



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Dpto. de Lingüística Aplicada

Evaluación de 8Belts para el aprendizaje de chino como
lengua extranjera

Trabajo Fin de Máster

Máster Universitario en Lenguas y Tecnología

AUTOR/A: Rosado García, Juan

Tutor/a: Candel Mora, Miguel Ángel

CURSO ACADÉMICO: 2021/2022

Resumen

La intención de este trabajo de investigación es analizar la aplicación de 8belts en el aprendizaje de la lengua china. Para ello se desglosará la plataforma a nivel estructural y, por otro lado, se analizará el léxico que aparece en la plataforma y qué aspectos de la enseñanza refuerza con mayor énfasis. Mediante este examen pretendemos esbozar las ventajas y desventajas de la aplicación; así como plantear futuras líneas de investigación.

Palabras clave

8belts; aprendizaje de chino; plataforma de aprendizaje

Summary

The intention of this research work is to analyze the application of 8belts in Chinese language learning. For this, the platform will be broken down at a structural level and, on the other hand, the lexicon that appears on the platform will be analyzed and what aspects of teaching it reinforces with greater emphasis. Through this review we intend to outline the advantages and disadvantages of the application; as well as to propose future lines of research.

Keywords

8belts; learning chinese; FL learning platform

Resum

La intenció d'aquest treball de recerca és analitzar l'aplicació de 8belts en l'aprenentatge de la llengua xinesa. Per això es desglossarà la plataforma a nivell estructural i, d'altra banda, s'analitzarà el lèxic que apareix a la plataforma i quins aspectes de l'ensenyament reforça amb més èmfasi. Mitjançant aquest examen pretenem esbossar els avantatges i els desavantatges de l'aplicació; així com plantejar futures línies de recerca.

Paraules clau

8belts; aprenentatge de xinès; plataforma d'aprenentatge

1.Introducción	4
2.Marco teórico	6
2.1.El aprendizaje de lenguas.	6
2.2.El aprendizaje móvil	8
2.3.Aprendizaje de lenguas mediante flashcards	9
2.4.Fases del aprendizaje de una segunda lengua	11
2.5.La interlengua	13
2.6.Gamificación	16
2.6.1.Las puntuaciones	17
2.6.1.1.Mecánicas	17
2.6.1.2.Dinámicas	18
2.6.1.3.Emociones	20
2.7.Paradigmas principales en el aprendizaje mediante juegos	21
2.8.El Marco Común Europeo de Referencia	23
2.9.Hanyu Shuiping Kaoshi (HSK)	26
2.10.Estructura de la lengua china	34
2.10.1.Caracteres	34
2.10.2.Morfología	37
2.10.3.Fonética: los tonos	39
2.10.4.Dificultad	40
2.11.La teoría de la cara de Gandhi	43
3.Metodología	45
3.1.El análisis desglosado	45
3.2.Propuesta de escala de evaluación de plataformas ALAO	47
3.3.Limitaciones en esta investigación	50
4.Análisis	51
4.1.Definición, estructura y análisis de la plataforma	51
4.2.Peldaños	53
4.3.Diálogos	57
4.4.Trainings	60
4.5.Recompensas y niveles	62
4.6.Propuesta de clasificación de peldaños	66
4.6.1.Peldaños de vocabulario	66
4.6.2.Peldaños de vocabulario múltiples	67
4.6.2.1.Peldaños múltiples por campo semántico	67
4.6.2.2.Peldaños múltiples por variación diatópica	69
4.6.2.3.Peldaños múltiples por matices de significado	69
4.6.3.Peldaños con expresiones	70
4.6.4.Peldaños con frases útiles	73
4.6.5.Peldaños con estructuras gramaticales	74
4.6.5.1.Peldaño con estructuras gramaticales simple	74
4.6.5.2.Peldaño con estructuras gramaticales múltiple	74

4.6.6.Peldaños con anotaciones	77
4.6.6.1.Anotaciones de pronunciación	78
4.6.6.2.Anotaciones de sinónimos	79
4.6.6.3.Anotaciones en la traducción	80
4.6.6.4.Aclaraciones gramaticales	81
4.6.6.5.Anotaciones léxicas	83
4.6.6.6.Aclaraciones diatópicas	84
4.7.Propuesta de clasificación de diálogos	85
4.7.1.Diálogos en torno a una expresión	85
4.7.2.Diálogos para practicar fines específicos	86
4.7.3.Diálogos con peldaños con sinónimos	87
4.7.4.Diálogos con palabras de fonética similar	89
4.7.5.Diálogos para practicar gramática	90
4.7.6.Diálogos con diferentes expresiones del mismo campo semántico	92
4.8.Evaluación de la aplicación basándome en nuestra propuesta de escala de ALAO	93
5.Conclusiones	97
5.1.Críticas a 8belts	97
5.2.Propuestas constructivas para la aplicación	99
5.3.Futuras líneas de investigación	100
5.4.Conclusiones	101
6.Bibliografía	104
7.Anexo	109

1.Introducción

En la era de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las metodologías didácticas están en un constante cambio; de hecho, la tecnología y la docencia van de la mano en la actualidad de forma que es innegable las nuevas perspectivas en el ámbito de la educación. (Loveless y Williamson , 2013; Selwyn y Bulfin, 2016).

Debido al auge de numerosas plataformas de aprendizaje de idiomas, es interesante analizar cómo están compuestas estas plataformas, qué aspectos podemos destacar de ellas y en qué aspectos necesitan una revisión. En este artículo se pretende analizar una de esas plataformas, 8belts, en específico para el estudio de la lengua china.

La forma tradicional de didáctica de la lengua china es mediante el aumento paulatino de la dificultad mediante el orden de carácter, palabra y oración. Una vez el estudiante tiene clara esa estructura, es más sencillo aprender la lengua. Por ello, siempre me había parecido interesante la manera paulatina de incrementar la dificultad en 8belts siguiendo una estructura similar mediante el peldaño, el diálogo y el *training*.

Asimismo, comparado con otros métodos de aprendizaje de chino, partimos de la hipótesis de que el vocabulario de 8belts se presentaba de una manera más coherente que en otros métodos más tradicionales en los que había una serie de carencias, como vocabulario de uso poco habitual o expresiones en desuso.

En resumen, este estudio pretende desglosar la estructura de la aplicación de 8belts en específico para su aplicación en el aprendizaje de la lengua china, clasificar dentro de la misma el tipo de píldoras de vocabulario y gramática (peldaños) que presenta la aplicación; el tipo de anotaciones o explicaciones, y

el tipo de diálogos de forma que se observe qué ventajas y desventajas presenta este método, qué aspectos se podrían mejorar, cuáles son las posibles aplicaciones reales de este sistema y qué futuras investigaciones se podrían plantear a raíz de este estudio. Asimismo, se evaluará la aplicación siguiendo una escala de evaluación de sistemas ALAO de elaboración propia basada en el marco teórico y nuestras observaciones.

2.Marco teórico

2.1.El aprendizaje de lenguas.

El aprendizaje de lenguas nos acompaña desde el momento en el que formamos nuestro conocimiento. Se sabe que el aprendizaje de lenguas puede adquirirse de forma nativa hasta los 10 años; sin embargo, una vez pasada esa edad, se tienen que poner en juego metodologías de aprendizaje de segundos idiomas.

La popularidad de las tecnologías informáticas e internet en todos los ámbitos de la sociedad en las últimas décadas presentan un contexto en el que la integración de las TIC en el proceso educativo, cada vez a mayor escala, es inevitable. De esta manera, el uso de las TIC se hace imprescindible en el día a día de la enseñanza y aprendizaje en el aula. Estas herramientas son esenciales en el cambio y la reforma educativa, dando así a los docentes y alumnos la posibilidad de mejorar la calidad y competitividad de la educación. Esto, en el caso del aprendizaje de lenguas, es bastante notable, permitiendo la inclusión de nuevas tecnologías y técnicas que incrementan la eficacia en las aulas, diversifican la formación y favorecen el aprendizaje autónomo e independiente.

Es gracias a esta necesidad de reformar e integrar las nuevas tecnologías en el proceso educativo, por lo que existen procedimientos como el AAO (Aprendizaje Asistido por Ordenador) o el E-learning (Electronic Learning) (Contreras, 2008). De esta manera se trata de utilizar todo el potencial de los recursos derivados de estas tecnologías e internet. Esta integración se hace evidente, como bien expone Cebrián de la Serna et al. (2009), en la mayor creación de recursos educativos electrónicos empleados en la enseñanza de idiomas y el uso de herramientas como libros de texto electrónicos, archivos de audio y vídeo, diccionarios electrónicos, ejercicios interactivos, páginas web y aplicaciones que recogen y reúnen información, etc. También a través de *wikis*, foros, blogs o correos electrónicos, el intercambio y retroalimentación entre los

alumnos y los docentes benefician el aprovechamiento del tiempo en el aula y, por tanto, el tratamiento de los objetivos educativos.

En resumen, como afirma Cebrián de la Serna et al. (2009), el panorama actual ofrece tal cantidad de herramientas y posibilidades, que se hace necesaria una adecuada selección y utilización de las mismas, en función de la actividad que se quiera llevar a cabo, para poder explotar su potencial en el proceso educativo.

2.2.El aprendizaje móvil

El aprendizaje tradicional, como ya hemos visto, ha tenido que afrontar cambios y desafíos radicales, donde las TIC se han consolidado como sus mejores aliadas. Hoy en día, los individuos, en muchas ocasiones prefieren aprender únicamente lo que les interesa o necesitan aprender en un momento dado, sin límites de tiempo ni ubicación. Para ello precisan de un acceso al conocimiento más inmediato y ajustado a sus necesidades. Este nuevo enfoque en el aprendizaje se ve, en gran medida, resuelto por la tecnología móvil. Estos dispositivos que en primera instancia se vendieron como dispositivos para la comunicación y el entretenimiento, se han convertido en valiosos instrumentos, que añadidos a los procesos de aprendizaje tradicionales, brindan, a su misma vez, mayor acceso a una enseñanza más compatible con las necesidades y preferencias de los estudiantes en la actualidad. Según Santiago et al. (2015), el *m-learning* o aprendizaje electrónico móvil se define como “una metodología de enseñanza y aprendizaje que se vale del uso de pequeños dispositivos móviles, tales como teléfonos móviles, PDA, tabletas, PocketPC, iPod y todo tipo de dispositivo de mano que tenga alguna forma de conectividad inalámbrica”. En otras palabras, el *m-learning* se refiere a todos los entornos de aprendizaje apoyados en la tecnología móvil (Santiago et al., 2015).

Como señala el informe *El Futuro del aprendizaje móvil: implicaciones para la planificación y la formulación de políticas* publicado por la UNESCO (2013), “el aprendizaje móvil se ha desarrollado en gran medida fuera de los contextos de la educación formal, y la inmensa mayoría de los proyectos de aprendizaje móvil está concebida para la enseñanza informal”, lo que fomenta la continuidad en el proceso de aprendizaje.

2.3. Aprendizaje de lenguas mediante *flashcards*

Varios estudios sobre el aprendizaje mediante *flashcards* han demostrado que este método resulta ser de mayor utilidad de la que se consideraba con anterioridad, en el proceso de memorización de un gran número de palabras en un breve periodo de tiempo. Incluso, como apunta Altiner (2011), “varios estudios recientes han demostrado que los aprendices pueden transferir el aprendizaje mediante *flashcards* al uso normal del lenguaje”. En otras palabras, este método ha demostrado tener una influencia muy positiva, tanto en el proceso de aprendizaje como en la aplicación misma de los conocimientos adquiridos mediante este método en el día a día del estudiante.

Sebastian Leitner fue una de las primeras personas en desarrollar un sistema de aprendizaje a través del uso de tarjetas. Leitner introduce un esquema que sigue el principio de la repetición espaciada en el tiempo que funciona de la siguiente manera: una caja se divide en diferentes grupos, en los que se colocan las tarjetas dependiendo del grado de dificultad y conocimiento previo que tenga el estudiante sobre cada elemento presente en cada tarjeta. De esta manera, el aprendiz debe tratar de recordar la respuesta de cada tarjeta. Si lo consigue, debe mover la tarjeta hacia el siguiente grupo. En caso contrario, la tarjeta debe volver al grupo anterior. Cada grupo tiene un intervalo de tiempo diferente: la frecuencia con la que se repasan aquellas tarjetas que estén en el primer grupo es mucho mayor que aquellas que se encuentren en el último grupo —las tarjetas del último grupo de las que el estudiante sea capaz de recordar la respuesta correcta se irían eliminando del sistema, ya que se consideran aprendidas—. De esta forma, se dedica mucho más tiempo a los elementos que son de mayor dificultad para el estudiante (Altiner, 2011).

Así, el sistema de repetición espaciada vemos que se basa en marcar diferentes intervalos para la repetición de un ítem para el aprendiz en función de su respuesta sobre su conocimiento de una palabra.

Este método se ve materializado en el mundo digital en aplicaciones como Anki. Esta aplicación trabaja con mazos de *flashcards* previamente creados por

usuarios de la comunidad disponibles para todo el mundo, pero los aprendices pueden crear sus propios mazos también, pudiendo hacer uso de la aplicación de forma más personalizada y acorde a sus necesidades. De este modo, según el usuario va añadiendo tarjetas en un mazo, podrá ir revisándolas diariamente, siguiendo el sistema de repetición espaciada, con el ritmo que marque el propio aprendiz al ir marcando cada tarjeta como fácil, normal o difícil. Esto último, como ya se ha explicado, es lo que determina el tiempo en el que ese elemento volverá a aparecer en el repaso.

En un estudio llevado a cabo por Altier (2011) se señala que “la integración de programas de *flashcards* en el proceso de aprendizaje de vocabulario académico cambia en gran medida la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje de vocabulario”. A pesar de las posibles deficiencias y necesarias mejoras de este método, el estudio afirma que, en términos generales, este procedimiento que aplica la repetición espaciada demostró favorecer el aprendizaje de vocabulario de los estudiantes.

2.4.Fases del aprendizaje de una segunda lengua

A la hora del aprendizaje de una segunda lengua es fundamental tener presente estos conceptos pues serán clave para entender cómo funciona el aprendizaje de una segunda lengua así como qué tipo de ejercicios tienen lugar en cada parte del proceso.

Richards y Renandya (2002) proponen un modelo en el que desglosan el aprendizaje de una segunda lengua en 5 partes, a saber: (1) *input*, (2) *intake*, (3) adquisición, (4) acceso y (5) *output*.

A continuación definimos cada una de esas partes:

Para empezar, el *input* es la fase del aprendizaje concierne a las fuentes de información que tienen lugar en el primer estadio del aprendizaje de lenguas, es decir, la iniciación en la lengua. Ejemplos de esto son libros de texto, materiales preparados por el profesor, discurso del aula iniciado por el profesor, etc. Además, es fundamental explicar que la simplificación gramatical es clave a la hora de proveer al estudiante un *input* que es apropiado para su nivel (Richards, Renandya; 2002).

El *intake* es esa parte del *input* que se llega a aprehender y comprender por parte del estudiante (Van Patten, 1993). Parte del *input* permanecerá en la memoria a largo plazo, pero veamos qué aspectos hacen que el *input* pase a ser *intake* (Richards, Renandya; 2002):

1. Complejidad: los conceptos tienen que tener un nivel de dificultad que se ajuste al del usuario para que pueda aprenderlo (Richards, Renandya; 2002).
2. Prominencia: el usuario ha de darse cuenta de los *inputs* para que pueda convertirlos en *intakes* (Richards, Renandya; 2002). Esto se especifica, porque gran parte del *input* puede pasar desapercibido por el usuario que quizás no lo haya escuchado o identificado visualmente.

3. Frecuencia: los ítems tienen que ser experimentados con frecuencia suficiente (Richards, Renandya; 2002).
4. Necesidad: el ítem ha de satisfacer una necesidad comunicativa (Richards, Renandya; 2002).

En cuanto a la adquisición, según explican Richards y Renandya (2002), esta parte del proceso se considera cuando el aprendiente ha incorporado un nuevo ítem de aprendizaje en su interlengua. Es importante no confundir este concepto como el que utilizan otros autores como Ellis (1989) que habla de adquisición en tanto que incorpora (*pick up*) una lengua mediante exposición, frente a aprendizaje, que es el acto consciente de estudio de una segunda lengua. En nuestro análisis, cuando hablemos de adquisición podrá ser tanto cuando se está expuesto al lenguaje natural como cuando se está estudiando.

Con respecto al acceso, se refiere a la habilidad del aprendiente a la hora de hacer uso de su sistema de interlengua a la hora de comunicarse. Richards y Renandya (2002) hacen hincapié en que en algunas circunstancias ese acceso a la interlengua será más sencillo que en otras por cuestiones como el contexto en el que se hallan, el registro, el género textual, etc. Además, según indica Van Patten (1993, p. 436) el acceso puede ser total, parcial o nada exitoso.

El *output* se refiere a los resultados finales que tiene el hablante de una segunda lengua (Richards, Renandya; 2002), en otras palabras, cuando utiliza la segunda lengua. Existe un debate en la comunidad lingüística con respecto a si el *output* debe formar parte en el aprendizaje (Krashen, 1992) o si solo con el *input* es suficiente (Swain 1985), es decir, si hablar la segunda lengua (o en el caso del estudiante, la interlengua) favorecerá o no la adquisición de una segunda lengua.

2.5.La interlengua

También sabemos que dentro del aprendizaje de lenguas existen diversos factores a tener en cuenta, pues la adquisición de una segunda lengua tiene de por medio 5 factores (Selinker, 1972) en los que participa la L1.

Cuando el estudiante aprende una segunda lengua de forma no nativa, es decir, más allá de los 10 años, entran en juego diversos factores que constituyen sus características fundamentales y participan en el desarrollo de la formación. Estos rasgos son la fosilización, la transferencia, la sistematicidad, la variabilidad y la permeabilidad; a continuación, intentaremos a esbozar estos conceptos en líneas generales.

Fosilización: el fenómeno lingüístico de la fosilización, introducido por Selinker (1972), se refiere a todos aquellos “elementos, reglas o subsistemas lingüísticos que los hablantes de una NL (*native language*) en particular tenderán a mantener en su IL (*interlanguage*) en relación con una TL (*target language*) en particular, sin importar la edad del alumno o la cantidad de explicación e instrucción que reciba en la TL” (1972: 215). En otras palabras, se conservan en la interlengua elementos desviados como consecuencia de una situación de estancamiento.

Normalmente, esperamos que el aprendiente progrese con una mayor exposición a la TL, de manera que su IL se acerque más al sistema de la TL y contenga menos errores. No obstante, existe la posibilidad de que ciertos errores no desaparezcan nunca completamente. Estos son los errores que habitualmente se describen como fosilizados, es decir, se han convertido en un error que aparece recurrentemente en sucesivos estadios del aprendizaje y, por tanto, en una característica permanente en el habla del aprendiente.

Permeabilidad: Adjemian (1976) sostiene que la IL por naturaleza es incompleta y está en constante cambio. Por esta razón, acuña el término permeabilidad que se refiere a la susceptibilidad de las interlenguas a recibir infiltraciones de reglas o formas de la primera lengua y la lengua meta. Dicho

de otro modo, en ocasiones con tal de transmitir una idea un hablante no nativo de una lengua puede verse obligado a generar una estructura particular puesto que no conoce la regla o formas en la L2 necesarias, ni ha adoptado todavía en su sistema de la interlengua, correctamente (Adjemian, 1976). Además, es importante tener en cuenta también lo siguiente:

El deseo de expresar el significado anula las intuiciones gramaticales emergentes del alumno, o la falta de intuiciones, y produce una cadena que es inconsistente o imposible para su propia norma de IL. Esto puede suceder de una de estas dos maneras: o bien el sistema de IL es penetrado por reglas o formas de la lengua materna que generalmente no se evidencian en sus formas de habla, o una regla o forma de la lengua meta internalizada se generaliza incorrectamente o se distorsiona de alguna manera (Adjemian, 1976: 308).

Dicho de otra manera, la permeabilidad es la violación de la sistematicidad: si esa violación se estanca es fosilización.

Variabilidad: alude al hecho de que un sistema lingüístico en proceso de construcción no puede ser estable. Por eso es importante, en el proceso de adquisición de una lengua, seguir un estudio regular e intentar situar a los estudiantes en niveles. Por consiguiente, es fundamental repetir esas pruebas de nivel si hace mucho tiempo que no se practica la lengua objeto.

Sistematicidad: se refiere al conjunto de reglas de la lengua materna aplicadas de forma errónea (o no) en la lengua objeto. En el caso de la adquisición de la NL, el aprendiz no tiene un conocimiento lingüístico previo. No obstante, en el caso de la adquisición de una segunda lengua, el aprendiz parte desde el conocimiento de una primera lengua y constantemente hace predicciones y construye un sistema de reglas de una segunda lengua, normalmente basado en el conocimiento de la lengua materna. (Selinker, 1992:38).

Cuando se aprende una segunda lengua se hace mediante deducción¹ de las normas gramaticales de la lengua materna. Sin embargo, cuando se aprende una lengua materna, el sistema, en un principio, es en su totalidad mediante un

¹ A partir de las normas gramaticales se construyen ejemplos.

método inductivo o un razonamiento inductivo², es decir. Este proceso es imposible (o muy difícil) si no eres nativo, pues la gramática de una lengua materna interferirá de forma sistemática a la hora de hablar la segunda lengua.

Transferencia de lenguas: Selinker (1972: 217) plantea la existencia de cinco procesos centrales en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua que pueden conducir a la fosilización. La transferencia de lenguas (*language transfer*) es uno de los procesos centrales que dan lugar a elementos fosilizantes. En este caso, son aquellos elementos, reglas o subsistemas que se trasladan de la lengua materna —u otros idiomas estudiados en el pasado— a la IL. Las diferencias entre L1 y L2 pueden influir e interferir en el proceso de aprendizaje. En otras palabras, algunas reglas o estructuras se transfieren de la L1 del alumno a la IL, dando como resultado errores en el uso de la L2.

Sin embargo, esta transferencia no tiene por qué ser necesariamente negativa. También puede ser positiva, de forma que las similitudes compartidas entre la L1 y la L2 favorezcan y faciliten la adquisición de la segunda lengua. No obstante, cabe señalar, que Selinker enumera una serie de ejemplos fruto de un estudio realizado a aprendices de diferentes edades que revela ciertamente el vínculo existente entre la transferencia y la fosilización.

² A partir de muchos ejemplos se deduce la norma.

2.6. Gamificación

El término gamificación hace referencia a cualquier aspecto que esté relacionado con el juego o los videojuegos. La etimología de la palabra viene del inglés “*game*”, que significa “juego”. En esta línea, los juegos o videojuegos pueden ser utilizados con objetivos didácticos. Por lo tanto, la finalidad de este apartado será definir y explicar algunos conceptos básicos en torno a la gamificación con el objetivo de analizar la aplicación de 8belts en última instancia.

Se han publicado varias definiciones sobre la gamificación (Deterding, Dixon, 2011; Zichermann; Cunningham, 2011). Todos ellos hacen referencia a la idea de que los elementos del juego se introducen en contextos que no son de juego, con la voluntad de mejorar la experiencia y el compromiso del usuario. Los ejemplos típicos de elementos de juego utilizados son los sistemas de **puntos**, los **niveles** y las **insignias** (Gnauk, Dannecker, Hahmann, 2012). Por otro lado, otros autores mencionan la resolución de problemas, a través de una experiencia divertida. Asimismo, Liu, Alexandrova y Nakajima (2011) apuntan a comportamientos y actitudes similares a las de un juego como:

- centrarse en una actividad en cuestión,
- realizan múltiples tareas bajo presión,
- trabajan horas extra sin una actitud descontenta,
- intentarlo una y otra vez siempre que se falle.

Por último, es fundamental mencionar el caso de Hamari, Koivisto y Sarsa (2014) que no solo destacan la importancia de las emociones, sino que además indican que la gamificación es una técnica cuya finalidad principal pretende perfeccionar la enseñanza proveyendo a los estudiantes de **motivación**. En otras palabras, se podría considerar que, en última instancia, la motivación será el objetivo primordial tras cualquier proceso de gamificación. Pero desarrollemos esto más en el siguiente apartado.

2.6.1.Las puntuaciones

Como hemos visto en el apartado anterior, parte de las estrategias de gamificación incluyen ciertas características como las puntuaciones, los *rankings*, puntuaciones con otros usuarios, niveles, cofres, *belties*³, vidas, etc.

Para empezar, vamos a mostrar un círculo virtuoso de la teoría de Robson (2015) en el que se hace referencia a tres aspectos que interfieren en el proceso de gamificación conocidos como mecánicas, dinámicas y emociones.

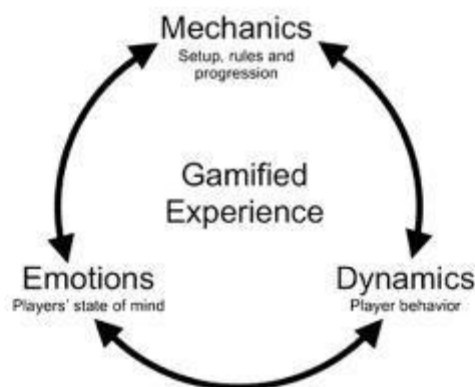


Figura 1. Proceso de la Gamificación (Robson et al., 2015, p.416).

2.6.1.1.Mecánicas

Como podemos ver en la **figura 1** la parte de las mecánicas corresponde a los objetivos de los jugadores/estudiantes; las reglas del juego y la progresión. La finalidad principal de este aspecto del proceso de gamificación es incentivar la acción en el propio juego y fomentar un compromiso entre los estudiantes (o jugadores).

³ Véase “Belties” en el apartado de “Glosario” del Análisis.

2.6.1.2.Dinámicas

A continuación, veamos diferentes tipos de recompensas aplicables tanto a videojuegos como actividades lúdica-didácticas, pues será fundamental aplicar esta clasificación a la propia aplicación de 8belts:

Para señalar su progreso, a menudo se utilizan recompensas por logros. Estos pueden ser sistemas de puntos de victoria virtuales que los jugadores acumulan a medida que avanzan, como puntajes, niveles, barras de progreso o recursos (por ejemplo, fuerza), pero también pueden ser recompensas reales (por ejemplo, moneda). En particular, las recompensas por logros con significado social (por ejemplo, insignias, trofeos, tablas de clasificación) indican la posición social dentro de una comunidad y son poderosas mecánicas de progresión. La mecánica de progresión proporciona información importante que señala el éxito de un jugador hacia la victoria (Robson, 2015: 415).

En otras palabras, el objetivo principal de la dinámica es definir la conducta de los usuarios que toman parte en la experiencia de juego. Por lo tanto, podemos desglosar a raíz de estas reflexiones de Robson (2015) los siguientes tipos de recompensas y una breve explicación de cada una de ellas:

- **Sistemas de puntos:** consiste en establecer un valor cuantitativo a diferentes acciones que realizará el estudiante a la hora de interactuar con la aplicación como puede ser completar un diálogo o responder correctamente a una pregunta. En el caso de los videojuegos equivaldría a la experiencia que obtiene el jugador cuando derrota a un enemigo, completa una misión, supera un nivel, descubre una zona nueva, encuentra un objeto extraño, etc. La idea es acumular esos puntos para ganar prestigio, subir de nivel, etc.
- **Clasificaciones:** los usuarios, con una intención competitiva, son puestos en un *ranking* en el que por lo general son clasificados como usuarios de bronce, plata, oro, platino, etc. (depende de la plataforma o videojuego la clasificación es diferente; por ejemplo, en Duolingo hay *zafiro* y en League of Legends *challenger*). Estos usuarios normalmente aparecen en esta clasificación en función de su actuación comparada con otros usuarios: como es el caso de Duolingo.

- Niveles: al contrario de la anterior, en este caso es el usuario el que compite consigo mismo para conseguir mejorar. Conforme avance en su ruta el usuario irá ascendiendo de nivel de forma que llegar al siguiente nivel supone motivación.
- Obtención de premios: similar al anterior, conforme el usuario avance se le irá recompensando con diferentes premios que podrán ser desde logros como en la plataforma de Steam (en el que se te da una especie de medalla *scout* por conseguir algunas hazañas en los videojuegos, como completar en cierto tiempo o conseguir derrotar a algún *boss* opcional). Esto motiva a los jugadores a completar ciertos aspectos que quizás sin esa recompensa no harían.
- Recompensas: en este caso el premio es obtener un bien que normalmente es de pago, pero el usuario lo recibe de forma gratuita, como las *loot boxes* en los videojuegos multijugador de arena de batalla en línea (también llamados videojuegos multijugador de campo de batalla en línea), o MOBA (del inglés *Multiplayer Online Battle Arena*).
- Desafíos: los desafíos pueden consistir en competiciones entre jugadores con la finalidad de que el usuario que gane el desafío obtenga mejor puntuación, premios, más experiencia, prestigio, etc.
- Misiones diarias: consiste en pequeños objetivos que se reinician a diario con el objetivo de que se entre en la plataforma todos los días. Muchas de esas misiones son breves o sencillas, repetitivas y con poca recompensa, pero el hecho de superarlas a diario hace que se obtengan mayores recompensas, logros, etc.
- Retos: los retos son objetivos a medio o largo plazo que se centran en que el jugador tenga una meta o un destino claro al que quiera llegar y que lo motive durante el progreso.

2.6.1.3.Emociones

Por último, en este modelo se habla de emociones. Este apartado se focaliza en los estados afectivos de los usuarios así como las reacciones de los mismos frente al juego. Naranjo (2009) partiendo de conceptos de Allejo (2003) hace la siguiente reflexión:

La motivación interna y el interés intrínseco en las actividades académicas aumentan cuando la persona tiene posibilidades de elección y oportunidades para tomar la responsabilidad personal de su aprendizaje, establecer sus propias metas, planear cómo alcanzarlas y monitorear su progreso. Por otra parte, cuando sus habilidades son altas, pero las actividades no son desafiantes, el resultado es el aburrimiento. Cuando el desafío y los niveles de habilidad son bajos, se experimenta apatía y cuando se enfrenta una tarea desafiante para la que no se cree tener las habilidades necesarias, se experimenta ansiedad (Naranjo, 2009).

Además, Naranjo (2009) haciendo referencia a Santrock (2002) explica que “la perspectiva conductual enfatiza la importancia de la motivación extrínseca”; puesto que este tipo de motivación se basa en premios y penalizaciones que son externas a la propia acción (como los elementos dinámicos que hemos observado en el apartado anterior); frente a la motivación intrínseca que plantea Ajello (2003), donde se realiza la actividad, en este caso el aprendizaje, por el puro placer de realizarlo, independientemente del prestigio que pueda llevar al usuario adquirir ese conocimiento, u otro tipo de recompensas externas.

Es fundamental comprender la motivación extrínseca para entender los beneficios del aprendizaje a través de los recursos gamificados, pues precisamente son estas estrategias de gamificación dinámicas las que añaden factores externos que tendrán una repercusión directa en las emociones del usuario.

2.7.Paradigmas principales en el aprendizaje mediante juegos

Casañ-Pitarch (2018) plantea los principales paradigmas del aprendizaje mediante juegos basándose en Margarida, Veloso, Papastergiou y Kordaki (2010) quienes describen el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo; sin embargo, Casañ-Pitarch (2018) incluye en su clasificación un cuarto paradigma de Kam, Gogolin, Blakemore y Emerick (2013) quienes hablan del aprendizaje reflexivo.

Para empezar, el conductismo se apoya en la existencia de una estrecha relación entre las reacciones de conducta y los estímulos. En palabras de Margarida, Veloso, Papastergiou, Kordaki; (2010), “los videojuegos proporcionan a los estudiantes estímulos y refuerzos positivos o negativos; de este modo, el proceso de aprendizaje ocurre cuando hay un cambio de reacción entre ellos”. Ellin (1989) lo resume de la siguiente manera: “dos nociones clave pueden ser identificadas en estas discusiones: *hábitos* y *errores*”.

El cognitivismo, por su parte, se podría definir de la siguiente manera: “Los videojuegos requieren la participación activa del estudiante para aprender, esto implica tanto la memorización como la resolución de problemas” (Margarida, Veloso, Papastergiou, Kordaki; 2010). En otras palabras, el cerebro humano se compara con un ordenador, que es capaz de pensar, memorizar y resolver problemas. Es decir, se requiere la participación activa del estudiante para aprender.

Asimismo, el constructivismo en el proceso de aprendizaje se trata de construir conocimiento, no solo adquirirlo, y los estudiantes tienen diferentes interpretaciones sobre la realidad dependiendo de su experiencia e interacción pasadas, en otras palabras, se trata de aprender haciendo (Margarida, Veloso, Papastergiou, Kordaki; 2010), lo cual equivale a construir e interpretar el

conocimiento y aplicarlo en el mundo virtual de acuerdo con el propio conocimiento y experiencia del alumno (Casañ-Pitarch, 2018).

Por último, cuando hablamos de aprendizaje reflexivo nos referimos a aquel método de aprendizaje que encuentra su origen en la experiencia, por ejemplo, en la resolución de tareas. Estos autores explican que este debería ser el principio fundamental del aprendizaje electrónico (Kam, Gogolin, Blakemore, Emerick; 2013). Asimismo, los estudiantes deben ser conscientes de su proceso de aprendizaje. De forma que a través de la experiencia de juego (o de aprendizaje en general) los alumnos deben pensar, analizar y aprender conscientemente (Casañ-Pitarch, 2018).

2.8.El Marco Común Europeo de Referencia

A la hora de evaluar los conocimientos de una lengua, el Consejo de Europa ha establecido oficialmente una clasificación en la que se introducen todos los niveles posibles en una lengua y las diferentes competencias asociadas a cada nivel. Esta clasificación se encuentra en el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2020).

El Consejo de Europa ha especificado para cada una de las competencias lingüísticas, a saber; comprensión oral y escrita, y expresión oral y escrita, una descripción detallada de qué capacidad de desenvolverse tiene el usuario según el nivel que tenga dentro del Marco Común Europeo de Referencia.

Sin embargo, a modo de resumen, el propio Consejo de Europa plantea el siguiente cuadro en el que se describe de forma general las capacidades lingüísticas que ha de tener un usuario para considerarlo competente, independiente o básico, así como una forma de orientar al lector de qué supone tener un nivel C1 o A2 en una lengua.

Usuario/a competente.	C2	Comprende prácticamente cualquier tipo de texto. Resume y reelabora información y argumentos procedentes de diversas fuentes orales y escritas para presentarlos de manera coherente. Se expresa de manera espontánea, con gran fluidez y con precisión, diferenciando matices de significado más sutiles incluso en situaciones de mayor complejidad.
Usuario/a competente.	C1	Comprende una amplia variedad de textos extensos y de un alto nivel de exigencia, y reconoce en ellos significados implícitos. Se expresa de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Hace un uso flexible y efectivo de la lengua para fines sociales, académicos y profesionales. Produce textos claros, bien estructurados y

		detallados sobre temas complejos, mostrando un buen control de los patrones organizativos, los conectores y los mecanismos de cohesión.
Usuario independiente.	B2	Comprende las ideas principales de textos complejos tanto sobre temas concretos como abstractos, incluidas discusiones técnicas dentro de su especialidad. Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con usuarios de la lengua meta sin producir tensión alguna para ninguna de las dos partes. Elabora textos claros y detallados sobre una amplia variedad de temas y explica un punto de vista sobre un tema de actualidad exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.
Usuario independiente.	B1	Comprende la información principal de textos claros y en lengua estándar sobre asuntos conocidos y habituales relativos al trabajo, la escuela, el tiempo de ocio, etc. Se desenvuelve en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se habla la lengua. Elabora textos sencillos y cohesionados sobre temas conocidos o de interés personal. Describe experiencias, acontecimientos, sueños, esperanzas y ambiciones, y ofrece breves razonamientos y explicaciones de opiniones y planes.
Usuario básico.	A2	Comprende oraciones y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de prioridad inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo). Se comunica en tareas sencillas y rutinarias que requieren un intercambio sencillo y directo de información sobre asuntos conocidos y rutinarios. Describe en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno inmediato, así como temas de necesidad inmediata.
Usuario básico.	A1	Comprende y utiliza expresiones conocidas y cotidianas, así como frases muy básicas, destinadas a la satisfacción de necesidades

		<p>concretas. Se presenta a sí mismo/a y a otros, plantea y contesta preguntas relativas a datos personales como el lugar de residencia, las personas que conoce y sus pertenencias. Participa en interacciones de manera sencilla siempre que el/la interlocutor/a hable despacio y con claridad y esté dispuesto/a a cooperar.</p>
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 1. Encontrada en *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Volumen complementario, p. 195

El Marco Común Europeo de Referencia es una herramienta muy útil a la hora de preparar exámenes de competencia, pues pueden basarse en estos estándares para diseñar ejercicios y elegir textos en los que los examinandos puedan demostrar sus capacidades y se les pueda evaluar conforme a unos estándares predeterminados e iguales para cualquier lengua.

2.9.Hanyu Shuiping Kaoshi (HSK)

La equiparación tradicional de niveles del examen oficial de lengua china, también conocido como *Hanyu Shuiping Kaoshi* (HSK; chino: 汉语水平考试) con respecto a al Marco Común Europeo de Referencia se podría resumir en la siguiente tabla.

Nivel de HSK	Número de caracteres	Competencias	Supuesta equivalencia de estas lenguas con el MCER
HSK1	150	Reconocer los componentes básicos de los caracteres y radicales; reconocer trazos básicos y el orden de ellos en la caligrafía.	A1
HSK2	300	Distinguir sonidos, formas morfológicas y significados de caracteres chinos.	A2
HSK3	600	Distinguir sonidos, formas morfológicas y significados de caracteres chinos.	B1
HSK4	1200	Conocer algunas estructuras complicadas de caracteres chinos y ser capaz de distinguir el sonido, la forma morfológica y el significado de los caracteres.	B2
HSK5	2500	Saber	C1

		elementalmente las reglas de construcción de los caracteres chinos y saber emplear fundamentalmente el uso correcto del sonido, la morfología y el significado de los caracteres chinos.	
HSK6	5000	Saber las reglas de construcción de los caracteres chinos y emplear el uso correcto del sonido, la morfología y el significado de los caracteres chinos.	C2

Tabla 2. Competencias del HSK y propuesta de equivalencia con el MCER según el Instituto Confucio. (Hànkǎo Guójì, 2014); (Instituto Confucio; s.f.); (Yu, 2018).

No obstante, el Ministerio de Educación de la República Popular China (2021) publica su primer estándar normativo de la lengua china para estudiantes extranjeros que describe y evalúa de manera integral las habilidades y los niveles de chino de los estudiantes.

Debido a estos cambios, el Hanban, que es una agencia del Ministerio de Educación de la República Popular China encargada de gestionar este tipo de exámenes, ha modificado este sistema de niveles para que fuera más equiparable a las competencias que exige el Marco Común Europeo de Referencia, siendo el nuevo el siguiente:

表 1 三等九级新范式

高等水平	九级	注：七—九级等级量化指标（组合）不再细分，包容统合在一起。
	八级	
	七级	
中等水平	六级	注：一—六级每级都有一组音节汉字词汇语法等级量化指标（组合），每一级标准都相对独立。
	五级	
	四级	
初等水平	三级	
	二级	
	一级	

Cuadro publicado por la cuenta @HSKTestOfficial en Twitter.

<https://twitter.com/hsktestofficial/status/1263362479553302529?lang=es>

Traducción del cuadro:

Nivel avanzado	Banda 9	Nota: Dentro de los niveles 7-9, no habrá indicadores cuantitativos específicos para cada nivel, y estarán integrados.
Nivel avanzado	Banda 8	
Nivel avanzado	Banda 7	
Nivel intermedio	Banda 6	Nota: Dentro de los niveles 1-6, se aplicará a cada nivel un conjunto de indicadores cuantitativos que incluyen el número de sílabas, caracteres, palabras, puntos gramaticales, etc. Los estándares para cada nivel son independientes.
Nivel intermedio	Banda 5	
Nivel intermedio	Banda 4	

Nivel elemental	Banda 3	
Nivel elemental	Banda 2	
Nivel elemental	Banda 1	

Tabla 3.

Asimismo, las equivalencias de estos niveles con los antiguos niveles es la siguiente como se indica en el artículo del Ministerio de Educación (MOE) 教育部 de la República Popular China en una artículo oficial cuyo nombre es *Mejorar la calidad de la educación china internacional con la construcción de "Estándares"* (2021):

表 2 三等九级量化指标(组合)总表

		音节	汉字	词汇	语法
高等	七-九级	202/1110	1200/3000	5636/11092	148/572
中等	六级	86/908	300/1800	1140/5456	67/424
	五级	98/822	300/1500	1071/4316	71/357
	四级	116/724	300/1200	1000/3245	76/286
初等	三级	140/608	300/900	973/2245	81/210
	二级	199/468	300/600	772/1272	81/129
	一级	269	300	500	48
总计		1110	3000	11092	572

Traducción del cuadro:

		Sílabas	Sinogramas	Vocabulario	Gramática
Avanzado	Bandas 7-9	202/1110	1200/3000	5636/11092	148/572
Intermedio	Banda 6	86/908	300/1800	1140/5456	67/424
Intermedio	Banda 5	98/908	300/1500	1071/4316	71/357
Intermedio	Banda 4	116/724	300/1200	1000/3245	76/286
Elemental	Banda 3	140/609	300/900	973/2245	81/210
Elemental	Banda 2	199/468	300/600	772/1272	81/129

Elemental	Banda 1	269	300	500	48
	Total	1110	3000	11092	572

Tabla 4.

Como se puede observar en la **tabla 4** después de analizar los requisitos asignados a cada nivel, se aplica un conjunto de cuatro indicadores cuantitativos a cada nivel. El listón sube a medida que avanza el mismo. Por ejemplo, si se desea alcanzar un nivel 6 de la etapa intermedia, deberá aprender 908 sílabas (o lecturas), 1800 sinogramas, 5456 palabras y 424 ítems de gramática.

Por último, aquí podemos ver un cuadro comparativo de las nuevas bandas de nivel de los exámenes HSK con los antiguos niveles:

Antiguos niveles del HSK	Antiguo vocabulario requerido	Nuevo vocabulario requerido	Diferencia con el antiguo HSK	Nuevo nombre del nivel
HSK1	150	500	+350	Banda 1
HSK2	150/300	772/1272	+972	Banda 2
HSK3	300/600	973/2245	+1645	Banda 3
HSK4	600/1200	1000/3245	+2045	Banda 4
HSK5	1300/2500	1071/4316	+1816	Banda 5
HSK6	2500/5000	1140/5456	+456	Banda 6
No había	No había	5636/11092	No había	Bandas 7-9

Tabla 5.

Además, este tipo de exámenes no tienen prueba oral, debido a la complejidad de la lengua, ya que el chino es un idioma que requiere 2200 horas de clase para su una competencia profesional (U.S. Department of State, s.f.). Asimismo, en el HSK se dividen las competencias de forma que según los

intereses del estudiante, pueda entrenar de forma independiente las competencias escritas de las orales. Esto es así porque hay profesiones en las que prima más el lenguaje oral y en otras el lenguaje escrito. Además, estudiantes de chino como lengua extranjera de países en los que se han estudiado los caracteres en la escuela como son los japoneses o los coreanos, pueden adquirir un nivel de competencia relativamente rápido en destrezas de comprensión o expresión escrita, a pesar de que no puedan pronunciarlo.

Sin embargo, existen los *Hànyǔ Shuǐpíng Kǒuyǔ Kǎoshì* (HSKK) que son los exámenes orales del HSK. Estos solamente se centran en la capacidad que tiene el estudiante de comunicarse mediante la lengua oral. Actualmente existen los siguientes niveles en el HSCK:

Equivalente en el HSK	Nivel de HSKK	Palabras	Preguntas	Minutos
1-2	Principiante	200	27	17
3-4	Intermedio	900	14	21
5-6	Avanzado	3000	6	24

Tabla 6. Elaboración propia (Instituto Confucio, s.f.).

Por otro lado, los nuevos HSK incluirán prueba oral en los niveles avanzados, es decir, entre las bandas 7 y 9.

Esta modificación se ha hecho para adecuarse a los estándares del MCER; de hecho, el antiguo HSK 4, equivaldría a un examen de nivel banda 3 en el nuevo HSK, aunque en numerosas fuentes se dijera que el HSK 4 equivalía a un B2.

De hecho, el Hanban ha estado afirmando durante mucho tiempo que los niveles HSK actuales equivalen a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia, sin embargo, esto resultó ser una gran sobreestimación, y el MCER rechazó la declaración en múltiples ocasiones.

En otras palabras, si estás en el C1 de la escala del MCER, ya deberías dominar el idioma en cualquier contexto, con una gran diversidad de variaciones diatópicas, etc., como se ha especificado en el apartado del Marco Común Europeo de Referencia de este trabajo. Sin embargo, el contenido evaluado en HSK 5 y 6 es intermedio como máximo: para empezar, solo contenía un vocabulario de 2500 y 5000 palabras, respectivamente.

Asimismo, según el Hanban, estas son las competencias de los diferentes niveles de HSK actuales (puesto que todavía no se ha implementado las nuevas):

HSK1	Puede comprender y utilizar palabras y frases sencillas.
HSK2	Puede comunicarse de manera simple y directa sobre temas cotidianos con los que está familiarizado.
HSK3	Puede realizar una comunicación básica en la vida diaria, el estudio y el trabajo. Puede administrar la mayoría de las comunicaciones cuando viaja en China.
HSK4	Puede discutir una gama relativamente amplia de temas en chino y puede comunicarse con hablantes nativos de chino con fluidez en situaciones comunes.
HSK5	Puede leer periódicos y revistas chinos, ver películas y programas de televisión chinos, y puede escribir y pronunciar un discurso completo.

HSK6	Puede comprender fácilmente lo que lee y escucha, y expresarse sin problemas en chino escrito y oral.
------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 7. Elaboración propia (Instituto Confucio, s.f.).

Si tomamos el HSK Nivel 6 como otro ejemplo, el requisito de vocabulario para HSK 6 es de 5000 palabras. Pero todos podemos estar de acuerdo en que esta es una estimación extremadamente baja del vocabulario necesario para ser considerado en un nivel "casi nativo".

2.10. Estructura de la lengua china

2.10.1. Caracteres

La lengua china tiene muchas peculiaridades que nada tienen que ver con las lenguas europeas. Para empezar su sistema de escritura está basado en caracteres o sinogramas. Por ejemplo, en este trabajo de Chen (2015), podemos observar una clasificación de los diferentes tipos de caracteres que hay, con la traducción propuesta por la doctora Consuelo Marco Martínez (Chen, 2015): (1) caracteres pictográficos 象形字 (xiàngxíngzì); (2) caracteres compuestos fonéticos 形声字 (xíngshēngzì); (3) caracteres ideográficos 指事字 (zhǐshìzì); (4) caracteres ideográficos compuestos 会意字 (huìyìzì); (5): caracteres de extensión etimológica 转注字 (zhuǎnzhùzì); (6) caracteres de falsos préstamos o préstamos homófonos (jiǎjièzì).

Asimismo, al igual que podemos diferenciar varios tipos de sinogramas en mandarín también podemos enumerar dos tipos de palabras: básicas y generales.

Según autores como Fu Huaiqing (1985) una palabra básica es aquella que está compuesta por un carácter que tiene un significado propio. Huaiqing (1985) propuso una clasificación de este tipo de palabras (o también sería válido decir caracteres pues son nucleares y monosilábicas) en la que diferencia (1) aspectos de la naturaleza; (2) objetos del día a día; (3) temporadas, ubicaciones, etc.; (4) palabras de estado; (5) palabras dinámicas; (6) órganos o partes del cuerpo humano; (7) palabras de cantidad o unidad; (8) pronombres.

Estos son algunos de los ejemplos que hemos mencionado anteriormente:

(1) Río (川), agua (水), fuego (火), viento (风)

- (2) Mesa (桌), bolígrafo (笔)
- (3) Verano (夏), norte (北)
- (4) Nuevo (新), blanco (白)
- (5) Ir (去), venir (来)
- (6) Mano (手), boca (口)
- (7) Mil (千), diez mil (万)
- (8) Este (这), aquel (那)

Como hemos visto, estas palabras (o caracteres) básicos pueden combinarse con otros para crear significados más abstractos, en tanto que tienen un mayor grado de elaboración o expresan ideas más complejas. En palabras de Fu Huaqing (1985) el vocabulario de la lengua china está formado por diferentes tipos de palabras: las básicas y las generales; asimismo, se considera que lo principal en el vocabulario del idioma son estas palabras básicas que sirven de base para formar las demás palabras. Además, se considera que las palabras básicas son pocas en comparación con la mayor parte del vocabulario del idioma, aunque su uso se extiende más en el tiempo con menos variaciones por lo esencial de su definición.

Por ejemplo, la idea de fuego es difícil de ignorar por mucho que avancen las tecnologías o las modas de una sociedad: el fuego siempre estará ahí con el paso de los años. Sin embargo, el término “fuegos artificiales” (焰火) hace uso del carácter de fuego (火) en otro contexto y se puede observar como no es un término tan esencial que, puede ser, desaparezca con el paso del tiempo, porque se dejen de emplear fuegos artificiales.

Así pues, Fu (1985) establece tres criterios para definir (e identificar) las palabras básicas:

1. Solidez: es un concepto tan elemental que perdurará en el paso del tiempo.
2. Universalidad: es un concepto tan básico que no experimentará matices diatópicos.

3. Escalabilidad: es decir, es un carácter cuyo concepto es tan general que se puede combinar fácilmente con otros de forma que puede formar muchas palabras generales.

Asimismo, Fu (1985) considera que el atributo más importante de este tipo de palabras es la escalabilidad, pues si un carácter ha sido empleado para formar muchas palabras será porque es universal y sólido, es decir, de alguna manera el hecho de que un carácter sea escalable propiciará que sea sólido y universal.

2.10.2.Morfología

Según la Real Academia Española de la lengua (RAE), la morfología es la “parte de la gramática que estudia la estructura de las palabras y de sus elementos constitutivos”. Para este análisis es fundamental tener claro qué tipo de morfología rige en el chino mandarín, ya que es el idioma que estamos analizando, y la morfología que se emplea en el español, puesto que es el idioma del que parten los estudiantes en la plataforma de 8belts. El objeto de estudio de este trabajo será la aplicación de 8belts en el aprendizaje del chino como segunda lengua para hispanohablantes.

“El término flexión tiene dos acepciones en Morfología que conviene distinguir cuidadosamente” (Bosque, 1983). Según explica Bosque, podemos hablar de “morfemas flexivos (tiempo, aspecto, caso, número, género), es decir, morfemas con significado gramatical que desempeñan un papel muy importante en las lenguas que poseen concordancia”; y al mismo tiempo, “con un sentido muy distinto”, lenguas flexivas, como las que vienen del latín o las lenguas clásicas. En otras palabras, lenguas que no disponen de una relación directa (ni clara) entre el morfema y morfo (Bosque, 1983).

Nosotros en esta clasificación, para analizar la lengua china trataremos el tema de flexión en cuanto a tipología lingüística. Así pues, siguiendo la explicación de Bosque (1983), podemos diferenciar tres tipos de lenguas según su morfología:

Lenguas flexivas o nucleares: Dentro de esta clasificación tenemos en primer lugar lenguas en las que no existe una correspondencia directa entre morfema y morfo. Por otro lado, hallamos aquellos idiomas en los que están compuestos por palabras cuyos componentes tienen, generalmente, un significado propio (Bosque, 1983). Aunque sí que es verdad que en chino mandarín hay ciertos caracteres que son únicamente fonéticos y no contienen un significado como tal en todos los contextos, por ejemplo, para nombres de marcas, ciudades o países extranjeros.

Asimismo, cada uno de estos núcleos de significado, en el caso del chino, los sinogramas, son fácilmente separables, es decir, se pueden emplear de forma individual (monosilábica) de forma que tengan un significado propio que puede variar según su combinación con otras palabras. De esta manera, Bosque (1983) explica que la flexión en este tipo de lenguas es escasa y la diferencia entre composición y derivación no es clara. Algunos ejemplos de lenguas que cumplan estas características son el chino mandarín o el cantonés. Por su parte, tenemos las **lenguas aislantes**. Este grupo está compuesto por lenguas como el francés, el español, el árabe o el griego antiguo, cuyas palabras se estructuran mediante sufijos, prefijos y lexemas. Sin embargo, a diferencia de las **lenguas aglutinantes**, como el japonés, los límites que existen entre morfemas dentro de cada palabra son difícilmente definibles por la propensión a fusionarse entre sí (Bosque, 1983).

2.10.3.Fonética: los tonos

El mandarín cuenta con un sistema fonético basado en tonos. De todas las lenguas chinas, este idioma cuenta con uno de los sistemas más sencillos en este aspecto, pues solamente existen cuatro tonos completos, además de un tono neutro (Pérez, 2009).

Pérez en *El sistema tonal del mandarín* (2009) propone cita la siguiente tabla:

Nombre	Letra tonal	Número	Letra	Pinyin	Descripción	Ejemplo
1.º tono	┐	55	HH	/ ˉ /	alto y estático	<i>bā</i> 'ocho'
2.º tono	↗	35	MH	/ ˊ /	alto y ascendente	<i>bā</i> 'arrancar'
3.º tono	↘↗	214	LLH'	/ ˇ /	descendente-asc.	<i>bǎ</i> 'coger'
4.º tono	↘	51	HL	/ ˋ /	alto descendente	<i>bà</i> 'papá'

Tabla 8.

Aunque añade en sus notas a pie de página que “a pesar de la amplia utilización de este sistema en la actualidad”, considera que “supone una pérdida de exactitud al reducir los niveles 1 y 2 a una sola letra (subsancable añadiendo L’), y además no parece haber consenso en el uso del apóstrofe [...]” (2009); por lo que además plantea el siguiente cuadro de Kratochvíl (1968) en el que los tonos “parten de mediciones acústicas exactas”:

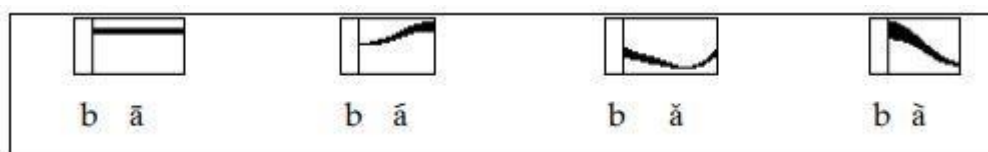


Tabla 9.

Por otro lado, el tono neutro del que se habla anteriormente equivaldría a una sílaba átona (Pérez, 2009).

2.10.4. Dificultad

Según lo comentado anteriormente, la lengua china es una lengua especialmente difícil. De hecho, según una clasificación de El Departamento de Estado de los Estados Unidos (s.f.) basada en 70 años de experiencia en la enseñanza de idiomas a diplomáticos de EE. UU en su escuela de idiomas, *The School of Language Studies* [SLS]. La siguiente taxonomía ilustra el tiempo que generalmente se requiere para que un estudiante alcance lo que la SLS define como una “competencia laboral” en el idioma:

- **Idiomas de categoría 1: 24-30 semanas (600-750 horas de clase)**

Danés (24 semanas)	Holandés (24 semanas)	Francés (30 semanas)
Italiano (24 semanas)	Noruego (24 semanas)	Portugués (24 semanas)
Rumano (24 semanas)	Español (24 semanas)	Sueco (24 semanas)

- **Idiomas de Categoría 2: Aproximadamente 36 semanas (900 horas de clase)**

Criollo Haitiano	Indonesio	Malayo
Alemán	Suajili	

- **Idiomas de Categoría 3: Aproximadamente 44 semanas (1100 horas de clase)**

Armenio	Amárico	Albanés
---------	---------	---------

Azerbaiyaní	Bengalí	Búlgaro
Birmés	Checo	Dari
Estonia	Farsi	Finlandés
Hebreo	Griego	Georgiano
Hindi	Islandés	Húngaro
Kazajro	Khmer	Kurdo
Kirguistán	Lao	Letón
Mongol	Macedonio	Lituano
Ruso	Polaco	Nepalí
Serboatiano	Cingalá	Eslovaco
Tagalo	Somalí	Esloveno
Tajiki	Tamil	Telugu
Tibetano	Tailandés	Turco
Turkmen	Urdu	Ucraniano
Uzbek	Vietnamita	

- **Idiomas de Categoría 4: 88 semanas (2200 horas de clase)**

Árabe	Chino cantonés	Chino mandarín
Japonés	Coreano	

Tabla 10.

Este análisis se hace desde el punto de vista de los angloparlantes. Sin embargo, existen numerosas evidencias de que el español y el inglés son dos idiomas muy similares. Entre ellas, la **tabla 10**. De hecho, aproximadamente, ya que no hay un acuerdo en el cómputo, el 70 por ciento del vocabulario actual de la lengua inglesa es transferido. Por ende, si valoramos un idioma por su léxico, para Stockwell y Minkova (2001: 30) es evidente que el inglés que se habla en la actualidad no puede considerarse una lengua germánica.

Por otro lado, en esta misma línea de pensamiento, Fuster (2004) indica que se podría considerar “un tópico vacío de contenido [...] afirmar que el inglés es hoy una lengua germánica, minimizando los efectos del enorme legado romance –alrededor del 70 por ciento del vocabulario actual”.

Así pues, podemos observar como la relación que hay entre el inglés y el español es incluso mayor que la que hay entre el alemán y el inglés. Este hecho también lo respalda la propia clasificación que propone *The School of Language Studies* que determina que para un angloparlante hablar alemán le supondría un 50 % más de esfuerzo que aprender español.

Por lo tanto, dado que la lengua inglesa y española son bastante similares, no es descabellado afirmar que esta clasificación de la SLS podría aplicarse igualmente a hispanohablantes. Asimismo, si tenemos en cuenta esta escala, según la SLS, para un estudiante angloparlante alcanzar un A2 en chino y un A2 en español le supondría aproximadamente 4 veces más tiempo.

Debido a esto, históricamente, los HSK no han sido pruebas tan exigentes en comparación: aun a costa de su validez, pues se intentó equiparar al tiempo de estudio necesario, más que a la adecuación con respecto al Marco Común Europeo de Referencia, quizás con la voluntad de no desmotivar a los estudiantes en el transcurso de sus estudios en la lengua china.

2.11.La teoría de la cara de Gandhi

A la hora de hablar de su plataforma, el creador de 8belts, Anxo Pérez explica en varias *TED Talks* su teoría de la cara de Gandhi. Esta consiste en organizar el vocabulario de una manera especial de forma que el aprendizaje de la lengua sea lo más eficiente posible.

Para explicar este concepto el autor compara aprender un idioma con hacer un puzzle en el que se puede observar en el centro de la imagen la cara de Gandhi sobre un fondo azul. Después explica que si ese cuadro se va formando primero por el fondo azul, el observador externo obtendrá poca información con respecto a qué hay en la imagen. Sin embargo, si se empieza montando el cuadro con las piezas que dibujan la cara, esas piezas, al tratarse de piezas diferentes, cargadas de información, arrugas, rasgos faciales, etc., darán al observador más información.

Esto, extrapolado al aprendizaje de una lengua, se puede observar en el aprendizaje de vocabulario o de gramática de mayor a menor utilidad. Si se hace un análisis de corpus se puede observar qué palabras son las que más se utilizan en un idioma; incluso se puede observar qué ítems gramaticales son más habituales y, por lo tanto, más útiles a nivel usuario. En otras palabras, la premisa es que con poco vocabulario el usuario puede dar mucha información.

El hecho de que 8belts establezca ese orden a la hora de hacer aparecer el vocabulario supone en el estudiante dos cosas:

La primera que empieza a hablar antes el idioma. De hecho, Anxo Pérez promete a sus estudiantes que si tienen constancia a la hora de usar la plataforma, y avanzan dos peldaños al día, estudian 2 horas al día y practican con una nativo 30 minutos a la semana en 8 meses serán capaces de mantener una conversación fluida en cualquiera de los idiomas de su plataforma, incluso en el chino. Existen otros métodos en los que el vocabulario no se adapta a esta premisa, por eso podemos observar fenómenos como es el caso del libro de texto que utiliza el Instituto Confucio y que está editado por el

Hanban, *Nuevo libro de chino práctico 2* (Liu, 2008) que cuenta con expresiones como *Wànshì rúyì* (万事如意), que significa “que todos tus deseos se hagan realidad” o la palabras como *duōyú* (多余) que significa “*uncalled-for*” siendo una palabra, en inglés, considerada de nivel avanzado. Mientras que todavía no se ha presentado vocabulario como *zhuōzi* (桌子) que significa “mesa”.

La segunda es que al ver resultados a corto plazo, el estudiante adquiera una gran motivación a la hora de aprender y, por lo tanto, tenga más ganas de aprender y no abandone la aplicación. Como sabemos, mucha gente prefiere ir a clase en lugar de utilizar métodos autodidactas o sin profesor, porque se sienten obligados a seguir la rutina. Entonces, es natural que además de este tipo de motivación, en plataformas de este estilo, se fomente la continuidad en el estudiante. El hecho de que el estudiante obtenga resultados “reales” a la hora de aprender un idioma, fomenta su motivación y, por lo tanto, su constancia⁴. Mayor motivación para aprender: más ganas de seguir jugando (Dondlinger, 2007; Gros, 2009).

⁴ Dondlinger, M. J. (2007). Educational video game design: A review of the literature. *Journal of applied educational technology*, 4 (1), 21-31; Gros, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, 7 (1), 251-264.

3. Metodología

3.1. El análisis desglosado

Para realizar el análisis de 8belts se van a llevar a cabo tres tareas fundamentales:

(1) Descripción: la tarea de describir la aplicación va a basarse en definir a la aplicación (Contreras, 2008; Cebrián de la Serna et al. 2009; Altiner, 2011) y en describir su estructura, así como los conceptos de la propia aplicación centrándonos en un análisis cualitativo basado especialmente en las teorías de Ellin (1989) y Santrock (2002) en torno a la motivación, a la clasificación de los paradigmas principales en el aprendizaje mediante juegos de Casañ-Pitarch (2018) que toma como base las definiciones y clasificaciones de Margarida, Veloso, Papastergiou y Kordaki (2010) y de Kam, Gogolin, Blakemore y Emerick (2013) y a la clasificación de distintos tipos de niveles y recompensas de Robson (2013); teniendo en cuenta las características de la lengua china (Pérez, 2009; Fu Huaqing, 1985; Kratochvíl, 1968; Pérez, 2009), su dificultad (U.S. Department of State, s.f.); las interferencias a la hora de aprender una lengua (Selinker, 1972; Adjemian, 1976) y las dificultades a la hora de memorizarla (Krashen, 1992; Richards, Renandya; 2002) y su aplicación real a exámenes oficiales.

(2) Clasificación: una vez fundamentada la aplicación voy a proponer un modelo de clasificación de tres elementos que aparecen en la aplicación con la intención de concienciar a los usuarios y futuros investigadores de cómo se organiza el vocabulario que aparece en la aplicación y en qué aspectos se centra la enseñanza mediante este método. Los elementos que serán clasificados van a ser (a) peldaños, (b) diálogos y (c) anotaciones.

(3) Evaluación: mediante una propuesta de escala para evaluar aplicaciones ALAO se va a evaluar la aplicación de 8belts para, más adelante, explicar las conclusiones. Para esta evaluación tendremos en cuenta los siguientes

factores: (1) vocabulario⁵, (2) gramática, (3) expresión oral, (4) comprensión oral, (5) expresión escrita, (6) comprensión escrita, (7) motivación⁶ y (8) accesibilidad.

⁵ El apartado de vocabulario será una media entre las variables de flexibilidad, necesidad y frecuencia, que se evaluarán por separado.

⁶ El apartado de motivación será una media entre las variables de niveles y recompensas.

3.2.Propuesta de escala de evaluación de plataformas ALAO

Expliquemos cada uno de estos apartados mediante un cuadro:

Grado	1	3	5	No contiene
Vocabulario (total)				
Necesidad	El vocabulario aparece en un orden arbitrario sin ningún criterio específico.	El vocabulario incluye palabras de uso habitual, aunque en ocasiones incluye palabras poco habituales.	El vocabulario se centra en palabras de uso habitual y cotidiano. De forma que con el mínimo número de vocabulario se pueda expresar el mayor número de ideas. Se le plantean al estudiante diferentes ejemplos para optimizar ese vocabulario.	
Complejidad	Se le presenta al estudiante términos muy complejos de golpe.	Se detecta una voluntad de facilitar al estudiante el vocabulario de forma asequible.	Hay una clara voluntad de incrementar la dificultad en el vocabulario y las expresiones de forma paulatina: partiendo de palabras aisladas, hasta llegar a diferentes ejemplos de uso en diferentes contextos.	
Frecuencia	El vocabulario solo aparece una vez aisladamente	El vocabulario aparece aislado y con diversos ejemplos.	El vocabulario aparece de forma ilimitada y con repasos a largo plazo ajustándose al <i>feedback</i> que recibe	

	e.		del usuario de forma que sea prominente.	
Gramática	Ausencia de explicaciones gramaticales o de ejemplos de una misma estructura que pueda presentar variaciones.	Aparición de explicaciones gramaticales o de ejemplos diversos de una misma expresión.	Aparición de explicaciones gramaticales y diversos ejemplos de todas las formas posibles de una expresión gramatical.	
Expresión oral	Se practica la expresión oral de forma escasa y sin corrección.	Se practica la expresión oral con algo de frecuencia y algo de <i>feedback</i> por parte de un nativo.	Se practica la expresión oral con mucha frecuencia y con correcciones por parte de un docente especializado.	
Expresión escrita	Se practica la expresión escrita de forma escasa y sin corrección.	Se practica la expresión escrita con algo de frecuencia y algo de <i>feedback</i> por parte de un docente especializado.	Se practica la expresión escrita con mucha frecuencia y con correcciones por parte de un docente especializado.	
Comprensión escrita	Se practica la comprensión escrita de forma escasa y sin corrección.	Se practica la comprensión escrita con algo de frecuencia y algo de <i>feedback</i> por parte de un docente especializado.	Se practica la comprensión escrita con mucha frecuencia y con correcciones por parte de un docente especializado.	
Comprensión oral	Se practica la comprensión oral de	Se practica la comprensión oral con algo de frecuencia y	Se practica la comprensión oral con mucha frecuencia y con	

	forma escasa y sin corrección.	algo de <i>feedback</i> por parte de un docente especializado.	correcciones por parte de un docente especializado.	
Caracteres	Incluye caracteres sin su transcripción en pinyin.	Incluye caracteres con su transcripción en pinyin.	Incluye caracteres con su transcripción en pinyin y además crea conexiones morfológicas entre caracteres, así como explica sus diferentes acepciones de forma que facilite el aprendizaje al estudiante.	
Accesibilidad (ubicuidad)	Se puede acceder desde el móvil o el ordenador, un número limitado de horas.	Se puede acceder solo mediante el móvil o el ordenador. Un número ilimitado de horas.	Se puede acceder tanto desde el móvil como el ordenador un número ilimitado de horas y se puede pausar en cualquier momento para poder retomar el estudio cuando se desee.	
Motivación				
Niveles	Cuenta con un sistema de niveles anecdótico.	Cuenta con un sistema de niveles que sitúa vagamente al estudiante en un momento del proceso de su aprendizaje.	Cuenta con un sistema de niveles lo suficientemente jerarquizado y detallado como para actualizarse con frecuencia y de forma que se pueda ver de forma muy precisa en qué proceso del aprendizaje se halla el estudiante en cada momento.	
Recompensas	Cuenta con un sistema de recompensa	Cuenta con un sistema de recompensas con una	Cuenta con un sistema de recompensas enfocado en motivar	

	s anecdótico.	voluntad de motivar al estudiante.	al estudiante y que consigue mantener su racha e incrementar su tiempo de dedicación en la aplicación por lo interesante de sus recompensas.	
--	---------------	------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

3.3.Limitaciones en esta investigación

Si bien sería interesante plantear más análisis, existe una falta de tiempo y de recursos, debido a que no tenemos acceso a datos cuantitativos de la aplicación, ni testimonios de otros estudiantes más allá de mi experiencia durante años utilizando la aplicación.

4.Análisis

4.1.Definición, estructura y análisis de la plataforma

8belts es un sistema de aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (Contreras, 2008; Cebrián de la Serna et al. 2009) cuya compatibilidad con dispositivos móviles, tales como teléfonos móviles, y cuya conectividad inalámbrica (Santiago et al., 2015) permite a los usuarios acceder al aprendizaje desde cualquier punto del mundo con conexión a Internet. Esta ubicuidad fomenta la continuidad en el proceso de aprendizaje, ya que se puede estudiar con 8belts en el transporte público, andando por la calle, etc., así como en casa desde el ordenador tomando notas de forma paralela.

Asimismo, es un sistema mixto basado en las *flashcards* (Altiner, 2011), diálogos, y conversaciones con nativos que se centra en las áreas de comprensión y expresión oral, y carece por completo de caracteres: sólo emplea transcripción en alfabeto romano o *pinyin*.

Se trata de una plataforma que tiene una estructura dividida en cuatro *salas*:

1. *Dashboard*: una especie de tablón de anuncios.
2. Peldaños: esta parte equivaldría a las *flashcards*.
3. Diálogos: conversaciones ficticias entre un hombre y una mujer.
4. *Trainings*: un espacio donde se pueden reservar conversaciones con nativos.

En la parte de *Dashboard* encontramos una pantalla con la siguiente información: “tareas para hoy”, donde se indica el número de peldaños y de diálogos que el estudiante ha de completar ese día para mantener su reto diario y para que le aparezcan peldaños nuevos.

Asimismo, en esta sala el estudiante podrá reservar nuevos *trainings* y podrá acceder a la *training area* donde está todo el vocabulario que el estudiante ha trabajado ya.

Dentro del proceso de gamificación, cuando hemos observado la parte de las dinámicas, hemos clasificado, según la teoría de Robson (2015), una serie de estrategias y una breve descripción de las mismas. El *Dashboard* de 8belts equivale a las misiones diarias de nuestra clasificación, una especie de tablón de anuncios que podría recordar a los tableros de misiones en videojuegos, donde el estudiante tiene los objetivos diarios a cumplir, como diría el propio Robson (2015) es la parte donde se define la conducta del usuario.

4.2.Peldaños

Un peldaño es “la unidad de aprendizaje en 8belts”, (Pérez, 2011). Cada peldaño se compone de una palabra, expresión o ítem gramatical base y de varias estructuras (oraciones, enunciados, etc.) en las que se inserta dicho elemento. Desde la “sala de peldaños” el estudiante podrá repasar los peldaños que ha aprendido, con un sistema parecido al de *AnkiApp* o cualquier otra aplicación de *flashcards* (Altiner, 2011); así como aprender nuevos peldaños.

A grandes rasgos, podemos decir que un peldaño equivale a una palabra de vocabulario, aunque hay excepciones y matices. Cada peldaño tiene dos caras: la primera presenta la palabra, expresión o ítem gramatical de forma aislada y en la segunda cara esa palabra, expresión o estructura gramatical aparecerá utilizada en una o varias frases de ejemplo.

A su vez, más adelante, todos esos peldaños se verán involucrados en diferentes diálogos, ampliando el contexto en el que pueden aparecer. De esta manera, en ocasiones, incluso se emplearán con nuevos que no se habían descubierto tan solo de estudiar el peldaño y su ejemplo.

En la sala de peldaños, por lo tanto, el *input* (Richards, Renandya; 2002) que recibe el estudiante son los propios peldaños. Es importante destacar el sistema de inteligencia artificial que tiene la aplicación que funciona de la siguiente manera: existen unos indicadores de peldaños que el estudiante debe rellenar al 100 % para poder aprender nuevos peldaños, que son (1) fuerza (2) pureza y (3) constancia.

En caso de que el estudiante no tenga los tres indicadores completos, la plataforma se lo indicará de forma que este tenga que seguir repasando hasta completarlos (Pérez, 2011). Cada uno de estos indicadores tiene en cuenta un aspecto diferente:

- Fuerza: dentro de cada peldaño aparecen tres botones, uno rojo que el estudiante deberá pulsar si no recuerda el peldaño para nada; uno amarillo, si al estudiante le suena el significado o la palabra que se le está preguntando; y uno verde, que el estudiante solo deberá pulsar si recuerda la palabra, la pronunciación, traducción, etc. Cada vez que se pulse el marcador rojo debajo del peldaño el medidor de fuerza descenderá y cada vez que pulse el verde aumentará. Si se pulsa el amarillo, el medidor de fuerza no presentará ningún cambio.
- Pureza: el indicador de pureza mide el porcentaje de acierto de los peldaños. Aumenta cuando se aciertan peldaños que anteriormente se habían fallado y disminuye cuando se evalúa un peldaño de forma negativa que había sido evaluado de forma positiva en el último repaso. Básicamente es igual que el medidor anterior, sin embargo, en lugar de centrarse en el *feedback* del estudiante el día presente, compara los resultados con repasos anteriores.
- Constancia: el indicador de constancia mide el acceso a la plataforma. Aumenta siempre que se repasan los peldaños y desciende todos los días a las 00:00 h para motivar a los estudiantes a entrar en 8belts todos los días (Pérez, 2011). El hecho de que esto se haga así implica que será más difícil acceder a vocabulario nuevo si no se entra todos los días, de forma que fomenta la constancia y el hábito de estudio.

Estos medidores, por un lado, se pueden asociar con el conductismo, que es uno de los principales paradigmas en el aprendizaje mediante juegos: por un lado, porque crea en el estudiante el hábito (Ellis, 1989) de entrar todos los días a repasar para poder seguir avanzando (que según la performance del estudiante, más rápido será su aprendizaje), y, además, en cuanto al castigo (Ellis, 1989), deberá repasar los peldaños que no haya memorizado hasta que pueda recordarlos y si no podrá avanzar hasta que no demuestre haberlos memorizado.

El hecho de que esos medidores sean visibles hace que el estudiante sea consciente de lo que ha repasado, de cómo va mejorando, etc., por eso podemos hablar al mismo tiempo también de aprendizaje reflexivo (Casañ-Pitarch, 2018).

Por otro lado, recordando la teoría de Richards y Renandya (2002), para que el *input* se convierta en *intake*, el estudiante debe recibir el *input* con la suficiente frecuencia hasta que llegue al punto de la adquisición. Las variables de pureza y fuerza tienen la función principal de asegurar que el vocabulario que se estudia se mantenga a largo plazo, precisamente porque ajusta la frecuencia de aparición de aquel vocabulario que el estudiante manifieste recordar peor, de forma que aumenta su prominencia (Richards y Renandya, 2002). Asimismo, no está de más recordar que precisamente está dinámica es la que caracteriza a las aplicaciones de aprendizaje de idiomas que usan sistemas de flashcards, pues se dedica mucho más tiempo a los elementos que son de mayor dificultad para el estudiante (Altiner, 2011).

Con respecto a las variable de necesidad (Richards y Renandya, 2002) hay que tener en cuenta la teoría de la cara de Gandhi (Pérez, 2011) pues el vocabulario de 8belts se le presenta al estudiante de forma paulatina, pero se trata de vocabulario de gran “necesidad”, en términos de Richards y Renandya (2002) pues está formado por palabras fundamentales que permiten expresar una gran variedad de situaciones.

Es precisamente esa necesidad comunicativa de la que hablan Richards y Renandya (2002) la que facilitará también al estudiante a la hora de memorizar el vocabulario: así como su aplicación en los diálogos y en los *trainings*, porque facilitará que se emplee ese vocabulario en forma de *output*.

Como veremos más adelante en el apartado de niveles, la aplicación de 8belts cuenta en total con un número de 4000 peldaños. Una vez llegado a ese punto se considera que el estudiante ya es perfectamente competente en la lengua a nivel oral. Esto se corresponde con lo que hemos observado en el marco teórico con respecto a los exámenes oficiales de chino que en el caso de los

exámenes orales (HSKK), para el nivel avanzado, se estima que el estudiante debe conocer aproximadamente una cantidad de 3000 palabras.

Sin embargo, este método será insuficiente si se quiere emplear en exclusiva para prepararse un examen oficial de lengua china escrito (HSK) pues en los niveles más avanzados se llegan a demandar aproximadamente unas 11.000 palabras. Además, 8belts no cuenta con caracteres, sino que se centra en la enseñanza de la comprensión oral y expresión oral, por lo que en ningún momento se trabajan los sinogramas cuya escritura y reconocimiento en la lectura son fundamentales para poder aprobar los HSK.

4.3. Diálogos

La plataforma evaluará cómo de rápido avanza el estudiante por el número de peldaños diario aprendidos y, en base a ello, ofrecerá uno o dos diálogos para aprender⁷ y/o repasar⁸ al día en la sala de diálogos. En este sentido, la aplicación se adecúa al concepto de complejidad del que hablan Richards y Renandya (2002), pues siempre utilizará vocabulario ya estudiado y eso facilitará la memorización.

Cabe destacar que el número de diálogos diario que le aparecen al estudiante serán obligatorios, eso significa que hasta que no los realice en su totalidad no podrá avanzar con el vocabulario o expresiones nuevas.

Asimismo, cada diálogo se realizará de forma obligatoria 5 veces. Una vez el estudiante haya repasado el diálogo 5 veces, solo podrá acceder a él en el apartado de “historial”, en caso de que quiera repasarlo; lo que quiere decir que la aplicación considera que una vez se ha visto un diálogo 5 veces ya lo ha trabajado lo suficiente y le ha dado tiempo a interiorizarlo.

En otras palabras, la plataforma considera que cinco veces es una frecuencia (Richards, Renandya; 2002) necesaria para que el estudiante interiorice los conceptos que se trabajan. Asimismo, es importante recordar que los diálogos son otro tipo de *input*, en el que se emplea el vocabulario ya estudiado en un contexto distinto al del peldaño con el fin de llegar a la adquisición, como hemos comentado anteriormente.

Además, cada diálogo se reproducirá cuatro veces, como se explica a continuación:

- Comprensión práctica: en esta parte del diálogo el estudiante deberá escuchar el diálogo de forma seguida. Tendrá la opción de pausarlo en

⁷ La plataforma de 8belts utiliza el término “aprender” en este caso para un diálogo que se ve por primera vez en el estudiante.

⁸ La plataforma de 8belts utiliza el término “repasar” cuando se trata de un diálogo que el estudiante ha visto como mínimo una vez.

cualquier momento. Además, durante esta fase del diálogo se podrá ver tanto la transcripción fonética del diálogo, como la traducción. La comprensión práctica se consideraría *input* (Richards, Renandya; 2002), pues el estudiante tiene que identificar lo que escucha y comprobar si lo entiende.

- **Comprensión consecutiva:** en esta fase el estudiante deberá escuchar cada línea del diálogo de forma individual e intentar descifrar el significado de cada una de las oraciones que componen el diálogo a su propio idioma y dar *feedback*. Por lo tanto, mientras suene cada línea de diálogo el estudiante no podrá ver ni la transcripción fonética ni la traducción, a modo de pequeño examen. Después de cada línea de diálogo el estudiante deberá decir si lo ha hecho bien o mal y, en caso de que lo haya hecho mal, se le dará opción de repetir esa línea de diálogo tantas veces sean necesarias. Aquí observamos conductismo, pues en caso de no hacerlo bien el estudiante deberá repetirlo. Esta parte también se considera *input*, pero ya se exige que el estudiante traduzca cada parte, entonces, a pesar de que el estudiante no tiene que escribirlo en la aplicación, sino que decirlo mentalmente, podemos considerar que ya se le pide al estudiante un *output*, en este caso, la traducción.
- **Comprensión inversa:** esta fase es especialmente interesante pues se trata de leer la frase en español e intentar repetirla en chino. De esta manera se intenta reconstruir con las propias palabras del estudiante la oración que se propone y muchas veces no coincide porque se producirá efectos tales como la sistematicidad, fosilización o transferencia (Alexopoulou, 2005; Selinker 1972); asimismo, aquí no se le ofrece un *input* al estudiante, pues todo lo que ve el estudiante en primera instancia es en español, sino que es el estudiante el que tiene que generar un *output*, en chino, para traducir lo que ve en español. Podemos hablar de cognitivismo (Margarida, Veloso, Papastergiou, Kordaki; 2010), porque en esta parte se requiere que se haya trabajado la memoria a corto plazo: es decir, lo que se acaba de repasar, y la

resolución del problema, en este caso, equivaldría a la traducción al chino que proporcione el estudiante.

Asimismo, esta parte del diálogo es fundamental a la hora de evitar la permeabilidad y la fosilización, pues fomentan la sistematicidad (Adjemian, 1976); en otras palabras, el hecho de obligar al estudiante a deducir a raíz de una traducción localizada al español lo que se dice en chino, fomenta que no se aprenda traducciones calco palabra por palabra, sino que lo obliga a intentar pensar en cómo se expresaría de forma más natural (después de previamente haber repasado la frase original en la comprensión consecutiva y en la comprensión práctica).

- Comprensión simultánea: se vuelve a repetir el diálogo otra vez de forma seguida, con el fin de aumentar la frecuencia (Richards, Renandya; 2002).

En otras palabras, que cada diálogo (que constará de 10 a 20 líneas de diálogo) será escuchado el mismo día, como mínimo 4 veces en diferentes formatos y, si se completa en su totalidad, es decir, si se completa el diálogo en 5 días distintos en total el estudiante lo habrá escuchado 20 veces.

4.4. *Trainings*

Por último, hay que mencionar la sección de *trainings*. Esta sala está enfocada en la expresión oral o como dice en la propia plataforma en “la fluidez comunicativa” (Pérez, 2011). Los estudiantes podrán acceder a ella con profesores nativos desde la primera semana. Además, los profesores utilizarán vocabulario que haya dado el estudiante, de forma que se intente fomentar la fluidez en el habla, pero partiendo de una complejidad adecuada (Richards, Renandya; 2002), porque los profesores tendrán acceso a los peldaños que ha trabajado ya el estudiante.

Antes de nada, definamos lo que es la *training area*: es un espacio en el que aparecen 48 peldaños que ha trabajado el estudiante, no tienen porqué ser los 48 peldaños más recientes. Esta área se irá actualizando de forma automática. A este espacio de la plataforma tienen acceso tanto el estudiante como el nativo con el que hable durante las sesiones de *training*. Además de eso, a través del buscador que aparece en la propia pantalla, el estudiante podrá consultar cualquier peldaño que haya aprendido (ejemplos incluidos) (Pérez, 2011).

En el marco teórico hemos observado cómo había autores que consideraban que el *output* debería formar parte del aprendizaje (Krashen, 1992); mientras que otros consideran que el *input* es suficiente (Swain 1985). Observamos pues que en 8belts el *output* es muy importante y, efectivamente, está incluido en el aprendizaje, de hecho, recomiendan una conversación semanal de 30 minutos como mínimo para que el estudiante vaya afianzando su aprendizaje.

Por otro lado, la sala de *trainings* al igual que, como hemos observado en las fases de *comprensión consecutiva* y *comprensión inversa* del apartado de diálogos, está directamente relacionada con el **constructivismo**, pues se trata de construir (hablar) e interpretar (escuchar y entender) el conocimiento, en este caso la lengua china y aplicarlo en el mundo de acuerdo con el propio conocimiento y experiencia del alumno (Casañ-Pitarch, 2018), en otras

palabras, obligando al estudiante a generar un *output* que estará integrado en el aprendizaje (Krashen, 1992).

Así pues, como hemos planteado en el marco teórico, los sistemas de aprendizaje de *flashcards* permiten memorizar un gran número de palabras en un breve periodo de tiempo y permiten aplicar el aprendizaje de este vocabulario al uso normal del lenguaje (Altiner, 2011); esto, asimismo, viene acentuado por la estructura de 8belts en la que el estudiante empieza siguiendo el método de *flashcards* en el apartado de “peldaños” en el que aparece como *input* para más adelante emplearlo de forma controlada en las conversaciones con nativos, integrando así el *output* en el aprendizaje (Krashen, 1992) y aumentando su complejidad de forma paulatina mediante la frecuencia (Richards, Renandya; 2002).

4.5.Recompensas y niveles

Ahora que ya hemos comentado la estructura de la aplicación, observemos los sistemas de recompensas que incluye:

Belties: Es la moneda intrínseca en la plataforma, se puede cambiar por diferentes premios (Pérez, 2011); sin embargo, todavía no se ha terminado de instaurar el sistema de premios, por lo que a día de hoy no tiene ninguna aplicación real. Equivaldría a los *sistemas de puntos* que hemos mencionado en el apartado de dinámica de Robson (2013).

Bolsa: En la plataforma, cada vez que eres constante, es decir, que cumples unos requisitos mínimos diarios, te obsequia con una bolsa que puedes utilizar. Cada vez que obtienes una bolsa, se te dan *belties* que se pueden canjear por premios (Pérez, 2011).

Rachas: la aplicación contabilizará que el usuario se ha conectado ese día si registra al menos 15 minutos en el contador de la aplicación. Si el usuario no accede a la plataforma no obtendrá la racha del día. El hecho de que el usuario acceda 5 días seguidos, hará que consiga un cofre que contiene *Belties*. Esto se puede relacionar con las recompensas de las que hablamos en el apartado de dinámicas de Robson (2013), pues el hecho de cumplir con una racha premia al estudiante.

Reto diario: el reto diario es tanto el tiempo como el número de peldaños y diálogos, que el estudiante se propone aprender a diario. Este reto lo determinará el estudiante a la hora de empezar a usar la aplicación y podrá variar a lo largo del uso de la aplicación. 8belts ofrece tres retos (Pérez, 2011):

- 20 minutos.
- 30 minutos.
- 40 minutos.

Si el estudiante no es constante se disminuirá de forma automática su reto (Pérez, 2011).

Esto tiene una doble dimensión en el caso de 8belts: por un lado, coincide con el concepto que hemos señalado en el marco teórico dentro de la parte dinámica (Robson, 2013) de *misiones diarias* pues el estudiante se compromete a diario a completar una serie de peldaños, etc., que se calcula que tardará en cumplir en el tiempo aproximado que hemos especificado anteriormente; pero, además, también está relacionado con el concepto de *reto* pues supone objetivos a medio o largo plazo que se centran en que el jugador tenga una meta.

Este tipo de estrategias de gamificación fomentan que el alumno se enganche a la aplicación, pues fomentan su motivación de forma extrínseca (Santrock, 2002). Cuando hablamos de motivación extrínseca nos referimos a la voluntad del estudiante de entrar a la aplicación o al juego por las recompensas y los premios; más que por el juego en sí. Duolingo tiene un sistema parecido de bolsas, etc., que, al igual que el sistema de 8belts, recuerda a las *loot boxes* o cofres de los videojuegos.

Como sabemos, los videojuegos que hacen uso de las *loot boxes*, a pesar de ser en su mayoría *free to play*⁹¹⁰, son, en ocasiones, los que más adicción generan, pues los jugadores se centran en conseguir los premios, aunque a veces las misiones que tengan que cumplir para ello sean tediosas, precisamente por esa motivación extrínseca de la que habla Santrock (2002); es decir, el jugador no entra en el juego por el juego en sí, sino por las recompensas.

Si bien estas estrategias en el mundo de los videojuegos pueden encontrar su origen en darle un poco de emoción o generar cierto interés en los jugadores

⁹ Por ejemplo, League of Legends.

¹⁰ Los videojuegos *free to play* son aquellos que son gratis para jugar, pero que tienen micropagos dentro de la propia aplicación. Se tiene constancia de diversos juegos que hacen uso de esta mecánica y son altamente rentables para empresas como Riot Games con League of Legends o Epic Games con Fortnite.

para compensar mecánicas de videojuegos más aburridas o repetitivas, en el caso del aprendizaje de lenguas buscan fomentar la constancia.

De forma paralela a esto, existe un sistema diferente de clasificación, que no tiene en cuenta los *belts* que ha obtenido el estudiante, o su racha, sino el número de peldaños que ha aprendido.

Esto, efectivamente, también se puede relacionar con la motivación extrínseca de Santrock (2002), pues se trata de una clasificación de niveles paralela al aprendizaje de la lengua en sí mismo, así como al hecho de aprender; pero, además, sitúa al estudiante en diferentes niveles, y esos niveles pueden servir de recompensa para el estudiante que observa cómo poco a poco sus esfuerzos están dando frutos; ya que, aprender una lengua es una carrera de fondo.

Como observamos en la teoría de Robson (2013) los niveles son ese espacio en el que el usuario compite consigo mismo y en el que puede observar su progreso paulatino.

Por ende, el sistema de niveles de la plataforma también está relacionado con el aprendizaje reflexivo (Kam, Gogolin, Blakemore, Emerick; 2013). en tanto que paradigma del aprendizaje mediante gamificación (Casañ-Pitarch, 2018), pues es una forma de hacer consciente a los estudiantes de su avance a través de la experiencia al utilizar la aplicación.

En 8belts, pues, encontramos diferentes niveles y subniveles que reciben los siguientes nombres: (1) niveles, (2) belts y (3) medallas. El camino de aprendizaje que propone 8belts consta de 4 niveles, a saber (Pérez, 2011):

1. Dominio, que equivaldría a un nivel principiante.
2. Fluidez, que equivaldría a un nivel intermedio-bajo.
3. Máster, que equivaldría a nivel intermedio-alto.
4. Perfección, que equivaldría a un nivel avanzado.

A su vez, cada uno de esos niveles se divide en 8 *belts*. Que, a su vez, se dividen en 8 medallas. A continuación mostraremos un desglose con el equivalente en peldaños a cada uno de estos elementos:

1. Una medalla equivale a 15 peldaños.
2. Un *belt* equivale a 125 peldaños.
3. Un nivel equivale a 1000 peldaños.

Por lo tanto, como podemos observar, en total, la aplicación cuenta con 4000 peldaños, 4 niveles, y 8 *belts* en cada peldaño.

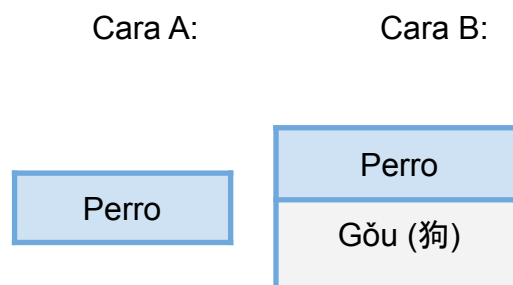
4.6.Propuesta de clasificación de peldaños

Como hemos observado en el marco teórico, el chino es un idioma especialmente difícil para un hispanohablante y su aprendizaje puede suponer todo un reto (U.S. Department of State, s.f.). Por ello, nos gustaría destacar diferentes tipos de peldaños, anotaciones y diálogos en la aplicación que pretenden suplir las diferentes dificultades que presenta la lengua china a la hora de su asimilación.

4.6.1.Peldaños de vocabulario

Cualquier peldaño que incluya vocabulario nuevo entra dentro de esta categoría. Normalmente el peldaño incluye una palabra nueva y su oración de ejemplo. Sin embargo, hay distintos tipos de peldaños de vocabulario ya sean simples o múltiples. Por otro lado, es importante destacar como el hecho de que el primer encuentro que tenga el estudiante con una palabra sea su forma más básica fomenta la memorización porque se adecúa en términos de complejidad (Richards y Renandya, 2002).

Ejemplo de peldaño simple:



Frase de ejemplo

Cara A:

Cara B:

Mi perro es muy malo, se ha comido mi bolsa

Mi perro es muy malo, se ha comido mi bolsa
Wǒ de gǒu hěn bù hǎo, tā chīle wǒ de dàizi (我的狗很不好, 他吃了我的袋子).

4.6.2. Peldaños de vocabulario múltiples

Sin embargo, dentro de los peldaños de vocabulario, existen estos que incluyen más de una palabra, normalmente, porque se trata de palabras que están relacionadas entre sí.

4.6.2.1. Peldaños múltiples por campo semántico

Los peldaños múltiples por campo semántico están relacionados, porque comparten uno o varios rasgos de significado; asimismo, en particular en la lengua china, estas palabras comparten caracteres que identifican ese rasgo en común concreto como puede ser el ejemplo a continuación, los puntos cardinales:

Cara A:

El norte
El sur
El este, oriental
El oeste, occidental

Cara B:

El norte	Běifāng (北方)
El sur	Nánfāng (南方)
El este, oriental	Dōngfāng (东方)
El oeste, occidental	Xīfāng (西方)

Frases ejemplo 1

Cara A:

Cara B:

Comida del norte

Comida del norte

Běifāng cài (北方菜)

Frase de ejemplo 2

Cara A:

Cara B:

Él cree que la comida del sur es más rica que la del norte

Él cree que la comida del sur es más rica que la del norte

Tā juéde nánfāng cài bǐ běifāng cài hào chī (他觉得南方菜比北方菜好吃)

Frase de ejemplo 3

Cara A:

Cara B:

Los occidentales y los orientales son iguales. A todos les gusta bromear con amigos

Los occidentales y los orientales son iguales. A todos les gusta bromear con amigos

Xīfāng rén hé dōngfāng rén yīyàng. Dōu xǐhuān gēn péngyǒu kāiwánxiào. (西方人和东方人一样. 都喜欢跟朋友开玩笑)

4.6.2.2. Peldaños múltiples por variación diatópica

China es un país muy grande y es común encontrar diversas variaciones diatópicas. Es importante, en una lengua tan extendida como esta, tener claras pequeñas variaciones como esta según la zona que se quiera visitar en China.

Cara A:

Cara B:

	Tacaño
Tacaño	<p>Tacaño</p> <p>Kōuménr (nota: norte de China) (抠门儿), xiǎoqì (nota: sur de China) (小气)</p>

4.6.2.3. Peldaños múltiples por matices de significado

Estos peldaños pueden o no compartir caracteres en común. Normalmente se trata de palabras que se traducen en castellano de forma similar pero en chino tiene diferentes matices y usos. Por ejemplo, *Jiéguô* y *xiàoguô* en español podrían traducirse como *resultado*.

Cara A:

Cara B:

Resultado final (de un proceso)	Resultado final (de un proceso)	Jiéguô (结果)
Resultado, efecto	Resultado, efecto	Xiàoguô (效果)

4.6.3. Peldaños con expresiones

Hay dos tipos de expresiones:

1. Frases hechas como, literalmente, “hablas mejor que el sonido de un canto” (*nǐ shuō de bǐ chàng de hǎotīng* [你说的比唱的好听]).
2. Expresiones que siempre se utilizan así y que podrían equivaler a una palabra.

Ejemplos de peldaño con una frase hecha:

Cara A:

¡Qué labia tienes! ¡Qué
embaucador eres!

Cara B:

¡Qué labia tienes! ¡Qué
embaucador eres!

Nǐ shuō de bǐ chàng de hǎotīng (你
说的比唱的好听)

Ejemplo de peldaño con una expresión que equivaldría a una palabra:

Cara A:

¡Bienvenido!

Cara B:

¡Bienvenido!

Huānyíng guānglín (欢迎光临)

Frase de ejemplo 1

Cara A:

Esperamos volver a verlo, hasta la próxima.

Cara B:

Esperamos volver a verlo, hasta la próxima.
Huānyíng xià cì guānglín (欢迎下次光临).

En este caso, la plataforma ofrece dos traducciones posibles a la expresión: “bienvenido” y “hasta la próxima”. Por otro lado, esta frase de ejemplo permite al estudiante entender cómo funciona esta expresión con un adverbio de lugar. *Huānyíng* significa literalmente **recibir** y *guānglín*, **presencia**: por lo tanto, si se dice “recibimos su presencia” . significará “bienvenido”; no obstante, si decimos “recibiremos + la próxima vez + su presencia” *huānyíng* + *xià cì* + *guānglín* (欢迎 + 下次 + 光临), como aparece en la frase de ejemplo, significará o se traducirá como “hasta la próxima”.

Por otro lado, si se quiere introducir *xià cì*, que es un adverbio temporal, se habrá de respetar la gramática y escribir en orden de verbo + adverbio + complemento directo.

En otras palabras, se indica, de esta manera, la expresión de despedida que va ligada a esta fórmula de saludo y despedida estandarizada en los restaurantes, las tiendas y en los hoteles.

Frase de ejemplo 2

Cara A:

Cara B:

Bienvenidos al restaurante Casa Li.

Bienvenidos al restaurante Casa Li.

Huānyíng guānglín lǐ jiā fàndiàn (欢迎光临李家饭店).

Esta frase de ejemplo está hecha con el objetivo de hacer entender al usuario cómo puede utilizar esta expresión para dar la bienvenida a un local en concreto: en este caso, simplemente añadiendo la expresión justo delante del nombre propio del local.

Por otro lado, ya con los dos ejemplos anteriores el usuario deberá ser capaz de entender que si quieren decir “Esperamos volver a verlo por Casa Li” deberá decir: “*huānyíng xià cì guānglín lǐ jiā fàndiàn*”, que deberá deducir por analogía o mediante lógica inductiva.

Frase de ejemplo 3

Cara A:

Cara B:

Hola, bienvenidos.

Hola, bienvenidos.

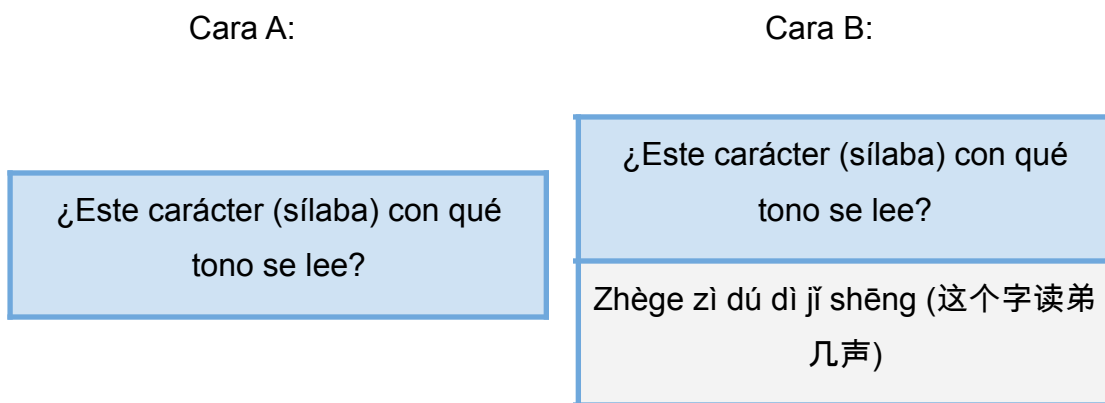
Nǐ hǎo, huānyíng guānglín (你好, 欢迎光临).

Por último, en este ejemplo se muestra que la expresión “*huānyíng guānglín*” es compatible con la expresión “*nǐ hǎo*”.

4.6.4. Peldaños con frases útiles

En este caso, se enseña al estudiante frases, que no son frases hechas, pero que tienen una aplicación muy enfocada, muy práctica. La diferencia con el apartado anterior es que las expresiones se utilizan siempre con una unidad de significado, mientras que están más orientadas a su uso práctico.

Por ejemplo, “cómo podría leer este carácter” (*zhège zì dú dì jǐ shēng* [这个字读第几声]), es una frase metalingüística muy orientada a que el estudiante sepa cómo desenvolverse en una situación real. Además, al igual que se muestra como preguntar por la lectura de un carácter podría preguntar por una palabra, una oración, el nombre de un país, de una persona, etc.



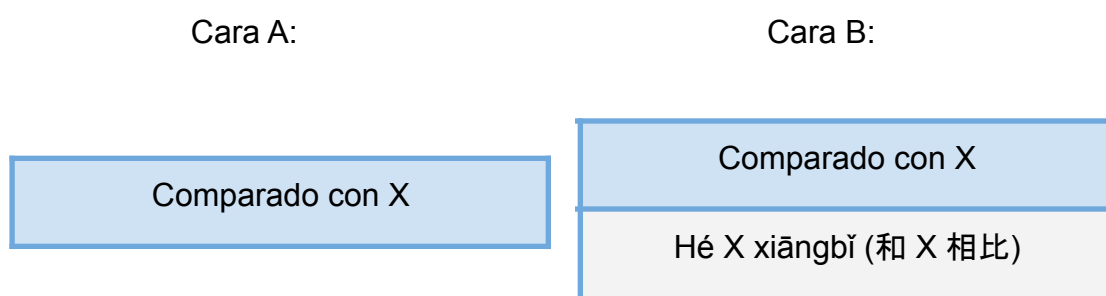
Como podemos observar, los peldaños con frases útiles no suelen incluir frases de ejemplo. Más bien, aparecerán en diálogos, acotados en un contexto adecuado. Incluso hay diálogos que pondrán este tipo de peldaños como centro del diálogo, como mencionaremos en más adelante dentro del tipo de diálogos en torno a una expresión.

4.6.5. Peldaños con estructuras gramaticales

Estos peldaños o bien (1) utilizarán vocabulario que ya se ha dado, pero con una estructura/orden diferente al habitual para mostrar al estudiante una forma gramatical nueva (2) o bien introducirán vocabulario nuevo de uso exclusivo gramatical, como puede ser un clasificador específico, una partícula interrogativa, etc.

Al igual que sucede con los peldaños de vocabulario, estos peldaños pueden ser simples o múltiples.

4.6.5.1. Peldaño con estructuras gramaticales simple



En este caso, mediante este peldaño se indica que en español se utilizaría *con* mientras que en chino se utiliza *hé* [和]¹¹ y no *gēn* [跟]¹². Además, se le muestra al usuario una palabra nueva: *xiāngbǐ* [相比].

4.6.5.2. Peldaño con estructuras gramaticales múltiple

Estos peldaños muestran una estructura gramatical con diversos ejemplos. En este caso en particular son especialmente importantes las frases de ejemplo porque en la primera se utilizan adjetivos, en la segunda adverbios y en la tercera verbos; entonces la dimensión múltiple de este tipo de peldaños es fundamental para que el estudiante sepa cómo puede utilizar ese ítem

¹¹ El equivalente a la conjunción *y* en español.

¹² El equivalente a la preposición *con* en español.

gramatical sin ninguna explicación gramatical, puramente con un método inductivo.

Cara A:

Cada vez más pequeño
Cada vez más rápido

Cara B:

Cada vez más pequeño	Yuè lái yuè xiǎo (越来越小)
Cada vez más rápido	Yuè lái yuè kuài (越来越快)

Frase de ejemplo 1

Cara A:

Mis padres cada vez están más ilusionados por volver a China

Cara B:

Mis padres cada vez están más ilusionados por volver a China
Wǒ bàba māmā yuè lái yuè qídài huí zhōngguó (我爸爸妈妈越来越期待回中国)

Frase de ejemplo 2

Cara A:

Cada vez hablas mejor chino ¹³

Cara B:

Cada vez hablas mejor chino
Nǐ zhōngwén shuō de yuè lái yuè hǎo (你中文说的越来越好)

¹³ Estructura compatible con la estructura verbo + de (的) + adjetivo.

Frase de ejemplo 3

Cara A:

Cada vez me gusta más mi nuevo
trabajo

Cara B:

Cada vez me gusta más mi nuevo
trabajo

Wǒ yuè lái yuè xǐhuān wǒ de xīn
gōngzuò (我越来越喜欢我的新工作)

4.6.6. Peldaños con anotaciones

En 8belts encontraremos peldaños con cajas explicativas, estas se muestran con el símbolo de una bombilla al lado. Estas se utilizan en los peldaños con mayor dificultad (Pérez, 2011), puesto que en la aplicación, al tratarse de un método inductivo, no hay apenas explicaciones gramaticales, sino que prefieren emplear diversos ejemplos.

Asimismo, podemos diferenciar dos tipos de cajas explicativas:

- Cajas explicativas con notas gramaticales: en las notas gramaticales aparecen pequeñas nociones de gramática, errores comunes, o excepciones.
- Cajas explicativas con pronunciación: verás una aproximación de cómo se pronuncia la palabra o expresión en tu L1.

Nota bene: Cabe destacar que existen anotaciones breves en algunos peldaños. Estas aparecen entre paréntesis o como notas a pie de página en lugar de en cajas explicativas.

Por lo tanto, en nuestro análisis diferenciaremos aquellas anotaciones concisas de las cajas explicativas; además, nos centraremos en la función que cada una de estas cumple:

4.6.6.1. Anotaciones de pronunciación

Todos los peldaños tienen notas de pronunciación. Algunos no aparecerán porque llegado un punto se entiende que el estudiante no lo necesita, pero se pueden consultar en el apartado de *Training Area*. Estas aclaraciones las hacen mediante nuestro alfabeto (pensado para hispanohablantes) y solamente se centran en los tonos 2 y 4, así como en las consonantes. Sobre todo, sirven para hacer consciente al usuario de si un carácter equivaldría a un hiato (segundo tono) o a un diptongo/triptongo (cuarto tono). Sin embargo, no tiene en cuenta, por ejemplo, el primer tono u otros matices de los sonidos consonánticos, puesto que son irreproducibles con la fonética del español.

Ejemplo de notas de pronunciación (1):

Yuè lái yuè xiǎo Pronunciación simplificada: íue lae íue siaáo	Yuè lái yuè kuài Pronunciación simplificada: íue lae íue kjúae
----------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------

Ejemplo de notas de pronunciación (2):

Huānyíng guānglín Pronunciación simplificada: Juan-iing kuang-liín

Gracias a las notas se le recuerda al usuario que la forma de pronunciar el segundo tono en “lín” ha de hacer un hiato en el que la sílaba tónica es la segunda.

Por otro lado, simplifica la pronunciación de las consonantes h y q en chino con unas consonantes de sonido similar en español, que son “j” y “k” respectivamente.

Es una adaptación muy simplificada, porque se pierden los matices aspirados o no de las consonantes. Por otro lado, vemos como el primer tono de *guāng* en la versión simplificada desaparece al igual que el segundo tono de *lái*. Por lo tanto, es otro matiz que no se tiene en cuenta.

4.6.6.2. Anotaciones de sinónimos

Cuando aparece una palabra cuyo significado ya ha sido estudiado (es decir, de un peldaño anterior), siempre se notificará mediante el uso de este tipo de aclaraciones en el propio peldaño:

Ejemplo:

Cara A:	Cara B:
Sorprendido	Sorprendido
	Jīngyà (惊讶)*

*Anotación: sinónimo de *chījīng* (吃惊).

Este tipo de anotaciones, además, es especialmente interesante si tenemos en cuenta que muchas veces las palabras que aparecen destacadas como sinónimos compartirán algún carácter en común, como es el caso del ejemplo recién citado de forma que a pesar de no aparecer el carácter escrito dentro de la plataforma, el estudiante lo puede relacionar.

4.6.6.3. Anotaciones en la traducción

Estas aclaraciones indican cómo sería un calco de lo que se explica, pues a veces no pone literalmente lo que se traduce, sino que utiliza una traducción más natural para el estudiante. De forma que en la versión en chino, como en español sean lo más cercanas al habla real (dentro de los límites de vocabulario que tiene el estudiante).

Ejemplo:

Cara A:

Cara B:

Ya que es muy fácil, enséñame	Ya que es muy fácil, enséñame*	Jìrán hěn jiǎndān, nǐ jiào wǒ (既然很简单你 叫我)
Aprovechando que hemos venido, pruébalo	Aprovechando que hemos venido, pruébalo	Jìrán lái le jiù shì shì (既 然来了就试试)

*Anotación: también se traduce por ‘dado que...’.

En este ejemplo en concreto, la traducción que se le da al estudiante es “aprovechando que”, sin embargo, en realidad, el verbo aprovechar en chino es *lìyòng* [利用]. Por ello, se le dan alternativas de traducción de la palabra *jìrán* [既然], como aparece en la anotación, “dado que”.

Este tipo de anotaciones son útiles por dos motivos: (1) se aclara al estudiante lo que se dice literalmente en la oración, aunque la traducción no sea la más natural en español; (2) se procuran evitar fenómenos de la interlengua como la fosilización, o permeabilidad que como bien hemos explicado anteriormente son una violación de la sistematicidad (Adjemian, 1976); ya que este tipo de traducciones obligan al estudiante a pensar cómo lo expresaría de la forma más natural, no de la forma directa (y luego se le aclara como es literalmente en chino).

4.6.6.4. Aclaraciones gramaticales

En este tipo de aclaraciones se especifican usos concretos de la palabra a nivel gramatical: por ejemplo, que se pueda utilizar con un cuantificador o que se pueda utilizar en negativo o en positivo, etc.

Ejemplo de anotaciones gramaticales:

Cara A:

Sólo X puede hacer Y

Cara B:

Sólo X puede hacer Y

Zhǐyǒu X* cáinéng zuò Y (只有 X 才能做 Y).

*Anotación: X = persona.

En este caso se especifica que esta estructura gramatical solo funciona si el lugar de la X lo ocupa una persona y no un objeto, por ejemplo.

Ejemplo de notas gramaticales (1):

Cara A:

Por fin

Cara B:

Por fin

Zǒngsuàn*... (le) (总算... [了])

*Notas gramaticales:

“Zǒngsuàn” se puede usar aislado cuando actúa como respuesta: “-Tā lái le. -Zǒngsuàn”. (“-Ya ha venido. -Por fin”)

Ejemplo de notas gramaticales (2):

Cara A:

Corregir a alguien X, corregir algo.

Cara B:

Corregir a alguien X, corregir algo.

Jiūzhèng X (纠正).

*Notas gramaticales:

“DIFERENCIA ENTRE “xiūgǎi” y “jiūzhèng”:

Aunque ambos se traducen por ‘corregir’, cada Peldaño se aplica en una situación distinta.

‘Xiūgǎi’ se refiere a la modificación o corrección de algo que posiblemente no sea incorrecto sino mejorable, por lo que no lleva el matiz de ‘rectificar algo’; y ‘jiūzhèng’ implica que lo que está corrigiendo estaba mal o erróneo.

Por otro lado, ‘xiūgǎi’ lleva un matiz de corregir o mejorar algo por escrito. En general, cuando se habla de corregir verbalmente, se utiliza ‘jiūzhèng’ (Pérez, 2011).

Como vemos las notas gramaticales son mucho más extensas debido a la complejidad de la explicación que requiere: sin embargo, las anotaciones gramaticales son simplemente pequeños apuntes a tener en cuenta.

4.6.6.5. Anotaciones léxicas

Este tipo de aclaraciones se centran en el uso de la palabra cuando en español o en chino existen matices.

Ejemplo:

Cara A:	Cara B:
Superior*	Superior
	Shàngsi* (上司).

*Anotación: Superior (cuando significa 'jefe')

*Anotación: *Shàngsi* (cuando no se refiere necesariamente al dueño de la empresa)

En el caso del peldaño de *shàngsi* hay dos anotaciones léxicas: una en chino, para indicar que *shàngsi* es necesariamente el dueño de la empresa y otra en español para delimitar la ambigüedad en el significado de la palabra *superior* en castellano, cuando significa jefe.

4.6.6.6. Aclaraciones diatópicas

Este tipo de aclaraciones se centran en las zonas de uso de la palabra. Por ejemplo, una palabra que se tiende a utilizar más en el norte del país o del sur.

Ejemplo:

Cara A:	Cara B:		
Tacaño	<table><thead><tr><th data-bbox="715 651 1377 745">Tacaño</th></tr></thead><tbody><tr><td data-bbox="715 745 1377 891">Kōuménr (nota: norte de China) (抠门儿), xiǎoqì (nota: sur de China) (小气)*</td></tr></tbody></table>	Tacaño	Kōuménr (nota: norte de China) (抠门儿), xiǎoqì (nota: sur de China) (小气)*
Tacaño			
Kōuménr (nota: norte de China) (抠门儿), xiǎoqì (nota: sur de China) (小气)*			

*Anotación: una para el norte otra para el sur.

4.7. Propuesta de clasificación de diálogos

Todos los diálogos tienen, como mínimo, tres objetivos en común: (1) usarse en situaciones reales; (2) practicar la comprensión auditiva y (3) practicar los peldaños que el estudiante ya ha dado.

Sin embargo, los diálogos en 8belts están muy trabajados de manera que muchos de estos diálogos cumplen de forma colateral otras funciones que se adecúan especialmente a las características idiosincráticas de la lengua china como su carácter nuclear, los tonos, los abundantes sinónimos, los pequeños matices en fonética, etc. Por ello, nos gustaría plantear esta clasificación de diferentes tipos de diálogos que se puede encontrar un estudiante en la aplicación:

4.7.1. Diálogos en torno a una expresión

Son diálogos en los que se simula que se está en un contexto temporal muy concreto en el que se utiliza una expresión temporal muy concreta, por ejemplo: *Shèngdàn jíe kuàilè!* (¡Feliz Navidad!) o expresiones acotadas a un contexto espacial muy específico, *Huānyíng guānglín!* (Bienvenido) en una tienda. Por lo tanto, en este tipo de diálogos lo más importante es el contexto.

Por ejemplo, en el caso del cumpleaños el **diálogo 117** se lleva a cabo en una fiesta y hay diferente vocabulario asociado a un evento de estas características como el sustantivo *regalo de cumpleaños*: *shēngrì lǐwù* (生日礼物); los verbos como *qù KTV* (去KTV) (*ir al karaoke*), *wǒ hěn xǐhuān* (me gusta mucho); expresiones como *zhēn piàoliang!* (¡qué bonito!) o *xièxiè!* (¡gracias!); así como frases útiles como *nǐ kàn kàn bù xǐhuān dehuà kěyǐ huàn* (mira a ver y si no te gusta lo puedes cambiar) que se podrían utilizar en este contexto.

4.7.2. Diálogos para practicar fines específicos

Ciertos peldaños en la plataforma de 8belts están claramente enfocados a la solución de fines específicos como trabajar en una agencia de viajes, un bar, o emergencias; reservar una mesa en un restaurante; mantener una conversación metalingüística, etc.

Como podemos observar este tipo de diálogos tienen vocabulario y expresiones específicas que se adecúan a un puesto de trabajo o a una situación específica, en el caso del **diálogo 198** se trata de intentar conseguir cambiar el billete de día, cambiar el asiento, reservar una entrada, etc.

Para empezar, podemos observar vocabulario como la palabra *yùdìng* que es básicamente el verbo “reservar” o el sustantivo “reserva” en español; el clasificador “*zhāng*” (lámina), específico para objetos planos (papel, mesas, etc.), caras, arcos, pinturas, billetes, constelaciones y que en concreto en el texto se utiliza para los billetes del avión; la expresión *nǐmen zhēn huì zuò shēngyì* que significa “Vosotros sí que sabéis hacer negocios [realmente sí que sabéis hacer negocios]”; o frases útiles como *wǒ kěyǐ bǎ yùdìng xiūgāi ma* que significa “¿puedo corregir la reserva [objeto enfatizado] un poco?”, o *zhè cì nín bùnéng xuǎn zuòwèi* que significa “esta vez no puede elegir asiento”, o *wǒ fú hǎole yǐhòu jiù kěyǐ lái xuǎn zuòwèi le ma?* que significa “¿cuando pague [acabe de pagar] ya puedo venir y elegir asiento?”.

Como podemos observar, en este tipo de diálogos también se plantean problemas plausibles en esas situaciones de forma que en caso de tener estos problemas en la vida real se pueda tener recursos para solucionarlo.

Asimismo, adecúan el registro al contexto para que el estudiante tanto a la hora de trabajar cara al público como a la hora de solicitar algo tenga herramientas lingüísticas para hacerlo de forma adecuada. Por ejemplo el uso de “*nín*” (usted), expresiones como “*zhēn duìbùqǐ*” (lo siento de verdad), vocabulario como “*xiǎojiě*” (señorita), o gramática como atenuación, “*hé wǒ xiǎngxiàng de yǒudiǎn bù yīyàng*” (es un poco diferente a cómo yo me había imaginado).

4.7.3. Diálogos con peldaños con sinónimos

Estos diálogos tienen palabras que en castellano se pueden traducir por la misma palabra, pero en chino pueden tener matices diferentes. De todas formas no todos los sinónimos que aparecerán en este tipo de peldaños serán exactamente iguales, por ejemplo:

En el **diálogo 226** podemos observar el caso de las palabras *sūnzi* y *wàisūn* que en español se traducirían como *nieto*; sin embargo, en chino tienen un matiz diferente. *Wàisūn*, es el nieto que es hijo de la hija de la persona, y *sūnzi*, por su parte, es el nieto que es hijo del hijo de la persona a la que nos estamos refiriendo. Este tipo de palabras en español no existen, entonces, digamos que se pierden en la traducción. En chino es frecuente la aparición de sinónimos con pequeños matices diferenciadores por su composición a raíz de palabras simples como *wài* (fuera) o *zi* (niño) para formar otras complejas como *sūnzi* (nieto paterno) y *wàisūn* (nieto materno) (Fu Huiqing, 1985) y por su morfología nuclear (Bosque, 1983).

En esta misma línea, también encontramos perfectos sinónimos, como es el caso de *dānrénjiān* y *dānrénfáng* (habitación individual); *shuāngrénjiān* y *shuāngrénfáng* (habitación doble). Lo único que cambia en estas palabras es el sinograma que va al final de la palabra que es, respectivamente *fáng* y *jiān*: estos dos caracteres juntos forman la palabra *fángjiān* (habitación) que, dicho sea de paso, también aparece en el propio texto. De esta manera, el estudiante puede deducir que los sinogramas *fáng* y *jiān* tienen la acepción de habitación intrínseca.

También están *lǚyóu* y *lǚxíng*, la primera se refiere a viajes por ocio y la segunda a viajes en general. También existe el término “viaje por negocios”, pero no aparece en el texto. Sin embargo, este matiz se entendería mejor si se añadiese una anotación en la que se especificara que en el caso de *lǚyóu* los sinogramas que forman la palabra son viaje + diversión y, en el caso de *lǚxíng*, viaje + ir.

Por último, las palabras *míngdān* y *dānzǐ* que son *lista de nombres* y *lista*, respectivamente. Podemos observar cómo comparten el sinograma *dān* (lista) y se pueden usar de forma indistinta en ciertos contextos.

4.7.4. Diálogos con palabras de fonética similar

Como hemos explicado en la parte de morfología, en el marco teórico, el chino es una lengua aislante (Bosque, 1983); se estructura por caracteres (Fu, 1985) y tiene un sistema de tonal (Pérez, 2009; Kratochvíl, 1968) lo que ha fomentado que se trate de un idioma con una gran cantidad de palabras monosilábicas y bisilábicas.

Esto es fundamental, por dos motivos: (1) las diferencias fonéticas son muy sutiles; (2) el significado de la palabra en ocasiones no puede sacarse por contexto, porque palabras de fonética muy similar son equivalentes a nivel sintáctico y hacen que el sentido de la oración o del enunciado cambie por completo siendo gramaticalmente correcto, como es el caso de palabras como (1) *juédìng* [决定] y (2) *quèdìng* [确定]. En el caso del primer ejemplo, la palabra (1) significa decidir; sin embargo, en el segundo caso (2), significa estar seguro. Entonces, hay ocasiones en las que un hablante no nativo no sabría identificar si le están diciendo “no lo he decidido” o “no puedo estar seguro” tan solo con cambiar una palabra por la otra.

Por ello, este tipo de diálogos pondrán a prueba al estudiante que deberá prestar especial atención a los matices mínimos entre palabras de fonética similar.

Como es el caso de *shùliàng* y *zhìliàng*: que significan cantidad y calidad respectivamente, si el hablante no lo vocaliza bien puede que no le entiendan en el **diálogo 156**.

Otros ejemplos que hallamos en el **diálogo 156** son *jiù* (solamente) y *jiǔ* (nueve); *jiào* (llamarse) y *jiāo* (enseñar); *yǐqián* (antes) y *yìjiàn* (objeción); *wánchéng* (terminar) y *wǎngshàng* (Internet).

Cabe destacar que no todo el diálogo estará plagado de palabras cuya fonética sea similar pues la intención es hacer una conversación natural y realista más que un trabalenguas.

4.7.5. Diálogos para practicar gramática

En el **diálogo 162** en concreto podemos observar diferentes estructuras gramaticales asociadas a la atenuación. La primera de ellas es el uso de la palabra *diǎn* (un poco) acompañada de *xiǎo* (menos) o *duō* (más). Esta es una forma muy literal y básica de atenuar en chino, al igual que en muchos otros idiomas, pues se limita a añadir un cuantificador.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que no se puede añadir en cualquier parte de la oración sino detrás del verbo. Asimismo, las palabras como “más” o “menos” irán antes del verbo. Es común en chino utilizar este tipo de palabras para dar órdenes sin sonar brusco, pues sonaría bastante fuerte mandar a alguien bajar el tono de su voz sin atenuación.

Por otro lado, podemos observar también el fenómeno de la reduplicación. Por ejemplo, en chino la palabra *xièxiè* [谢谢], *gracias*, es fruto de este fenómeno lingüístico. Lo que pasa es que a día de hoy se ha empleado tanto que es extraño encontrar *xièxiè* [谢谢] sin duplicar.

Prácticamente, cualquier tipo de palabra puede hacer uso de este fenómeno en chino: adjetivos, verbos, clasificadores, etc. De hecho, la palabra *diǎn* (un poco) que hemos mencionado antes, también se podría duplicar para expresar “un poquito” (*yí diǎndiǎn*). En el caso de los verbos, solo aquellos que expresan acción se pueden duplicar, como es el caso de “*wèn*” que significa preguntar. Al duplicar el verbo lo que se consigue es suavizar el tono, en este caso, como se trata de una sugerencia, quizás lo haga para no sonar pedante o autoritaria.

En algunas ocasiones, duplicar el verbo puede ser complicado, porque si se trata de una palabra básica (Fu Huaiqing, 1985) como puede ser el verbo ir (去) se puede duplicar fácilmente: 去去; sin embargo, en el caso de las palabras generales (Fu Huaiqing, 1985) no todas se duplican de la misma manera. Por ejemplo, los verbos que están formados por un verbo y un sustantivo como es el caso de *shuìjiào* 睡觉 (dormir + sueño) se duplican *shuìshuìjiào* 睡睡觉 y en lugar de “dormir” significa “echar un sueñecito”. Sin embargo, los verbos que

son bisilábicos como *xiūxi* [休息] (descansar) o *xuéxi* [学习] (estudiar) se duplican de la siguiente manera: *xiūxi xiūxi* [休息休息] (tomarse un respiro).

En caso de que se le haga complicado a un hablante no nativo recordar qué verbos son mixtos o qué verbos son dobles siempre puede añadir *yīxià* [一下] detrás del verbo. De hecho, en este diálogo se puede observar este fenómeno en *bǐjiào yīxià*, que significa comparad “un poco” precios.

4.7.6. Diálogos con diferentes expresiones del mismo campo semántico

En el **diálogo 183** podemos observar diferentes expresiones y vocabulario relacionados con dormir. Para empezar hay varias formas de jugar con la gramática y el carácter de *shuì* (睡) con el objetivo de que se expresen de forma natural diversas expresiones: (1) (no) dormir bien (*méi shuì hǎo jiào*); (2) solo he dormido (*zhǐ shuì le*); (3) duerme un poco (*shuì yīthuí'ér ba*); (4) dormir X horas (*shuì le X gè xiǎoshí*); (5) dormir a X hora; (6) otra forma de decir dormir (*shuìjiào ba*) en lugar de (*shuì yīthuí'ér ba*); (7) (no) conseguir dormir (*shuì [bù] zháo*).

Asimismo, en el caso del ejemplo 4 y del ejemplo 5, en chino, no utilizan la misma palabra para “hora” como en español, pues si se está hablando del número de horas que duermen no las contabiliza de la misma manera que si está especificando la hora a la que duerme.

Como vemos, a lo largo del diálogo se utilizan diferentes expresiones para enunciar diferentes matices.

Por otro lado, encontramos vocabulario relacionado con dormir como “beber café”, “levantarse” o “tener sueño”. Por lo tanto, en este tipo de diálogos podemos observar cómo se trabajan diferentes peldaños relacionados con este campo semántico: dormir, duérmete, conseguir dormir, tener sueño, levantarse, beber café, etc.

4.8.Evaluación de la aplicación basándome en nuestra propuesta de escala de ALAO

Grado	1	2	3	4	5	No contiene
Vocabulario (total)					X	
Necesidad					X	
Complejidad					X	
Frecuencia					X	
Gramática					X	
Expresión oral					X	
Expresión escrita						X
Comprensión escrita						x
Caracteres						X
Comprensión oral				X		
Accesibilidad (ubicuidad)					X	
Motivación						Todavía en desarrollo
Niveles					x	

Recompensas						Todavía en desarrollo
-------------	--	--	--	--	--	-----------------------

La parte de vocabulario de la tabla se divide en necesidad, complejidad y frecuencia. Para poder decir que tiene una necesidad alta se ha de haber hecho un estudio previo del vocabulario que se quiere utilizar y se enseña por frecuencia de uso (por parte de los nativos) de forma que el estudiante con el mínimo vocabulario posible sea capaz de decir la mayor cantidad de cosas. Siguiendo la teoría de la cara de Gandhi (Pérez, 2011) y nuestra experiencia como usuario podemos corroborar que hay un buen uso del vocabulario en este aspecto, pues se centra en las expresiones más usadas independientemente de su nivel mayor o menor en el HSK.

La complejidad del vocabulario se calcula por cómo se le presenta al usuario. En el caso de 8belts se le presenta de forma paulatina, comenzando por el peldaño, continuando por el diálogo y acabando con el *training*.

La frecuencia, como hemos explicado, gracias a los medidores de pureza, constancia y fuerza se adapta a las necesidades del usuario, siendo más frecuente cuanto peor sea el *feedback* que la aplicación reciba por parte del estudiante y viceversa

Teniendo en cuenta estos factores, se hace una media y se evalúa el total del vocabulario como un criterio más a tener en cuenta.

Con respecto a la expresión oral y a la comprensión oral, para elaborar estos criterios podemos ver el número de tiempo que se le dedica en la aplicación a estos elementos. La aplicación recomienda entre media hora y dos horas semanales de conversaciones con nativos, de manera que el estudiante vaya generando un *output* mientras de forma colateral a su aprendizaje. Asimismo, gracias al área de *training* el nativo tendrá acceso a los peldaños que ha

estudiado el estudiante, para adecuarse perfectamente a su nivel. Asimismo, podrá corregir cualquier error que pueda tener el estudiante.

Por su parte, todos los días el estudiante deberá realizar un mínimo de dos diálogos, que son dos prácticas de comprensión oral. Como podemos ver es un método muy centrado en estas dos disciplinas. Este apartado no tiene la máxima puntuación, porque realmente no existe un *feedback* por parte de un profesional docente a la hora de repasar los diálogos, sino, solamente, en los *trainings*; sin embargo, es un método muy completo que incluye mucha práctica diaria y un buen *input* predeterminado por parte de la plataforma (anotaciones, comprensión inversa, adecuación en el vocabulario, etc.).

En cuanto a la gramática podemos decir que es bastante completo porque integra una combinación de método inductivo (todo el *input* que recibe el usuario a través de los peldaños, diálogos y *trainings*) y deductivo (mediante las explicaciones de las notas gramaticales y las anotaciones); además, hay diálogos y peldaños centrados en el repaso de gramática que se ha dado en diferentes contextos y con diferentes ejemplos.

La accesibilidad de la aplicación es ilimitada tanto en tiempo como en espacio, eso permite al estudiante estudiar a diario tanto como le sea necesario, en cualquier lugar con acceso a internet, desde el *smartphone* o desde el ordenador y se le permite, dejar a los diálogos a mitad para continuar con ellos después de un descanso o de realizar otra tarea urgente fuera de la aplicación. Esta ubicuidad facilita al estudiante mantener constancia. Además, incrementa el número de horas diarias que puede estudiar por cuestiones prácticas, como puede ser durante los trayectos en transporte público.

La variable de motivación incluye dos factores: niveles y recompensas. Como hemos observado, la aplicación cuenta con un sistema de niveles que permite al estudiante en todo momento observar en qué proceso del aprendizaje se encuentra mediante un sistema jerarquizado de escalones basados en el número de peldaños aprendidos que escala de la siguiente manera: (1)

peldaños aprendidos, (2) medallas, (3) belts y (4) niveles. De forma que cada 15 peldaños el estudiante aumenta una medalla y recibe un estímulo.

En cuanto al factor de recompensas, si bien existe un sistema de obtención de puntos basado en las horas que dedica el estudiante a la aplicación y en rachas diarias o en constancia, todavía no se han introducido premios por los que canjear esos puntos y no podría analizarse en su totalidad, de momento.

Por último, 8belts no cuenta con ejercicios ni apartados centrados en la comprensión escrita, ni expresión escrita, así como tampoco incluye caracteres.

5.Conclusiones

5.1.Críticas a 8belts

El principal problema que podemos observar después de esta investigación es que el hecho de que 8belts no tenga caracteres hace que el estudiante tenga que buscar de forma propia el sinograma en internet, y si no tiene bagaje puede no saber cuál es el carácter correcto.

Asimismo, añadir caracteres a los peldaños no debería ser costoso, y en caso de que el estudiante no estuviera interesado en ellos solo tendría que ignorarlos. Además, la propia plataforma podría dar la opción de que aparecieran los caracteres y su transcripción o solo la transcripción; o, simplemente, aconsejar a los estudiantes que no quieran utilizar esos caracteres que no lo hagan.

La pronunciación simplificada de las notas que aparecen en algunos peldaños podría mejorarse con una explicación previa o algún vídeo de apoyo de forma que el estudiante pueda asociar mejor cada sonido a su fonema. Aunque lo que sí que hace muy bien es resaltar los hiatos que se producen en el segundo y el cuarto tono en chino.

Otro aspecto digno de mención es el de las asociaciones de caracteres. Porque, como hemos observado, el vocabulario aparece siguiendo dos criterios (1) la teoría de la cara de Gandhi y (2) los caracteres que componen las palabras o expresiones.

Por eso, un estudiante con un nivel intermedio puede conocer expresiones muy naturales como *nǐ shuō de bǐ cháng de hǎotīng* o palabras algo complejas como enchufes macho y hembra, pues los caracteres que las componen son sencillos. Asimismo, el hecho de que aparezca vocabulario que está formado por la suma de sinogramas hace que sea más fácil el aprendizaje de vocabulario, incluso específico o de uso poco habitual, precisamente porque se adecúa a las máximas de complejidad (Richards, Renandya; 2002), pues

conoces algunos o la totalidad de caracteres de ciertas expresiones o palabras; y la prominencia (Richards, Renandya; 2002), pues el estudiante percibirá con mayor atención aquello que le es conocido. Sin embargo, al no aparecer caracteres, el usuario lo deberá intuir o buscar y hacer esas relaciones por sí mismo, y si no se da cuenta de esas coincidencias quizás le cueste más memorizar cierto vocabulario como ese.

Asimismo, en cuanto a la hora de preparar exámenes oficiales de chino, 8belts puede ser una herramienta útil para los HSKK, ya que, como hemos observado, el nivel avanzado de estos exámenes llega hasta las 3000 palabras, ya que en el discurso oral no se utilizan tantas como en el escrito, asimismo, los métodos con *flashcards* promueven el aprendizaje de grandes cantidades de vocabulario de forma veloz (Altiner, 2011) y la ubicuidad asociada al aprendizaje de lenguas móvil (Santiago et al., 2015) así como las diferentes estrategias de gamificación (Robson, 2015; Casañ-Pitarch, 2018) favorecen su continuidad en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, como hemos observado, para un HSK escrito superior la cantidad de vocabulario que demandan estos exámenes sería bastante superior a la que puede proveer la aplicación a partir de niveles altos como el 5. Pues, como hemos visto, llega a un máximo de 4000 peldaños. Además, la ausencia de caracteres la haría imposible como herramienta exclusiva de un examen HSK escrito.

5.2.Propuestas constructivas para la aplicación

Por lo tanto, en relación a eso, una propuesta que se le podría hacer a la plataforma es crear una relación de significado entre los caracteres, una vez se hayan dado unos cuantos, para ello, proponemos un tipo de peldaño múltiple nuevo: **peldaño múltiple centrado en el sinograma**:

Ejemplo:

Solamente, solo		只 Zhǐ	
		Simply, only, just	zhǐshì 只是
		Only, just	zhǐyǒu 只有
		Always that, with that	zhǐyào 只要
		Have to	zhǐhǎo 只好
		Have to	zhǐdé 只得

De esta manera, se utilizarían diversos peldaños ya aprendidos previamente para formar un peldaño que los unifique y relacione por ese sinograma que hace de núcleo de significado para con todos.

5.3. Futuras líneas de investigación

(1) Una hipótesis que se puede plantear a raíz de lo estudiado es que una vez adquirida una buena base oral es más fácil aprender a escribir, en otras palabras, después de utilizar una aplicación como 8belts que solo trabaja la parte oral y auditiva del idioma (partiendo de una base comunicativa oral avanzada) es más fácil aprender a escribir con caracteres.

(2) Estudiar de forma paralela los caracteres y su lectura facilitará al estudiante el aprendizaje de vocabulario, porque puede hacer asociaciones entre los caracteres que forman las palabras (partiendo de las máximas de complejidad, prominencia y frecuencia de Richards y Renandya (2002)). Es decir, si el estudiante sabe que *flor + fuego es fuegos artificiales* los recordará con más facilidad siempre y cuando se acuerde de cómo son *flor* y *fuego* por separado. Esto se podría analizar mediante estudios cuantitativos como encuestas, resultados de exámenes en estudiantes que han sido enseñados con un método con sinogramas y otro sin ellos, etc.

(3) Otro elemento digno de analizar para futuras investigaciones es, una vez aplicados todos los sistemas de gamificación (o de recompensas) que tiene la plataforma todavía en desarrollo: es decir, canjear esos *belties* por premios; observar cómo afecta a los estudiantes, qué opinan con respecto a esto, si les motiva más utilizar una aplicación que hace uso de estas nuevas funciones, etc. Para ello, una propuesta de investigación en esta línea podría ser hacer encuestas a estudiantes que hayan hecho uso de la plataforma antes de que este sistema se implementara, y después de que se implementase; para que valoren las diferencias.

(4) Asimismo, se podría hacer un estudio cuantitativo, en términos de tiempo dedicado a la plataforma, y peldaños aprendidos en un año antes de implantar este sistema y después. Pero para ello, se necesitarían datos de la propia empresa.

5.4. Conclusiones

Como hemos visto, la implementación de premios en la plataforma supone una motivación extrínseca (Santrock, 2002) en el estudiante de forma que mediante recompensas y castigos (Ellis, 1989), es decir, mediante conductismo (Margarida, Veloso, Papastergiou, Kordaki, 2010; Ellis, 1989) pretende mantener el interés a largo plazo del estudiante en la aplicación.

Por otro lado, el hecho de instaurar un sistema de niveles con diferentes jerarquías no solo fomenta la motivación extrínseca (Santrock, 2002), sino que también hace consciente (Kam, Gogolin, Blakemore, Emerick; 2013) al estudiante de su progreso paulatino y de los pequeños pasos que está recorriendo en la carrera de fondo que es aprender un idioma.

Asimismo, teniendo en cuenta el número de vocabulario que se estima necesario para los HSKK y los peldaños aprendidos en la propia plataforma, un estudiante podría hacerse una idea de a qué nivel se puede presentar.

Es interesante observar cómo los dos sistemas (niveles y recompensas) son, de alguna manera, independientes, pues uno tiene en cuenta los hábitos del estudiante (recompensas) y el otro con su progreso (niveles). Por ejemplo, un estudiante que no se conecte a diario podría desmotivarse al no recibir tantos *belties*, pero el hecho de que se le recuerde su nivel (los peldaños aprendidos) también es un aliciente y una motivación para seguir usando la aplicación. En otras palabras, este sistema engloba a diferentes tipos de estudiantes por esta dualidad en la contabilización de premios y niveles de manera paralela.

Asimismo, es interesante observar las diferentes estrategias para memorizar el vocabulario que aparecen en la aplicación pasando del *input* al *output* (Richards y Renandya, 2002), de forma paulatina en términos de complejidad (Richards y Renandya, 2002) en la que se empieza con la palabra aislada del contexto (peldaños) y en su forma más simple para luego complicar su uso en las frases ejemplo y los diálogos: para en última instancia ponerla en práctica en las conversaciones con nativos.

Por otro lado, los peldaños que aparecen son en función de la necesidad (Richards y Renandya, 2002), según la teoría de la cara de Gandhi (Pérez, 2011) y además gracias a su algoritmo basado en las tres variables de (1) pureza, (2) fuerza y (3) constancia (Pérez, 2011) que hace que se cumplan las características de complejidad, frecuencia y prominencia (Richards y Renandya, 2002).

Por otro lado, el hecho de emplear traducciones al español en los peldaños y en los diálogos (de forma que sea lo más natural posible tanto en español como en chino) obliga al estudiante a pensar en cómo sería la forma más natural y no hace uso de una traducción directa, evitando así fenómenos como la fosilización y la permeabilidad y trabajando la sistematicidad (Adjemian, 1976).

Asimismo, el hecho de que haya diferentes tipos de diálogos, y diferentes tipos de peldaños hace que se cubran diferentes aspectos del idioma como son las dificultades fonéticas (Pérez, 2009) con los diálogos centrados en palabras de fonética similar; dificultades léxicas o gramaticales (Fu Huaiqing, 1985) con peldaños y diálogos centrados en gramática o sinónimos, así como diferentes estructuras equivalentes que facilitarán al estudiante distintas herramientas para poder desarrollarse en una conversación con normalidad; al igual que la aplicación a situaciones reales de los diálogos para practicar fines específicos o la facilidad de transformar en *input* una palabra precisamente por introducirla en un contexto diferente las veces necesarias como para que se pueda memorizar (Richards y Renandya, 2002) como es el caso de los diálogos en torno a una expresión.

Además, en los propios diálogos, en los peldaños y en los *trainings* observamos como el *output* forma parte del aprendizaje (Richards, Renandya; 2002; Krashen, 1992), pues se fuerza a los estudiantes a traducir, a recordar y a mantener conversaciones partiendo de lo aprendido.

Asimismo, el hecho de contar con peldaños con anotaciones de distintos tipos, hace que apenas sean necesarias las explicaciones gramaticales extensas.

6. Bibliografía

Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. En C. Pontecorvo (Coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España: Popular.

Alexopoulou, Angélica. “La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras”. Μαθήματα: Ediciones Clásicas, 2005. 7-30.

Altiner, C. (2011). *Integrating a computer-based flashcard program into academic vocabulary learning*. Iowa State University. Disponible en: <https://www.proquest.com/dissertations-theses/integrating-computer-based-flashcard-program-into/docview/894742332/se-2?accountid=14777>

Ammanni, S; Aparanjani, U. (2016). The Role of ICT in English Language Teaching and Learning. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, Volume 7, Issue 7. Recuperado de <https://www.ijser.org/onlineResearchPaperViewer.aspx?THE-ROLE-OF-ICT-IN-ENGLISH-LANGUAGE-TEACHING-AND-LEARNING.pdf>

Bosque, I. (1983). La morfología. *Introducción a la lingüística*, 115-153.

Cebrián de la Serna, M., Sánchez Rodríguez, J., Ruiz Palmero, J., & Palomo López, R. (2009). El impacto de las TIC en los centros educativos: ejemplos de buenas prácticas.

Chen, Hao (2015). *¿Ideogramas o pictogramas? Una introducción a los caracteres chinos*. *México y la Cuenca del Pacífico*, (10),107-129. [fecha de Consulta 28 de Mayo de 2022]. ISSN: 1665-0174. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=433747300006>

Christian Adjemian (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning* 26(2), 297–320.

Casañ-Pitarch, R. (2018). *An Approach to Digital Game-Based Learning: Video-Games Principles and Applications in Foreign Language Learning*. *Journal of Language Teaching and Research* (Online). 9(6):1147-1159. <https://doi.org/10.17507/jltr.0906.04>

Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario, p. 195.

Contreras, N. (2008). La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TICs: El caso del español como Lengua Extranjera (ELE). *Iniciación a la Investigación, Especial*, i-vii. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/233/214>.

Deterding, S., & Dixon, D. (2011). Gamification: Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts. *CHI 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts* (pp. 2-5). Vancouver

Dondlinger, M. J. (2007). Educational video game design: A review of the literature. *Journal of applied educational technology*, 4 (1), 21-31.

Ellis, R. (1989). *Understanding second language acquisition* (Vol. 31). Oxford: Oxford university press.

Gnauk, B., Dannecker, L., Hahmann, M. (2012). Leveraging Gamification in Demand Dispatch Systems. *Proceedings of the 1st Workshop on Energy Data Management, 15th International Conference on Extending Database Technology*. Berlin, Germany

Gros, B. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, 7 (1), 251-264.

Hànkǎo Guójì (23 de enero de 2014). *Investigación sobre la influencia del nuevo control de vocabulario HSK en la dificultad del papel de prueba*. www.chinesetest.cn. <http://www.chinesetest.cn/gonewcontent.do?id=9055299>

Título original: 新HSK词汇控制对试卷难度影响的研究

Instituto Confucio (s.f.) HSK. www.uv.es Recuperado el 28/05/2022 en <https://www.uv.es/uvweb/instituto-confucio-uv/es/examenes-oficiales/hsk/hsk-1285924056077.html>

Instituto Confucio (s.f.) HSKK. www.uv.es Recuperado el 28/05/2022 en <https://www.uv.es/uvweb/instituto-confucio-uv/es/examenes-oficiales/hskk/hskk-1285924290102.html>

Kam, H. J., Gogolin, G., Blakemore, D., & Emerick, G. (2013). Playing online games on Facebook: The conscious and unconscious learning in database design. *Proceedings of the Frontiers in Education Conference* (pp. 514-516). Oklahoma City, OK: Oklahoma State University.

Krashen, S. (1992). The input hypothesis: An update. *Linguistics and language pedagogy: The state of the art*, 409-431.

Kratochvíl, Paul: *The Chinese Language Today: Features of an Emerging Standard*. London: Hutchinson, 1968.

Liu, X. (2008). *El nuevo libro de chino práctico vol. 2 Libro de texto*. (p. 121). Cypress Book Company Limited Import.

Liu, Y., Alexandrova, T., Nakajima, T. (2011). Gamifying intelligent environments. *In Proceedings of the 2011 international ACM workshop on Ubiquitous meta user interfaces, Ubi-MUI '11* (pp. 7-12). ACM, New York, NY, USA.

Loveless, A., & Williamson, B. (2013). *Learning identities in a digital age: Rethinking creativity, education and technology*. Routledge.

Margarida, R., Veloso, A., Papastergiou, M., & Kordaki, M. (2010). Design of a Computer Game for an Information Technology Class. *Proceedings of Videojogos*, 51-60.

Ministerio de Educación de la República Popular China (MOE). (04 02, 2021). Mejorar la calidad de la educación china internacional con la construcción de "Estándares". *Diario de Guangming* (光明日报). http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s271/202104/t20210402_524194.html

Naranjo Pereira, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas & algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33 (2), 154-170.

Pérez, A. (2011). 8belts (1.23.2) [Aplicación Móvil]. Descargado de 8belts.app.

Pérez Escudero, F. (2009). *El sistema tonal del mandarín*.

Richards, J. C., & Renandya, W.A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 157-160.

Robson, K., Plangger, K., Kietzmann, J. H., McCarthy, I., & Pitt, L. (2015). Is it all a game? Understanding the principles of gamification. *Business Horizons*, 58 (4), 411-420.

Santiago, Raúl; Trbaldo, Susana; Kamijo, Mercedes; Fernández, Álvaro. (2015). *Mobile Learning: Nuevas realidades en el aula*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/299584978_Mobile_Learning_Nuevas_realidades_en_el_aula

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3, 209-231

Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage* (Applied Linguistics and Language Study), Longman, London.

Selwyn, N., & Bulfin, S. (2016). Exploring school regulation of students' technology use—rules that are made to be broken? *Educational Review*, 68(3), 274-290.

Stockwell, R. & D. Minkova, (2001). *English Words: History and Structure*, C.U.P: Cambridge.

Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian modern language review*, 50(1), 158-164.

Thom, J., Millen, D. R., DiMicco, J. (à paraître). Removing Gamification from an Enterprise SNS. *Proceedings of the fifteenth Conference on Computer Supported Cooperative Work 2012*. Seattle, Washington.

U.S. Department of State. (s.f.). *Foreign Language Training*. <https://www.state.gov/foreign-language-training/>

VanPatten, B. (1993). Grammar teaching for the acquisition-rich classroom. *Foreign Language Annals*, 26(4), 435-450.

Yu, X. (2018). *Estudio contrastivo de la política lingüística entre España y China: la enseñanza y la evaluación del Instituto Cervantes y el Instituto Confucio dentro del marco común europeo de referencia*, p-155.

Zichermann, G., Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc.

7.Anexo

Ejemplo de diálogo con diferentes expresiones del mismo campo semántico - Diálogo 183

咖啡

Kāfēi

Café

M: 昨天晚上我没睡好觉, 早上五点就醒了。

M: 一共只睡了不到四个小时。

H: 那你吃完饭以后睡一会儿吧。

M: 不行, 因为我下午还有很多工作

M: 而且我现在已经不这么困了。

H: 让我开一会儿车吧。你休息休息。

M: 好吧。你想不想去旁边的咖啡厅喝杯咖啡。

H: 我不喝咖啡, 但是我可以陪你去。

M: 你不喝咖啡? 那你不会困吗?

H: 不会, 因为每天我都睡八个小时以上。

H: 所以从来不需要咖啡这样的东西

M: 我太羡慕你了, 你的生活比我的健康多了。

H: 其实很简单。我跟你讲应该怎么做。

H: 每天早点睡觉, 早上就可以很早醒来。

M: 可是晚上的工作很多的花怎么办?

M: Zuótiān wǎnshàng wǒ méi shuì hǎo jiào, zǎoshang wǔ diǎn jiù xǐng le.

M: Yīgòng zhǐ shuì le bù dào sì gè xiǎoshí.

H: Nà nǐ chī wán fàn yǐhòu shuì yīhuì' er ba.

M: Bùxíng, yīnwèi wǒ xiàwǔ hái yǒu hěnduō gōngzuò.

M: Érqiě wǒ xiànzài yǐjīng bù zhème kùn le.

H: Ràng wǒ kāi yī huì' er chē ba. Nǐ xiūxi xiūxi.

M: Hǎo ba. Nǐ xiǎng bùxiǎng qù pángbiān de kāfēi tīng hē bēi kāfēi.

H: Wǒ bù hē kāfēi, dànshì wǒ kěyǐ péi nǐ qù.

M: Nǐ bù hē kāfēi? Nà nǐ bù huì kùn ma?

H: Bù huì, yīnwèi měitiān wǒ dōu shuì bā gè xiǎoshí yǐshàng.

H: Suǒyǐ cónglái bu xūyào kāfēi zhèyàng de dōngxì.

M: Wǒ tài xiànmù nǐ le, nǐ de shēnghuó bǐ wǒ de jiànkāng duō le.

H: Qíshí hěn jiǎndān. Wǒ gēn nǐ jiǎng yīnggāi zěnme zuò.

H: Měitiān zǎodiǎn shuìjiào, zǎoshang jiù kěyǐ hěn zǎo xǐng lái.

M: Kěshì wǎnshàng de gōngzuò hěnduō de huā zěnme bàn?

M: Anoche **no dormí bien**, y a las cinco de la mañana **ya estaba despierta...**

M: ...en total (solo) he dormido menos de cuatro horas.

H: Entonces duerme un rato después de comer.

M: No es posible, porque por la tarde aún tengo mucho trabajo...

M: ...y además ahora ya no tengo mucho sueño.

H: Déjame conducir un poco [un momento]. Tú descansa (un poco).

M: Bueno, vale. ¿quieres ir a la cafetería de al lado a tomar un café [una taza de café]?

H: Yo no tomo café, pero te puedo acompañar.

M: ¿No tomas café? ¿Entonces no tienes sueño [usar tiempo futuro]?

H: No, porque todos los días duermo más de 8 horas...

H: ...por eso nunca necesito (ese tipo de) cosas como el café.

M: ¡Cuánto te envidio! Tu vida es mucho más sana que la mía.

H: En realidad es muy sencillo. Te cuento cómo se debería hacer:...

H: ... todos los días duermo temprano [ojo al giro], y por la mañana ya podrás [usar tiempo presente] despertarte muy temprano.

M: Pero, ¿qué hago si tengo mucho trabajo por la noche [si el trabajo de la noche es mucho]?

H: 留到第二点早上完成。

M: 好的, 我决定从今天开始有健康的生活。

H: 那别喝咖啡了。你晚上会睡不着的。

M: 不行, 我不喝我不咖啡的话。

M: 会什么事情都做不了。

H: **Liú dào dì èr tiān zǎoshang wánchéng.**

M: Hǎo de, wǒ juédìng cóng jīntiān kāishǐ yǒu **jiànkāng** de shēnghuó.

H: Nà **bié hē kāfēi** le. Nǐ wǎnshàng **huì shuì bùzháo** de.

M: Bùxíng, wǒ bù hē **wǒ bù kāfēi dehuà**.

M: Huì shénme shìqíng dōu zuò bùliǎo.

H: Déjalo hasta la mañana siguiente para acabarlo.

M: Vale. He decidido tener una vida sana a partir de hoy.

H: Entonces ya no tomes café. (Seguramente) No vas a conseguir dormir por la noche.

M: No puede ser, si no tomo mi café...

M: ... No voy a conseguir hacer nada [no conseguiré hacer ninguna cosa].

Ejemplo de diálogo para fines específicos - Diálogo 198

去巴黎

Qù bālí

A París

M: 您好！我预定了两张明天去巴黎的机票。

M: 现在可以选座位吗。

H: 明天下午三点差五分的票是吗。

M: 没错！对了，明天巴黎是晴天吗

H: 您没看新闻吗？明天一整个法国都下雨

M: 下雨吗？和我想象的有点不一样

M: 那么我可以把预定修改吗

H: 您的机票已经预定很久了

H: 现在修改要负百分之六十的手续费

M: 天呐，这么贵！你们真会做生意

M: 我应该去哪里肤浅

H: 您看到左边的楼梯吗？就在下面肤浅

M: 我服好了以后就可以来选座位了吗？

H: 真对不起，刘小姐。这次您不能选座位

H: 因为只剩下最后一个座位了

M: Nín hǎo! Wǒ **yùdìng** le liǎng zhāng míngtiān qù bālí de **jīpiào**...

M: ...Xiànzài kěyǐ **xuǎn zuòwèi** ma.

H: Míngtiān xiàwǔ sān diǎn chā wǔ fēn de **piào** shì ma.

M: Méi cuò! Duìle, míngtiān bālí shì **qíngtiān** ma

H: **Nín** méi kàn xīnwén ma? Míngtiān yī zhěnggè fàguó dū xià yǔ

M: Xià yǔ ma? Hé wǒ xiǎngxiàng de **yǒudiǎn** bù yīyàng...

M: ...Nàme wǒ kěyǐ bǎ **yùdìng xiūgǎi** ma.

H: Nín de **jīpiào** yǐjīng **yùdìng** hěnjiǔle

H: Xiànzài **xiūgǎi** yào fù bǎi fēn zhī liùshí de **shǒuxù fèi**

M: Tiān nà, zhème **guì!** **Nǐmen zhēn huì zuò shēngyì**...

M: ...Wǒ yīnggāi qù nǎlǐ **fūqiǎn**

H: Nín kàn dào zuǒbiān de lóutī ma? Jiù zài xiàmiàn **fūqiǎn**

M: Wǒ fú hǎole yǐhòu jiù kěyǐ lái **xuǎn zuòwèi** le ma?

H: **Zhēn duìbùqǐ**, liú **xiǎojiě**. Zhè cì **nín** bùnéng **xuǎn zuòwèi**

H: Yīnwèi zhǐ shèng xià zuìhòu yīgè **zuòwèi** le

M: ¡Hola (a usted)! He reservado dos [clasificador] billetes de avión para mañana para ir a París...

M: ...¿Puedo elegir asiento ahora?

H: Es un billete para mañana a las tres menos cinco de la tarde, ¿no?

M: ¡Exacto! Por cierto, ¿mañana en París hará sol.

H: ¿No ha visto las noticias? Mañana llueve en toda Francia.

M: ¿Va a [omitido] llover? Es un poco diferente a lo que me he imaginado yo...

M: ...Entonces, ¿puedo corregir la reserva [objeto enfatizado] un poco?

H: Su billete lo reservó hace ya mucho tiempo...

H: ...Para corregirlo ahora tendría que pagar un 60% de comisión.

M: ¡Díos mío, qué caro! Vosotros sí que sabéis hacer negocios [realmente sí que sabéis hacer negocios]...

M: ...¿Adónde debo ir a pagar?

H: ¿Ha visto las escaleras de la izquierda? Justo debajo paga.

M: ¿Cuando pague [acabe de pagar] ya puedo venir y elegir asiento?

H: Lo siento de verdad, señorita Liu. Esta vez no puede elegir asiento...

H: ...Porque sólo queda un último asiento.

Ejemplo de diálogo con sinónimos - Diálogo 226

加拿大路由的名单

M: 我们这次去加拿大**旅游**的**名单**确定了吗？

H: 还没有**老板**说他的**孙子**和**外孙**都要去。

H: 还有**经理**说他的老婆没心情去

M: 没心情去？这个借口太奇怪了

H: 不是借口，他们好像真的要离婚了

M: 真的吗？那我给**经理**预定一个单人间吧

H: **老板**说，他有一个单人间...

H: ...让他的**孙子**和**外孙**住一个双人间

M: 好的，那一共是四个单人间和十七个双人间。

H: 如果有人不满意，他们可以自己**交换**房间。

M: 这样太好了。最近我压力特别大...

M: ...每天都收到邮件说房间的事儿。

H: 没办法，你还得注意**旅行社**给你的价格...

// H: 记得把所有的**单子**都保存在电脑里。

Jiānádà lùyóu de míngdān

M: Wǒmen zhè cì qù jiānádà **lǚyóu** de **míngdān** quèdìng le ma?

H: Hái méiyǒu **lǎobǎn** shuō tā de **sūnzi** hé **wàisūn** dōu yào qù.

H: Hái yǒu **jīnglǐ** shuō tā de lǎopó méi xīnqíng qù.

M: Méi xīnqíng qù? Zhègè jièkǒu tài qíguàile.

H: Bùshì jièkǒu, tāmen hǎoxiàng zhēn de yào líhūnle

M: Zhēn de ma? Nà wǒ gěi **jīnglǐ** yùdìng yīgè **dānrénjiān** ba.

H: **Lǎobǎn** shuō, tā yǒu yīgè **dānrénfáng**...

H: ...Ràng tā de **sūnzi** hé **wàisūn** zhù yīgè **shuāngrénfáng**.

M: Hǎo de, nà yīgòng shì sì gè **dānrénjiān** hé shíqī gè **shuāngrénjiān**.

H: Rúguǒ yǒurén bù mǎnyì, tāmen kěyǐ zìjǐ jiāohuàn **fángjiān**.

M: Zhèyàng tài hǎole. Zuìjìn wǒ yālì tèbié dà...

M: ...Měitiān dū shōu dào yóujiàn shuō **fángjiān** de shì er.

H: Méi bànfǎ, nǐ hái dé zhùyì **lǚxíng** shè gěi nǐ de jiàgé... // H: Jìdé bǎ suǒyǒu de **dānzi** dōu bǎocún zài diànnǎo lǐ.

Lista de personas del viaje a Canadá

M: ¿Está confirmada la lista de personas de nuestro viaje turístico de esta vez a Canadá?

H: Todavía no. El jefe dice que sus nietos (materno y paterno) quieren ir (ambos)...

H: ...Y además, el gerente dice que su mujer no tiene humor para ir.

M: ¿No tiene humor para ir? Esta excusa es demasiado rara.

H: No es una excusa. Parece que realmente están a punto de divorciarse.

M: ¿En serio? Entonces reservaré una habitación individual para el gerente [partícula de sugerencia].

H: El jefe dice que él también quiere una habitación individual...

H: ...Y deja a sus nietos alojarse en una habitación doble.

M: Vale. Entonces, en total son cuatro habitaciones individuales y diecisiete habitaciones dobles.

H: Si hay alguien que no esté satisfecho, pueden intercambiarse las habitaciones ellos mismos.

M: Qué bien [así que bien]. Últimamente estoy súper estresada...

M: ...Todos los días recibo emails diciendo cosas [asuntos] de las habitaciones.

H: No hay remedio. Todavía tienes que estar atenta [prestar atención] al precio que te va a dar la agencia de viajes... // H: ...Y acuérdate de guardar todos los tickets en el ordenador.

Ejemplo de diálogo en torno a una expresión - Diálogo 117

祝你生日快乐!

Zhù nǐ shēngrì kuàilè!

¡Feliz cumpleaños!

M: 祝你生日快乐, 休息给你的生日礼物。

M: Zhù nǐ shēngrì kuàilè, xiūxi gěi nǐ de shēngrì lǐwù.

M: ¡Feliz cumpleaños! Éste es tu regalo de cumpleaños.

H: 谢谢, 是什么?

H: Xièxiè, shì shénme?

H: Gracias. ¿Qué es?

M: 是用来喝咖啡的杯子。你看看不喜欢的
话可以换。

M: Shì yòng lái hē kāfēi de bēizi. Nǐ kàn kàn bù xǐhuān de huà kěyǐ huàn.

M: Es una taza para beber café. Échale un vistazo. Si no te gusta, se puede cambiar.

H: 真漂亮! 我很喜欢, 谢谢!

H: Zhēn piàoliang! Wǒ hěn xǐhuān, xièxiè!

H: ¡Qué bonita! Me gusta mucho, gracias.

M: 太好了! 有两个都很漂亮, 我不知道你会更喜欢哪个。

M: Tài hǎole! Yǒu liǎng gè dōu hěn piàoliang, wǒ bù zhīdào nǐ huì gèng xǐhuān nǎge.

M: ¡Qué bien! Había dos que eran muy bonitas. No sabía cuál te gustaría más.

H: 我以前有个杯子很像这个, 但找不到了。

H: Wǒ yǐqián yǒu gè bēizi hěn xiàng zhège, dàn zhǎo bù dào le.

H: Antes tenía una taza que se parecía mucho a ésta, pero no la encuentro.

M: 对了, 一会儿Juan也回来。

M: Duìle, yīhuì'er Juan yě huílái.

M: Por cierto, más tarde también va a venir Juan.

H: 他不是智利吗? 已经回国了。

H: Tā bùshì zài zhìlì ma? Yǐjīng huíguóle.

H: ¿No está en Chile? ¿Ya ha regresado?

M: 他今天回来, 我通知他到了以后就直接去KTV找我们。

M: Tā jīntiān huílái, wǒ tōngzhī tā dào le yǐhòu jiù zhíjiē qù KTV zhǎo wǒmen.

M: Vuelve hoy. Le he avisado para que en cuanto llegue vaya directamente al karaoke a vernos (buscarnos).

H: 好的, 我们现在去KTV吧, 三楼三楼三零幺房间, 对吗?

H: Hǎo de, nà wǒmen xiànzài qù KTV ba, sān lóu sān lóu sān líng yāo fángjiān, duì ma?

H: Vale. Pues vamos ahora al karaoke. Es en la tercera planta, habitación 301, ¿no?

Ejemplo de diálogo con palabras de fonética similar - Diálogo 156

我没有意见

Wǒ méiyǒu yìjiàn

No tengo ninguna objeción

M: 第一次对话课怎么样？

M: Dì yī cì duìhuà kè zěnmeyàng?

H: 完成得很顺利, 我以前一对一的课好多了。

H: Wánchéng dé hěn shùnlì, wǒ yǐqián yī duì yī de kè hǎoduōle.

M: 你喜欢用8belts学中文吗？为什么

M: Nǐ xǐhuān yòng 8belts xué zhōngwén ma? Wèishéme?

H: 喜欢, 8belts没有作业。教的词, 数量不多, 但质量很高。

H: Xǐhuān, 8belts méiyǒu zuòyè. Jiāo de cí, shùliàng bù duō, dàn zhìliàng hěn gāo.

M: 我会打电话提醒你下次课的时间。你有什么意见的话, 就告诉我。

M: Wǒ huì dǎ diànhuà tíxǐng nǐ xià cì kè de shíjiān. Nǐ yǒu shé me yìjiàn dehuà, jiù gàosù wǒ.

H: 谢谢, 目前我没有意见。

H: Xièxiè, mùqián wǒ méiyǒu yìjiàn.

M: 你知道8belts每个星期五都出一本书吗？

M: Nǐ zhīdào 8belts měi gè xīngqíwǔ dōu chū yī běn shū ma?

H: 什么书？多少钱？

H: Shénme shū? Duōshǎo qián?

M: 叫“habla chino con 8belts”九块九毛九, 包括CD

M: Jiào “habla chino con 8belts” jiǔ kuài jiǔ máo jiǔ, bāokuò CD

H: 好, 我去网上搜一下, 看哪里可以买到。

H: Hǎo, wǒ qù wǎngshàng sōu yīxià, kàn nǎlǐ kěyǐ mǎi dào.

M: ¿Qué tal la primera clase de conversación?

H: Ha acabado sin problemas. Mucho mejor que mis clases particulares de antes.

M: ¿Te gusta estudiar chino con 8Belts? ¿Por qué?

H: Sí. 8Belts no tiene deberes. La cantidad de vocabulario que enseña no es mucha, pero la calidad es muy buena.

M: Te llamaré para recordarte la hora (el tiempo) de la próxima clase. Si tienes alguna objeción, dímelo.

H: Gracias. Por ahora (actualmente) no tengo ninguna objeción.

M: ¿Sabes que 8Belts saca (sale) un libro todos los viernes?

H: ¿Qué libro? ¿Cuánto cuesta?

M: Se llama "Habla chino con 8Belts". Cuesta 9,99. Incluye CD.

H: Vale. Voy a buscarlo en internet, a ver donde puedo conseguirlo (comprar).

Ejemplo de diálogo para practicar gramática - Diálogo 162

多穿点

Duō chuān diǎn

Abrigaos bien

M: 你把家里的插座都换成心了吗

M: Nǐ bǎ jiālǐ de chāzuò dōu huàn chéng xīnle ma

H: 对, 北面的商店有活动。家里有些插座太老了, 我就把它们都换了。

H: Duì, běimiàn de shāngdiàn yǒu huódòng. Jiā li yǒuxiē chāzuò tài lǎole, wǒ jiù bǎ tāmen dōu huànle.

M: 嘘, 我儿子睡着了, 我们说话小点声。你们俩买车的事讨论的怎么样了?

M: Xū, wǒ érzi shuìzháole, wǒmen shuōhuà **xiǎo diǎn shēng**. Nǐmen liǎ mǎi chē de shì tāolùn de zěnme yàngle?

H: 好, 我们选了两个拿这个跟那个比你更喜欢哪个。

H: Hǎo, wǒmen xuǎnle liǎng gè ná zhège gēn nàgè bǐ nǐ gèng xǐhuān nǎge

M: 我觉得白色的不错。

M: Wǒ juéde báisè de bùcuò.

H: 我就知道, 你喜欢这个白色的。

H: Wǒ jiù zhīdào, nǐ xǐhuān zhège báisè de

M: 你们买车之前一定要多去几家商店问问, 现比较一下价格再买。

M: Nǐmen mǎi chē zhīqián yīdìng yào duō qù jǐ jiā shāngdiàn **wèn wèn**, xiàn bǐjiào **yīxià** jiàgé zài mǎi.

H: 行, 这句话你已经跟我说过很多遍了。我们一会儿回去。

H: Xíng, zhè jù huà nǐ yǐjīng gēn wǒ shuōguò hěnduō biànle. Wǒmen **yīhuìr** huíqù.

M: 好吧, 出去的时候多穿点, 外面冷。

M: Hǎo ba, chūqù de shíhòu **duō chuān diǎn**, wàimiàn lěng.

H: 我知道了

H: Wǒ zhīdào le

M: ¿Has cambiado todos los enchufes de vuestra casa por unos nuevos?

H: Sí. La tienda al norte de casa tenía una promoción. En casa había algunos enchufes muy viejos y, simplemente, los he cambiado todos.

M: Shh, mi hijo está dormido. Hablemos un poco más bajo. ¿Qué tal la discusión entre vosotros dos sobre (el asunto de la compra del coche)?

H: Bien, hemos elegido dos. Compara éste y éste. ¿Cuál te gusta más?

M: Yo creo que el blanco no está nada mal.

H: Sabía que te gustaría este blanco.

M: Antes de comprar un coche sin duda tenéis que ir a varias tiendas más a preguntar. Primero comparad los precios y después comprad.

H: Vale. Esto ya me lo has dicho muchas veces. Más tarde vamos.

M: Vale. Cuando salgáis abrigaos bien. Fuera hace frío.

H: Ya lo sé.