interacción entre pares.	5
Uso de la repetición a micrófono abierto como estrategia para la práctica de la pronunciación (basada en la repetición). Se genera problemas acústicos.	3
El discurso del docente corresponde a casi la totalidad de la clase.	2
Desconocimiento de la cultura lingüística de los estudiantes chilenos (nivel de inglés no muy elevado).	1
Uso de onomatopeyas.	1
No se mencionan elementos culturales durante la clase.	1
No hay actividades de trabajo colaborativo.	1
Fortalezas, aspectos destacados, etc.	
Descripción	Frecuencia
Se preocupa por los estudiantes y sus aspectos emocionales. Expresa gran cordialidad.	6
Reflexiona sobre la idiosincrasia de China y Chile (puntualidad, temas tabúes, calendario, etc.).	3
Compara la cultura de los nombres propios en China y Chile.	2
Uso de preguntas dirigidas, utilizando el nombre de los estudiantes.	1
Compara la cultura gastronómica de China y Chile.	1
Utiliza el buen humor para generar un clima de aula favorable.	1
Gran manejo de las tecnologías.	1
Repite los ejercicios hasta que los estudiantes son capaces de resolver los problemas de manera autónoma.	1
Fomenta la participación equitativa durante la clase.	1

La mayor dificultad se da en la cultura educativa, o bien, en cómo se comprende el fenómeno de enseñanza-aprendizaje. En este aspecto, el principal conflicto se concentra en los materiales de estudio y las actividades profundamente concentradas en la gramática y la traducción (materiales que no se adecuan a los modos de aprender de muchos estudiantes chilenos). A lo que se agrega la falta de interacción entre pares.

La principal fortaleza tiene que ver con la cordialidad de los profesores y la preocupación que mostraban por los aspectos emocionales de sus estudiantes. También se destaca que algunos de los profesores hicieran comparaciones para fomentar el intercambio cultural.

### 4.3 Identificación de las principales necesidades comunicativas

En el presente apartado se expondrán las principales necesidades encontradas. La mayor parte de ellas son de tipo comunicativo. Estas pueden ser cubiertas mediante la programación de talleres o cursos de español con fines específicos. Sin embargo, también se incluye otras necesidades que no son eminentemente comunicativas, pero que repercuten en la manera en que se generan las interacciones dentro del aula. Se trata de necesidades vinculadas a lo pedagógico, que parten de la diferencia entre las culturas educativas de China y Chile. Esta diferencia se ve reflejada en las acciones de los profesores, en los materiales seleccionados y en la metodología escogida. Todo esto tiene un impacto en la comunicación, por lo cual se considerará dentro de la propuesta de mejora.

Es necesario señalar en este punto que no es la intención de este trabajo criticar el enfoque y metodología que utilizan los profesores chinos. Simplemente se propone dar a los profesores la oportunidad de reflexionar sobre las diferencias culturales para enriquecer sus prácticas pedagógicas, para adaptar algunas estrategias a la realidad de sus estudiantes y tener una comunicación fluida con ellos.

Las necesidades que se plantean son las sentidas por los profesores y las percibidas por el investigador. Se presentan asociadas a las cuatro destrezas básicas, a la competencia intercultural, a las preferencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a las competencias profesionales.

- a) Necesidades en comprensión auditiva: hablar con los estudiantes, comprender conversaciones en general, comprender a los nativos, mejorar la comprensión auditiva en general, practicar sonidos y pronunciación.
- b) Necesidades en comprensión lectora: leer cartas, correos electrónicos, textos varios de internet.
- c) Necesidades en expresión oral: hablar con los estudiantes, mejorar la expresión oral en general, practicar sonidos y pronunciación en general; fortalecer la distinción entre los fonemas /l/ y /r/; trabajar la omisión del fonema /s/ en sílabas trabadas.
- d) Necesidades en expresión escrita: escribir cartas, correos electrónicos.
- e) Necesidades holísticas (todas las destrezas): comunicarse con nativos, mejorar el vocabulario en general, corregir la omisión innecesaria de verbos en la construcción de oraciones, potenciar el uso de marcadores discursivos para verificar la comprensión del mensaje, consciencia de errores comunes generados por interferencia de la lengua materna.
- f) Necesidades en competencias interculturales: comprender los chilenismos, comprender la cultura educativa de Chile (modo de aprendizaje, características, necesidades, estilos de aprendizaje, etc.), reforzar el uso de las fórmulas de tratamiento cordiales en el contexto de un aula en Chile (“usted” en vez de “tú”), tener consciencia del grado de

conocimiento de lenguas extranjeras de los estudiantes chilenos (cuál es su nivel de inglés, etc.).

- g) Necesidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aprender de manera colaborativa; aprender con fotos, música, vídeos y películas; aprender con actividades relacionadas con sus experiencias personales y la actualidad; aprender mediante la observación y la práctica gramatical; realizar acciones concretas con las palabras; aprender vocabulario mediante esquemas temáticos; hablar de temas que les interesan con ayuda del profesor, aprender escuchando y mirando a nativos; aprender hablado con amigos en español.
- h) Necesidades en el área profesional: utilizar el español en el trabajo, aprobar exámenes internacionales de certificación del español, desarrollar estrategias para enseñar gramática y vocabulario, potenciar el vocabulario referido al aprendizaje en una clase de lenguas extranjeras.

Antes de continuar con la jerarquización de las principales necesidades de los profesores de chino, es necesario aclarar a qué se hace alusión cuando se habla del nivel de inglés de los estudiantes chilenos, señalado en la sección de “necesidades en competencias interculturales”. En términos simples, el nivel de inglés de estos estudiantes no es muy alto. En 2004 solo el 5% de los estudiantes que terminaban su escolarización obligatoria conseguían un nivel B1 de inglés, cifra que subió a un 17% en 2016 (Piña, 2017 citada por Cronquist y Fiszbein, 2017, p. 16). Si bien, se ve un progreso notable, también es preciso apuntar que la educación en Chile tiene serias diferencias sociales y es probable que el porcentaje de estudiantes con un buen nivel de inglés responda a establecimientos con una mejor condición socioeconómica. De hecho, muchos docentes de inglés del sistema educativo chileno demuestran debilidades importantes en el manejo de la lengua que enseñan (Rojas, Zapata y Herrada, 2013, p. 107).

#### 4.4 Jerarquización de las principales necesidades comunicativas

En la tabla 16 se expone una propuesta para la jerarquización de las necesidades. Se jerarquizó con el número 1 aquello que se considera más urgente de ser abordado en la propuesta de apoyo para los profesores. Cada necesidad fue asociada a un área o destreza en específico: comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita, todas las destrezas, competencias interculturales, área profesional. Esta división no obedece a una taxonomía de necesidades en particular, sino que se trata de etiquetas que facilitaron la agrupación de las necesidades a la hora de diseñar la propuesta de plan de apoyo.

Se dio mayor jerarquía a aquellas necesidades que podrían tener una más profunda repercusión en la comunicación entre el profesor y sus estudiantes. Luego se siguió con aquellas necesidades que son específicas de los estudiantes sinohablantes, principalmente las necesidades percibidas por el investigador. Tras ello, se siguió con aquellas necesidades de tipo general, que

son de interés para todo perfil de estudiante de español como lengua extranjera. Se dejaron en último lugar ciertas necesidades que tienen que ver más con lo pedagógico-profesional y la certificación en lengua extranjera, que en este caso escapan a los propósitos centrales de la propuesta. La idea del plan de apoyo es ayudar a los profesores a mejorar su experiencia dentro del aula con los estudiantes chilenos, no prepararse para cumplir con los estándares de un examen internacional de lengua, por mencionar un ejemplo.

La idea de jerarquizar las necesidades fue comprobar cuáles son más urgentes de ser abordadas. La jerarquización dio una pista para saber con qué actividades abrir la propuesta de plan de apoyo y con qué profundidad abordar el tratamiento de las necesidades encontradas. Una vez jerarquizadas las necesidades, se agruparon por afinidad para el diseño de las actividades de la propuesta.

En la jerarquización no se incluyeron las “necesidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Estas necesidades se relacionan con el estilo de aprendizaje (comunicativo) predominante en los estudiantes y se trabajarán de manera transversal durante toda la propuesta. Desde cierta perspectiva, se trata de las necesidades subjetivas, que dieron cuenta de la metodología a utilizar. Todas las necesidades de este tipo se verán reflejadas constantemente en la diversificación de las actividades, la selección de los materiales y en la gestión del aula.

**Tabla 16**

Propuesta de jerarquización de las necesidades identificadas

Jerarquía	Necesidad	Área de la necesidad
1	Comprender la cultura educativa de Chile (modo de aprendizaje, características, necesidades, estilos de aprendizaje, etc.).	Competencias interculturales
2	Comprender los chilenismos.	Competencias interculturales
3	Potenciar el vocabulario referido al aprendizaje en una clase de lenguas extranjeras.	Área profesional
4	Consciencia de errores comunes generados por interferencia de la lengua materna.	Todas las destrezas
5	Reforzar el uso de las fórmulas de tratamiento cordiales en el contexto de un aula en Chile (“usted” en vez de “tú”).	Competencias interculturales
6	Tener consciencia del grado de conocimiento de lenguas extranjeras de los estudiantes chilenos (bajo nivel de inglés, etc.).	Competencias interculturales
7	Fortalecer la distinción entre los fonemas /l/ y /r/.	Expresión oral

8	Trabajar la omisión del fonema /s/ en sílabas trabadas.	Expresión oral
9	Corregir la omisión innecesaria de verbos en la construcción de oraciones.	Todas las destrezas
10	Mejorar la comprensión auditiva en general.	Comprensión auditiva
11	Comprender conversaciones en general.	Comprensión auditiva
12	Comprender a los nativos.	Comprensión auditiva
13	Mejorar el vocabulario en general.	Todas las destrezas
14	Potenciar el uso de marcadores discursivos para verificar la comprensión del mensaje.	Todas las destrezas
15	Mejorar la expresión oral en general.	Expresión oral
16	Comunicarse con nativos.	Todas las destrezas
17	Hablar con los estudiantes.	Comprensión auditiva/oral
18	Utilizar el español en el trabajo.	Área profesional
19	Practicar sonidos y pronunciación en general.	Expresión oral
20	Escribir cartas, correos electrónicos.	Expresión escrita
21	Leer cartas, correos electrónicos, textos varios de internet.	Comprensión lectora
22	Aprobar exámenes internacionales de certificación del español.	Área profesional
23	Desarrollar estrategias para enseñar gramática y vocabulario.	Área profesional

Al observar esta jerarquización de las necesidades, se infiere que la propuesta pondrá el foco en elementos asociados a las competencias interculturales. También habrá un fuerte énfasis en las cuatro destrezas integradas, pero sobre todo en la expresión oral. La fundamentación de esta propuesta es poner acento en lo que permita a los profesores comprender más la cultura local, a sus estudiantes y desarrollar habilidades comunicativas en consonancia con el estilo de aprendizaje predilecto que han manifestado a través del cuestionario de necesidades e intereses, es decir, el estilo de aprendizaje comunicativo (y también el concreto).

#### 4.5 Diseño de la propuesta de plan de apoyo

El plan de apoyo que se sugiere es variado. Plantea acciones de distinto tipo: talleres, actividades programadas con cierta regularidad y otras iniciativas de acompañamiento. En caso de implementarse, lo ideal sería que se pudiesen llevar a cabo todas las acciones propuestas. Si no es factible, se pueden seleccionar las que parezcan más urgentes o productivas.

Se espera que las actividades sean monitoreadas, adaptadas e implementadas por profesores de español con conocimiento del perfil de los estudiantes sinohablantes y de su cultura en general.

Las actividades y acciones sugeridas en el plan de apoyo se han articulado de acuerdo con diversos elementos: los estilos de aprendizaje predominantes de las profesoras de chino encuestadas, las necesidades sentidas por las profesoras, las necesidades percibidas por parte del investigador al observar las clases de los profesores de chino y experiencias previas con estudiantes sinohablantes mencionadas en la literatura.

Ya se dijo antes que el estilo predominante es el comunicativo, seguido del concreto. Los aprendientes con un estilo de aprendizaje comunicativo son los que prefieren un acercamiento social y comunicativo al aprendizaje, pues sienten que es lo más útil en su proceso de aprendizaje de la lengua. Les gusta aprender mirando y oyendo a los nativos, hablando con amigos, mirando la televisión, utilizando el idioma meta fuera de la clase, aprendiendo las palabras nuevas que van escuchando y aprendiendo a través de las conversaciones. Por su parte, los estudiantes con un estilo concreto gustan de medios muy directos para adquirir y procesar la información (Willing, 1988; citado por Nunan, 1999; citado por Bidabadi y Yamat, 2010, pp. 220-221). Se tuvo en cuenta esta información a la hora de diseñar la propuesta y las actividades contenidas en ella.

Una información clave a tener en cuenta es que los profesores de chino del Instituto Confucio UST suelen distribuirse en distintas sedes a lo largo de Chile, de modo que no es posible reunirlos a todos de manera presencial durante el desarrollo de las distintas actividades propuestas. En ese contexto, las actividades en formato virtual han supuesto una gran oportunidad para franquear las barreras geográficas.

Las seis propuestas que se exponen en la tabla 17 se realizaron en concordancia con la jerarquía de las necesidades identificadas, planteada anteriormente. Por ende, la propuesta 1 es la que se presenta como más urgente. Sería ideal realizar este taller antes de distribuir a los profesores de chino a lo largo del país. En ese caso, se puede adaptar el tiempo de acuerdo con las condiciones estipuladas en el calendario académico del año respectivo.

**Tabla 17**

Propuesta de plan de apoyo para los profesores de chino que usan el español como lengua vehicular

Propuesta 1: Comprendiendo al estudiante chileno	
Principales necesidades implicadas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Comprender la cultura educativa de Chile (modo de aprendizaje, características, necesidades, estilos de aprendizaje, etc.).</li> <li>2) Tener consciencia del grado de conocimiento de lenguas extranjeras de los estudiantes chilenos (bajo nivel de inglés, etc.).</li> <li>3) Hablar con los estudiantes.</li> <li>4) Utilizar el español en el trabajo.</li> <li>5) Reforzar el uso de las fórmulas de tratamiento cordiales en el contexto de un aula en Chile (“usted” en vez de “tú”).</li> </ol>
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Comprender la cultura educativa de los estudiantes chilenos a través de la observación y el diálogo con distintos agentes implicados en contextos educativos reales.</li> <li>2) Practicar la enseñanza del idioma chino a través del español como lengua vehicular en situaciones simuladas y reales.</li> <li>3) Dialogar con otros profesores sobre los aspectos de los estudiantes chilenos de chino y su cultura educativa.</li> </ol>
Modalidad	Presencial.
Responsables	Equipo académico del Instituto Confucio UST, Facultad de educación de la Universidad Santo Tomás (u otra universidad que desee generar un convenio para que sus practicantes de pedagogía colaboren con el taller), profesores de español.
Tiempo	Ocho sesiones de dos horas, dos veces por semana.
Descripción	<p>Se propone realizar un taller de ocho sesiones en la sede central de Instituto Confucio en Viña del Mar. El propósito es sensibilizar a los profesores sobre el modo de aprender de los estudiantes chilenos, tanto en la educación secundaria como en la universitaria. En el contexto de la educación secundaria podrán entender las bases en que se cimenta el modelo educativo chileno y la cultura que subyace a este. En el contexto de la educación universitaria tendrán la oportunidad de ver cómo aprenden estudiantes con un perfil similar al que tendrán en el desarrollo de sus clases.</p> <p>La idea es realizar este taller en la sede central del Instituto Confucio UST antes de enviar a los profesores a las distintas sedes regionales a lo largo del país.</p>

	<p>A continuación, se describe una sugerencia de las acciones a realizar en las distintas sesiones.</p> <p>Sesión 1: Los monitores presentan el taller a los profesores chinos. Se realizan algunas reflexiones iniciales y se analizan clases grabadas de profesores de secundaria y universidad. Se busca que los profesores analicen las prácticas de los docentes chilenos y el perfil de los estudiantes.</p> <p>Sesión 2: Se realizan juegos de rol para que los profesores chinos se pongan en situación: ¿cómo reaccionarían ante determinadas situaciones con estudiantes chilenos? Los monitores reciben el apoyo de estudiantes en práctica de pedagogía de la universidad Santo Tomás, quienes actuarán como potenciales estudiantes. En los juegos de rol es importante reforzar el tema de las estrategias de cortesía implicados en el trato entre profesores y estudiantes.</p> <p>Sesión 3: Los profesores visitan un establecimiento de educación secundaria donde realizan observación de clases.</p> <p>Sesión 4: Los profesores realizan observación de clases de educación superior en la universidad Santo Tomás.</p> <p>Sesión 5: Los profesores analizan el registro de sus observaciones de clases.</p> <p>Sesión 6: Los profesores realizan un nuevo juego de rol para simular una clase de chino inicial. No se simulará una clase completa, sino que una actividad solamente. Recibirán el apoyo de practicantes que simularán ser los estudiantes.</p> <p>Sesión 7: Los profesores realizan un taller cultural en alguno de los establecimientos de educación observados. El taller puede ser de papel cortado chino, caligrafía, ceremonia del té u otro tema que el profesor domine.</p> <p>Sesión 8: Se reflexiona sobre el perfil de los estudiantes chilenos y su modo de aprender para realizar conclusiones. Los profesores crearán un decálogo sobre las consideraciones que deben tener a la hora de enseñar chino en Chile. El decálogo se imprimirá y se entregará a cada profesor para que lo conserve y lo consulte durante su práctica.</p> <p>A modo de apreciación general, en esta actividad se utilizará constantemente el español en un contexto profesional. Es importante que se les señale a los profesores temas relativos a la comunicación, la pragmática, etc.</p> <p>El rol de los profesores de español a través de todas estas sesiones iniciales es el de guía y apoyo. Será su primer encuentro con los profesores de chino, de modo que es una instancia importante para observarlos y realizar ciertas anotaciones sobre sus características. Deberán encargarse de colaborar en la creación del material que sea de utilidad para los profesores de chino durante</p>
--	---

	las sesiones (como las pautas de observación de clases y el formato definitivo del decálogo creado).
Propuesta 2: El diccionario de chilenismos de los profesores del Instituto Confucio UST	
Principales necesidades implicadas	1) Comprender los chilenismos.
Objetivos	1) Recopilar chilenismos extraídos a partir de sus experiencias del día a día en Chile. 2) Utilizar chilenismos en diálogos creados por cuenta propia. 3) Relacionar los chilenismos con expresiones chinas e imágenes que faciliten la memorización de las nuevas expresiones.
Modalidad	Virtual.
Responsables	Equipo académico y equipo administrativo del Instituto Confucio (tutores de sede), profesor(es) de español.
Tiempo	Una sesión de dos horas, una vez al mes.
Descripción	<p>El propósito de esta iniciativa es crear un diccionario virtual con los chilenismos que los profesores vayan encontrando durante su estadía en Chile. Los profesores pueden pedir ayuda a los tutores académicos de cada sede regional del Instituto para comprender estas expresiones. La idea es que una vez al mes los profesores de las distintas sedes de Chile se reúnan a compartir sus experiencias con chilenismos. En la reunión mensual recibirán el apoyo y monitoreo de profesores de español.</p> <p>A la hora de compartir los chilenismos, los profesores deberán decidir si hay una expresión equivalente en chino para incluirla en la entrada, escoger una imagen que les ayude a recordar este chilenismo y crear diálogos de ejemplo de uso de dicho chilenismo. Con esta información se creará cada entrada del diccionario. La entrada debe ser muy visual y debe quedar publicada en la web del Instituto Confucio UST. El diccionario se puede ir construyendo año a año y ayudar a los distintos profesores que pasen por el país. Además, al ser de dominio público puede servir a los estudiantes de chino del Instituto como un recurso de aprendizaje, al observar aquellos chilenismos que tienen una contraparte en chino.</p> <p>El tratamiento de los chilenismos que impliquen unidades fraseológicas puede seguir el orden progresivo sugerido por Wu (2016): empezar por las unidades transparentes con equivalencia en el chino, seguir con las unidades con equivalencia parcial y terminar con aquellas que no tienen equivalencia.</p>

	Una aclaración importante es señalar que antes de la creación del diccionario de chilenismos, sería importante reflexionar con los estudiantes sobre el uso del diccionario y las oportunidades que este supone, de acuerdo con lo que señalaban Gibert e Iglesia (2017). La idea es que el trabajo con el diccionario se convierta en una oportunidad de trabajo colaborativo y productivo.
Propuesta 3: Red de apoyo pedagógico de los profesores del Instituto Confucio UST	
Principales necesidades implicadas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Potenciar el vocabulario referido al aprendizaje en una clase de lenguas extranjeras.</li> <li>2) Mejorar el vocabulario en general.</li> <li>3) Desarrollar estrategias para enseñar gramática y vocabulario.</li> </ol>
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Utilizar el español en su contexto profesional para mejorar su práctica profesional y el vocabulario asociado a su campo disciplinario.</li> <li>2) Dialogar con compañeros para fortalecer una red de apoyo entre colegas.</li> <li>3) Compartir experiencias pedagógicas utilizando el español como lengua vehicular.</li> </ol>
Modalidad	Virtual.
Responsables	Profesores del Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás, profesores de español.
Tiempo	La red de apoyo funcionaría de manera permanente. Ahora bien, implica la realización de una reunión de dos horas cronológicas una vez al mes.
Descripción	<p>Se propone crear una red de apoyo entre los profesores del Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás. La idea es que no solo participen los profesores nativos, sino que también los profesores locales nativos y latinoamericanos. Recibirán el apoyo de los profesores de español que monitorean y ejecutan las actividades propuestas en este plan de apoyo.</p> <p>De los diversos miembros de esta red, los profesores locales nativos son un elemento esencial, ya que ellos se convierten en una especie de modelo para los profesores nuevos. Varios de los profesores locales nativos tienen un alto nivel de desempeño en español y conocen muchos elementos de la cultura local. El apoyo que puedan dar a sus colegas nóveles es clave. Por su parte, los profesores locales no nativos (chilenos, etc.) ofrecerán modelos de lengua, al tener el español como lengua materna.</p> <p>Para facilitar la comunicación entre los miembros de la red se sugiere crear un grupo en la red social Wechat (de generalizado uso en China) que incorpore a todos los miembros implicados. De este modo pueden transmitir sus dudas y experiencias de manera instantánea. Sería conveniente incluir a los</p>

	<p>exprofesores del instituto también.</p> <p>Los profesores se reunirán una vez al mes para compartir experiencias sobre cómo enseñar gramática y vocabulario, que es una de las dificultades planteadas por las profesoras encuestadas.</p> <p>En cada sesión se dará la oportunidad de que dos profesores expongan sobre una estrategia, actividad o recurso didáctico que consideren relevante para compartir ante el resto de sus colegas. Resulta interesante que en estas experiencias se mencionen los puntos fuertes identificados en la observación de clases de los profesores de chino de la presente investigación. Los puntos fuertes de los profesores más experimentados constituyen un modelo a seguir por los demás educadores. Esta idea del modelo ejemplar que implica la figura docente coincide bastante con la cultura pedagógica de China, por lo cual tiene bastante sentido su inclusión.</p> <p>Un requisito importante es que la sesión se realice en español. A las reuniones se invitará a los profesores de español y también a los tutores académicos de las sedes del instituto (todos hispanohablantes). De esta manera, los profesores chinos se esmerarán en darse a entender completamente en español. El hecho de incluir a los tutores académicos puede ser útil, ya que ellos suelen permanecer en las sedes por más tiempo que los profesores y voluntarios. Al llegar nuevos profesores a las sedes, los tutores pueden compartir algunas de las ideas que han visto en las reuniones mensuales para ayudar a los nuevos docentes.</p> <p>Se espera que la exposición constante a vocabulario referido a la enseñanza de lenguas les ayude a corregir algunos problemas identificados, como el uso de palabras del tipo “la contesta” o “la pronuncia”. Los profesores de español pueden presentar este tema de manera explícita en alguna de las reuniones mensuales.</p>
Propuesta 4: Taller de conversación para profesores de chino	
Principales necesidades implicadas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Consciencia de errores comunes generados por interferencia de la lengua materna.</li> <li>2) Fortalecer la distinción entre los fonemas /l/ y /r/.</li> <li>3) Trabajar la omisión del fonema /s/ en sílabas trabadas.</li> <li>4) Corregir la omisión innecesaria de verbos en la construcción de oraciones.</li> <li>5) Practicar sonidos y pronunciación en general.</li> <li>6) Potenciar el uso de marcadores discursivos para verificar la comprensión del mensaje.</li> </ol>

Objetivos	<p>1) Generar conciencia fonológica y fonética de los errores más comunes presentes en sinohablantes.</p> <p>2) Ejercitar aspectos de la pronunciación y la prosodia que permitan mejorar los errores más frecuentes de los estudiantes sinohablantes de español.</p> <p>3) Dialogar sobre temas diversos para reducir los errores frecuentes en estudiantes sinohablantes de español.</p>
Modalidad	Virtual.
Responsables	Equipo académico del Instituto Confucio y profesores de español.
Tiempo	Dos horas cronológicas, una vez al mes.
Descripción	<p>Cada sesión de este taller mensual de conversación consta de tres partes:</p> <p>a) Análisis de un vídeo corto que les permita percibir un determinado error de pronunciación, prosodia o interacción en sinohablantes que utilizan el español en diversos ámbitos (también se puede incluir otros tipos de errores lingüísticos o pragmáticos si es que parece oportuno).</p> <p>b) Realización de actividades lúdicas que faciliten la corrección del error identificado en el vídeo inicial.</p> <p>c) Conversación dirigida sobre un tema contenido en una breve ficha temática. Cada ficha incluirá un vocabulario asociado al tema y también al error que se desea ejercitar. En esta parte de la clase se hará hincapié en desarrollar las competencias conversacionales de los profesores. Es muy probable que sea necesario atender a contenidos de tipo pragmático a modo de refuerzo. En ese sentido, sería conveniente utilizar temas de conversación que incorporen este tipo de contenido.</p> <p>Algunas de las actividades lúdicas que se pueden desarrollar son juegos como el bingo de sonidos propuesto por Cortés (2009), ejercicios kinésicos de reconocimiento corporal como los que propone Flecchia (2020), juegos de rol como los que sugiere Méndez (2009), juegos de imitación de sonidos basados en fragmentos de series televisivas, canciones, etc.</p>
Propuesta 5: Salidas a terreno con un compañero lingüístico	
Principales necesidades implicadas	<p>1) Mejorar la comprensión auditiva en general.</p> <p>2) Comprender conversaciones en general.</p> <p>3) Comprender a los nativos.</p> <p>4) Mejorar la expresión oral en general.</p> <p>5) Comunicarse con nativos.</p>
Objetivos	1) Utilizar el español en conversaciones con nativos en diversos contextos y situaciones de la vida externa al aula.

	2) Registrar sus experiencias de vida en Chile a través de breves producciones escritas, grabaciones y material fotográfico.
Modalidad	Presencial.
Responsables	Equipo académico del Instituto Confucio, profesores de español.
Tiempo	La frecuencia de esta actividad es de una vez al mes como mínimo. El tiempo total que tome cada salida tendrá que ver con el lugar que se visite y qué se decida realizar en él. Si los profesores y sus compañeros lingüísticos desean practicar más de una vez al mes, queda a su libre disposición.
Descripción	<p>Esta actividad consiste en designar a cada profesor un compañero lingüístico para practicar español (tándem lingüístico). El Instituto Confucio UST podrá hacer un llamado a participar de esta iniciativa a través del canal que estime conveniente. Sería interesante que los compañeros lingüísticos sean estudiantes (o exestudiantes) del Instituto, idealmente de un curso diferente al que dicta el profesor para evitar posibles inhibiciones por parte de los implicados.</p> <p>Los compañeros lingüísticos definirán el tiempo que deseen para practicar el idioma, pero se les pedirá obligatoriamente una vez al mes salir a realizar alguna actividad en terreno. Habrá una lista de actividades sugeridas: visitar un sitio turístico de la ciudad, ir a un restaurante, irse de excursión, visitar el mercado o la feria, preparar un plato juntos, etc.</p> <p>Se apoyará el desarrollo de estos tándems lingüísticos con la creación de fichas que faciliten la conversación, con pequeñas tareas o desafíos (por ejemplo: que el profesor chino sea quien haga el pedido en el restaurante, que reflexionen sobre un refrán asociado a la comida, etc.). Todo el material será creado por los profesores de español. Ellos también tendrán la labor de monitorear y apoyar el proceso de intercambio lingüístico.</p> <p>Será necesario que los profesores chinos y sus compañeros envíen una evidencia de su encuentro. La evidencia consiste en un reporte de uno o dos párrafos escritos por el profesor sobre su experiencia, una grabación leyendo ese texto y además una fotografía con el compañero lingüístico.</p> <p>Todo el material generado será conservado por el equipo académico del instituto y podrá ser utilizado para actividades como la despedida o bienvenida a un grupo de voluntarios y profesores al Instituto o la creación de material audiovisual para las redes sociales institucionales (TikTok, Facebook, Instagram, etc.). Lo anterior, previa autorización de los profesores y sus compañeros lingüísticos.</p> <p>Es preciso señalar que la elección de esta actividad guarda estrecha relación</p>

	<p>con los estilos de aprendizaje predominantes de los profesores encuestados. Por un lado, se potencia el aprendizaje social y la toma de decisiones del estilo comunicativo, pues los compañeros lingüísticos tendrán que decidir destinos a visitar, las actividades a realizar y sus conversaciones llevarán a generar acuerdo o desacuerdos de distinto tipo. Por otro lado, al salir a terreno se potencia la interacción con otras personas y las actividades kinésicas, propias de un estilo de aprendizaje concreto, que es el segundo con mayor presencia en las profesoras encuestadas.</p> <p>La parte del tándem lingüístico que favorece a los aprendientes de chino (idealmente estudiantes del IC-UST) será gestionada y monitoreada por los profesores de chino del Instituto del modo que ellos consideren más idóneo.</p>
Propuesta 6: Blog de apoyo para la redacción de textos	
Principales necesidades implicadas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Leer cartas, correos electrónicos, textos varios de internet.</li> <li>2) Escribir cartas, correos electrónicos.</li> <li>3) Aprobar exámenes internacionales de certificación del español.</li> </ol>
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Escribir textos de internet para dar cuenta de su experiencia en Chile y mejorar sus destrezas en el plano de la producción escrita.</li> <li>2) Leer diversos textos para modelar su propia escritura, siguiendo los patrones y convenciones asociadas a determinados géneros discursivos.</li> </ol>
Modalidad	Virtual.
Responsables	Equipo académico del Instituto Confucio y profesores de español.
Tiempo	Esta actividad demandará de un determinado tiempo de trabajo autónomo por parte del estudiante. Una vez al mes se reunirán por dos horas con los profesores de español, quienes ejercerán la función de tutores en el desarrollo de las actividades.
Descripción	<p>En la página web institucional se propone crear un blog que les dé a los profesores la oportunidad de redactar sus experiencias de vida en Chile a través de la creación de distintas entradas.</p> <p>Se les pedirá un mínimo de una entrada al mes, la cual será presentada en una reunión mensual con los profesores de español. Algunos temas sugeridos para las entradas son: registro de una salida a terreno con el compañero lingüístico, su chilenismo favorito, alguna historia curiosa de cuando llegó a Chile, algo que le haya sorprendido de la cultura chilena, alguna similitud o diferencia interesante sobre la cultura chilena y china, alguna pregunta interesante que haya recibido en clases, etc.</p> <p>Las entradas estarán disponibles para la lectura de todos los miembros de la</p>

	<p>institución educativa: estudiantes, profesores, equipo administrativo. También se puede utilizar material de los blogs para crear contenidos en la aplicación TikTok, aprovechando que existe una cuenta oficial del Instituto Confucio UST.</p> <p>Para facilitar el trabajo de los profesores, se propone crear un apartado en el blog que recoja modelos de correos electrónicos, cartas y otros textos de internet. El propósito de estos modelos es ayudar a los profesores a la hora de realizar las tareas que se les pida adjuntar al blog y también facilitar sus tareas del día a día cuando tengan que enfrentarse a este estilo de textos.</p> <p>Es importante mencionar que en esta actividad se ha incluido una necesidad sentida por las profesoras que es “aprobar exámenes internacionales de certificación del español”. Esta necesidad no se abordará de manera directa ni explícita, ya que el propósito de esta actividad y del plan de apoyo en su conjunto no apunta a preparar a los profesores para una certificación internacional. Sin embargo, se espera que todo el trabajo que les suponga la creación del blog, la lectura de los textos y el uso de la lengua en contexto profesional permita optimizar su nivel de lengua y repercutir de cierta manera en su desempeño en las pruebas estandarizadas.</p>
--	---

Como se dijo anteriormente, las actividades y talleres sugeridos pueden ser modificados en función del tiempo. Se optó por diversos talleres e iniciativas que apoyen a los profesores en sus áreas de interés y en aquellas en las cuales se concentran la mayor cantidad de errores detectados en la observación de clases.

La modalidad preponderante de las actividades es la virtual, ya que los profesores se encontrarán durante la mayor parte de su estadía en ciudades diferentes de Chile, desde Arica a Punta Arenas (ciudades con una distancia de 3.854 kilómetros).

En la tabla 18 se expone un cronograma para la realización de las actividades propuestas a partir de las necesidades detectadas. El cronograma refleja la programación de un cuatrimestre, aunque se puede extender por dos cuatrimestres replicando la misma dinámica si es que parece pertinente. Ahora bien, como las necesidades varían a través del tiempo, es posible que al segundo cuatrimestre los profesores tengan nuevas necesidades y sea necesario crear, adaptar o eliminar algunas de estas iniciativas. Todo quedará sujeto al logro de los objetivos y a la constatación de si cubren o no las necesidades que se proponen satisfacer.

Esta propuesta debe tener la flexibilidad suficiente que corresponde a la noción de necesidad, entendida en su complejidad y diversidad.

**Tabla 18**

Cronograma del primer cuatrimestre para la propuesta de plan de apoyo

Mes semana	Mes 1				Mes 2				Mes 3				Mes 4			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Taller: comprendiendo al estudiante chileno	X	X	X	X												
Actividad: Creación del diccionario de chilenismos de los profesores IC-UST	X				X				X				X			
Reunión mensual red de apoyo profesores IC-UST		X				X				X				X		
Taller de conversación para profesores de chino			X				X				X				X	
Salida a terreno con compañero lingüístico				X				X				X				X
Blog de apoyo para la redacción				X				X				X				X

Las actividades tienden a demandar de 2 a 4 horas semanales. Esta cantidad de tiempo puede parecer insuficiente. Sin embargo, la idea del plan de apoyo es que se dé en un ambiente distendido y amigable para los profesores. No se pretende llenar a los profesores de preocupaciones adicionales a las que les demanda su trabajo y el estrés inherente al proceso de adaptarse a una nueva cultura.

## 5 DISCUSIÓN

Durante el desarrollo de esta investigación se constató cómo un análisis exhaustivo de las necesidades e intereses de los aprendientes resulta de utilidad a la hora de proponer actividades para un grupo de estudiantes en concreto. El análisis de las necesidades también permite programar un curso adecuado a las cualidades de un determinado perfil de alumnado. En el caso de esta investigación no se elaboró la programación de un curso en cuanto tal, sino que se optó por actividades de apoyo, en las cuales se sugiere implicar a diversos agentes: profesores de chino, profesores de español, practicantes de la carrera de pedagogía, el equipo académico del Instituto Confucio UST, estudiantes de chino, etc. El motivo para implicar a diversos agentes en las actividades es ampliar la cantidad de escenarios posibles en que se pueda utilizar la lengua meta. La propuesta de actividades se concentra sobre todo en el uso de la lengua en un contexto profesional, aunque también incorpora otro tipo de ámbitos al incluir actividades como las salidas con compañeros lingüísticos y el uso de fichas con temas de conversación diversos.

En la presente investigación, se descubrió los principales intereses y necesidades de un grupo de profesores y futuros docentes del Instituto Confucio UST. Las necesidades e intereses de este grupo concreto de profesores de chino se pueden proyectar a futuros grupos para sugerir el diseño de nuevas propuestas de actividades. En caso de que los perfiles de los nuevos grupos de profesores-aprendientes sean muy disímiles, siempre es posible adaptar y modificar la propuesta de acciones del plan de apoyo, ya que esta se expone como una herramienta flexible y con potencial de mutabilidad. En este trabajo se asume y valora la naturaleza cambiante de la necesidad y se invita a los profesores a considerar esos potenciales cambios y variaciones. En caso de no atender a este cambio, la propuesta no tiene sentido, pues una propuesta inflexible solo respondería a las necesidades del grupo en un momento inicial.

En su dimensión de aprendientes de español, se vislumbró que los profesores que vienen a Chile tienen un alto nivel de la lengua española. No es de extrañarse, ya que la mayor parte de ellos tienen el español como carrera profesional. Resulta interesante este punto, pues podría pensarse que la mayor parte de ellos provienen de la carrera de enseñanza internacional del chino. Sin embargo, el número más contundente provenía de filología hispánica. Al parecer, muchos profesores y estudiantes dedicados al aprendizaje del español deciden venir a Chile como una oportunidad de mejorar su propio nivel de competencia en la lengua meta que aprenden.

Lo anterior se convierte en una oportunidad para la propuesta de apoyo de los docentes en tanto aprendientes de español, ya que su motivación intrínseca es muy alta. Los profesores que vienen a Chile desean aprender el español hablado en la zona y sienten interés por la cultura local. Todo lo que implique aprendizajes culturales les será de gran ayuda en su proceso de integración a la cultura meta. Es por ello que en el diseño de las actividades culturales se intentó

abrir espacios para que se imbuyeran con la cultura chilena. Por un lado, a nivel de riqueza léxica mediante la creación de un diccionario de chilenismos. Por otro lado, en el plano del conocimiento de la cultura local a través de las salidas a terreno con los compañeros lingüísticos en las ciudades en que se desempeñan laboralmente.

En términos generales, se constató la idea propuesta por Castellanos (2010, p. 28) sobre la utilidad de las necesidades objetivas para la especificación de objetivos y las necesidades subjetivas para la selección de la metodología.

Recordemos que las necesidades objetivas son derivadas de las condiciones socioculturales o educativas de los aprendientes, de su nivel de competencia en la lengua meta y de los fines perseguidos en el uso de la lengua; mientras que las subjetivas son aquellas que se asocian a aspectos cognitivos y afectivos de los estudiantes (Richterich citado por Castellanos, 2010, p. 27). Las necesidades objetivas de los profesores de chino estudiados se pueden encontrar en el diseño de acciones y actividades sugeridas en la propuesta. Cada grupo de necesidades de este tipo dio vida a objetivos que buscaron aunar de manera integral las necesidades planteadas. Por su parte, las necesidades subjetivas permitieron definir la naturaleza de las actividades programadas, atendiendo a los intereses y características de los profesores de chino, con énfasis en sus estilos de aprendizaje predominantes (comunicativo y concreto). Los estilos de aprendizaje más marcados en las profesoras y voluntarias derivaron en el diseño de actividades centradas en el aprendizaje social, la toma de decisiones, la interacción con personas y las actividades kinésicas.

Una vez finalizado el análisis de las necesidades mediante el cuestionario y la observación de clases, se constató que una necesidad recurrente corresponde a las diferencias culturales entre China y Chile. Dentro de ellas, la mayor brecha cultural identificada corresponde a la divergencia entre las culturas educativas de ambos países. Ahora bien, ¿qué tiene que ver esta diferencia cultural con el aprendizaje de español de los profesores chinos? Las diferencias culturales en este ámbito pueden generar problemas de comunicación en el aula. Al no comprender la cultura educativa del otro puede haber malentendidos que afecten los mensajes, los actos de habla y la manera en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo de ello es el uso de “tú” en vez de “usted” por parte de algunos profesores. Esto puede ser un problema poco relevante en España, por ejemplo, donde no es extraño que un estudiante llame a su profesor con dicha fórmula de tratamiento. En cambio, en Chile se puede interpretar como una falta de respeto o un mensaje demasiado directo. Por eso, es preferible que entre profesores y estudiantes se utilice el “usted”, incluso si el profesor y el estudiante tienen aproximadamente la misma edad. El uso de “usted” puede servir como estrategia para demostrar respeto y mantener cierta distancia (Ramos y Rico, 2014, p. 87).

Las diferencias de la cultura pedagógica generaron la mayor cantidad de necesidades percibidas por el investigador. Ahora bien, no es tan sencillo como atribuir esto a un problema

particular de cada profesor, sino que es una situación que viene dada desde algunos de los materiales de enseñanza mismos. Uno de los manuales predilectos en la enseñanza del chino es *El chino contemporáneo*. Dicho texto de estudio sigue la misma metodología que *El español moderno*, un manual caracterizado por sus actividades enfocadas en la memorización de contenidos gramaticales mediante la repetición y respuestas mecánicas. *El español moderno* se enfoca en el dominio gramatical y la traducción (Li, 2016, p. 24). Por su parte, *El chino contemporáneo* sigue esta misma línea, pues da gran relevancia al contenido gramatical y a ejercicios que impliquen la traducción. Se trata del principal material de estudio seleccionado para trabajar en los cursos básicos del Instituto Confucio UST.

Ahora bien, ¿acaso se sugiere que los métodos de enseñanza preferidos en Occidente son más eficaces que los elegidos en China? Hay que ser muy cautelosos frente a esta cuestión. Sobre los métodos para la enseñanza de lenguas extranjeras preferidos en los países orientales, Méndez (2009, p. 2) afirma que:

Ni los modelos educativos vigentes en estos países se encuentran en un "estadio de desarrollo" inferior al de Occidente, ni el modelo comunicativo occidental es necesariamente el siguiente paso en el desarrollo lógico de la enseñanza de lenguas en este contexto.

En consecuencia, se corre el riesgo de caer en cierto eurocentrismo si se piensa que los métodos de Occidente son óptimos y los de China no.

Más allá de cualquier enfoque, lo primordial parecen ser las características de los aprendientes. La selección del enfoque y la metodología deben obedecer a sus cualidades y al concepto que ellos tienen sobre el proceso de aprender. En caso contrario, se enfrentan a una brecha que puede convertirse en fuente de frustración y deserción en el estudio de la lengua extranjera.

Respecto de lo anterior, es imperioso señalar que resulta un tanto sesgado pensar que en China existe un único método para plantearse la enseñanza de segundas lenguas. Es innegable la existencia de una historia educativa que define ciertas tendencias a la hora de plantearse los métodos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en el caso de la enseñanza del chino para extranjeros en los últimos años se ha planteado la necesidad de reformar los métodos para adaptarlos a las necesidades comunicativas de los estudiantes:

Los especialistas en enseñanza del chino para extranjeros insisten en que nuestro modelo didáctico debe transformarse desde el tradicional modelo "centrado en el profesor" al modelo "centrado en el estudiante". El profesor no solo debe ser el "conductor" dentro del aula y no limitarse a una mera transmisión de conocimientos, sino que además debe pensar en estrategias para ayudar a que los estudiantes transformen todos los conocimientos lingüísticos en destrezas lingüísticas (Zhang, 2011, p. 17).

Frente a esta divergencia de opiniones entre especialistas en la enseñanza del chino, lo que conviene es mostrarle al profesor las diferencias de la cultura educativa de ambos países sin impregnar estos contrastes con un aire de superioridad de uno u otro método. Cada uno de ellos se adecua a la cosmovisión de los estudiantes. En ese sentido, lo mejor que se puede hacer es

brindarle al profesor de chino la oportunidad de comparar los métodos y luego decidir con plena consciencia cuál se adecua más a las características de sus estudiantes en particular. Si un docente chino considera que los métodos asociados a la gramática-traducción son los más idóneos para la enseñanza del chino, esta decisión es muy válida si es que se hace con fundamentos y atendiendo a la naturaleza del idioma meta puesto en relación con el aprendiente.

Ligado a lo anterior, es necesario mencionar que esta investigación permitió desmontar algunos preconceptos sobre los profesores de chino en su dimensión de estudiantes de español. A priori, se podría pensar que el estilo de aprendizaje predominante de este grupo de aprendientes sería el orientado a la autoridad o el analítico. Esto, debido a la influencia del pensamiento confuciano en la educación. El pensamiento confuciano valora altamente la jerarquía y la autoridad de la figura docente. Ante esto, los estudiantes deberían preferir un profesor que les explique todo, las actividades individuales y tendrían la necesidad de escribir en su cuaderno todo cuanto el profesor explica. Sin embargo, el resultado del cuestionario reveló que la tendencia no es precisamente esa. Se evidenció que el estilo de aprendizaje predominante de las profesoras encuestadas es el comunicativo, seguido del concreto. Como se dijo antes, la identificación de este estilo de aprendizaje fue clave a la hora de diseñar las actividades, pues permitió seguir las ideas de Willing (1989, citado por Terrádez, 2007, p. 228) sobre las características principales de los estudiantes con un estilo de aprendizaje comunicativo (aprendizaje social, toma de decisiones) y uno concreto (interacción con personas, actividades kinésicas).

El estilo de aprendizaje predominante se condice con los intereses que manifiestan las profesoras por mejorar sus destrezas en comprensión auditiva y expresión oral. No sienten predilección por el aprendizaje en solitario con su manual de estudio, sino que se sienten más cómodas aprendiendo mediante la interacción, pero en grupos pequeños.

Al observar a los profesores chinos en clases se descubrió el alto nivel que tienen en su desempeño en la lengua española. Hay algunos errores fosilizados y elementos propios del acento extranjero. Sin embargo, estos elementos no suponen mayores problemas en la comunicación. Es valorable la cantidad de estrategias que los profesores despliegan para hacerse entender. Es cierto que hay determinados momentos críticos en que la comunicación se obstaculiza en cierta medida y son precisamente esos episodios de los cuales se extraen las necesidades más urgentes de ser abordadas. Ahora bien, no hay que olvidar que el grupo de profesores observados lleva varios años viviendo en Chile y tienen proyectos de vida en el país. Han tenido tiempo para adaptarse al dialecto local y a la cultura meta. Ventaja que los profesores recién llegados a Chile no tienen. Estos profesores sirven como modelo para identificar dónde están las necesidades más urgentes de trabajar o qué patrones conviene imitar para facilitar la integración de los futuros docentes. Además, constituyen un apoyo esencial para los profesores nuevos en la creación de redes de colaboración y trabajo conjunto. Esta idea del

profesor como modelo ejemplar se condice con lo propuesto por Sánchez (2008, pp. 53-54), quien sostiene que el profesor en la cultura educativa china se vuelve ejemplo de sus estudiantes y se genera un efecto mimético, en que ellos lo imitan incluso en el plano de las producciones discursivas. Se espera que los nuevos profesores repliquen las experiencias positivas de sus colegas más experimentados.

El trabajo realizado resultó novedoso pues no se encontró otros estudios que hablen sobre el español utilizado como lengua vehicular por parte de los profesores chinos. Parece natural, pues se trata de un tema muy específico y bastante reciente. El incremento explosivo de los Institutos Confucio y la llegada de profesores chinos a Chile es un proceso que no alcanza a tener veinte años de historia en dicho país. Es de esperarse que en el futuro se genere mayor investigación al respecto y que se amplíen las perspectivas. Sobre todo, por el especial vínculo que Chile y China sostienen, ya que Chile fue el primer país de América del Sur en establecer relaciones diplomáticas con la República Popular China (Bernal, 2013, p. 150).

Con respecto al punto anterior, resulta pertinente señalar que los profesores de chino como lengua extranjera no han sido muy estudiados en términos generales. Desde la perspectiva de la investigación académica y del desarrollo profesional los docentes de chino han sido un tanto desatendidos como individuos y como colectivo (Li, 2011, p. 198). Toda investigación que se enfoque en ellos puede contribuir a comprender sus necesidades y perfilar nuevos desafíos. Será conveniente que exista mayor investigación sobre este tipo de profesores, debido al auge en el aprendizaje del chino y el español, expresado por el aumento progresivo de estudiantes de ambas lenguas.

En el análisis de necesidades se identificaron diversas necesidades en el plano de lo fonético. Varias de ellas coinciden con las investigaciones realizadas por Cortés (2009) y Flecchia (2020) en dicho ámbito. La diferencia de los sistemas fonéticos es suelo fértil para las confusiones y los errores fosilizados. Por ejemplo, la alternancia entre /l/ y /ɾ/. En general, estos problemas no suponían una mayor complicación para los profesores y los mensajes que transmitían. Sin embargo, la recurrencia era alta, de modo que se incluyeron estas necesidades dentro del taller de conversación para profesores chinos de la propuesta de plan de apoyo. Al ser una necesidad recurrente no es conveniente desatenderla. Además, una adecuada pronunciación viene acompañada de beneficios para el hablante. Si el modelo de pronunciación del aprendiente se aproxima al del acento nativo, la aceptación social que recibirá será mayor. En caso contrario, un modelo demasiado alejado podría generar problemas de tipo personal y profesional (Otero, 2012, p. 665). No es de ningún modo una mala idea apoyar a los profesores en este tipo de necesidades.

La relevancia que en esta investigación se dio a los elementos culturales coincide con Gómez (2014), sobre todo en lo que se refiere a la importancia que tiene la cultura educativa para comprender a los estudiantes chinos y evitar preconcepciones que puedan ser perjudiciales en

el momento de trabajar con ellos. Ideas que también se coinciden con las de Cortazzi y Jin (2006, citados por Sánchez, 2008), pues ellos también consideran que la cultura educativa debe ser abordada con mucha altura de miras. Por ejemplo, ampliando la perspectiva que se tiene sobre elementos que caracterizan a los estudiantes sinohablantes (como el uso de la memoria), los cuales pueden ser mal comprendidos si es que no se tiene una noción de las bases culturales de dicho perfil de estudiantes.

En lo que se refiere a las limitaciones del estudio, se puede mencionar las siguientes: el tamaño de las muestras, la selección del grupo de profesores observado y la jerarquización de las necesidades planteada.

La muestra de profesoras que respondió el cuestionario fue de 11 personas. Existe la probabilidad de que dicha cifra no permita generalizar las necesidades e intereses identificados. Ahora bien, la cantidad de encuestadas es similar a la cantidad de voluntarios que llegan usualmente cada semestre al Instituto Confucio UST. Por lo tanto, pese a no ser un número alto, la muestra se aproxima a la cantidad de profesores que participarían de las acciones propuestas en el plan de apoyo.

La cantidad de profesores observados también podría suponer una limitación en los alcances de esta investigación, pues se trató solo de cinco docentes. Sin embargo, dicha cantidad coincide con la totalidad de los profesores nativos del Instituto Confucio UST que utilizan el español como lengua vehicular de enseñanza en el primer semestre de 2021. Hay más profesores nativos pero que se desempeñan en niveles superiores e imparten las clases solamente utilizando la lengua china. Para observar a más profesores habría que ampliar la investigación a otros Institutos Confucio del país o Latinoamérica, lo cual no es una mala idea y abriría espacio a futuras oportunidades de investigación. Por ejemplo, se podría contrastar las diferentes necesidades identificadas en los profesores de cada país y reflexionar en torno a las causas e implicancias de estos contrastes.

Con respecto al tamaño de ambas muestras, no hay que perder de vista que estas se vieron afectadas por la actual situación de la pandemia mundial del COVID-19. A causa de lo anterior desde el año 2020 no llegan nuevos voluntarios ni profesores al Instituto Confucio UST. A lo cual se agrega el hecho de que no resulta sencillo mantener comunicación con exvoluntarios o exprofesores que ahora se encuentran en China y utilizan el español con menor frecuencia.

Otra limitación de esta investigación corresponde a la selección del grupo de profesores observados, pues todos ellos comparten características que los convierten en un grupo poco frecuente: la mayor parte de ellos llevan varios años viviendo en Chile y su dominio de la lengua y la cultura meta es muy alto. Esa no es la realidad de los voluntarios que llegan cada semestre al país. Sin embargo, el cuestionario de intereses fue respondido principalmente por voluntarios, de manera tal que fue posible recabar información de ambos perfiles de profesores.

Queda pendiente a futuro observar las clases de los voluntarios una vez que la pandemia del COVID-19 cese y ellos puedan volver a incorporarse a los distintos Institutos Confucio UST.

La jerarquización de las necesidades propuesta por el investigador también puede ser puesta en tela de juicio. ¿Por qué se determinó dar mayor relevancia a los elementos culturales antes que a otros? ¿No genera más problemas de comunicación la omisión de determinados verbos en la construcción de oraciones, por ejemplo? Sin duda, los elementos formales tienen mucha relevancia. Sin embargo, pese a la recurrencia de problemas compartidos entre los sinohablantes, lo que más impacta en la comunicación a la hora de enseñar chino a los chilenos es la brecha de las culturas educativas. También generan muchos problemas de comunicación los chilenismos y expresiones locales, como afirman las profesoras encuestadas. La jerarquía de necesidades se hizo en base a ese criterio y a la experiencia que tengo como profesor del Instituto Confucio. Trabajé por un año dictando cursos de chino básico y apoyando a profesoras voluntarias a realizar sus clases. En esa experiencia pude percibir en qué áreas se generaba la mayor cantidad de interferencias en la comunicación y es precisamente la que mencioné antes. Los errores formales no suelen generar mayores problemas. Por ejemplo, la alternancia del género o el número, rara vez provoca que los estudiantes no logren comprender. Por lo general, los estudiantes son capaces de sortear esos errores (más formales) y comprender lo que el profesor desea comunicar. Sin embargo, sí es común notar el desconcierto de los docentes cuando los estudiantes utilizan alguna expresión local (chilenismo), por ejemplo.

Como ya se ha adelantado, resulta imperioso señalar que varias de las limitaciones de este trabajo guardan estrecha relación con la situación de la pandemia del COVID-19 que ha afectado al mundo desde 2020. Debido al virus, las clases se transformaron todas a la modalidad virtual, se dejó de llevar a Chile a nuevos voluntarios y todos los que estaban en el país lo dejaron para volver a China cerca de septiembre de 2020. En ese sentido, esta investigación podría replicarse en el futuro para contrastar resultados entre un año regular y un año especial como el presente. A pesar de ello, hay que reconocer que el nuevo paradigma de enseñanza ha abierto las perspectivas a incorporar la enseñanza virtual como una alternativa viable y productiva. Es por ello mismo que gran parte de las actividades sugeridas en este plan de apoyo se alinean con la educación en formato virtual. En el caso particular de Chile y su geografía, una línea de acciones pedagógicas basadas en el formato online es muy útil para sortear las barreras geográficas y los problemas de conectividad vial.

Las oportunidades que se desprenden a partir de este trabajo para futuras investigaciones son múltiples. Una de ellas consiste en verificar la eficacia de las actividades propuestas en este plan de acción. Sería interesante comprobar cómo afectan estas actividades a las competencias comunicativas e interculturales de los profesores en estudio. En base a esa valoración sería viable adaptar, modificar, eliminar o crear nuevas líneas de acción para tener un plan de apoyo que se traduzca en beneficios tangibles para los profesores de chino en su

dimensión de hablantes de español. Una vez implementadas estas acciones se puede investigar el impacto desde las distintas perspectivas de los agentes implicados, las percepciones que estos tienen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué actividades les resultaron más significativas, qué imprevistos surgieron durante la implementación del plan de apoyo, etc.

El esquema propuesto podría repetirse con una muestra más grande de voluntarios y profesores, como se señaló antes. Incluso se podría incluir a los otros Institutos Confucio de Chile: el de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el de la Universidad de la Frontera. O también se podría replicar el modelo de investigación en otros Institutos Confucio de Latinoamérica, mediante el apoyo de la Fundación CLEC Oficina Regional para América Latina y Caribe (antes llamada Centro Regional de Institutos Confucio para Latinoamérica). Llevando la investigación a mayor escala se podría descubrir si las necesidades se condicen o no, qué problemas específicos surgen en cada país de la región, etc. Ampliando la muestra con el apoyo de un equipo de investigadores se podría contar con mayor evidencia para generalizar los resultados y traducirlos en iniciativas concretas que beneficien a los profesores y voluntarios que vienen a enseñar chino a los distintos países de la región

Otra oportunidad que brinda esta investigación es poner el foco sobre un grupo específico de sinohablantes que aprenden español: el de los profesores de chino viviendo en países de habla hispana. Al comprender con mayor profundidad sus necesidades y características se hace posible programar cursos de español con fines específicos enfocados especialmente en el grupo en cuestión. Estos cursos pueden ser fruto del trabajo de equipos multidisciplinarios que configuren un curso de gran relevancia para los profesores que llegan año a año.

Este trabajo podría insertarse dentro de las líneas de investigación de instancias como el Encuentro Latinoamericano de Enseñanza de Español a Sinohablantes y de Chino a Hispanohablantes, que se celebra desde 2015 en distintas ciudades de Latinoamérica. En ese sentido, tiene el potencial de contribuir a la labor que se ha realizado en los últimos años en la enseñanza de español a estudiantes chinos. No hay que olvidar que entre 2005 y 2018, la cantidad de estudiantes sinohablantes de español se incrementó casi diez veces (Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, 2018, p. 160).

Para replicar este estudio, creo que sería útil tomar en cuenta algunas de estas consideraciones: utilizar más instrumentos para la recolección de datos, ampliar la muestra de encuestados y profesores observados, buscar un equipo de trabajo que facilite la identificación y jerarquización de las necesidades.

La inclusión de nuevos instrumentos para la recolección de datos podría ampliar el alcance en la detección de los intereses y las necesidades. Ampliar la muestra de encuestados y profesores observados brinda la oportunidad de generalizar los resultados con mayor confianza. Realizar la identificación y jerarquización de las necesidades con ayuda de un equipo de

docentes y otros especialistas facilitaría la tarea, pues la discusión y puesta en común de diferentes perspectivas es siempre un aliciente para la investigación. Muy provechoso sería tener en dicho equipo a sinohablantes que puedan dar su perspectiva desde el conocimiento más profundo que tienen de su lengua materna y las posibles interferencias que genera en el aprendizaje de la lengua meta.

Una posible crítica a este trabajo consiste en la conveniencia o inconveniencia de realizar un análisis de necesidades tan detallado para el diseño de un plan de acciones. Al ser las necesidades cambiantes, ¿habrá que realizar este tipo de análisis en todo momento? Ante esta idea, resulta claro que no es viable detenerse a encuestar y analizar los datos del grupo meta en todo momento. Sin embargo, las necesidades detectadas en esta investigación son un buen punto de partida que puede irse adaptando de manera gradual en base a las necesidades que vayan emergiendo. Si bien, es cierto que las necesidades cambian, se puso el foco en aquellas que parecen más prioritarias y cuya prevalencia queda constatada en la bibliografía disponible sobre sinohablantes que aprenden español. Esta propuesta de acciones no es de ningún modo taxativa y está sujeta a adaptaciones, adecuaciones, etc.

Una segunda posible crítica apunta a que toda la muestra de las personas que respondieron el cuestionario de intereses y necesidades corresponde en su totalidad al sexo femenino. Se podría pensar que esto puede generar resultados poco representativos. De hecho, Peacock y Ho (2003, citados por Ramón y Cáceres, 2019, p. 21), sostienen que las mujeres universitarias tienden a hacer un uso más efectivo de las estrategias cognitivas y metacognitivas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. De acuerdo con esa idea, una muestra que solo incluya a mujeres estaría sesgada, pues sus estrategias de aprendizaje se diferencian de las preferidas por los hombres.

Sin embargo, Ramón y Cáceres (2019, pp. 21-22) en un estudio realizado a 403 estudiantes chinos notaron que la diferencia según género en cuanto a estas estrategias es escasa. Sea cual sea la respuesta, esto no tiene mucha repercusión para esta investigación. Si lo que afirman Peacock y Ho se da en el grupo de profesores estudiados no hay mayor problema, ya que es un hecho concreto que la mayor parte de los docentes y voluntarios del Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás son mujeres. En vista de ello, no habría distorsión en los usos que se pueda dar a este análisis de necesidades y su consecuente propuesta de acciones. Es más, se trataría de propuestas adaptadas a la cualidad del género de las profesoras. En caso de que la tendencia de las estrategias metacognitivas de las profesoras siga la inclinación sugerida por Ramón y Cáceres tampoco hay problema, ya que la variación por género es poco significativa y no generaría mayores inconvenientes para los profesores de género masculino.

Por último, otra potencial crítica se refiere a la alternancia entre los de conceptos “necesidad” y “error”, que aparecen en algunas partes de este trabajo. A ratos se habla de uno u otro, como si se tratasen de términos equivalentes. Esto obedece a la pluralidad de la noción de

análisis de necesidades. Recordemos que Hutchinson y Waters (1994, citados por Castellanos, 2010, pp. 25-26) distinguen entre el análisis de las necesidades, las deficiencias o lagunas, los deseos, las estrategias de aprendizaje y las limitaciones. En el presente trabajo la necesidad se enfoca según esta multiplicidad de acepciones. Al hablar de “errores” se hace alusión a aquellas necesidades que suponen “lagunas” en las competencias comunicativas de los profesores en estudio. Se espera que dichas lagunas puedan ser completadas con apoyo del plan de acciones sugerido. Por lo demás, es preciso mencionar que esas lagunas no tienen ninguna connotación negativa. Mucho menos considerando el alto nivel de español y conocimiento de la cultura chilena que mostraron los profesores observados.

No se acuñaron perspectivas teóricas propias del “análisis de errores”, en honor a la labor de centrarse en los múltiples objetivos de este trabajo. Quizás sería interesante nutrirse de esta línea teórica en futuras investigaciones.

## 6 CONCLUSIÓN

La hipótesis con la que se abrió esta investigación señalaba que acciones como la creación de talleres de formación en competencias pragmáticas o la asignación de compañeros lingüísticos, entre otras, tienen el potencial de cubrir las principales necesidades comunicativas de profesores chinos que utilizan el español como lengua vehicular en el Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás en Chile.

Dicha hipótesis queda confirmada en el presente trabajo. Efectivamente, un análisis de las necesidades sentidas, percibidas, objetivas y subjetivas de los profesores en cuestión permitió desarrollar acciones con el potencial de mejorar el desempeño de los docentes en su dimensión de aprendientes de español y sujetos interculturales. Las acciones propuestas en la hipótesis se asimilan a las que fueron diseñadas para el plan de apoyo. La experiencia personal que tuve trabajando con profesores chinos en 2020 me permitió vislumbrar algunos de los principales puntos en que se concentra la mayor cantidad de necesidades de los profesores sinohablantes. Las acciones sugeridas buscan ayudarlos en esas áreas y también en aquellas que resultan de su interés pero que no son necesariamente de suma urgencia.

Para cubrir las necesidades identificadas y jerarquizadas se optó por una propuesta con seis acciones sugeridas: 1) creación de un taller sobre la cultura educativa de Chile; 2) creación colectiva de un diccionario de chilenismos virtual; 3) constitución de una red de apoyo entre profesores con reuniones mensuales; 4) participación en un taller de conversación centrado en profesores sinohablantes (con énfasis en los errores comunes de dicho perfil de estudiante); 5) tandems lingüísticos y salidas a terreno; 6) creación de un blog con material de apoyo para la lectura y escritura. Estas actividades se articularon en torno a las necesidades detectadas, las cuales se combinaron por afinidad para generar objetivos de aprendizaje que abarcaran la mayor cantidad de ellas de manera integral. Gran parte de las acciones sugeridas en el plan de apoyo encuentran su inspiración en experiencias pedagógicas realizadas con estudiantes sinohablantes, registradas en investigaciones previas, como las de Gibert (2008), Cortés (2009), Gómez (2014), Gibert e Iglesia (2017), Flecchia (2020) y Escribano (2020). La literatura referida a estudiantes sinohablantes, experiencias pedagógicas con ellos y las bases de su cultura educativa jugaron un rol esencial en el diseño del plan propuesto.

Los objetivos específicos de esta investigación también fueron cubiertos, como se especifica a continuación.

El primer objetivo específico “identificar las principales necesidades comunicativas de los profesores de chino que utilizan el español como lengua vehicular” se cumplió mediante un cuestionario de necesidades e intereses y la observación de clases. El cuestionario permitió detectar las necesidades sentidas por las profesoras, además del estilo de aprendizaje predominante en ellas (el comunicativo, seguido del concreto). La observación de clases

posibilitó la detección de necesidades percibidas por el investigador, no declaradas por los profesores de manera expresa. La combinación de necesidades sentidas y percibidas permitió también trazar necesidades objetivas y subjetivas. Todo esto fue clave en la creación de los objetivos y la selección de metodología que vino en etapas posteriores de la investigación.

Del total de las necesidades encontradas, se identificaron 23 como las más prioritarias de ser trabajadas, por su recurrencia y relevancia en la comunicación que se genera dentro de un aula. No resultaba viable ni productivo abarcar todas las necesidades encontradas, pues el propósito de este trabajo es crear un plan de acciones y no crear un curso de E/LE con una gran cantidad de horas para trabajar.

El segundo objetivo específico se refería a “jerarquizar las principales necesidades comunicativas de los profesores chinos”. Esto se logró aplicando dos criterios: dar mayor relevancia a aquellas necesidades que pudieran generar la mayor cantidad de problemas en la comunicación y prestar atención a las necesidades que son propias de los aprendices sinohablantes de español. El primer criterio busca apoyar a los profesores para evitar malentendidos y fomentar una comunicación más fluida con sus estudiantes. El segundo criterio busca poner atención en lo que es compartido por la mayor cantidad de estudiantes sinohablantes. Aplicando estos dos criterios, se les asignó una mayor jerarquía a las necesidades relacionadas con las competencias interculturales. En segundo lugar, quedaron las necesidades específicas de los sinohablantes, relacionadas con la comprensión auditiva y la expresión oral. En tercer lugar, quedaron las destrezas de la comprensión lectora y la producción escrita, junto a otras competencias propias del área profesional, como la certificación en lengua española (aspectos un tanto ajenos a los fines de este trabajo de investigación).

También se concretó el tercer objetivo específico, que consistía en “proponer un plan de acciones para cubrir las necesidades comunicativas de los profesores chinos”. Se desarrolló un plan de apoyo compuesto de seis iniciativas, que incluyeron acciones como la participación en talleres específicos para los profesores de chino que utilizan el español como lengua vehicular en Chile, la creación de una red de apoyo docente y actividades de trabajo colaborativo. Quizás se pueda criticar algunos de los talleres sugeridos, por parecer capacitaciones en competencias docentes en vez de acciones ligadas a la enseñanza del español como lengua extranjera. Sin embargo, utilizar una perspectiva tan estrecha implica negar que la cultura (especialmente la cultura educativa) sea un elemento para tener en consideración en el proceso de aprendizaje de una lengua. Un detalle relevante del plan de apoyo sugerido es que todas las actividades propuestas están pensadas para ejecutarse en español. Esto, con el afán de brindar a los profesores múltiples oportunidades para utilizar la lengua meta en situaciones y contextos diversos (escuela, universidad, lugares turísticos, etc.).

En suma, la concreción de los tres objetivos generales hizo posible cumplir con el objetivo general de esta investigación, que consistía en elaborar un plan de apoyo para las

necesidades comunicativas de los profesores chinos que usan el español como lengua de enseñanza en el Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás en Chile, año 2021.

Se pudo desarrollar un plan de acciones diversas, flexible en cuanto a tiempo y otros aspectos. Se pensó en una línea de actividades de perfeccionamiento, con una cantidad de horas semanales que va de dos a cuatro, con el afán de apoyar a los profesores y no agobiarlos con preocupaciones adicionales en el proceso de adaptarse a una nueva cultura y al uso cotidiano de una lengua que no es la materna.

En la presente investigación se pudo verificar cómo un análisis riguroso de las necesidades de los aprendientes es clave para generar un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado a sus características. Desconocer las cualidades de los estudiantes sinohablantes de español es desaprovechar una gran oportunidad de seleccionar aquellas estrategias que son más efectivas para ellos. Al conocer a los estudiantes chinos se puede aprender mucho de su cultura, de su manera de ver el mundo y facilitar su proceso de adaptación a la cultura meta.

Dentro de los puntos fuertes de esta investigación, se destaca el conocimiento previo que el investigador tenía de los profesores de chino, sumado a cierto conocimiento de la lengua materna de los docentes por motivaciones personales. Esto implicó un compromiso genuino con el interés de desarrollar una propuesta que facilitase la integración y desarrollo de los profesores de chino que año a año llegan al Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás. Dar este tipo de apoyos no solo enriquece a los profesores de chino, sino que también a los estudiantes y a todo el equipo del Instituto Confucio UST. La riqueza del intercambio cultural es innegable y beneficiosa para el desarrollo de cualquier programa de enseñanza de lenguas extranjeras. En ese sentido, la propuesta no solo tiene el potencial de mejorar el proceso de enseñanza de español como lengua extranjera dirigido a los profesores estudiados, sino que también permite a los profesores realizar clases de chino como lengua extranjera más adecuadas al perfil de sus estudiantes y a su concepto particular del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En vista de lo anterior, esta investigación resultó relevante por el potencial impacto positivo que puede tener en el desempeño laboral y en la integración cultural de un grupo de personas. Contribuye también a poner el ojo en un grupo de aprendices sinohablantes de español poco estudiado, probablemente debido a su especificidad. Sin embargo, el auge de los Institutos Confucio a lo largo de los países de habla hispana es un hecho. Estudiar el español hablado por estos profesores, atender a sus necesidades y desarrollar acciones diseñadas especialmente para ellos es una gran oportunidad para investigaciones futuras.

Además, esta propuesta resultó relevante, pues actualmente en el Instituto Confucio UST no se cuenta con un plan de este tipo. Si bien, se han realizado clases de español para algunos profesores de chino, esta experiencia se ha concentrado solo en los profesores de la sede central (Viña del Mar) y siguiendo las orientaciones de cursos de E/LE general. No hay una línea de acciones que emane de un análisis de necesidades e intereses de los profesores y

voluntarios que utilizan el español como lengua vehicular en dicha institución educativa. En consecuencia, la presente propuesta tiene el potencial de adecuarse a las necesidades del grupo meta y llegar a una mayor cantidad de docentes con el apoyo del trabajo virtual.

En cuanto a los puntos por mejorar, se mencionó antes el ampliar el tamaño de las muestras, apoyarse en equipos integrales de investigadores para evitar sesgos dados por una visión única, etc. Algunas de estas dificultades se intensificaron por el contexto actual que supone la pandemia del COVID-19, que ha afectado al mundo desde 2020 a la fecha. Sería interesante repetir esta investigación en un contexto regular, en que la mayor parte de las actividades docentes se realicen de manera presencial y no virtual. Ahora bien, no hay que negar el hecho de que la experiencia de las clases virtuales ha sido una interesante oportunidad para la propuesta de plan de apoyo diseñada en la presente investigación. La virtualidad permite superar las barreras geográficas de Chile y sostener redes de trabajo colaborativo entre los profesores del Instituto Confucio UST y los demás miembros que componen este equipo.

Las líneas de investigación que se sugieren a partir de este trabajo son variadas. En la posteridad, se podría investigar: el español como lengua vehicular utilizado por sinohablantes (ya sea en el ámbito de la enseñanza u otro), estrategias didácticas para cubrir las necesidades de los profesores de chino que utilizan el español para enseñar, los alcances y repercusiones que tienen las diferencias del modelo educativo de China con el chileno (o el de otro país hispanohablante), las concordancias o discordancias del estilo de aprendizaje de los sinohablantes y la metodología con que se les enseña español, entre otros elementos.

Se espera que en el futuro se sigan desarrollando investigaciones como la presente para estrechar aún más los lazos que conectan a los países de habla hispana con China. Para finalizar, quisiera compartir un comentario de Sun Xintang, exdirector del Centro Regional de Institutos Confucio para Latinoamérica, quien señala: “El encuentro y el conocimiento siempre conducen a la buena comprensión y Confucio nos enseña: «君子和而不同», es decir, «los caballeros se diferencian los unos de los otros, pero saben convivir en armonía»” (2020, pp. 180-181).

## 7 BIBLIOGRAFÍA

- Bernal, R. (2013). Las relaciones China-Mercosur y Chile. *Ciclos*, 20(41), pp. 147-173.
- Bidabadi, F. y Yamat, H. (2010). Learning Style Preferences by Iranian EFL Freshman University Students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7, pp. 219–226. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.10.031>
- Blanco, J. (2014). Dificultades lingüísticas de los sinohablantes en el nivel inicial: tipología, causas y posibles soluciones. *Monográficos SinoELE*, (10), pp. 92-108.
- Bórquez, A. (2019). Iniciativas Estratégicas No-Tradicionales en las relaciones chino-chilenas: ¿un caso de poder blando de China en América del Sur?. *Estudios internacionales*, 51(194), pp. 95-110. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2019.55677>
- Castellanos, I. (2010). Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos. *Monográficos MarcoELE*, (10), pp. 23-36.
- Centro Virtual Cervantes. (s.f). Dependencia de campo. En *Diccionario de términos clave de ELE*. [En línea]. Recuperado en 3 de mayo de 2021, de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/dependencia.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/dependencia.htm)
- Cortés, M. (2009). De la Fonología a la enseñanza de la pronunciación mediante juegos. *Suplementos MarcoELE*, (8), pp. 1-18.
- Cortés, M. (2014). Adaptaciones del enfoque comunicativo y de los materiales didácticos comunicativos a los alumnos chinos como estrategia de motivación. *Monográficos SinoELE*, (10), pp. 11-42.
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. *The dialogue Leadership for the Americas*, pp. 1-88. <https://www.thedialogue.org/el-aprendizaje-del-ingles/?lang=es>
- De Alba, V. (2011). El camino hacia el Análisis de la interacción oral y su mejora en las aulas de aprendices sinohablantes de ELE. *Revista Nebrija*, (10). <https://doi.org/10.26378/rnlael510166>
- Escribano, M. (2020). El Tándem lingüístico español-chino y su incorporación al contexto universitario. *Monográficos SinoELE*, (20), pp. 51-63.
- Flecchia, C. (2020). La pronunciación del fonema /r/ para los estudiantes sinohablantes de ELE. *Suplementos SinoELE*, (20), pp. 5-58.
- Fundación CLEC Oficina Regional para América Latina y Caribe. (5 de junio de 2021). *Objetivos y funciones de la Fundación CLEC*. [https://fundacionclec.org/?page\\_id=56](https://fundacionclec.org/?page_id=56)
- García-Romeu, J. (2006.a). *Análisis de necesidades, negociación de objetivos, autoevaluación: una aplicación didáctica para evaluar y adaptar programaciones de cursos de nivel avanzado* [trabajo de fin de máster, Universidad Antonio de Nebrija]. ResearchGate.

- García-Romeu, J. (17 y 18 de noviembre de 2006.b). Análisis de necesidades para la programación de cursos de fines específicos. En Escofet, De Jonge, Van Hooft, Jauregi, Robisco y Ruiz (Eds.). *III Congreso Internacional de Español para Fines Específicos CIEFE*. Pp. 145-161. Congreso llevado a cabo en el Instituto Cervantes de Utrecht, Utecht, Países Bajos.
- Gibert, M. (2008). Ejemplos de varias aplicaciones de los blogs en la clase de ELE: el blog como herramienta motivadora. *Foro de profesores de E/LE*, 1(4), pp. 1-9. <https://doi.org/10.7203/foroele.0.6540>
- Gibert, M. e Iglesia, S (2017). El uso del diccionario como componente estratégico en las clases de ele para alumnado sinohablante. *Foro de profesores de E/LE*. 1(13), pp. 177-187. <http://dx.doi.org/10.7203/foroele.13.10843>
- Gómez, L. (2014). Aquí todo es cultural...Experiencias de una docente novata de ELE a sinohablantes y sus reflexiones sobre la socio-interculturalidad. *Monográficos SinoELE*, 1(10), pp. 92-108.
- Guelmes, E. y Nieto, L. (2015). Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (2), pp. 23-29.
- Igarreta, A. (2015). La corrección de la pronunciación de los estudiantes sinohablantes en el aula de E/LE. *Foro de profesores de E/LE*, 1(11), pp. 189-196. <https://doi.org/10.7203/foroele.0.7115>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/)
- Instituto Confucio Pontificia Universidad Católica de Perú. (18 de marzo de 2021). *Quiénes somos*. <https://confucio.pucp.edu.pe/nosotros/quienes-somos>
- Instituto Confucio Universidad Santo Tomás. (18 de marzo de 2021). *Quiénes somos*. <http://www.confucioust.cl/instituto-confucio/quienes-somos/>
- Instituto Confucio Universitat de Valencia. (18 de marzo de 2021). *¿Qué es Hanban?* <https://www.uv.es/uvweb/instituto-confucio-uv/es/hanban/-es-hanban-1285919278085.html>
- Larsen-Freeman D. y Long M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Editorial Gredos.
- Li, H. (11 de abril de 2011). La inteligencia emocional como aspecto importante en el desarrollo profesional de los docentes de lengua china: análisis basado en la retroalimentación alumno-profesor. En Ciruela, J. (editor). *Aprender y Enseñar chino. Jornadas académicas sobre la lengua china y su enseñanza*. Jornadas llevadas a cabo en la Universidad de Granada, Granada, España.
- Li, Y. (2016). *El uso de tic del enfoque por tareas para mejorar la competencia intercultural de los alumnos universitarios chinos: una propuesta de actividad* [trabajo de fin de máster, Universidad Rovira i Virgili]. Repositorio Institucional Universidad Rovira i Virgili.

- Lu, J. (17 al 20 de septiembre de 2014). Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China. En Morimoto, Pavón y Santamaría (editoras). *XXV Congreso Internacional Asociación de la enseñanza para el español como lengua extranjera*. Congreso llevado a cabo en la Universidad Carlos III, Madrid, España.
- Méndez, E. (2009). Problemas de los estudiantes chinos de español. Ejercicios específicos. *Suplementos SinoELE*, (1), pp. 1-99.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España. (2018). *El mundo estudia español*. Editorial Gredos.
- Otero, H. (19 al 22 de septiembre de 2012). Aprender y enseñar entonación en aulas multilingües. En Borrell, Blecua, Crous y Sierra (editores). *XXIII Congreso Internacional Asociación de la enseñanza para el español como lengua extranjera*. Congreso llevado a cabo en la Universidad de Gerona, Gerona, España.
- Pérez, A. (2020). *50 años hacia el futuro: desafíos de Chile-China*. Editorial Biblioteca del Congreso Nacional.
- Polo, M. (2003). El DENERPER: Una Metodología para Detectar Necesidades de Perfeccionamiento Docente. *Revista de Pedagogía*, 24(71), 385-415.
- Portocarrero, E. y Barrionuevo C. (2019). Cultura pedagógica y competencias del docente universitario desde la percepción del estudiante. *Investigación y Postgrado*, 34(1), pp. 135-151.
- Ramón, A. y Cáceres, M. (2019). Estrategias de aprendizaje de universitarios sinohablantes que aprenden español: diagnóstico a través de un estudio de caso. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (37), pp. 1-33.
- Ramos, N. y Rico, A. (2014). Análisis de la expresión de la cortesía en RTVE Internacional para la enseñanza del Español-Lengua extranjera. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 52(1), pp. 79-103. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832014000100005>
- Rojas, D., Zapata, A. y Herrada, M. (2013). Enseñanza del Inglés en los Colegios Municipales de Chile ¿Dónde Estamos y Hacia Dónde Vamos?. *Foro educacional*, (22), pp. 95-108. <https://doi.org/10.29344/07180772.22.668>
- Ruiz Moreno, J. (2001). Parámetros didácticos del francés para fines especializados. *Revista De Lenguas Para Fines Específicos*. (7-8), pp. 317-338.
- Salas, R. (2003). La identificación de necesidades de aprendizaje. *Revista cubana de educación médica superior*, 17(1), pp. 25-38.
- Sánchez, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* [tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Dialnet.
- Sánchez, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *Suplementos MarcoELE*, (8), pp. 1-38.

- Sun, X. (2020). La divulgación de la cultura y la literatura chinas en el mundo hispanohablante / entrevistado por Wang Chenying. *CLINA: an interdisciplinary journal of translation, interpreting and intercultural communication*, 6(1), pp. 169-181. <https://doi.org/10.14201/clina202061169181>
- Terrádez, M (2007). Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español como lengua extranjera. *Foro de profesores de E/LE*, (3), pp. 227-230. <https://doi.org/10.7203/foroELE.0.6525>
- Wu, F. (2016). Fraseología comparada del español y del chino: su aplicación a la enseñanza en la clase de español como lengua extranjera. *MarcoELE*, (22), pp. 1-14.
- Xinhua. (2020). *ESPECIAL: Instituto Confucio UST celebra su 13º aniversario y los 50 años de relaciones diplomáticas China-Chile*. Xinhua en español. [http://spanish.xinhuanet.com/2020-11/27/c\\_139545863.htm](http://spanish.xinhuanet.com/2020-11/27/c_139545863.htm)
- Zhang, Z. (11 de abril de 2011). La elaboración de ejercicios en los manuales de enseñanza del chino para extranjeros a la luz del modelo didáctico de asignación de tareas: el Manual de chino oral intermedio como ejemplo. En Ciruela, J. (editor). *Aprender y Enseñar chino. Jornadas académicas sobre la lengua china y su enseñanza*. Jornadas llevadas a cabo en la Universidad de Granada, Granada, España.

## 8 ANEXOS

### 8.1 Cuestionario de intereses y necesidades

#### Cuestionario de intereses y necesidades

##### 1. Datos personales

Indique qué función desempeña o desempeñó en el Instituto Confucio UST (profesor, voluntario, etc.)	
Provincia y ciudad de origen:	
Profesión u ocupación:	
Estudios:	
Edad:	
Sexo:	
¿Qué lenguas conoces? Indique el nivel de dominio en cada una de ellas: Inicial – Intermedio – Avanzado – Superior – Nativo.	

**A) Antes de estar en Chile, ¿había estado en algún país de habla hispana? (marque con una X)**

Sí		No	
----	--	----	--

¿En cuáles países estuvo?:	Responde aquí:
¿Cuál fue el motivo de su viaje?	Responde aquí:

##### 2 Tú y el español

**B) Quiero mejorar mi español porque: (marque con una X sí o no)**

	Sí	No
Me interesa conocer la cultura hispana.		
Quiero vivir en un país hispanohablante.		
Me gusta aprender lenguas.		
Quiero mejorar mi currículum vitae.		
Me sirve para mi trabajo.		

	Sí	No
Quiero aprobar un examen de español (DELE, etc.).		
Quiero viajar por países hispanohablantes.		
Quiero hablar con personas nativas.		
Tengo amigos y colegas que hablan español.		
Lo necesito para hablar con mi familia, pareja, etc.		

### 3. El español y tu profesión

¿Para qué quieres mejorar tu español? Marca con una **X** el número de la casilla correspondiente:

0 = No	1 = Un poco	2 = Sí	3 = Mucho
--------	-------------	--------	-----------

1. Para hablar:	0	1	2	3
Con mis estudiantes				
En reuniones de trabajo				
Por teléfono: hacer pedidos, reclamar, etc.				
Con colegas.				
En entrevistas de trabajo				
¿Otros? ¿Cuáles? (opcional)				

2. Para comprender:	0	1	2	3
Conversaciones				
Conferencias, presentaciones, debates.				
A hablantes nativos.				
A hablantes nativos por teléfono.				
Mensajes de megafonía.				
¿Otros? ¿Cuáles? (opcional)				

3. Para leer:	0	1	2	3
Cartas, correos electrónicos, etc.				
Contratos, boletas, facturas, etc.				
Materiales de enseñanza				
Textos de internet				
Textos literarios e históricos				
Otros. ¿Cuáles? (opcional)	Responde aquí:			

4. Para escribir:	0	1	2	3
Cartas, correos electrónicos, etc.				
Informes, presentaciones, proyectos, etc.				
Reclamos, quejas, etc.				
Mi currículum vitae.				
Textos literarios (cuentos, poesía, etc.)				
Otros. ¿Cuáles? (opcional)	Responde aquí:			

En clase, ¿cómo te gusta aprender?	0	1	2	3
Leyendo				
Escuchando audios, podcast, canciones.				
Conversando con el profesor y/o con los compañeros				
Con fotos, vídeos y películas.				

¿Qué te gustaría mejorar?	0	1	2	3
La gramática				
El vocabulario				
La pronunciación				
La expresión oral				

Escribiendo todo en mi cuaderno				
Con mi propio libro de estudio.				
Con juegos				
Con actividades relacionadas con mi experiencia y la actualidad.				
Con actividades de observación y de práctica gramatical.				
¿Hay algún otro modo? Indícalo (opcional).	Responde aquí:			

La expresión escrita				
La comprensión auditiva				
La comprensión lectora				
¿Qué es lo que más te interesa mejorar? (opcional)	Responde aquí:			

¿Cómo te gusta trabajar en clases?	0	1	2	3
Solo				
En parejas				
En pequeños grupos				
En equipos				
Toda la clase con el profesor				
¿Qué te gusta más? (opcional)	Responde aquí:			

¿Qué te gusta que haga el profesor en clase?	0	1	2	3
Que nos explique todo.				
Que nos plantee problemas para trabajar.				
Que me ayude a hablar de lo que me interesa.				
Que me diga todos mis errores.				
Que me deje que encuentre mis errores.				
¿Qué te gusta más? (opcional)	Responde aquí:			

En casa y/o en la calle, ¿cómo te gusta aprender?	0	1	2	3
Leyendo periódicos y textos que me interesan.				
Viendo la televisión en español.				
Escuchando música o viendo vídeos.				
Estudiando con libros de español.				

¿Cómo te gusta aprender vocabulario?	0	1	2	3
Haciendo mi propio diccionario.				
Con esquemas temáticos.				
Escribiendo palabras.				
Viendo las palabras.				

Hablando con mis amigos en español.					Escuchando las palabras.				
Escuchando y mirando hablar a hablantes nativos.					Haciendo cosas con las palabras.				

Te gusta...	0	1	2	3
Estudiar gramática				
Aprender mucho vocabulario				
Practicar sonidos y pronunciaciones				
Realizar tareas para la casa				
Lo que más me gusta de aprender español es	Responde aquí (opcional):			
Si quieres realizar tareas para la casa, ¿cuántas horas a la semana quisieras dedicar a ellas?	Responde aquí:			

Por último, responda estas dos preguntas, por favor:

- a) ¿Qué es lo que más le ha costado al enseñar chino en Chile?

- b) ¿Ha experimentado algún problema para comprender el español de Chile o la cultura de este país? Explíquelo por favor.

## 8.2 Pauta de observación de clases

### Pauta de observación de clases

Número de observación:
Fecha de la observación:
Objetivo de aprendizaje:

#### Respecto de los elementos lingüísticos

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a gramática, pronunciación u ortografía?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más fuertes del profesor en cuanto a gramática, pronunciación y ortografía?

--

#### Respecto de los elementos comunicativos

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a funciones, géneros discursivos o tácticas y estrategias pragmáticas?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio de los elementos mencionados?

--

### **Respecto del manejo del léxico**

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto dominio léxico?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio del léxico?

### **Respecto de la cultura meta y la cultura educativa**

Preguntas orientativas:

- ¿Hay momentos de la clase en que el docente demuestre conocimiento de la cultura local? ¿De qué manera se ve ello?
- ¿El profesor fomenta los espacios para el intercambio intercultural? ¿De qué modo?
- ¿Se evidencia alguna brecha entre la concepción de la cultura educativa del profesor y la cultura educativa local? ¿Cómo afecta esto a los estudiantes?

### **Apreciaciones adicionales**

### 8.3 Registro de observación de clases

#### Pauta de observación de clases

Número de observación: n°1, docente 1
Fecha de la observación: 03/05/2021
Objetivo de aprendizaje: Expresar la nacionalidad y el idioma en chino

#### Respecto de los elementos lingüísticos

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a gramática, pronunciación u ortografía?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más fuertes del profesor en cuanto a gramática, pronunciación y ortografía?

La gramática, pronunciación y ortografía del docente demuestran gran fluidez. Solamente hay una tendencia a omitir los sonidos /s/ finales en diversos verbos: “hagamo”, “estudiamo”, “vamo”, “dejamo”, “noma”.

El docente 1 se destaca por su conocimiento del contraste fonético del español y el chino. Hace constantes comparaciones entre los sistemas fonéticos de ambas lenguas para facilitar el aprendizaje. También realiza contrastes gramaticales entre ambas lenguas utilizando metalenguaje.

Otro punto fuerte, es la capacidad de reparar las producciones cuando nota un error en la conjugación o el género. La autocorrección es casi inmediata, similar a la de un nativo.

#### Respecto de los elementos comunicativos

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a funciones, géneros discursivos o tácticas y estrategias pragmáticas?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio de los elementos mencionados?

Se observa un buen uso de estrategias pragmáticas. Este, es precisamente uno de los puntos fuertes del docente 1. El uso de conectores temporales, deícticos y otros dan cuenta de un nivel alto en el dominio de la lengua.

#### Respecto del manejo del léxico

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto dominio léxico?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?

- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio del léxico?

Las imprecisiones son escasas, casi episódicas. Por ejemplo: “¿Se recuerdan de esta pregunta?” (“recordar” en vez de “acordar”).

El léxico del docente 1 es amplio. El alcance cubre tanto aspectos de la vida cotidiana como los más específicos de la gramática y la enseñanza de la lengua.

### **Respecto de la cultura meta y la cultura educativa**

Preguntas orientativas:

- ¿Hay momentos de la clase en que el docente demuestre conocimiento de la cultura local? ¿De qué manera se ve ello?
- ¿El profesor fomenta los espacios para el intercambio intercultural? ¿De qué modo?
- ¿Se evidencia alguna brecha entre la concepción de la cultura educativa del profesor y la cultura educativa local? ¿Cómo afecta esto a los estudiantes?

El docente 1 hace referencias a la cultura, por ejemplo, al comparar los restaurantes chinos de Chile con los auténticos de China.

La clase se orienta con el manual *El Chino moderno*. Hay repetición a micrófono abierto de diversas oraciones y diálogos. Se realiza traducciones literales para reforzar los conocimientos gramaticales: 你是哪国人 tú + ser + cuál + persona + lugar.

El docente 1 demuestra preocupación por sus estudiantes y su asistencia a clases. Lo dice de manera expresa durante el desarrollo de la clase. Siempre con mucha amabilidad.

### **Apreciaciones adicionales**

El docente 1 demuestra un nivel de lengua muy competente y fluido. Es capaz de corregirse y demuestra conocimiento de la cultura local.

La participación de los estudiantes es dirigida por el docente 1. Tiende a ser participación uno a uno. Hay repetición de oraciones a micrófono abierto por parte de todo el grupo.

No se evidencia actividades en parejas o en grupos. No se realizan tareas distintas a la repetición o traducción de oraciones.

Las destrezas trabajadas en clases son: lectura y también hay comprensión auditiva.

## Pauta de observación de clases

Número de observación: n°2, docente 2
Fecha de la observación: 03/05/2021
Objetivo de aprendizaje: Expresar nacionalidad e idioma en chino

### Respecto de los elementos lingüísticos

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a gramática, pronunciación u ortografía?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más fuertes del profesor en cuanto a gramática, pronunciación y ortografía?

El docente 2 no presenta mayores dificultades en cuanto a gramática, pronunciación u ortografía. Los errores que se detectan no repercuten en la transmisión de los mensajes mayormente, de todas maneras, se mencionan para tener registro de ellos.

En cuanto a pronunciación, el fonema vibrante alveolar simple es un poco inestable: según el contexto se pronuncia de manera adecuada o inadecuada: inestable en “libro”, “Francia” (liblo\*, Flancia\*), estable en “es decir”. En vez de “última”, a veces pronuncia: “úrtima\*”, lo cual denota cierta mixtura entre /l/ y la vibrante simple.

En cuanto a gramática, no es un error frecuente, pero se evidencia una posición poco habitual del adjetivo: “neutro tono” en vez de “tono neutro”. Además, se detecta un mínimo problema de concordancia de género: “Una oración más largo\*” (larga).

Por último, la falta de verbos en algunas oraciones: “Cuando 不 con otras sílabas, mantengamos el cuarto tono”.

Es preciso destacar que casi todos los errores encontrados son de común recurrencia en sinohablantes.

### Respecto de los elementos comunicativos

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a funciones, géneros discursivos o tácticas y estrategias pragmáticas?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio de los elementos mencionados?

El docente 2 se preocupa de mantener la comunicación constantemente con los estudiantes, verificando la continuidad del mensaje.

Al dirigir preguntas al grupo suele utilizar formas como: “sigue”, “mira”,

“contéstamela”. Estas le ayudan a continuar con la línea de la clase. Ahora bien, resulta curioso, porque parecen ir dirigidas a un “tú” de manera muy directa. En Chile, los profesores suelen utilizar la fórmula de tratamiento atenuada “usted”.

También dirige preguntas al grupo en forma plural, pero es menos frecuente: “contéstenla”.

### Respecto del manejo del léxico

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto dominio léxico?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio del léxico?

El docente 2 demuestra un manejo adecuado del léxico. El léxico se refiere a contenido gramatical y del tema mismo de la clase.

El docente 2 utiliza una forma traducida del chino “como así”, por ejemplo: “Los chinos también dicen 这书, 那书, eso, como así...”. Esto parece ser una traducción literal de la forma 这样.

Hay una palabra propia del lenguaje del aula que se necesita reforzar: “No solo las preguntas, sino que también las contestas\*” (respuestas).

### Respecto de la cultura meta y la cultura educativa

Preguntas orientativas:

- ¿Hay momentos de la clase en que el docente demuestre conocimiento de la cultura local? ¿De qué manera se ve ello?
- ¿El profesor fomenta los espacios para el intercambio intercultural? ¿De qué modo?
- ¿Se evidencia alguna brecha entre la concepción de la cultura educativa del profesor y la cultura educativa local? ¿Cómo afecta esto a los estudiantes?

El docente 2 pregunta: “¿Cómo se dice en chino UK (United Kingdom)?”. Los estudiantes no entienden la pregunta, la repite. Dice luego “uká”. Los estudiantes siguen sin entender. Una estudiante luego de varios intentos se percata, pero no parece ser que todos lo entiendan. El nivel de inglés de los estudiantes chilenos es en general básico, por lo cual utilizar el inglés como lengua vehicular no asegura el éxito comunicativo. Las interferencias del inglés en la lectura del español también pueden ser conflictivas.

### Apreciaciones adicionales

Los materiales de estudio son los mismos que utilizaba el docente 1. La dinámica de la clase es similar, se recurre a la repetición a micrófono abierto. Hay diversas preguntas de gramática, diversos contrastes entre los sistemas del español y el chino.

Al igual que el docente 1, el docente 2 demuestra gran fluidez y manejo del español. Los errores son episódicos, se hace hincapié en ellos para recabar información relevante. Es preciso señalar que los profesores observados son todos nativos, pero actualmente tienen

proyectos de vida a largo plazo en Chile. Su manejo del idioma y la cultura suelen ser de muy avanzado nivel.

### Pauta de observación de clases

Número de observación: n°3, docente 3
Fecha de la observación: 04/05/2021
Objetivo de aprendizaje: Expresar el verbo “poder” en chino de diversas formas.

#### Respecto de los elementos lingüísticos

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a gramática, pronunciación u ortografía?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más fuertes del profesor en cuanto a gramática, pronunciación y ortografía?

En el PPT aparecen algunas palabras como “abilidad”, “cantitat”. Es posible que el par de fonemas /d//t/ sea un poco difícil de percibir para el profesor. La pronunciación de la lateral alveolar sonora se pronuncia a veces como vibrante simple, como ocurre con “crasificador\*” en vez de “clasificador” o en “pantarones\*” en vez de “pantalones”. Se alterna la expresión: “¿qué podemos describirlo” y “¿cómo podemos describirlo?”.

#### Respecto de los elementos comunicativos

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a funciones, géneros discursivos o tácticas y estrategias pragmáticas?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio de los elementos mencionados?

Una estudiante no comprende cuándo usar 红色 (de color rojo) o 红 (rojo). El profesor no comprende bien la pregunta y repite una explicación que no satisface la duda de la estudiante. Ahora bien, la manera de preguntar de la estudiante no fue muy clara y la velocidad de su habla fue muy acelerada. Quizás para solucionar este tipo de complicaciones convenga utilizar determinadas estrategias. Luego, otro estudiante hizo la misma pregunta al pasar unos minutos de la clase y el profesor la respondió de inmediato pues esta vez sí fue una pregunta más clara y precisa.

## Respecto del manejo del léxico

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto dominio léxico?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio del léxico?

El profesor dice la palabra “live streaming” para referirse a acto de transmitir en vivo en redes sociales. No todos los estudiantes parecen entender, sobre todo los mayores.

Tal como el profesor 2, utiliza la expresión “como así”, pero con mucha menor frecuencia.

Expresa lo inconveniente de la palabra “pantalones” en español, ¿cuántos son?

Compara esa palabra con la forma china 裤子, que es más simple.

## Respecto de la cultura meta y la cultura educativa

Preguntas orientativas:

- ¿Hay momentos de la clase en que el docente demuestre conocimiento de la cultura local? ¿De qué manera se ve ello?
- ¿El profesor fomenta los espacios para el intercambio intercultural? ¿De qué modo?
- ¿Se evidencia alguna brecha entre la concepción de la cultura educativa del profesor y la cultura educativa local? ¿Cómo afecta esto a los estudiantes?

En general, el profesor lee los nombres de los estudiantes sin problemas. A veces hay pequeñas imprecisiones en algunos, pero es solo episódica (ej: “\*Pedrio”). Los nombres corresponden a un tema interesante para tener en cuenta.

Se utiliza la repetición a micrófono abierto como estrategia de práctica para la pronunciación. Luego empieza a realizar preguntas dirigidas a sus estudiantes.

## Apreciaciones adicionales

El profesor 3 realiza una clase expresándose en español de manera fluida y sin mayores complicaciones. Hay ciertos detalles que no suelen interferir con la comunicación. Se destaca por su conocimiento de los nombres propios del español. En la primera parte de la clase tiende a pedir repeticiones de sonidos a micrófono abierto. Luego realiza preguntas dirigidas en diversas actividades como: rellena huecos, traducción, descripción de fotografías, etc.

## Pauta de observación de clases

Número de observación: n° 4, docente 4

Fecha de la observación: 03/05/2021

Objetivo de aprendizaje: expresarse sobre el uso de medios de transporte en chino

## Respecto de los elementos lingüísticos

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a gramática, pronunciación u ortografía?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más fuertes del profesor en cuanto a gramática, pronunciación y ortografía?

Hay algunas omisiones de verbos, como en: “cuando éramos niños, una mesa para dos alumnos”.

Hay un poco de alternancia en la pronunciación del par /b/ /p/, por ejemplo, en “basos\*” en vez de “pasos”.

A ratos el lateral alveolar sonoro se pronuncia como vibrante simple, por ejemplo, en “argo\*” en vez de “algo”.

## Respecto de los elementos comunicativos

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a funciones, géneros discursivos o tácticas y estrategias pragmáticas?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio de los elementos mencionados?

El docente no sabe cómo expresa en español 左四站下车 (“bajarse después de 4 estaciones”). Les comenta a los estudiantes y entre todos van construyendo la traducción. Lo logran.

Utiliza expresiones para verificar la comprensión del mensaje, como: “¿Me entienden?”.

Utiliza el deletreo como una estrategia para señalar cómo escribir el pinyin (transliteración) de una palabra en chino. Al deletrear, dice los nombres de las letras en español sin ningún problema.

Al no saber la palabra “triciclo”, el profesor utiliza una perífrasis para dar a entender los elementos

## Respecto del manejo del léxico

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto dominio léxico?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio del léxico?

El profesor pregunta: “¿Cómo se dice ‘pasar dos cruces’?”. Se refería a atravesar dos calles.

El docente utiliza la palabra 换 (cambiar, intercambiar), una estudiante le

pregunta si significa “trueque”, el docente no parece entender, lo cual es muy comprensible, al ser una palabra muy difícil. Otro estudiante dice, “¿es como ‘trade’ en inglés?”, lo cual el docente confirma.

### **Respecto de la cultura meta y la cultura educativa**

Preguntas orientativas:

- ¿Hay momentos de la clase en que el docente demuestre conocimiento de la cultura local? ¿De qué manera se ve ello?
- ¿El profesor fomenta los espacios para el intercambio intercultural? ¿De qué modo?
- ¿Se evidencia alguna brecha entre la concepción de la cultura educativa del profesor y la cultura educativa local? ¿Cómo afecta esto a los estudiantes?

Hace preguntas a micrófono abierto, muchos estudiantes responden al mismo tiempo, se atropellan las respuestas.

Hace una referencia a lo difícil que resultan los nombres propios para los aprendices de español, del mismo modo que resultan difíciles los nombres chinos a los hispanohablantes.

Refuerza el trabajo de sus estudiantes al final de la clase con la expresión: “Tengo mucha confianza en ustedes”.

### **Apreciaciones adicionales**

El docente 4 se vale de muchas estrategias pragmáticas para darse a entender. Es interesante ver cómo refuerza la autoestima de los estudiantes.

La clase se basa en gramática-traducción como las de los otros profesores. Sin embargo, hay mucha conversación amena en la clase, los estudiantes participan mucho y hacen muchas preguntas que casi siempre el docente logra responder.

## Pauta de observación de clases

Número de observación: n° 5, docente 5
Fecha de la observación: 17/04/2021
Objetivo de aprendizaje: Conocer vocabulario variado

### Respecto de los elementos lingüísticos

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a gramática, pronunciación u ortografía?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más fuertes del profesor en cuanto a gramática, pronunciación y ortografía?

Así como el docente 1, se percibe la eliminación de los sonidos /s/ finales: “necesitamo\*”, “podemo\*”, “Los estudiante\*”, “tenemo\*”.

Hay otras palabras que se ven afectadas por la omisión del sonido alveolar fricativo sordo: “etos\*” en vez de “estos”.

El sonido alveolar lateral sonoro tiende a pronunciarse como una vibrante simple, por ejemplo, en: “comprementa\*” en vez de “complementa” o “ejempro\*” en vez de “ejemplo”.

### Respecto de los elementos comunicativos

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a funciones, géneros discursivos o tácticas y estrategias pragmáticas?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio de los elementos mencionados?

Utiliza la expresión “tal cosa” para construir ejemplos.

El conector “por el contrario” es confundido con “en contrario”.

Utiliza el diminutivo para atenuar expresiones, típico del español de Chile. Por ejemplo, en “poquito”.

### Respecto del manejo del léxico

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto dominio léxico?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio del léxico?

Utiliza la expresión: “Estos fueron los 15 vocabularios de la clase anterior” para referirse a “15 palabras” o “15 términos”.

Demuestra un manejo interesante de palabras típicas del español de Chile. Por

ejemplo, al referirse a prendas de vestir: “polera, “polerón”, etc. Incluso utiliza la forma contraída “po” (“pues”), muy característica del español hablado en Chile.

### Respecto de la cultura meta y la cultura educativa

Preguntas orientativas:

- ¿Hay momentos de la clase en que el docente demuestre conocimiento de la cultura local? ¿De qué manera se ve ello?
- ¿El profesor fomenta los espacios para el intercambio intercultural? ¿De qué modo?
- ¿Se evidencia alguna brecha entre la concepción de la cultura educativa del profesor y la cultura educativa local? ¿Cómo afecta esto a los estudiantes?

Se vale de una palabra 大概 (aproximadamente) para hablar de la cultura de Asia en lo que se refiere a la puntualidad. Compara este aspecto con la cultura chilena, la cual se caracteriza por la impuntualidad.

En un momento de la clase, el profesor utiliza la onomatopeya: “co-co-co” para referirse a tocar la puerta. Ningún estudiante plantea dudas. Ahora bien, resulta interesante el tema de las onomatopeyas para fomentar la interculturalidad, ya que estos sonidos no son similares.

Menciona que no es bueno referirse al peso de otras personas (gordo, flaco) en chino. Hubiera sido interesante un contraste con la cultura hispana.

### Apreciaciones adicionales

El discurso del docente 5 domina la clase. En los primeros 40 minutos de clase solo habla él, sin pedir la participación de los estudiantes.

En general, se expresa de manera fluida en español, los errores no implican una mayor complicación a la hora de comprender los mensajes.

Su léxico demuestra conocimiento de la cultura local de Chile. Sería interesante que utilice estos conocimientos para generar más contrastes.

### Pauta de observación de clases

Número de observación: n° 6, docente 1

Fecha de la observación: 10/05/2021

Objetivo de aprendizaje: conocer vocabulario necesario para la presentación personal en chino.

### Respecto de los elementos lingüísticos

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a gramática, pronunciación u ortografía?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?

- ¿Cuáles son los puntos más fuertes del profesor en cuanto a gramática, pronunciación y ortografía?

Se realiza la omisión de algunas sílabas y sonidos, sobre todo en la alveolar, fricativa, sorda: “tuve\*”, en vez de “estuve”, “ete\*” en vez de “este”.

Se alterna la pronunciación del fonema alveolar vibrante simple con el lateral alveolar sonoro. Por ejemplo, en: “literar\*” en vez de “literal”, “idear\*” en vez de “ideal”.

En un momento expresa: “está válido” en vez de “es válido”. Hay otras pequeñas alternancias en el uso de “ser” y “estar”.

Demuestra conocimiento de la fonética de ambas lenguas y realiza comparaciones que ayudan a comprender a los estudiantes chilenos. Por ejemplo: “Recuerden que esta ‘e’ se pronuncia solita, mañosa, de garganta...”.

### **Respecto de los elementos comunicativos**

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a funciones, géneros discursivos o tácticas y estrategias pragmáticas?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio de los elementos mencionados?

Hay un dominio competente en este aspecto.

### **Respecto del manejo del léxico**

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto dominio léxico?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio del léxico?

En un momento, utiliza la expresión: “Solo estos tres vocabularios”, para referirse a tres palabras del vocabulario.

### **Respecto de la cultura meta y la cultura educativa**

Preguntas orientativas:

- ¿Hay momentos de la clase en que el docente demuestre conocimiento de la cultura local? ¿De qué manera se ve ello?
- ¿El profesor fomenta los espacios para el intercambio intercultural? ¿De qué modo?
- ¿Se evidencia alguna brecha entre la concepción de la cultura educativa del profesor y la cultura educativa local? ¿Cómo afecta esto a los estudiantes?

El docente 1 destaca por su manejo de la cordialidad. Al inicio de la clase se preocupa de saludar a cada estudiante por su nombre de manera amable. Realiza un poco de conversación casual mientras van llegando al aula virtual. Demuestra buen humor en la clase, entiende el humor de sus estudiantes. Por

ejemplo, cuando los ve un poco callados dice: “Parece que despertaron con sueño, vayan a buscar un cafecito” (tono irónico, pero agradable, suave). Entiende la broma de un estudiante que dice que de tanto practicar caligrafía “tiene tendinitis”.

### **Apreciaciones adicionales**

El manejo de TIC y diseño en los PPT de la clase y otros recursos es destacado. Se preocupa de explicar a los estudiantes. Genera un muy buen clima de aula.

### **Pauta de observación de clases**

Número de observación: N°7, docente 2

Fecha de la observación: 05/05/2021

Objetivo de aprendizaje: Practicar pronunciación de los tonos en chino

### **Respecto de los elementos lingüísticos**

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a gramática, pronunciación u ortografía?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más fuertes del profesor en cuanto a gramática, pronunciación y ortografía?

Se evidencia la omisión de algunos verbos. Por ejemplo, en oraciones como: “veo como los mensajes, ustedes ya familiarizados con la plataforma”, “en básico 1 ustedes una buena base de los tonos”.

A veces se pronuncia el fonema /l/ como una vibrante simple: “iguar\*” en vez de “igual”, “última\*”, en vez de “última”.

### **Respecto de los elementos comunicativos**

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a funciones, géneros discursivos o tácticas y estrategias pragmáticas?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio de los elementos mencionados?

Se utiliza reiteradamente el “ya” para pasar de un tema a otro. Falta algunas tácticas de atenuación para pedir la participación de los estudiantes, suele decir: “sigue” o “mira”, a secas.

### **Respecto del manejo del léxico**

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto dominio léxico?

- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio del léxico?

Se utiliza la expresión: “como así”, con el sentido “así”: “Su nombre en chino es como así (señala el nombre)”.

### Respecto de la cultura meta y la cultura educativa

Preguntas orientativas:

- ¿Hay momentos de la clase en que el docente demuestre conocimiento de la cultura local? ¿De qué manera se ve ello?
- ¿El profesor fomenta los espacios para el intercambio intercultural? ¿De qué modo?
- ¿Se evidencia alguna brecha entre la concepción de la cultura educativa del profesor y la cultura educativa local? ¿Cómo afecta esto a los estudiantes?

Nuevamente se observa una tendencia al uso del micrófono abierto y la lectura o repetición de estructuras. A ratos es un poco complejo, pues los estudiantes se atropellan.

Una estudiante pregunta cómo transliterar su nombre al chino. Es una oportunidad interesante para tratar el tema de los nombres chinos e hispanos.

### Apreciaciones adicionales

Se comunica muy bien, los errores no suelen afectar la comprensión. Ante un error de los estudiantes, repite el ejercicio 5 veces, utilizando marcas gráficas hasta que ellos logran resolver la incógnita (decisión pedagógica).

### Pauta de observación de clases

Número de observación: n°8, docente 3

Fecha de la observación: 06/05/2021

Objetivo de aprendizaje: Utilizar expresiones sobre vestuario

### Respecto de los elementos lingüísticos

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a gramática, pronunciación u ortografía?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más fuertes del profesor en cuanto a gramática, pronunciación y ortografía?

Se alterna /l/ y la vibrante simple. Por ejemplo, en: “\*crasificador” en vez de “clasificador”, “asumil\*”, en vez de “asumir”, “colol\*” en vez de “color”.

La palabra “adjetivo” se tiende a pronunciar como “ajetivo\*”. En un momento se escribe de ese mismo modo.

Se alterna la bilabial oclusiva sonora y la sorda: “besos\*” en vez de “pesos”.

### Respecto de los elementos comunicativos

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a funciones, géneros discursivos o tácticas y estrategias pragmáticas?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio de los elementos mencionados?

Se recurre constantemente a la expresión “Ok” para ir verificando la comprensión y avanzando con el discurso. Es posible que se trate de una muletilla, pero es interesante diversificar en recursos de este tipo.

A una estudiante se le realiza una corrección y no comprende por qué su respuesta es incorrecta. La estudiante dice: “¿Acaso no vimos en la clase anterior que esto se podía decir omitiendo el 色?”. El docente no comprende la intención de la pregunta y solo responde repitiendo la oración que considera más correcta y completa. La forma “¿Acaso no...?”, parece haber generado una confusión en el docente.

### Respecto del manejo del léxico

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto dominio léxico?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio del léxico?

El uso del léxico es adecuado. No se registran complicaciones durante la clase.

### Respecto de la cultura meta y la cultura educativa

Preguntas orientativas:

- ¿Hay momentos de la clase en que el docente demuestre conocimiento de la cultura local? ¿De qué manera se ve ello?
- ¿El profesor fomenta los espacios para el intercambio intercultural? ¿De qué modo?
- ¿Se evidencia alguna brecha entre la concepción de la cultura educativa del profesor y la cultura educativa local? ¿Cómo afecta esto a los estudiantes?

Compara las expresiones 元 y 块 (referidas al dinero) con las expresiones “pesos” y “lucas” que se refieren al modo formal e informal de llamar al dinero en Chile.

### Apreciaciones adicionales

El docente realiza un repaso del contenido de la clase anterior. Se preocupa de que los estudiantes participen de manera equitativa. Los llama por su nombre uno a uno.

Realiza actividades de gramática y traducción, principalmente.

El docente se comunica sin problemas.

### Pauta de observación de clases

Número de observación: n°9, docente 4
Fecha de la observación: 05/05/2021
Objetivo de aprendizaje: Dar indicaciones para llegar a distintos lugares en chino.

#### Respecto de los elementos lingüísticos

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a gramática, pronunciación u ortografía?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más fuertes del profesor en cuanto a gramática, pronunciación y ortografía?

Se alterna la lateral /l/ con la vibrante simple: “vehícuro” en vez de “vehículo”, “difelencia” en vez de “diferencia”.

#### Respecto de los elementos comunicativos

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a funciones, géneros discursivos o tácticas y estrategias pragmáticas?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio de los elementos mencionados?

A veces no utiliza la forma usted, sino que directamente tú: “lee (tú)”, “sigue (tú)”. Aunque en ocasiones sí usa la forma cordial: “siga” (usted).

Repite la pregunta que se le hizo para aclararla:

Estudiante: ¿se puede decir de otra forma?

Profesor: ¿Cómo, de otra forma?

#### Respecto del manejo del léxico

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto dominio léxico?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio del léxico?

Utiliza el chilenismo coloquial “chiquillos”, para referirse a los estudiantes. Es una marca de cercanía.

#### Respecto de la cultura meta y la cultura educativa

Preguntas orientativas:

- ¿Hay momentos de la clase en que el docente demuestre conocimiento de la cultura

local? ¿De qué manera se ve ello?

- ¿El profesor fomenta los espacios para el intercambio intercultural? ¿De qué modo?
- ¿Se evidencia alguna brecha entre la concepción de la cultura educativa del profesor y la cultura educativa local? ¿Cómo afecta esto a los estudiantes?

No hay mención a elementos culturales durante esta clase.

#### **Apreciaciones adicionales**

Hay una comunicación fluida entre el profesor y los estudiantes. Se vale de distintos recursos para comprender y darse a entender.

#### **Pauta de observación de clases**

Número de observación: n°10, docente 5

Fecha de la observación: 27/03

Objetivo de aprendizaje: Conocer vocabulario de la unidad

#### **Respecto de los elementos lingüísticos**

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a gramática, pronunciación u ortografía?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más fuertes del profesor en cuanto a gramática, pronunciación y ortografía?

Se tiende a omitir algunos sonidos finales, sobre todo la alveolar fricativa sorda. Por ejemplo: “ustede\*” en vez de “ustedes”, “despué\*”, en vez de “después”.

#### **Respecto de los elementos comunicativos**

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto a funciones, géneros discursivos o tácticas y estrategias pragmáticas?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio de los elementos mencionados?

Utiliza locuciones adverbiales como: “a grandes rasgos”.

#### **Respecto del manejo del léxico**

Preguntas orientativas:

- ¿Existe imprecisiones en cuanto dominio léxico?
- ¿Estas imprecisiones generan algún problema de comprensión en los estudiantes o son solo episódicas?
- ¿Cuáles son los puntos más destacados del profesor en el dominio del léxico?

Una estudiante utiliza el chilenismo “soplar”, referido a “darle una respuesta a alguien” (sobre todo en un examen, para copiar a otro). No genera un problema de comunicación, eso sí.

### **Respecto de la cultura meta y la cultura educativa**

Preguntas orientativas:

- ¿Hay momentos de la clase en que el docente demuestre conocimiento de la cultura local? ¿De qué manera se ve ello?
- ¿El profesor fomenta los espacios para el intercambio intercultural? ¿De qué modo?
- ¿Se evidencia alguna brecha entre la concepción de la cultura educativa del profesor y la cultura educativa local? ¿Cómo afecta esto a los estudiantes?

Hace una mención al calendario lunar utilizado por los chinos para la agricultura. También menciona el calendario solar. Recuerda el modo de indicar las fechas en chino.

### **Apreciaciones adicionales**

El discurso del docente ocupa casi toda la duración de la clase. Tiene un tono de voz adecuado, trata a los estudiantes con mucha cordialidad y respeto.

Tiene un muy alto nivel a la hora de comprender las preguntas de los estudiantes, incluso si hablan con una velocidad alta.

## 8.4 Entrevistas

### 8.4.1 Entrevista a Andrés Ibáñez, profesor de planta IC UST

Andrés Ibáñez es profesor de planta del Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás. Es máster en enseñanza internacional de chino mandarín de la Universidad Normal de Shanghái. En su experiencia en China realizó algunas labores en el Instituto Cervantes. Debido a esto, se ha encargado de enseñar español a los profesores de chino del Instituto Confucio de la Universidad Santo Tomás.

En la presente entrevista se le consulta al respecto de esta experiencia.

1) ¿Al instituto llegan tanto profesores como voluntarios? ¿Podrías darme detalles al respecto?

Sí, llegan ambos. Aunque profesores y voluntarios tienen funciones diferentes.

Los profesores titulados, que en nuestro caso trabajan en la Universidad de Anhui, postulan a través del Instituto Confucio para ser profesores por un período de dos años.

Los voluntarios vienen por un período de un año en general, o bien, ocho meses. También tienen que postular, pasar una serie de pruebas y capacitaciones, al igual que los profesores. Postulan al Instituto Confucio de la universidad del país que ellos quieran. En el caso de la Universidad de Anhui, hay convenio con cuatro Institutos Confucio: Chile, Bielorrusia, Ucrania, Azerbaiyán. Según el país que elijan, la capacitación será en un idioma distinto. En caso de Chile reciben las instrucciones en español, Ucrania en ruso, etc.

2) ¿Qué carreras por lo general estudian los profesores y voluntarios?

Los profesores sí o sí tienen que ser docentes. En general, son los docentes de la facultad de enseñanza internacional del idioma chino mandarín (对外汉语教育). También puede haber profesores de otras áreas. Por ejemplo, uno de nuestros profesores es de la facultad de inglés.

Los voluntarios pueden ser de cualquier carrera. Lo ideal es que provengan de una licenciatura o un máster de enseñanza del chino, pero no necesariamente es así. Pueden venir, por ejemplo, de periodismo.

3) ¿Las clases de chino que dictaste eran parte de un plan de acompañamiento a los profesores de chino del IC UST y/o Crical?

Sí, eran para todos los profesores de chino que llegaban. Para los que no sabían nada de español y para los que sabían un poco también se les empezó a hacer clases de español. A los

que no sabían nada se les enseñaba cosas de Chile y del español en sí. A los que sabían poco, más que nada reforzar y que fueran practicando el idioma.

Esta iniciativa no era de Crical, sino que de Santo Tomás puntualmente, porque teníamos problemas, ya que los profesores que venían tenían que irse a sedes a lo largo del país y tenían que por lo menos comunicarse en algo básico. Entonces, se determinó como Confucio UST, puntualmente.

4) ¿Con qué frecuencia se hacían esas clases?

Dos veces a la semana, una hora y media cada sesión. En total, tres horas semanales. Generalmente eran en la mañana porque no había clases de chino. De 11:30 a 13:00, antes del almuerzo.

5) ¿Era solo para los profes de Viña del mar (sede central)?

Sí, porque eran clases presenciales. Como este año no han llegado profesores desde China, no hemos tenido que realizar estas clases online.

6) ¿Usaban libro/manual? ¿Cuál?

Sí, utilizábamos algunos libros para la enseñanza del español. Uno era *Etapas A1-1 y A1-2*, del Instituto Cervantes. También un libro con temas de verbos, que era algo que les complicaba mucho a los profesores de Chino. También había una profesora que estaba antes de que yo llegara, Consuelo. Ella hizo un manual para los estudiantes chinos, con palabras chilenas. Tenía datos o tips súper útiles de Chile.

7) ¿El curso se hacía a partir de un análisis de necesidades o era un curso de español general?

Se trataba para la mayor parte de ellos de un curso de español general. Había estudiantes que querían saber temas puntuales como, por ejemplo, ir a comprar: cómo se decían los alimentos y esas cosas. Se hacían pequeñas clases para profesores con niveles más elevados.

6) ¿Se les hacía algún tipo de apoyo adicional en temas culturales, etc.? ¿Cuál?

No mucho, en realidad. Para el Instituto, que estuvieran viviendo en Chile ya era una oportunidad de practicar esos elementos e impregnarse con la cultura chilena en el día a día. También se les hablaba de temas de Latinoamérica y de Chile, temas culturales del norte y del sur para que fueran conociendo poco a poco.

8) Por último, si existe algún programa para esas clases o de plan de apoyo a los profesores chinos, ¿es de público conocimiento?

Solo se utilizaba el manual *Etapas* que sigue lo que establece el programa del Instituto Cervantes para el nivel A1-A2, creo que está en la página del Cervantes de Shanghái. Se utilizaba solo como apoyo. En temas más específicos y culturales se trabajaba solo de manera general, en base a las necesidades que fueran surgiendo, sin necesidad de un manual o programa en específico.