

El enfoque orientado a la producción (POA) en el aula de ELE: un estudio experimental sobre su eficacia pedagógica

YANGYANG GAO

Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian

Received: 2025-02-15 / Accepted: 2025-05-01

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXIV.32847>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: POA, abreviatura de “El enfoque orientado a la producción (*production-oriented approach*)”, es una teoría de enseñanza de idiomas extranjeros propuesta por la profesora Wen Qiufang de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing en 2015. Su sistema teórico se basa en las teorías pedagógicas occidentales como la hipótesis de entrada (*input hypothesis*) (Krashen 1985), la hipótesis de interacción (*interaction hypothesis*) (Long 1983, 1996) y la hipótesis de salida (*output hypothesis*) (Swain 1985), combinándose con características chinas.

Este estudio evalúa la eficacia del POA en la enseñanza del español mediante una práctica experimental realizada con 54 estudiantes universitarios de nivel B1-B2. Los resultados indican que: 1) En comparación con el grupo de control, el grupo experimental que utilizó el POA tuvo un progreso significativo en su nivel general de español. 2) Específicamente, hubo un notable aumento en las habilidades de escritura y expresión oral, con una leve mejora en la lectura, mientras que no hubo cambios significativos en la comprensión auditiva y la traducción. 3) El grupo experimental tuvo una actitud positiva hacia el POA, mostrando una mayor autonomía y motivación en el aprendizaje. En conclusión, el POA resulta más efectivo que los métodos tradicionales en el aula de ELE.

Palabras clave: POA, metodología, enseñanza, español, eficacia

The production-oriented approach (POA) in the ELE classroom: an experimental study on its pedagogical effectiveness

ABSTRACT: POA, an abbreviation for the “production-oriented approach”, is a foreign language teaching theory proposed by Professor Wen Qiufang from Beijing Foreign Studies University in 2015. Its theoretical framework is based on Western pedagogical theories such as the Input Hypothesis (Krashen 1985), the Interaction Hypothesis (Long 1983, 1996), and the Output Hypothesis (Swain 1985), combined with Chinese characteristics.

This study evaluates the effectiveness of the POA in Spanish language teaching through an experimental practice with 54 university students at the B1-B2 level. The results indicate that: 1) Compared to the control group, the experimental group that used the POA showed significant progress in their overall level of Spanish. 2) Specifically, there was a notable increase in writing and speaking skills, with a slight improvement in reading, while there were no significant changes in listening comprehension and translation. 3) The experimental group responded positively to the POA, showing greater autonomy and motivation in their learning. In conclusion, the POA is more effective than traditional methods in the ELE classroom.

Keywords: POA, methodology, teaching, Spanish, effectiveness

1. INTRODUCCIÓN

Durante muchos años, el campo de la lingüística se vio fuertemente influenciado por la hipótesis de entrada (*input hypothesis*) de Krashen (1985). El autor sostiene que la entrada comprensible es la única condición para la adquisición de una segunda lengua, y que la producción es simplemente el resultado natural de la entrada, sin tener un efecto directo en la adquisición del lenguaje. Por otro lado, Swain (1985), al analizar los resultados insatisfactorios de los programas de inmersión en francés en Canadá, propuso la hipótesis de la producción (*output hypothesis*), argumentando que además de la entrada comprensible, se necesita producción comprensible para adquirir una segunda lengua.

Basada en esto, la profesora Wen Qiufang (2008), teniendo en cuenta la situación real de la enseñanza de idiomas en China, propuso la teoría de la “hipótesis del impulso de la producción” (*output-driven hypothesis*) en la reforma de las habilidades en inglés. En marzo de 2014, durante un seminario en Beijing, presentó la “hipótesis del impulso de producción-facilitación de entrada” (*output-driven, input-enabled hypothesis*), añadiendo un proceso de facilitación de entrada en comparación con la previa “hipótesis del impulso de producción”. Ese mismo año, la profesora Wen y el profesor Alister Cumming (2014) de Canadá denominaron conjuntamente esta hipótesis como “enfoque orientado a la producción” (POA por sus siglas en inglés), conocido en chino como “产出导向法”.

En julio de 2015, Wen introdujo formalmente el concepto de “enfoque orientado a la producción” en su artículo titulado “Construcción del sistema teórico del enfoque orientado a la producción”, donde expuso sistemáticamente su estructura teórica. Fue así como POA comenzó a tomar forma.

La propuesta de esta teoría tiene como objetivo abordar los problemas comunes en las aulas de idiomas extranjeros en China, como “centralización en el profesor”, “énfasis en la enseñanza sobre la práctica”, “separación entre el aprendizaje y el uso del idioma”, e “ineficiencia en el uso del tiempo”. Estos problemas específicos en las aulas tradicionales de idiomas se manifiestan de la siguiente manera: mayor explicación del profesor que la producción del estudiante, falta de habilidades de producción de lenguaje como hablar, escribir y traducir, y la incapacidad de convertir efectivamente lo aprendido en clase en la habilidad de “usar”.

POA se centra en fomentar la producción activa del estudiante, promoviendo el uso práctico y contextual del idioma. Desde su propuesta en 2015, esta teoría ha sido revisada en varias ocasiones y ha evolucionado hasta perfeccionarse. Ahora se aplica ampliamente en la enseñanza universitaria de inglés y ha captado la atención de numerosos expertos y profesores en el campo de los idiomas extranjeros. Muchos docentes de inglés han intentado aplicar este enfoque en el aula, llevando a cabo investigaciones prácticas sobre el diseño de actividades facilitadoras (Qiu, 2017, 2019, 2020), evaluación colaborativa entre profesores y estudiantes (Sun, 2017, 2019, 2020), efectividad (Zhang, 2017), proceso de enseñanza (Zhang, 2016, 2020), entre otros aspectos. También se ha enfocado en los materiales de enseñanza, discutiendo desde la elaboración (Chang, 2017) hasta el uso de estos (Bi, 2019), lo cual ha contribuido notablemente a la realización de los objetivos de la enseñanza de idiomas extranjeros en China, optimizando gradualmente este sistema teórico.

Desde 2018, el modelo POA ha comenzado a expandirse gradualmente hacia la enseñanza de otras disciplinas e idiomas. En particular, su aplicación en la enseñanza del chino como lengua extranjera ha alcanzado una etapa avanzada (Gui & Ji, 2018, 2020; Zhu & Bai, 2019). Se han realizado intentos preliminares de enseñanza en idiomas no comunes como el rumano (Dong, 2019), coreano (Wang, 2019), cingalés (Jiang, 2019), malayo (Shao, 2019), alemán (Zhan, 2019) e indonesio (Wang, 2019), demostrando la viabilidad y efectividad del modelo POA en la enseñanza de idiomas extranjeros desde el nivel cero del alumnado.

Además de la investigación y aplicación del POA en China, algunos académicos chinos han publicado artículos en países como Estados Unidos (Du, 2022), Reino Unido (Wen, 2017) y Canadá (Zhang, 2020) difundiendo esta teoría y compartiendo sus experiencias docentes. También hay académicos occidentales como Iris Schaller-schwaner (2018), Rod Ellis (2017) Alister Cumming (2017), Paul Matsuda (2017) y Charlene Polio (2017) que han mostrado gran interés en el POA y han publicado trabajos de investigación al respecto. Además, como una nueva filosofía educativa, el POA ha comenzado a atraer la atención en países como España, Alemania, Austria, Italia, Corea y Japón, y se está implementando en los cursos de idiomas, especialmente en la enseñanza del chino.

Con respecto al aula de ELE en China, aún enfrenta desafíos particulares, como la falta de un entorno lingüístico adecuado, insuficiente cantidad de input lingüístico, falta de motivación intrínseca en los estudiantes, gran carga de trabajo en las clases y escasez de horas de clase, etc. Por lo tanto, cómo motivar a los estudiantes a aprender español de manera activa y creativa dentro de un número limitado de horas de clase, atendiendo a sus necesidades internas y así mejorar de manera integral la efectividad de la enseñanza ya es un problema clave que necesita solución urgente.

Con base en el contexto mencionado, esta investigación incorpora el POA en el aula de ELE, llevando a cabo una práctica docente de un curso académico, con el objetivo de resolver las siguientes tres preguntas: 1) ¿Puede el POA mejorar el nivel general de español de los estudiantes? 2) ¿En cuál habilidad -escuchar, hablar, leer, escribir o traducir- tiene el POA el efecto más eficaz? 3) ¿Cuál es la valoración de los estudiantes sobre el POA?

2. TEORÍA DE LA METODOLOGÍA POA

2.1. Sistema teórico de POA

Según Wen Qiufang, el POA consta de tres partes (Figura 1): principios de enseñanza, hipótesis de enseñanza y proceso de enseñanza (Wen, 2015).

Los principios de enseñanza representan la idea central del POA, y abarcan los conceptos de “principio centrado en el aprendizaje” (*learning-centered principle*), “principio de integración del aprendizaje y la aplicación” (*learning-using integrated principle*), “principio de intercambio cultural” (*cultural communication principle*) y “principio de competencias clave” (*key competencies principle*)(Wen, 2015): 1) El “principio centrado en el aprendizaje” rompe con el modelo de enseñanza centrado en el profesor o en el alumno, abogando por que todas las actividades en el aula sirvan para facilitar un aprendizaje efectivo. 2) Según el “principio de integración del aprendizaje y la aplicación”, se promueve la integración del aprendizaje y el uso simultáneo. El “aprendizaje” se refiere al aprendizaje receptivo, que

incluye escuchar y leer; mientras que la “aplicación” implica la producción, que comprende hablar, escribir y la traducción oral y escrita. 3) El “principio de intercambio cultural” busca manejar adecuadamente la relación entre la cultura del idioma objetivo y la cultura nativa del aprendiz. 4) Por último, el “principio de competencias clave” abarca habilidades como la capacidad de transferencia, aprendizaje y cooperación, enfocándose en cultivar la capacidad del alumnado para generalizar conocimientos, aprender de manera independiente y colaborar eficazmente en equipo.

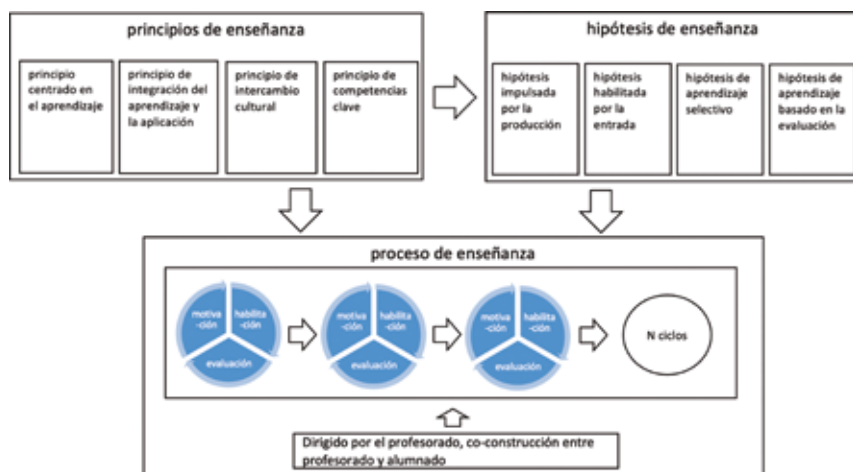


Figura 1. El sistema teórico más reciente de POA (Wen, 2018b)

Las hipótesis de enseñanza proporcionan un soporte teórico para el proceso de enseñanza y consisten en “hipótesis impulsada por la producción”(*output-driven hypothesis*), “hipótesis habilitada por la entrada”(*input-enabling hypothesis*), “hipótesis de aprendizaje selectivo”(*selective-learning hypothesis*) e “hipótesis de aprendizaje basado en la evaluación”(*learning by assessing*)(Wen, 2018b): 1) La “hipótesis impulsada por la producción” sostiene que la producción es tanto el motor del aprendizaje de lenguas como su objetivo. Durante el proceso de la enseñanza, se utiliza una tarea de producción como punto de partida. Después de intentar completar esta tarea, el alumnado puede reconocer el valor comunicativo para el trabajo futuro, identificar las deficiencias en sus habilidades lingüísticas y comprender la urgencia de aprender el idioma. 2) La “hipótesis habilitada por la entrada” propone que, bajo condiciones impulsadas por la producción, se debe proporcionar “la entrada” apropiada para facilitar la producción, ampliando eficazmente el conocimiento y el sistema lingüístico existente del estudiante. 3) La “hipótesis del aprendizaje selectivo” sugiere que, según las necesidades de producción, se debe seleccionar solo las partes útiles del material de entrada para procesarlas en profundidad, practicarlas y memorizarlas, optimizando así los resultados del aprendizaje (Wen, 2015). 4) Finalmente, “hipótesis de aprendizaje basado en la evaluación” aboga por la integración orgánica de la evaluación con el aprendizaje y la enseñanza, permitiendo que los docentes guíen a los estudiantes de manera intencionada y focalizada (Wen, 2018b).

El proceso de enseñanza es la manera en que se materializan los principios de enseñanza y las hipótesis de enseñanza, consistiendo en un ciclo de “motivación” (*motivating*), “habilitación” (*enabling*), y “evaluación” (*assessing*) (Wen, 2018b): 1) En la etapa “motivación”, el profesorado diseña escenarios de comunicación apropiados y tareas con un “valor de comunicación potencial” (Wen, 2014) para estimular el entusiasmo del alumnado y fortalecer su motivación para aprender. 2) En la etapa “habilitación”, el profesorado proporciona materiales de entrada necesarios y guía al alumnado para seleccionar y procesar los materiales auditivos y escritos con el fin de obtener la información lingüística, el contenido y la estructura del discurso necesarios, facilitando así la realización de la tarea de producción. 3) En la etapa de “evaluación”, el profesorado realiza la “evaluación colaborativa entre profesores y estudiantes” (*teacher-student collaborative assessment*), que puede consistir en una evaluación inmediata de las actividades de habilitación o una evaluación inmediata o retardada de los resultados de producción (Wen, 2018b).

2.2. Diferenciación entre POA, TBLT y CLIL

Ambos, POA y TBLT, valoran la “educación integral” y el “aprender haciendo”. Ambos reconocen la importancia de la entrada (*input*) y salida (*output*) en el aprendizaje, y afirman la relevancia del uso del lenguaje en la enseñanza en el aula (Deng, 2018). La diferencia radica en que el TBLT aboga por un enfoque centrado en el estudiante, mientras que el POA promueve un enfoque centrado en el aprendizaje (Deng, 2018); el TBLT pone mayor énfasis en la realización de tareas lingüísticas específicas, mientras que el POA se enfoca más en el proceso de aprendizaje, fomentando “el aprendizaje durante el uso” y “el uso durante el aprendizaje” (Wen, 2015); la evaluación en TBLT suele basarse en la efectividad con la que se completan las tareas, y el principal evaluador es el docente, mientras que POA examina tanto la consecución de los objetivos comunicativos como de los objetivos lingüísticos, y la evaluación se lleva a cabo de manera colaborativa entre el docente y los estudiantes (Bi, 2019).

Tanto POA como CLIL en sus principios educativos enfatizan la practicidad y aplicabilidad. Ambas metodologías valoran la participación e interacción de los estudiantes, fomentando que los alumnos construyan activamente su conocimiento durante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, difieren en sus hipótesis y procesos de enseñanza. POA se centra más en un proceso de aprendizaje orientado a la producción y en el fomento de la autonomía del estudiante, mientras que CLIL se concentra en mejorar las habilidades lingüísticas a través del aprendizaje de contenidos de materias, destacando la integración del contenido con el lenguaje.

3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

3.1. Participantes

Participaron 54 alumnos chinos del tercer curso universitario, de los cuales 28 formaron parte del grupo experimental y 26 del grupo de control. Todos los alumnos llevaban dos años estudiando el español, con un nivel intermedio (B1-B2). Habían terminado de aprender

la mayor parte de la gramática, y poseían cierta habilidad para aplicar el vocabulario y la gramática. Sin embargo, su habilidad para la expresión oral y escrita era relativamente débil.

La misma profesora impartió clase en ambos grupos. Ella tenía 16 años de experiencia en la enseñanza de ELE. Ambos grupos seguían el mismo ritmo de aprendizaje. Uno de los grupos utilizaba el método POA, que seguía el proceso de “motivación-habilitación-evaluación”, mientras que el grupo de control utilizaba el método tradicional, es decir, “introducción-vocabulario- gramática-texto-ejercicio”.

3.2. Instrumentos

Dadas las características de este estudio, se adoptó un enfoque de investigación mixta. Primero, se realizó un análisis cuantitativo para conocer los cambios en el rendimiento académico de los estudiantes antes y después de usar POA. Se llevaron a cabo un pretest al inicio del curso y un posttest al final del semestre. Ambas evaluaciones estaban compuestas por secciones de comprensión auditiva, expresión oral, lectura, escritura y traducción. Se empleó el paquete de software SPSS 26.0 para comparar las puntuaciones de las pruebas. Posteriormente, se aplicó el método cualitativo para analizar los diarios de registro del grupo experimental. Después de implementar POA durante un curso académico, se recopilaron 28 diarios de registro del alumnado, con una tasa de recolección del 100%. La información recabada se volcó al programa MaxQDA y se analizó de acuerdo con el método de codificación de Strauss y Corbin (1990).

4. DISEÑO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

4.1. El tema de enseñanza

En las universidades chinas se utiliza *el Español Moderno* como material didáctico unificado. Tomando como ejemplo la unidad 4 del cuarto tomo del libro, cuyo título es ‘El Alunizaje’, se narra el proceso del aterrizaje lunar de los astronautas estadounidenses en 1969. Siguiendo el plan de estudios y “el principio de intercambio cultural” de POA, la enseñanza de esta unidad se centrará en el tema “aeroespacial”, con el objetivo de relatar en español la misión lunar de Chang’e-6.

4.2. El escenario de producción

De acuerdo con el principio de “autenticidad comunicativa” (Wen, 2018b), el profesorado proporciona al alumnado el siguiente escenario: Usted está cursando un máster en una universidad de España y es miembro de un club de ciencias de su universidad. En un evento con temática espacial, se le invita a hacer una ponencia sobre los logros espaciales de China, y decide hacer una presentación sobre el tema de “Chang’e 6, la misión de exploración lunar”.

4.3. Tareas de producción

La producción se divide en dos partes: oral y escrita. La parte oral consiste en realizar una presentación de al menos 5 minutos sobre el tema de la misión de exploración lunar

Chang'e 6. La parte escrita, por su parte, se basa en la presentación oral y tiene como objetivo redactar un artículo de no menos de 300 palabras para publicarlo en el periódico escolar.

4.4. El proceso de enseñanza

El procedimiento de POA incluye tres fases: 1) motivación, 2) habilitación y 3) evaluación. Las clases están diseñadas de acuerdo con estas tres fases (Tabla 1).

Tabla 1. *Las tres fases de POA*

Pasos didácticos	Actividades didácticas	Materiales de entrada	Horas académicas
Motivación	Presentar escenas de producción. El alumnado intenta producir. Saber los objetivos de la unidad.	Dos videos	0.5
Habilitación	Subtarea 1. Describir el proceso de alunizaje del Apolo 11.	Libro de texto	1.5
	Subtarea 2. Relatar el proceso y las principales tareas de la misión Chang'e 6.	Tres artículos de noticia Un video	1.5
	Subtarea 3. Expresar sus propias opiniones sobre la exploración espacial de la humanidad y escribir un artículo.	Dos artículos de noticia Libro de texto	1
Evaluación	Evaluación colaborativa entre profesores y estudiantes.	Tres textos de producción de los alumnos	1.5

4.4.1. La motivación

En primer lugar, el profesorado presenta al alumnado dos videos. El primero muestra a los astronautas estadounidenses Armstrong y Aldrin en 1969, cuando aterrizaron el módulo lunar “Águila” del Apolo 11 en la superficie de la Luna y realizaron una serie de actividades en ella. El segundo video muestra el proceso de la misión Chang'e 6, desde el lanzamiento y despegue, hasta la recolección de muestras en la cara oculta de la Luna y su regreso a la Tierra.

A continuación, el profesorado plantea tres preguntas: 1) ¿Puedes describir brevemente el contenido del primer video sobre el alunizaje de Armstrong? 2) ¿Puedes describir brevemente la misión lunar de Chang'e 6 que se muestra en el segundo video? 3) Expresa brevemente tus impresiones después de ver ambos videos.

Tras su primer intento de producción, el alumnado se da cuenta de sus limitaciones lingüísticas y experimenta una “sensación de hambre”, con un fuerte deseo de aprender. En ese momento, el profesorado aprovecha el “momento enseñable” para explicar los objetivos de enseñanza de esta unidad.

4.4.2. La habilitación

Para reducir la dificultad, el profesorado divide la tarea de producción total en tres subtarear:

Subtarea 1: Describir el proceso de alunizaje del Apolo 11

La finalidad de esta subtarea es familiarizar al alumnado con el contenido del texto “*Alunizaje*” e internalizarlo. Todos los materiales de entrada provienen del manual *el Español Moderno*. Se diseñan una serie de actividades para cumplir esta tarea: 1) El profesorado reproduce la grabación del texto y pide al alumnado que identifique el tiempo, el lugar y los personajes principales de la historia. Luego, introduce el contexto del texto y los términos especializados. 2) El profesorado selecciona la parte narrativa del texto y elimina las palabras clave sobre el proceso de alunizaje. Los alumnos, en parejas, deben intentar rellenar los huecos y reconstruir el texto, reforzando de esta manera la memorización del vocabulario clave. 3) El profesorado resume el texto en ocho oraciones y alterna el orden cronológico. El alumnado reorganiza las oraciones para profundizar la comprensión del texto y establecer la relación lógica entre los párrafos. 4) Mediante el juego de cadena, el alumnado intenta narrar el proceso de alunizaje con la ayuda de imágenes y frases clave. 5) El profesorado retira completamente el soporte y pide al alumnado que relate toda la historia sin ningún tipo de pista.

Después de las etapas progresivas de práctica, desde palabras hasta oraciones, de oraciones a párrafos, y de párrafos a textos completos, se aumenta la tasa de recuperación del conocimiento lingüístico, estableciendo un puente para la producción final sin apoyo.

Subtarea 2: Relatar el proceso y las principales tareas de la misión Chang’e 6

Después de la Subtarea 1, el alumnado ya ha acumulado un vocabulario y estructuras de oraciones relacionadas con el tema de la exploración espacial, y son capaces de contar el proceso de alunizaje de Apolo 11. El objetivo de la Subtarea 2 es imitar este proceso para describir la misión Chang’e 6, desarrollando así la “capacidad de transferencia” del alumnado. Para cumplir este propósito, se siguen los siguientes pasos: 1) Antes de la clase, el profesorado envía tres artículos de noticias a los estudiantes. Ellos se dividen en cinco grupos para realizar un “aprendizaje selectivo” y completar dos tareas: 1A través de la lectura de las noticias, resumir la línea de tiempo de la misión Chang’e 6. 2 Imitar el proceso de alunizaje anterior, y buscar en las noticias palabras clave y oraciones que puedan ser útiles para la producción. 2) Durante la clase, el profesorado invita a cada grupo a presentar los hallazgos de su lectura, y luego guía a toda la clase para hacer una recopilación de las contribuciones de cada grupo. Después, entre todos, ven un video y completan la línea de tiempo con las principales tareas de la misión Chang’e 6. 3) El profesorado prepara seis imágenes relacionadas con la misión. Cada grupo elige una imagen y, siguiendo la secuencia temporal, describe el contenido de la imagen de acuerdo con las frases de orientación proporcionadas. 4) El profesorado retira todo el apoyo y pide al alumnado que, sin ningún tipo de ayuda, narre el proceso completo de la misión Chang’e 6, realizando así la “transferencia” del conocimiento.

Subtarea 3: Expresar sus propias opiniones sobre la exploración espacial de la humanidad

Tras las dos subtareas anteriores, los alumnos ya son capaces de usar un lenguaje adecuado para describir el proceso de las dos misiones lunares. El objeto de la última subtarea es expresar la opinión sobre esta misión espacial y plasmarla por escrito. 1) El profesorado proporciona dos artículos de medios internacionales sobre la misión lunar Chang’e 6. Alienta a

los alumnos a buscar y recopilar expresiones lingüísticas relevantes en los informes de noticias, y les explica las palabras y frases clave. 2) El profesorado adapta la parte argumentativa del texto en los ejercicios de traducción chino-español y español-chino ayudando al alumnado a ampliar y recopilar contenido, lenguaje y estructuras útiles para la tarea de producción. 3) El profesorado guía al alumnado en la elaboración de un mapa conceptual, integrando información descriptiva y argumentativa, ordenando la secuencia lógica, y transformando el lenguaje replicativo en lenguaje creativo para completar la producción final del texto.

4.4.3. Evaluación

La evaluación en el enfoque POA incluye tanto la “evaluación inmediata” durante el proceso de enseñanza como la “evaluación retardada” después de la producción (Wen, 2015). En esta práctica docente, la evaluación inmediata está presente a lo largo de todo el proceso. El profesorado sigue el principio de “integrar el aprendizaje con el uso”, proporcionando una evaluación inmediata después de cada pequeña tarea.

La evaluación retardada se lleva a cabo mediante una “evaluación colaborativa entre profesores y estudiantes” y consta de los siguientes pasos: 1) Después de terminar la tarea final de producción de la unidad, los alumnos suben sus textos a una plataforma en línea. El profesorado revisa los textos y descubre que muchos estudiantes tienen conceptos confusos sobre los tipos de verbos predicativos y su uso correcto. Por lo tanto, el problema típico que se identifica para la evaluación es: distinguir las diferentes formas de los verbos predicativos. 2) El profesorado elige dos composiciones con problemas típicos y una composición destacada para ser utilizadas como textos de “evaluación colaborativa entre profesores y estudiantes” (Wen, 2016). Las composiciones con problemas típicos no son de nivel bajo, sino de nivel medio, pero contienen errores representativos. Por ejemplo, en estas dos composiciones, se observan errores como verbos transitivos sin complemento, verbos intransitivos con complemento directo y el uso excesivo de la partícula “se”. 3) En clase, el docente distribuye las tres composiciones a los estudiantes (las con problemas típicos se entregan sin el nombre del autor), y se les pide que, en parejas, lean y comparen los textos. Con base en una tabla de evaluación, deben evaluar las tres composiciones. Los estudiantes identifican rápidamente los problemas en dos de los textos y proponen las correcciones necesarias. 4) El profesorado, utilizando los textos típicos, organiza una discusión sobre el uso de los verbos y diseña ejercicios relacionados para su práctica. 5) Mediante el análisis de la composición destacada, se ofrece a los estudiantes un ejemplo a seguir y se aclaran las directrices para la revisión. 6) Finalmente, el profesorado devuelve las composiciones a los estudiantes para que las evalúen ellos mismos, realicen las correcciones necesarias y se las vuelvan a enviar. Con esto, se da por finalizada la enseñanza de la unidad.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1. El impacto del POA en el nivel general de español

Se aplicó una prueba t de muestras independientes tanto en el pretest como en el post-test. Los resultados (Tabla 2) mostraron que, en el pretest, el grupo experimental obtuvo

una puntuación promedio inferior en comparación con el grupo de control. ($t = -3.07$, $p < 0.05$). Contrariamente, en la fase de posttest, el grupo experimental mostró una puntuación ligeramente más alta que el grupo de control ($t = 2.221$, $p < 0.05$). Los datos sugieren en cierta medida que, en comparación con el método de enseñanza tradicional, el enfoque POA tiene claras ventajas en el aula de ELE.

Tabla 2. Resultados de la puntuación total

Etap	Grupo	Máximo	Mínimo	Media	Desv. típ.	Dif.	Valor t	Valor p
Pretest	grupo experimental	75	60	65.73	3.691	-3.287	-3.07	0.003
	grupo de control	78.5	72	69.02	4.175			
Postest	grupo experimental	80.5	67	71.93	3.027	2.294	2.221	0.031
	grupo de control	79	57	69.63	4.473			

5.2 El impacto del POA en las habilidades específicas

A continuación, con el fin de evaluar la eficacia de POA en las habilidades específicas, se analizaron las diferencias en las subpruebas como comprensión auditiva, expresión oral, lectura, escritura y traducción entre ambos grupos (Tabla 3).

Según la prueba t en el caso de la escritura, el grupo experimental mostró un rendimiento significativamente inferior al grupo de control en el pretest ($t = -6.125$, $p = .000$), mientras que en el posttest no hubo diferencias significativas entre los dos grupos ($t = -0.483$, $p = .631$). En cuanto a la expresión oral, el valor de significación ($t = -1.117$, $p = .269$) en el pretest determinó que la desigualdad entre ambos grupos no era evidente, pero en el posttest hubo diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental ($t = 6.673$, $p = .000$). El resultado de lectura en el pretest reveló que no existían diferencias significativas entre el nivel de ambos grupos ($t = 1.116$, $p = .249$), mientras que en el posttest los del grupo experimental tenían el nivel ligeramente más alto ($t = 1.819$, $p = .073$). No hubo diferencias significativas en las pruebas de comprensión auditiva y traducción antes y después del experimento.

Tabla 3. Resultados de las habilidades específicas

Grupo		Grupo experimental	Grupo de control	Dif.	Valor t.	Valor p.
Escritura (20)	pretest	12.84	14.63	-1.79	-6.152	0.000
	postest	14.75	14.88	-0.13	-0.483	0.631
Expresión oral (20)	pretest	13.25	13.96	-0.17	-1.117	0.269
	postest	15.93	13.19	2.74	6.673	0.000
Lectura (25)	pretest	16.61	15.88	0.72	1.116	0.249
	postest	17.61	16.38	1.22	1.819	0.073
Audición (20)	pretest	13.5	14.27	-0.77	-1.022	0.312
	postest	12.89	13.77	-0.88	-1.467	0.148
Traducción. (15)	pretest	9.54	10.27	-0.73	-1.723	0.092
	postest	10.75	11.4	-0.65	-1.319	0.194

Los resultados del estudio indican que la enseñanza basada en POA tiene un efecto notable en las habilidades de escritura y expresión oral, promueve en cierta medida las

habilidades de lectura, pero tiene poco impacto en las habilidades de comprensión auditiva y traducción. Esto pone de manifiesto que el enfoque POA puede ser más efectivo que el modelo tradicional para fomentar el desarrollo de la capacidad de producción del alumnado.

5.3. La valoración general de los estudiantes sobre el POA

La mayoría de los estudiantes del grupo experimental tienen una actitud positiva hacia el método POA. Dado que se ha seguido durante mucho tiempo el “método centrado en el texto” en el aula de ELE en China, el alumnado se sintió al principio “muy extraño” con dicho método, pero pronto lo aceptó perfectamente. A lo largo del curso, ha experimentado un proceso que va desde la “perplejidad” hasta la “adaptación” y finalmente hasta el “agrado”. Los comentarios positivos se reflejan en los siguientes aspectos:

5.3.1. El aprendizaje autónomo

En el modelo de POA, los estudiantes pasan de ser receptores pasivos de conocimiento a explorar y aprender de manera activa. Mediante la realización de tareas de producción, los estudiantes necesitan “pensar de manera activa”, “buscar de manera autónoma” e “integrar los conocimientos”:

A. Pensar de manera activa

En la fase de “habilitación”, hacemos una serie de actividades para completar la tarea principal, las cuales me han entrenado mucho la atención, permitiéndome pensar de manera activa. Mi mente nunca ha trabajado tan rápido. En cada clase siento que estoy progresando constantemente. (S5)

[...]no me da tiempo tener la mente en blanco, siempre hay que pensar. Si se pierde la práctica de cierto ejercicio, afectará la realización de las tareas siguientes. (S17)

B. Buscar de manera autónoma

A la hora de escribir, busco muchos recursos en línea para respaldar los argumentos que sostienen mi punto de vista. (S7)

Muchas veces, para entender un problema, paso mucho tiempo buscando información después de clase. Creo que el proceso de búsqueda también es parte del aprendizaje. (S23)

C. Integrar los conocimientos

[...]puede ayudarnos a mejorar nuestra comprensión global del conocimiento adquirido, incluyendo vocabulario, gramática y colocaciones léxicas. Estos escenarios permiten que el conocimiento adquirido cobre vida y se aplique realmente en la práctica. (S11)

En los diarios se puede observar que el alumnado tiene una clara comprensión del concepto de “principio de integración del aprendizaje y la aplicación” de POA. Comparando el aula tradicional con la clase de POA, ellos reconocen el valor de las prácticas de producción

inmediata y entienden que las tareas de producción los impulsan a pensar de manera independiente y activa, aplicando realmente los contenidos aprendidos a la producción. Además, muchos estudiantes mencionan que, para completar las tareas de producción (ya sea oral o escrita), se dedican a estudiar cuidadosamente los materiales de entrada proporcionados por la docente e incluso buscan activamente información relevante, la organizan y la resumen para finalmente llevarla a la producción. Esto está alineado con la hipótesis de “aprendizaje selectivo” en POA.

5.3.2. Experiencias emocionales positivas

Las experiencias emocionales de los estudiantes están estrechamente relacionadas con la efectividad del aprendizaje de idiomas. Al estimular diferentes factores emocionales positivos, se facilita considerablemente el proceso de aprendizaje de idiomas (Arnold & Brown, 2000). En los diarios del alumnado, estas emociones se reflejan en “interés por el aprendizaje”, “confianza en sí mismo” y “motivación para aprender”:

A. El interés por el aprendizaje

Cuando hago las tareas en clase, me siento tanto nervioso como emocionado. Las tareas son muy interesantes y logran captar mi interés por aprender. Por lo general, suelo distraerme en clase y mirar el móvil de vez en cuando, pero en esta clase estuve concentrado todo el tiempo sin desviarme. (S1)

A menudo, después de clase, solemos hablar mientras caminamos acerca de las actividades que realizamos en el aula. Es realmente estimulante [...] (S17)

[...]recuerdo que la actividad de debate...fue muy interesante...siempre me despiertan el interés de saber más. (S22)

B. Confianza en sí mismo

[...]Antes no me imaginaba que podría hacer una presentación completa en español, pero después de esa ocasión, siento que tengo más confianza. (S12)

[...]siempre me anima...me atrevo a hablar en presencia de tanta gente [...] (S8)

C. Motivación para aprender

Nuestra profesora casi en cada clase nos plantea una situación y una tarea. Creo que estos escenarios podrían ser útiles en el futuro, pero a menudo me cuesta expresarme cuando estoy hablando. Por lo tanto, presto mucha atención durante toda la clase, como si estuviera escuchando con una misión específica en mente. Curiosamente, después de una o dos clases, comienzo a hablar con más contenido y a expresar lo que quiero decir. (S10)

En comparación con el modelo tradicional, POA introduce una variedad de tareas y actividades que hacen que el aula sea más dinámica e interesante, lo que aumenta el interés y la motivación del alumnado por aprender. Y el sentido de logro al completar diferentes tareas en español ha aumentado enormemente su confianza en sí mismo. Estas actividades pueden clasificarse en diferentes formatos de información (texto, audio, video), tipos de producción (hablar, escribir, traducir), tipos de actividades (individuales, en parejas, en grupos, para toda la clase) y formas de organización (cadena de historias, producción en situaciones, interpretación de roles, debates grupales, discursos preparados, discursos improvisados), etc.

5.3.3. Desarrollo integral de las competencias

La educación debe ir más allá del conocimiento académico y fomentar un conjunto integral de competencias (Howard Gardner, 1983). El POA refleja plenamente las características humanísticas de la enseñanza de idiomas extranjeros. No solo amplía el conocimiento de los estudiantes, sino que también desarrolla diversas habilidades como “la creatividad”, “la solución de problemas”, “el trabajo en equipo”, “la habilidad de expresión” y “la competencia cultural”:

A. La creatividad

A la hora de realizar tareas, limitamos nuestra comprensión de un concepto o problema a un marco preestablecido. La docente nos guía para ampliar nuestra perspectiva en términos de tiempo o espacio, o cambiar el enfoque para pensar y analizar de diferentes maneras, fomentando así nuestra capacidad de pensamiento creativo. (S11)

B. La solución de problemas

Me da la sensación de que los problemas que al principio parecen difíciles, se pueden resolver si los descomponemos y los abordamos paso a paso. (S15)

C. Trabajo en equipo

Anteriormente, era muy reacio al trabajo en equipo.... Pero en tu clase, nos guías para colaborar; cada uno de nosotros está activamente buscando soluciones, y podemos terminar el trabajo en clase y mostrar los resultados. Por lo tanto, ahora me gusta cada vez más este tipo de ejercicio. (S19)

D. Habilidad de expresión

En lugar de centrarse más en las explicaciones del docente, esta clase me da más oportunidades de participar y de expresar. Cuando preparo una tarea de producción, tengo más ganas de que el profesor revise mis resultados que en las clases normales. (S22)

E. Competencia intercultural

A través del estudio de los materiales de entrada, he adquirido un entendimiento más profundo de ambas culturas. (S28)
...me facilitará la comunicación con los hispanohablantes. (S1)

Los comentarios mencionados anteriormente demuestran que POA da mucha importancia al desarrollo holístico de competencias, que incluye no solo habilidades lingüísticas, sino también emocionales y sociales. Esto coincide con el “principio de competencias clave” y permite que el alumnado se adapte y alcance éxito en un mundo cambiante.

Asimismo, los alumnos también se refirieron a la mejora de su conciencia y habilidades interculturales. El idioma está estrechamente relacionado con la cultura, y no se puede evitar el tema de la educación cultural. David C. Thomas y Kerr Inkson (2017) han mencionado que “La comunicación intercultural es esencial para el éxito en el entorno laboral global de hoy en día. Implica no solo el dominio del idioma, sino también la comprensión de las normas y valores culturales subyacentes.” El “principio de intercambio cultural” del POA sostiene que el intercambio cultural debe realizarse a través del lenguaje como vehículo, y que el aprendizaje cultural debe integrarse en la enseñanza del idioma. Se sugiere utilizar

estrategias como “hacer explícito el idioma e implícita la cultura” o “introducir la cultura a través del idioma” para que el intercambio cultural sea armonioso y fluido, logrando así un resultado natural (Wen, 2018b).

Aparte de las valoraciones positivas, algunos estudiantes también señalaron las dificultades y preocupaciones que encontraron en su aprendizaje:

La clase está tan llena de actividades que no hay tiempo para tomar apuntes, y me preocupa olvidar los puntos importantes para el examen. (S14)

No tengo mucho talento para los idiomas y me siento un poco insegura. En los trabajos grupales, también temo no hacerlo bien y afectar las calificaciones de los demás miembros. (S27)

Se puede observar que estos alumnos todavía tienen preocupaciones por sus calificaciones o experimentan ansiedad debido a la falta de confianza en sí mismos. Dichas emociones negativas, según “la hipótesis del Filtro Afectivo” de Krashen, pueden afectar el grado en que los aprendices de idiomas reciben la información, influyendo así en la eficacia del aprendizaje de la lengua (Krashen, 1982). Por lo tanto, en la futura enseñanza del POA, el profesorado debe prestar más atención a los factores emocionales y crear un entorno con un bajo filtro afectivo, a fin de que el alumnado participe de manera más activa y confiada, aumentando así la eficiencia del aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

En este artículo se introdujo el método POA en el aula de ELE, presentando la teoría, describiendo el proceso de enseñanza y evaluando los efectos de dicho método. Se utilizó un enfoque cuantitativo para comparar los logros lingüísticos y competencias de los estudiantes. Los hallazgos han demostrado que POA puede mejorar significativamente el nivel general de español del alumnado, con un impacto especialmente notable en la escritura y la expresión oral. Se analizaron cualitativamente los diarios de registro de los alumnos. Los resultados han reflejado que POA puede fomentar integralmente el desarrollo global del alumnado en los aspectos como el aprendizaje autónomo, la confianza en sí mismo, trabajo en equipo, la competencia intercultural y la capacidad para resolver problemas, entre otros. De esta manera, se ha llegado a la conclusión de que POA también es eficiente en el aula de ELE.

Basándose en experimentos de enseñanza, diarios de estudiantes y datos de pruebas, se proponen las siguientes recomendaciones sobre la aplicación del POA en las aulas de ELE:

1) Al priorizar la producción de lenguaje, es crucial no ignorar el entrenamiento en habilidades receptivas como la comprensión auditiva y la lectura. También es fundamental practicar habilidades como la gramática y la traducción diseñando actividades de “habilitación” relacionadas. Ya que tanto el examen nacional de nivel de español en China como el examen DELE en España requieren que los estudiantes desarrollen de manera coordinada las habilidades de “escuchar, hablar, leer, escribir y traducir”.

2) Es importante tener en cuenta la diferenciación individual y la progresión en el diseño de las tareas de producción. Dado que los alumnos en clase tienen distintos niveles, los profesores deben cubrir las necesidades de los estudiantes con niveles relativamente bajos. Se pueden establecer objetivos de producción con diferentes grados de dificultad dentro de un mismo tema para que los alumnos elijan según sus capacidades. En el entorno del aula,

los profesores proporcionan “andamios” cognitivos para ayudar a los estudiantes a alcanzar niveles superiores, es decir, la “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1978; Barohny, 2019). Al mismo tiempo, los profesores deben actuar como “mediadores afectivos”, proporcionándoles la motivación y el apoyo necesarios para continuar avanzando.

3) En el contexto actual de la era digital, la aplicación de las tecnologías de la información en la enseñanza de lenguas extranjeras está avanzando de manera cada vez más profunda. Se puede intentar integrar el POA en un entorno de Aprendizaje Híbrido (*Blended Learning*), utilizando un modelo que combine clases presenciales y en línea. La abundancia de recursos educativos e informativos de la plataforma y la flexibilidad del aprendizaje híbrido permitirían que la implementación de la enseñanza basada en POA fuera más conveniente, diversa y eficiente.

En la sociedad moderna, el panorama global requiere que las instituciones educativas formen talentos internacionales de alta calidad, con una visión global, dominio de idiomas extranjeros y habilidades de comunicación. Esta demanda también ha impulsado una profunda reforma en la enseñanza de lenguas extranjeras. El POA, como un nuevo enfoque pedagógico, representa una nueva tendencia en la investigación de la enseñanza de idiomas extranjeros, gracias a sus principios teóricos y características distintivas. Este método de enseñanza ya ha logrado ciertos éxitos en la investigación de la enseñanza del inglés y ha sido implementado en gran escala en la práctica docente. Este estudio sirve como pionero en España de introducir el método POA en el aula de ELE y confirmar de forma multidimensional su eficacia pedagógica. Sin embargo, tiene varias limitaciones: como el período experimental limitado, el tamaño de la muestra insuficiente y la falta de datos desde la perspectiva de los profesores, etc. Se espera que en el futuro, más docentes y académicos se involucren en la investigación y práctica de este método, para que el POA pueda florecer y dar frutos en el campo de la enseñanza de idiomas extranjeros.

7. REFERENCIAS

- Arnold, J. & Brown, D. (2000). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. In Arnold, J. (Eds.), *La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas* (pp. 256-283). Cambridge University Press.
- Barohny Eun. (2019). The Zone of Proximal Development as an Overarching Concept: A Framework for Synthesizing Vygotsky's Theories. *Educational Philosophy and Theory*, 18-30. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1421941>
- Bi, Z. (2019) “Chanchu daoxiang fa” yu “Renwu xing jiaoxue fa” bijiao: jiaoxue cailiao sheji yu shiyong “产出导向法”与“任务型教学法”比较: 教学材料设计与使用 [La comparación entre el “Enfoque Orientado a la Producción” y el “Enfoque Basado en Tareas”: diseño y uso de materiales didácticos.] *Waiyu jiaoxue*, 40(04), 61-65.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Anaya. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- David C. Thomas, & Kerr Inkson. (2017). *Cultural Intelligence: Living and Working Globally*. Berrett-Koehler Publishers.
- Deng, H. L. (2018) “Chanchu daoxiang fa” yu “Renwu xing Jiaoxue fa” bijiao: linian, jiashe yu liucheng “产出导向法”与“任务型教学法”比较: 理念、假设与流程 [La comparación entre el “Enfoque Orientado a la Producción” y el “Enfoque Basado en Tareas”: conceptos, hipótesis y procesos.] *Waiyu jiaoxue*, 39(03), 55-59.

- De Santiago, J. & Díaz, L. (2020) *Lingüística textual y enseñanza de español L2/LE*. Routledge.
- Howard Gardner. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Iglesias, I. & Ramos, C. (2020). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 89-98. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368>
- Iris Schaller-schwaner. (2018). Reflections on the Production-Oriented Approach (POA) in China: A New Name and a New Acronym. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(2), 249-252. DOI:10.1515/cjal-2018-0018.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Li, S. (2018). An analysis on spoken English at university level based on production-oriented approach. *Creative Education*, 9(2), 333-340. <https://doi.org/10.4236/ce.2018.92023>
- Lu, J. H., Nalini Arumugam, & Tian, X. B. (2024). Effectiveness of the Production-oriented Approach on Improving EFL Learners' Talk-as-Transaction Skills. *International Journal of Religion*, 1478-1492. DOI:10.61707/g9s53a60
- Lu, J. S. (2012) Daxue fei tongyong yuzhong zhuan ye rencai peiyang celve he shijian 大学非通用语种专业人才培养策略和实践 [Estrategias y prácticas para la formación de talento en lenguas no comunes en universidades] *Zhongguo daxue jiaoxue*, 2012(11), 24-26.
- Matsuda, P. K. (2017). Some Thoughts on the Production Oriented Approach. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(4), 468-469. <https://doi.org/10.1515/cjal-2017-0030>
- Neil Cowie. (2011). Emotions that Experienced English as a Foreign Language (EFL) Teachers Feel about Their Students, Their Colleagues and Their Work. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 235-242. DOI:10.1016/j.tate.2010.08.006
- Polio, C. (2017). Reflections on the Production-Oriented Approach vis-à-vis Pre-service Teachers. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(4), 464-467. <https://doi.org/10.1515/cjal-2017-0029>
- Qiu, L. (2017a) “Chanchu dao xiang fa” yuyan cucheng huanjie guochenghua sheji yanjiu “产出导向法”语言促成环节过程化设计研究 [Investigación sobre el diseño procesal de los componentes de facilitación lingüística en el “Enfoque Orientado a la Producción”] *Xiandai waiyu*, 40(03), 386-396+439.
- Qiu, L. (2017b) POA jiaoxue cailiao shiyong yanjiu: xuanze yu zhuanhuan shuru cailiao guocheng ji pingjia POA 教学材料使用研究: 选择与转换输入材料过程及评价 [Investigación sobre el uso de materiales didácticos del POA: selección, transformación del input y evaluación] *Zhongguo waiyu jiaoyu*, 10(02), 32-39+96.
- Rod Ellis. (2017). The Production-Oriented Approach: Moving Forward. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(4), 454-458. DOI:10.1515/cjal-2017-0027
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Quantitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications.
- Sun, L., & Asmawi, A. (2022). The impact of production-oriented approach on oral English performance of senior high school Chinese students: an application study. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(3), 231-246. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.3.12>
- Sun, S. G. (2020) “Chanchu dao xiang fa” zhong shisheng hezuo pingjia yuanze lixi “产出导向法”中师生合作评价原则例析 [Ejemplos de los principios de la evaluación colaborativa entre profesores y estudiantes en el “Enfoque Orientado a la Producción”] *Waiyu jiaoyu yanjiu qianyan*, 3(02), 20-27+90-91.

- Villegas-Paredes, G. (2020). El articueto y el tratamiento de contenidos socioculturales en ELE: Propuesta metodológica desde el enfoque intercultural. *Tejuelo*, 32, 299-330. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.299>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wen, Q. F. (2014) “Shuchu qudong-shuru cucheng jiashe”: goujian daxue waiyu ketang jiaoxue lilun de changshi “输出驱动-输入促成假设”:构建大学外语课堂教学理论的尝试 [“hipótesis del impulso de producción-facilitación de entrada”: un intento de construir una teoría para la enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad] *Zhongguo waiyu jiaoyu*, 7(02), 3-12+98.
- Wen, Q. F. (2015) Goujian “Chanchu daoxiang fa” lilun tixi 构建“产出导向法”理论体系 [Construcción del sistema teórico del “Enfoque Orientado a la Producción”] *Waiyu jiaoxue yu yanjiu*, 47(04), 547-558+640.
- Wen, Q. F. (2016) “Shisheng hezuo pingjia”: “Chanchu daoxiang fa” chuangshe de xin pingjia xingshi “师生合作评价”:“产出导向法”创设的新评价形式[“Evaluación colaborativa entre profesores y estudiantes”: una nueva forma de evaluación creada por el “Enfoque Orientado a la Producción”] *Waiyu jie*, 2016(05), 37-43.
- Wen, Q. F. (2016). The production-oriented approach to teaching university students English in China. *Language Teaching*, 526-540. Doi: 10.1017/S026144481600001X.
- Wen, Q. F. 2017. The production-oriented approach: A pedagogical innovation in university English teaching in China. En L. Wong & K. Hyland (eds.). *Faces of English: Students, Teachers, and Pedagogy* (pp.91-106). Routledge.
- Wen, Q. F. (2017a) “Chanchu daoxiang fa” de Zhongguo tese “产出导向法”的中国特色 [Las características chinas del “Enfoque Orientado a la Producción”] *Xiandai waiyu*, 40(03), 348-358+438.
- Wen, Q. F. (2017b) “Chanchu daoxiang fa” jiaoxue cailiao shiyong yu pingjia lilun kuangjia “产出导向法”教学材料使用与评价理论框架 [Marco teórico para el uso y la evaluación de materiales didácticos en el “Enfoque Orientado a la Producción”] *Zhongguo waiyu jiaoyu*, 10(2), 17-23.
- Wen, Q. F. (2018b) “Chanchu daoxiang fa” yu duiwai Hanyu jiaoxue “产出导向法”与对外汉语教学 [El “Enfoque Orientado a la Producción” y la enseñanza del chino como lengua extranjera] *Shijie Hanyu jiaoxue*, 32(03), 387-400.
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 6(1), 1-13. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6281>
- Zhang, H. (2020). Application of Production-Oriented Approach in College English Instruction in China: A Case Study. *English Language Teaching*, 13(10), 14-22. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n10p14>
- Zhang, L. L. (2017) “Chanchu daoxiang fa” de jiaoxue youxiao xing yanjiu “产出导向法”的教学有效性研究 [Investigación sobre la efectividad pedagógica del “Enfoque Orientado a la Producción”] *Xiandai waiyu*, 40(03), 369-376+438.
- Zhang, L. (2020). Motivating in the Production-Oriented Approach: From theory to practice. *Chinese Journal of Applied Linguistics* 43, 268-283. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2020-0018>