

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Programa de Doctorat en Didàctiques Específiques



Aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada por el alumnado de origen chino en España: Un análisis sistemático de errores intralingüísticos e interlingüísticos y sus factores influyentes

TESIS DOCTORAL

Realizada por:

Jinxian Huang

Dirigida por:

Dra. Silvia-Maria Chireac

Dr. Josep Ballester Roca

Dra. Noelia Ibarra Rius

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Facultat de Magisteri

Valencia, junio 2024

天道酬勤

勤能补拙



AGRADECIMIENTOS

En este breve espacio, me gustaría expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que, de manera directa o indirecta, han contribuido al éxito de esta tesis y han hecho posible que finalmente vea la luz.

En primer lugar, deseo expresar mi sincero agradecimiento a mis padres por su constante apoyo, el cual me ha brindado la oportunidad de estudiar sin preocupaciones sobre la vida en España y sin distracciones, permitiéndome dedicarme plenamente a este estudio. Agradezco profundamente su presencia constante a mi lado, especialmente en los momentos en los que he enfrentado dificultades.

En segundo lugar, a mis directores, la profesora Dra. Silvia-Maria Chireac, el profesor Dr. Josep Ballester Roca y la profesora Dra. Noelia Ibarra Rius. Entiendo que no es fácil orientarse en un tema relacionado con la lingüística china. Agradezco profundamente su actitud siempre positiva y respetuosa hacia mis ideas durante la redacción de mi tesis. Sus comentarios y retroalimentaciones fueron una gran motivación para mí, brindándome el ánimo necesario para continuar con esta investigación. Les agradezco nuevamente por su dedicación y por todas las sugerencias que, sin duda, me han ayudado a mejorar.

Por último, a mis compañeros de trabajo por su apoyo, así como a los alumnos participantes por su colaboración en la recopilación de los datos necesarios para esta tesis. Sin duda, este trabajo no habría sido posible sin la valiosa contribución proporcionada por ellos.

¡Muchas gracias!

RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo identificar tanto los errores intralingüísticos como los errores interlingüísticos, además de explorar los factores relevantes que influyen en el proceso de aprendizaje del chino mandarín, una lengua heredada por el alumnado de origen chino en España. Con el fin de alcanzar este objetivo, se realizó un análisis que abarcó tanto un enfoque cuantitativo como cualitativo de los errores identificados presentados en las pruebas escritas, considerando las dimensiones de caracteres chinos, en léxico, sintaxis y discurso. Asimismo, se examinaron los factores internos, tales como el uso del idioma, la edad de inicio del aprendizaje, la duración del estudio del chino y las horas dedicadas a su aprendizaje, así como los factores externos como la actitud, la motivación y las estrategias de aprendizaje, los cuales fueron recopilados a través de un cuestionario. Este se logró mediante la administración de 83 pruebas escritas en chino y español, acompañadas de cuestionarios diseñados, para el alumnado de origen chino nacidos en España que poseen un nivel de competencia en chino intermedio y avanzado en chino mandarín. Además, se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 26 para llevar a cabo el análisis correspondiente.

Basándonos en los resultados obtenidos de este estudio, pretendemos identificar las dificultades y determinar sus causas que surgen durante el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada por el alumnado de origen chino en España.

Palabras clave: dificultades de aprendizaje; análisis de errores; factores influyentes; aprendizaje del chino como lengua heredada; contexto español

ABSTRACT

The present thesis aims to identify both intralinguistic and interlinguistic errors, as well as to explore relevant factors influencing the process of Mandarin Chinese learning, which is a language inherited by Chinese-origin students in Spain. In order to achieve this goal, an analysis was conducted encompassing both quantitative and qualitative approaches to the identified errors presented in written tests, considering dimensions of Chinese characters, lexicon, syntax, and discourse. Additionally, internal factors such as language use, age of onset of Chinese learning, duration of study, and hours dedicated to learning, as well as external factors such as attitude, motivation, and learning strategies, were examined, gathered through a questionnaire. This was accomplished through the administration of 83 written tests in Chinese and Spanish, accompanied by questionnaires designed for Chinese-origin students born in Spain who have intermediate to advanced proficiency in Chinese. Furthermore, the statistical program SPSS, version 26, was utilized to conduct the corresponding analysis.

Based on the results obtained from this study, we aim to identify the difficulties and determine their causes that arise during the process of Mandarin learning as a language inherited by Chinese-origin students in Spain.

Key words: learning difficulties; error analysis; influential factors; learning Mandarin as a heritage language; Spanish context

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	I
RESUMEN	II
ABSTRACT	III

PRIMERA PARTE

PLANTEAMIENTO GENERAL DEL ESTUDIO

CAPÍTULO 1 Introducción	1
1.1. Planteamiento de problema y la justificación de la tesis	1
1.2. Objetivos de investigación	4
1.3. Preguntas de investigación	5
1.4. Estructura de la tesis	5

SEGUNDA PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

CAPÍTULO 2 Adquisición de lenguas heredadas	8
2.1. Lenguas heredadas y sus hablantes	8
2.1.1. Definición de lengua heredada	8
2.1.2. Hablantes de lengua heredada	10
2.1.3. Otros hablantes de lengua heredada	12
2.2. Adquisición de lenguas heredadas	14
2.2.1. Contribuciones relevantes en la adquisición de lengua heredada	14
2.2.2. Desafíos de adquisición de lengua heredada	15
2.2.3. Individuos bilingües	16
2.3. Adquisición del chino como lenguas heredadas	19
2.3.1. Términos relevantes	19
2.3.2. Sistema lingüístico del chino moderno	23
2.3.3. Diferencias en el sistema lingüístico entre el chino y el español	26
2.4. Factores que influyen en el desarrollo lingüístico de los hablantes de lenguas	

heredadas	30
2.4.1. Edad de inicio de aprendizaje	31
2.4.2. <i>Inputs</i> cuantitativos y cualitativos	31
2.4.3. Motivación y actitud de aprendizaje	35
2.4.4. Estrategias de aprendizaje	35
2.5. Análisis de errores	38
2.5.1. Criterios de la identificación de errores	39
2.5.2. Descripción y clasificación de errores	41
2.5.3. Explicación de errores	49
2.6. Transferencia lingüística	50
2.6.1. Definición de transferencia lingüística	50
2.6.2. Tipología de transferencia lingüística	52
2.6.3. Criterios para evaluar la transferencia lingüística	59

TERCERA PARTE

ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO 3 Estudios sobre análisis de errores	63
3.1. Panorama	64
3.1.1. Tema	64
3.1.2. Participantes	65
3.1.3. Recopilación del corpus	65
3.1.4. Explicación de errores	67
3.2. Características del estado de la investigación	68
3.2.1. Dimensión específica	68
3.2.2. Dimensión global	70
3.3. Carencias de estudios realizados e ideas para nuestra tesis	71
3.3.1. Tema	71
3.3.2. Participantes	72
3.3.3. Metodología	72

3.3.4. Fuentes de errores cometidos	73
CAPÍTULO 4 Estudios sobre los factores de aprendizaje	75
4.1. Panorama y características de los estudios realizados	75
4.1.1. Estrategias de aprendizaje	75
4.1.2. Motivación de aprendizaje	77
4.1.3. Identidad cultural	78
4.1.4. Ansiedad	79
4.2. Ideas para nuestra tesis	79
CUARTA PARTE	
CONTEXTO MIGRATORIO Y SOCIOLINGÜÍSTICO DEL ESTUDIO	
CAPÍTULO 5 El fenómeno de la inmigración china en España	82
5.1. Migración, identidad e integración	82
5.1.1. Algunos aspectos generales sobre la migración: conceptos, tipos y motivaciones	82
5.1.2. Algunas consideraciones generales sobre la identidad: conceptos, funciones y factores	84
5.1.3. Algunas aportaciones generales sobre la integración de los inmigrantes: conceptos y tipos	89
5.2. Comunicación y migración: la historia de las relaciones entre China y España	92
5.2.1. Historia de la comunicación entre China y España	92
5.2.2. Evolución de la inmigración china en España	93
5.3. Situación actual de la población china en España	96
5.3.1. Algunas políticas relevantes	96
5.3.2. Características sobre población china en España	108
5.3.3. Comunidad china en España	116
CAPÍTULO 6 Didáctica y aprendizaje del idioma chino en España	121
6.1. Breve historia del chino como lengua extranjera	121

6.2. El idioma chino en España: evolución, tendencias y desafíos	122
6.2.1. El idioma chino para aprendices españoles	122
6.2.2. El idioma chino para hijos e hijas de inmigrantes chinos	134
6.3. Multilingüismo y multiculturalidad de los inmigrantes chinos	140
6.3.1. Situación lingüística de los inmigrantes chinos en España	140
6.3.2. El alumnado de origen chino en el sistema educativo español	146

QUINTA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 7 Metodología de investigación	154
7.1. Selección de sujetos	154
7.2. Instrumento de recolección de datos	155
7.2.1. Descripción de la prueba escrita	155
7.2.3. Descripción del cuestionario	157
7.3. Procedimiento de recolección de datos	160
7.4. Tratamiento de datos obtenidos	161
7.4.1. Procedimiento y metodología para el tratamiento de datos sobre los errores cometidos	161
7.4.2. Procedimiento y metodología para el tratamiento de datos sobre los factores influyentes	176

SEXTA PARTE

RESULTADOS DEL ESTUDIO Y CONCLUSIONES

CAPÍTULO 8 Resultados y análisis de errores	178
8.1. Resultados generales y análisis estadístico	179
8.2. Resultados de errores intralingüísticos y análisis cualitativo	188
8.2.1. Resultados de errores en la dimensión de caracteres chinos	188
8.2.2. Resultados de errores en la dimensión del léxico	199
8.2.3. Resultados de errores en la dimensión de la sintaxis	214
8.2.4. Resultados de errores en la dimensión del discurso	230

8.3. Resultados de errores interlingüísticos y análisis cualitativo	252
8.3.1. Transferencia en la dimensión léxica	252
8.3.2. Transferencia en la dimensión sintáctica	260
8.3.3. Transferencia en la dimensión discursiva	278
CAPÍTULO 9 Resultados de factores influyentes	288
9.1. La situación de factores influyentes	288
9.1.1. La influencia de factores internos	289
9.1.2. La influencia de factores externos	297
9.2. Relación entre factores y errores cometidos	315
9.2.1. Análisis de correlación entre factores y los errores cometidos	315
9.2.2. Análisis de regresión entre factores y los errores cometidos	317
CAPÍTULO 10 Conclusiones generales de la tesis	327
10.1. Resultados principales del estudio	327
10.2. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación	334
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	337
ANEXOS	366
Anexo 1. Prueba escrita	366
Anexo 2. Cuestionario	369
Anexo 3. Resultados de SPSS	373
Anexo 4. Corpus de errores intralingüísticos	376
4.1. Corpus de errores intralingüísticos en la dimensión de caracteres chinos	376
4.2. Corpus de errores intralingüísticos en la dimensión léxica	386
4.3. Corpus de errores intralingüísticos en la dimensión sintáctica	408
4.4. Corpus de errores intralingüísticos en la dimensión discursiva	419
Anexo 5. Corpus de errores interlingüísticos	450
5.1. Corpus de errores interlingüísticos en la dimensión léxica	450
5.2. Corpus de errores interlingüísticos en la dimensión sintáctica	452
5.3. Corpus de errores interlingüísticos en la dimensión discursiva	462

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS, FIGURAS Y MAPAS

Índice de tablas

Tabla 1. Diferencias en la competencia lingüística entre los aprendientes de LH y aprendientes de L2	18
Tabla 2. Características de adquisición de L1, L2 y LH	19
Tabla 3. Los términos del chino como lengua heredada	22
Tabla 4. Diferencia entre los signos de puntuación en chino y español	30
Tabla 5. Características del error, equivocación y lapsus	40
Tabla 6. Clasificación de Graciela Vázquez	44
Tabla 7. Clasificación de Santos Gargallos	44
Tabla 8. Clasificación de Sonoles Fernández	45
Tabla 9. Clasificación de Li Hanyou	46
Tabla 10. Clasificación de Niu Shiwei	47
Tabla 11. Clasificación en 10 dimensiones de los tipos de transferencia lingüística	54
Tabla 12. Marco unificado de Jarvis	60
Tabla 13. Marco metodológico comparativo-inductivo de Cai	61
Tabla 14. Temas de estudios realizados	64
Tabla 15. Participantes en estudios realizados	65
Tabla 16. Métodos de recopilación del corpus empleados en los estudios recopilados	65
Tabla 17. Fuentes de errores cometidos en los estudios bibliográficos recopilados	67
Tabla 18. Carencias de estudios realizados e ideas para nuestra tesis	74
Tabla 19. Temas de los estudios recopilados	75
Tabla 20. Universidades que ofrecen cursos relacionados con el chino y China	127

Tabla 21. Institutos Confucio en España (Actualmente en 2023)	132
Tabla 22. Clasificación y etiquetado utilizados en el presente estudio (Dimensión de caracteres chinos)	165
Tabla 23. Taxonomía para la etiquetación y clasificación de errores interlingüísticos	172
Tabla 24. Taxonomía para la etiquetación y clasificación de errores intralingüísticos	176
Tabla 25. Pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk): Nivel intermedio	179
Tabla 26. Pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk): Nivel avanzado	180
Tabla 27. Estadísticos descriptivos: errores intralingüísticos y interlingüísticos	182
Tabla 28. Estadísticas descriptivas: errores intralingüísticos según diversas dimensiones	184
Tabla 29. Estadísticas descriptivas: errores interlingüísticos según diversas dimensiones	186
Tabla 30. Coeficientes de regresión	319

Índice de gráficos

Gráfico 1. Errores intralingüísticos y interlingüísticos según el nivel del chino	183
Gráfico 2. Errores intralingüísticos según el nivel del chino	185
Gráfico 3. Errores interlingüísticos según el nivel del chino	187
Gráfico 4. Errores en la dimensión de caracteres chinos según el nivel del chino	189
Gráfico 5. Errores en la estructura de caracteres chinos entre ambos niveles (Vista vertical)	195
Gráfico 6. Errores en la estructura de caracteres chinos entre ambos niveles (Vista horizontal)	197
Gráfico 7. Errores en la dimensión del léxico según el nivel del chino	199
Gráfico 8. Errores específicos en la dimensión del léxico según la categoría ..	200
Gráfico 9. Errores en las categorías según el nivel del chino	201

Gráfico 10. Tipos de errores en la categoría de partículas	202
Gráfico 11. Tipos de errores en la categoría de sustantivos	204
Gráfico 12. Tipos de errores en la categoría de preposiciones	206
Gráfico 13. Tipos de errores en la categoría de partículas	208
Gráfico 14. Tipos de errores en la categoría de adverbios	210
Gráfico 15. Tipos de errores en la categoría de verbos	212
Gráfico 16. Errores en la dimensión de la sintaxis según el nivel del chino	214
Gráfico 17. Errores en la dimensión de la sintaxis según la categoría	215
Gráfico 18. Errores en las categorías según el nivel del chino	216
Gráfico 19. Tipos de errores en la construcción de oraciones SVO	218
Gráfico 20. Tipos de errores en la construcción de oraciones con shi	220
Gráfico 21. Tipos de errores en la construcción de oraciones con modificador adverbial	222
Gráfico 22. Tipos de errores en la construcción de oraciones SVO	224
Gráfico 23. Tipos de errores en la construcción de oraciones con shi	225
Gráfico 24. Tipos de errores en la construcción de oraciones con modificador adjetival	227
Gráfico 25. Errores en la dimensión del discurso según el nivel del chino	230
Gráfico 26. Errores en la dimensión del discurso según la categoría	231
Gráfico 27. Errores en las categorías según el nivel del chino	232
Gráfico 28. Tipos de errores en la categoría de puntuación	233
Gráfico 29. Tipos de errores en la categoría de conjunción	237
Gráfico 30. Tipos de errores en la categoría de puntuación	241
Gráfico 31. Tipos de errores en la categoría de conjunción	246
Gráfico 32. Errores interlingüísticos en la dimensión del léxico según el nivel del chino	253
Gráfico 33. Errores interlingüísticos en la dimensión del léxico según la categoría	254

Gráfico 34. Errores en las categorías según el nivel del chino	255
Gráfico 35. Errores interlingüísticos en la dimensión sintáctica según el nivel del chino	261
Gráfico 36. Errores interlingüísticos en la dimensión de la sintaxis según la categoría	262
Gráfico 37. Errores interlingüísticos en las categorías según el nivel del chino	263
Gráfico 38. Errores interlingüísticos en la dimensión discursiva según el nivel del chino	279
Gráfico 39. Errores interlingüísticos en la dimensión del discurso según la categoría	280
Gráfico 40. Errores interlingüísticos en la dimensión del discurso según el nivel de chino	281
Gráfico 41. Uso de lengua (Nivel intermedio)	289
Gráfico 42. Uso de lengua (Nivel avanzado)	290
Gráfico 43. Edad de inicio en el aprendizaje del chino (Ambos niveles)	292
Gráfico 44. Duración del período de estudio del chino (Nivel intermedio)	293
Gráfico 45. Duración del período de estudio del chino (Nivel avanzado)	294
Gráfico 46. Horas al día dedicadas al estudio del chino (Nivel intermedio)	295
Gráfico 47. Horas al día dedicadas al estudio del chino (Nivel avanzado)	296
Gráfico 48. Actitud en la dimensión emocional (Nivel intermedio)	298
Gráfico 49. Actitud en la dimensión emocional (Nivel avanzado)	298
Gráfico 50. Actitud en la dimensión cognitiva (Nivel intermedio)	299
Gráfico 51. Actitud en la dimensión cognitiva (Nivel avanzado)	300
Gráfico 52. Actitud positiva en dos dimensiones (Ambos niveles)	301
Gráfico 53. Actitud negativa en dos dimensiones (Ambos niveles)	301
Gráfico 54. Tres tipos de motivación en dos niveles	303
Gráfico 55. Motivación para el aprendizaje del chino mandarín (Ambos niveles)	304
Gráfico 56. El uso de estrategias de aprendizaje: Caracteres chinos (Nivel	

intermedio)	306
Gráfico 57. El uso de estrategias de aprendizaje: Vocabulario chino (Nivel intermedio)	307
Gráfico 58. El uso de estrategias de aprendizaje: Aspectos gramaticales chinos (Nivel intermedio).....	308
Gráfico 59. El uso de estrategias de aprendizaje: Caracteres chinos (Nivel avanzado).....	309
Gráfico 60. El uso de estrategias de aprendizaje: Vocabulario chino (Nivel avanzado).....	310
Gráfico 61. El uso de estrategias de aprendizaje: Aspectos gramaticales chinos (Nivel avanzado)	311
Gráfico 62. Las estrategias con mayor frecuencia (Ambos niveles)	312
Gráfico 63. Los tipos específicos de estrategias con mayor frecuencia (Ambos niveles)	313

Índice de figuras

Figura 1. Población china en España (1952-2022)	108
Figura 2. Nacimientos en España en el que al menos uno de los progenitores es de nacionalidad china (1998-2018)	112
Figura 3. Nacimientos en España en los que algún progenitor tiene la nacionalidad china	113
Figura 4. Aulas Confucio en España	133

Índice de mapas

Mapa 1. Distribución geográfica de la población china en España	111
Mapa 2. Provincia de Zhejiang	115
Mapa 3. Ciudad de Lishui (izquierda) y condado de Qingtian (derecha)	115
Mapa 4. La distribución de dialectos regionales chinos	142

PRIMERA PARTE

PLANTEAMIENTO GENERAL DEL ESTUDIO

CAPÍTULO 1 Introducción

En este capítulo, se presentan los elementos esenciales de la presente tesis, abarcando las motivaciones, los objetivos, las preguntas de investigación y la estructura del estudio.

1.1. Planteamiento de problema y la justificación de la tesis

La idea principal y el interés por esta tesis surgieron a partir de tres motivaciones fundamentales. En primer lugar, el creciente número de población china en España ha generado la necesidad de prestar atención a la adquisición y el aprendizaje de la lengua de su país de origen por parte de sus hijos e hijas, quienes crecen en un contexto lingüístico diferente al de sus familias.

España siempre ha sido considerada un país de inmigrantes (Huguet et al., 2012). Por esto, la sociedad española se caracteriza por ser multilingüe y multicultural debido al constante flujo de población migrante que recibe de diversa procedencia. Según los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE), el número de extranjeros en España aumentó en 77.016 personas durante el año 2023 (INE, 2023). Actualmente, hay 223.999 residentes chinos en los municipios españoles (INE, 2022) y según los datos de las estadísticas de extranjeros residentes correspondientes al año 2022, la comunidad china es la sexta comunidad extranjera más numerosa en España (Statista, 2022).

El fenómeno de la inmigración china en España es de gran importancia para el estudio del aprendizaje y la adquisición del idioma chino por parte de los inmigrantes chinos, ya que esta comunidad se encuentra formada principalmente por familias con hijos e hijas jóvenes (Jin y Eloy, 2022), muchos de los cuales han nacido en España o han llegado a este país sin conocimientos previos del idioma español, por lo que necesitan aprenderlo para poder comunicarse y adaptarse a su nuevo entorno. Esta inmersión lingüística diaria en español a la que están expuestos los niños y adolescentes de origen chino ha suscitado una de las principales preocupaciones entre los padres de la comunidad inmigrante china: la dificultad a la que se enfrentan sus hijos e hijas para adquirir el idioma de su país de origen, en donde el aprendizaje del chino mandarín se ve afectado por la predominancia del castellano, debido a

que prestan más atención al aprendizaje del español y tienen poco tiempo u oportunidades para aprender el chino mandarín. Es fundamental resaltar que el proceso de aprendizaje del chino mandarín por parte de los inmigrantes chinos en España resulta crucial para comprender su integración en la sociedad española. Además, dominar el chino puede servirles como medio para preservar su cultura y establecer comunicación con sus familiares y amigos en China. Por lo tanto, al estudiar la adquisición y el aprendizaje del chino mandarín y las características del alumnado de origen chino en España, se pueden comprender mejor sus necesidades y desafíos. Además, el estudio del aprendizaje del chino mandarín por dichos alumnos y alumnas permite enriquecer nuestra comprensión de los procesos de adaptación cultural y social de esta comunidad en España, así como contribuir al desarrollo de estrategias educativas más efectivas y culturalmente sensibles.

En segundo lugar, otra motivación que impulsa esta investigación es la limitación del tiempo dedicado al aprendizaje sistemático del chino mandarín por parte de los alumnos y alumnas de origen chino en España. Por lo tanto, es fundamental investigar los desafíos y las causas a los que se enfrentan dichos alumnos y alumnas en el proceso de aprendizaje.

En España, la mayoría del alumnado de origen chino estudia mandarín de manera formal y sistemática en la escuela china solo los sábados, lo que se traduce en un número reducido de horas de estudio del idioma. Debido al limitado tiempo dedicado al aprendizaje del chino mandarín, estos estudiantes se confrontan con numerosas dificultades durante el proceso de aprendizaje de este idioma. Con todo esto en cuenta, se considera que es importante adoptar una perspectiva de acercamiento para comprender dichas dificultades del aprendizaje del chino mandarín por parte del alumnado en cuestión. No cabe duda de que el análisis de errores es la manera más rápida de entender cómo este alumnado aprende el español. Alexopoulou (2005a) menciona que la gran contribución del análisis de errores es

aportar una mejor comprensión del complejo proceso de aprendizaje de una segunda lengua y trata de ofrecer una explicación que dé cuenta de los mecanismos subyacentes que intervienen en dicho proceso. (p. 104)

En este sentido, se considera que este trabajo puede realizar una gran contribución a este campo científico, ya que se centra en el análisis sistemático tanto de los errores intralingüísticos como interlingüísticos cometidos por el alumnado de origen chino en España. Además, se llevará a cabo una investigación para indagar los factores influyentes en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el análisis de los errores cometidos por el alumnado de origen chino, así como la identificación de sus factores influyentes en el proceso de adquisición del chino mandarín, permitirá comprender mejor las dificultades de aprendizaje

del chino por parte de este colectivo. Y esto contribuye a desarrollar materiales y cursos de enseñanza que satisfagan las necesidades del alumnado de origen chino en España, explorar métodos y estrategias de enseñanza efectivos, y promover el intercambio educativo transfronterizo en chino.

Por último, otro interés de esta tesis es la escasa bibliografía existente sobre la adquisición y el aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada por parte del alumnado de origen chino en España. Esto hace esencial llevar a cabo investigaciones en este campo para comprender las peculiaridades de este proceso, contribuir a la investigación de la variación regional del idioma chino en diferentes países.

A medida que ha aumentado la población inmigrante china en España, también ha crecido el interés por estudiar este grupo. La investigación realizada sobre los inmigrantes chinos en España se ha centrado en diversos aspectos. Algunos estudios han abordado la historia de la inmigración china en España (Beltrán, 1998; Nieto, 2003), así como la sociocultura y la economía de los inmigrantes chinos en este país (Beltrán, 2004; Merino, 2008; Beltrán y Sáiz, 2015). También se han centrado en la comunidad china en España (Pérez, 2002; Nieto y Fisac, 2002; Li, 2016; Wang, 2021), la identidad de los inmigrantes chinos en España (Nieto, 2003; Masdeu, 2020; Jin y Eloy, 2022), y han analizado específicamente la situación de las mujeres inmigrantes chinas en España (Sáiz, 2012; Sastre, 2014; Zhang y Morales, 2020). Otros estudios han examinado la educación de los inmigrantes chinos en España (Mancila, 2011; Chireac, 2012; Yiu, 2013; Ma, 2017; Níkleva y Reche, 2020) y la enseñanza del chino por parte de los inmigrantes chinos en España (Gu, 2020; Zhang, 2020).

Es evidente que faltan investigaciones sobre la adquisición y el aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada por parte del alumnado de origen chino en España. La escasa bibliografía especializada en el aprendizaje o adquisición del chino para este colectivo, pone de relieve que se trata de un área de estudio relativamente nueva, que conlleva incertidumbre y complejidad.

Es esencial destacar que el proceso de aprendizaje o adquisición del chino mandarín por parte de los inmigrantes chinos es un tema complejo, influenciado por factores políticos, étnicos, religiosos y culturales que varían según el país en cuestión (Han, 2021). Esto conduce a una diversidad de investigaciones en este campo, las cuales están influenciadas por las circunstancias individuales en las que se encuentren los sujetos (Wu, 2019). Por lo tanto, resulta crucial llevar a cabo estudios específicos y profundizar en la comprensión de las dificultades y los factores que influyen en la adquisición y el aprendizaje del chino mandarín por parte de los alumnos y alumnas de origen chino en el contexto español.

1.2. Objetivos de investigación

Objetivo principal

El objetivo principal de la presente tesis es analizar la situación del aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada por parte de los alumnos y alumnas de origen chino en España del nivel chino intermedio y avanzado, centrándose en identificar los errores y sus factores influyentes, mediante la utilización de instrumentos como pruebas escritas y cuestionarios. Para alcanzar este objetivo principal, se plantean una serie de objetivos específicos.

Objetivo general I

Identificar tanto los errores intralingüísticos como interlingüísticos cometidos por los alumnos y alumnas de origen chino en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada en España, mediante el análisis de los errores presentes en su prueba escrita.

Objetivo específico 1

Analizar tanto de forma cuantitativa como cualitativa los errores intralingüísticos cometidos por los alumnos y alumnas de origen chino en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada en España desde cuatro dimensiones: caracteres chinos, léxico, sintaxis y discurso.

Objetivo específico 2

Analizar tanto de forma cuantitativa como cualitativa los errores relacionados con la transferencia del español que corresponden a errores interlingüísticos cometidos por el alumnado de origen chino en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada en España desde tres dimensiones: léxico, sintaxis y discurso.

Objetivo general II

Indagar en los factores que influyen en el aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada entre los alumnos y alumnas de origen chino en España, utilizando un cuestionario como instrumento.

Objetivo específico 3

Identificar los factores internos que influyen en el aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada por parte del alumnado de origen chino en España, destacando elementos como el uso del idioma, la edad de inicio en el aprendizaje del chino, la duración de estudio del idioma chino y el nivel de *input* diaria al aprendizaje del chino.

Objetivo específico 4

Identificar los factores externos que influyen en el aprendizaje del chino mandarín como

lengua heredada por parte del alumnado de origen chino en España, resaltando aspectos como la actitud, la motivación y las estrategias de aprendizaje.

1.3. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que se derivan de los objetivos específicos planteados y a las que responde esta investigación son las siguientes:

Preguntas referidas al objetivo general I

Pregunta 1: ¿Cuáles son los errores más frecuentes cometidos por los alumnos y alumnas de origen chino en España, ya sean entre errores intralingüísticos o interlingüísticos?

Pregunta 2: ¿Cuáles son los errores intralingüísticos más frecuentes en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada por parte del alumnado de origen chino en España?

Pregunta 3: ¿Cuáles son los aspectos que representan un obstáculo debido a la transferencia del español en el aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada para el alumnado de origen chino en España?

Preguntas referidas al objetivo general II

Pregunta 4: ¿Cuáles son los factores que influyen en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada por el alumnado de origen chino en España? ¿Cómo afectan estos factores al aprendizaje del chino mandarín?

1.4. Estructura de la tesis

La presente tesis está estructurada en seis partes, que comprenden un total de diez capítulos. La primera parte establece el contexto general del estudio. La segunda parte proporciona los fundamentos teóricos de la investigación. La tercera parte se dedica al estado de la cuestión de la adquisición y el aprendizaje del idioma chino. La cuarta parte se centra en el contexto migratorio y sociolingüístico del estudio. La quinta parte aborda el marco metodológico de la investigación. Finalmente, en la sexta parte se exponen los resultados y conclusiones generales de la tesis.

Capítulo 1

Este capítulo aborda la discusión de los problemas, define la justificación de la tesis, presenta los objetivos y preguntas de investigación, y ofrece una breve descripción de la estructura de la tesis.

Capítulo 2

En este capítulo explicamos las teorías más relevantes sobre la adquisición de la lengua heredada, centrándonos en la definición de este concepto y en sus hablantes, en la adquisición del chino mandarín como lengua heredada, en los factores que influyen en el desarrollo lingüístico de los hablantes de lenguas heredadas, así como en los aspectos relacionados con el análisis de errores y la transferencia lingüística, con el propósito de aplicarlos a nuestra investigación.

Capítulo 3 y Capítulo 4

Estos capítulos abordan el estado de la cuestión en estudios relacionados con el análisis de errores y los factores de aprendizaje en el contexto de la adquisición de la lengua china en el ámbito hispanohablante. Esto nos permite, a su vez, ofrecer un panorama general de las características de la investigación actual, identificando contribuciones significativas y áreas donde existen carencias, lo cual proporciona ideas para nuestra tesis.

Capítulo 5 y Capítulo 6

El objetivo principal de estos dos capítulos es destacar aspectos relevantes sobre el contexto migratorio y lingüístico de la población china en España. Nos enfocamos en presentar las contribuciones relacionadas con la migración, la identidad y la integración, la comunicación e inmigración china en España, la didáctica y el aprendizaje del chino en este país, así como el contexto bilingüe de los inmigrantes chinos en España.

Capítulo 7

En este capítulo, describimos la metodología empleada en este estudio, centrándonos en la selección de los sujetos, el instrumento utilizado y el procedimiento específico de recopilación de datos, así como en el método de tratamiento de los datos obtenidos.

Capítulo 8

Este capítulo está dedicado a la presentación y discusión de los resultados sobre los errores intralingüísticos e interlingüísticos recopilados en las pruebas escritas en chino y español cometidos por el alumnado de origen chino en España. Se abordan las dimensiones de caracteres chinos, léxico, sintaxis y discurso. Estos resultados se obtuvieron mediante un análisis cuantitativo y cualitativo realizado con el programa estadístico SPSS, versión 26.

Capítulo 9

En este capítulo, presentamos y discutimos los resultados de factores internos, como el uso de la lengua, la edad de inicio de aprendizaje, la duración de estudio del chino y las horas dedicadas al aprendizaje de esta lengua. También analizamos factores externos, como la motivación, la actitud y las estrategias de aprendizaje, que influyen en el aprendizaje del

chino mandarín como lengua heredada por los alumnos y alumnas de origen chino. Utilizamos el programa estadístico SPSS, versión 26 para llevar a cabo este análisis y obtener estos resultados.

Capítulo 10

En este capítulo, concluimos con una serie de conclusiones derivadas de los análisis previos, enfocándonos especialmente en los principales resultados de los análisis de errores intralingüísticos e interlingüísticos, así como en los resultados relacionados con los factores influyentes. Además, discutimos algunas limitaciones del estudio y planteamos aspectos que sería interesante explorar en futuras investigaciones.

SEGUNDA PARTE

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

The modern era of globalization has brought about several far-reaching economic and geopolitical changes, and this special group of bilinguals speaks to the daily challenges faced by educators and clinicians in many parts of the world (Montrul, 2016, p. 2).

CAPÍTULO 2 Adquisición de lenguas heredadas

El incremento de la población inmigrante ha generado un creciente interés en la investigación de la adquisición de lenguas heredadas. Así que, en la última década, la adquisición de lenguas heredadas ha dejado de ser un tema marginal para convertirse en un área de investigación central en los campos de la lingüística y la lingüística aplicada (Montrul, 2016). Con el objetivo de obtener una comprensión más completa de este fenómeno y sus implicaciones, en este capítulo se presentarán afirmaciones relevantes sobre las lenguas heredadas, poniendo especial énfasis en su definición y en los hablantes que las utilizan. Asimismo, se abordará de manera específica la adquisición de lenguas heredadas, con un enfoque particular en el caso de la adquisición del chino mandarín como lengua heredada en el contexto estudiado. Todo ello servirá como base para explorar los procesos y estrategias empleados por los hablantes en la adquisición de su lengua heredada en situaciones de inmigración.

2.1. Lenguas heredadas y sus hablantes

2.1.1. Definición de lengua heredada

El término “lenguas heredadas” o “lenguas de herencia”, conocido en inglés como *heritage languages*, tuvo su origen en Canadá en 1977 con la creación del *Ontario Heritage Languages Program* (Cummins, 2005), pero no fue hasta finales de la década de 1990 cuando comenzó a utilizarse en el contexto de la política lingüística por parte de académicos estadounidenses (Kagan y Dillon, 2008). En Europa y Australia, se utilizan términos análogos

como *immigrant minority language* o *community languages* para hacer referencia a las lenguas heredadas (Montrul, 2012). Los lingüistas señalan además que, a lo largo de diferentes épocas, en diversas regiones del mundo se emplearon distintos términos para referirse a las lenguas heredadas, incluyendo expresiones como *international language*, *allochthonous language*, *home language*, *language of origin* y *aboriginal languages* (Van Deusen-Scholl, 2003).

Se observa que, en el ámbito de la lingüística, el término “lengua heredada” (más adelante se detalla como LH) presenta dificultades para mantener una definición única ya que el estatus de una lengua está influenciado por diversos factores sociohistóricos y políticos, tales como el legado colonial, la adquisición de territorios y los movimientos migratorios (Gasca, 2018). Uno de los investigadores más destacados y pioneros en la definición de LH es Fishman (2001), quien define las LH desde una perspectiva centrada en la identidad. El autor sostiene que en Estados Unidos, se consideran lenguas heredadas todas aquellas diferentes al inglés, lo que incluye las lenguas coloniales como el francés y el alemán, las lenguas indígenas norteamericanas como el navajo, así como las lenguas de los inmigrantes, como el chino y el español. Además, el autor categoriza las LH en tres clasificaciones distintas: lenguas indígenas, coloniales e inmigrantes.

Por otro lado, en la década de los 90s, en Estados Unidos, se utilizó el término “lenguas minoritarias” para referirse a las lenguas de herencia. Las lenguas mayoritarias generalmente (aunque no siempre) disfrutan de un estatus y reconocimiento oficial, se utilizan en los medios de comunicación y son las lenguas de la administración pública y la educación. Mientras que, las lenguas minoritarias son aquellas que pertenecen a grupos etnolingüísticos minoritarios y pueden o no contar con un estatuto de cooficialidad. Es relevante señalar que la distinción entre lenguas mayoritarias y minoritarias es de carácter sociopolítico y no intrínseco a las lenguas. Los factores sociohistóricos y político-económicos pueden influir en el estatus de una lengua. Así que algunas lenguas pueden tener doble estatus, minoritario o mayoritario (Montrul, 2016). Por ejemplo, el español es una lengua mayoritaria en España y en Hispanoamérica, pero adquiere un estatus minoritario en Estados Unidos. De manera similar, el chino es una lengua mayoritaria en su territorio de origen, pero se convierte en una lengua minoritaria en la diáspora. En este sentido, el término “lenguas heredadas” se utilizará para referirse a las lenguas minoritarias que coexisten con las lenguas mayoritarias, incluidas las lenguas de los inmigrantes, las lenguas de las minorías nacionales y las lenguas aborígenes (Montrul, 2016).

Además, algunos estudiosos la conceptualizan haciendo hincapié en las conexiones familiares

y culturales que la lengua heredada tiene con las comunidades de origen a las que pertenecen. Cummins (2005) respalda esta idea al afirmar que el concepto de LH se refiere a la lengua etnocultural de una comunidad, la cual no necesariamente es la primera lengua aprendida por los niños, y se aplica principalmente a los niños que han adquirido el idioma como lengua de origen, o que mantienen algún tipo de conexión familiar o herencia lingüística. Adicionalmente, Rothman (2009) enfatiza la conexión con el ámbito doméstico al plantear que “*a language qualifies as a heritage language if it is a language spoken at home or otherwise readily available to young children, and crucially this language is not a dominant language of the larger (national) society*” (p. 156). En este sentido, las LH se consideran aquellas utilizadas en entornos familiares o en comunidades minoritarias, desde una perspectiva sociopolítica.

En conclusión, según lo expuesto anteriormente, dentro del contexto de esta tesis se define a las LH como idiomas que no ocupan una posición dominante en el país de residencia y que son hablados y utilizados en el ámbito del hogar o la comunidad, estando estrechamente vinculados a la identidad cultural y lingüística del país de origen. Un ejemplo de ello es el idioma chino en el contexto nacional de España.

2.1.2. Hablantes de lengua heredada

Dado que las LH se caracterizan en base a su estatus y situación sociolingüística local, abarcando una variedad de escenarios posibles, la precisa delimitación de aquellos que pueden ser categorizados como hablantes de lenguas heredadas ha presentado dificultades significativas. Este elusivo desafío de identificación es reconocido en la literatura especializada (Montrul, 2016).

La definición de los hablantes de lengua heredada, conocida en inglés, *heritage language speakers*, ha sido abordada de manera ligeramente divergente por diversos investigadores, en función de su enfoque teórico o formación académica.

Por un lado, se destaca la importancia de la conexión con el contexto lingüístico familiar del individuo. En este sentido, una de las definiciones más ampliamente aceptadas es la presentada por Valdés (2000), Polinsky y Kagan (2007), quienes describen a los hablantes de lengua heredada como personas criadas en un hogar donde se habla un idioma y que posteriormente cambian a otro idioma dominante. Se refiere a la versión del idioma del hogar que no han adquirido completamente.

Por otro lado, Montrul (2016) formuló una definición de hablantes de lenguas heredadas que

se ajusta al concepto de LH, haciendo especial énfasis en las lenguas minoritarias, e indica que el término de hablantes de lenguas heredadas se utiliza para describir a individuos pertenecientes a grupos lingüísticos minoritarios que son expuestos desde temprana edad tanto a la lengua minoritaria hablada en el hogar como a la lengua mayoritaria en la sociedad. Esta dinámica lingüística es fundamentalmente bilingüe, y los hablantes de lenguas heredadas pueden considerarse como individuos bilingües.

Además, se centra en el objeto de herencia lingüística, donde Benmamoun et. al. (2013) señalan que el término hablantes de lenguas heredadas suele aplicarse a la segunda generación de inmigrantes, es decir, a los hijos de los inmigrantes originales, quienes crecen inmersos en un entorno bilingüe o multilingüe desde una edad temprana. Igualmente, Flores y Melo-Pfeifer (2014) respalda esta idea al afirmar que la lengua de herencia es utilizada por el hablante de herencia, quienes son inmigrantes de segunda (o tercera) generación que adquieren dos o más lenguas durante la infancia, en contextos de adquisición compartidos entre el ámbito familiar y el social, fuera del entorno familiar.

Por otro lado, existen perspectivas que se centran en el orden de adquisición lingüística. Una representación de ello es la de Benmamoun et. al. (2013), quienes plantean que los hablantes de lengua heredada son considerados como bilingües asimétricos, ya que aprendieron el idioma X, es decir, la LH, como su primera lengua (L1) durante la infancia, pero en la edad adulta son dominantes en un idioma diferente. De manera similar, en concordancia con Aalberse et. al. (2019), quienes señalan que

heritage languages are spoken by early bilinguals [...] whose L1 (home language) is severely restricted because of insufficient input. [...] they can understand the home language and may speak it to some degree but feel more at ease in the dominant language of their society. (p. 5)

Estas dos afirmaciones resaltan que la LH es predominantemente L1 en la infancia, pero en la edad adulta, los hablantes son dominantes en un idioma diferente. Aunque pueden comprender y hablar la lengua heredada hasta cierto grado, se sienten más cómodos utilizando el idioma dominante de su sociedad.

Para concluir, se hace referencia a las palabras propuestas por Aalberse et. al. (2019):

You inherited language from your parents, but the fact that you did does not directly turn you into a heritage speaker. Common to most definitions of heritage speakers is that they learned a language at home that is not the dominant language of the country. The language that is not the dominant language of the country but that does connect you to your roots is the heritage language. (p. 1)

Desde esta perspectiva, es fundamental destacar que las características distintivas que se consideran en los hablantes de lenguas heredadas incluyen el hecho de que aprenden y hablan una lengua que no es la lengua dominante del país de residencia, sino que se trata de una lengua que guarda una conexión con sus raíces, es decir, la lengua heredada.

2.1.3. Otros hablantes de lengua heredada

Se constata un aumento en el número de hablantes de lenguas heredadas, los cuales han experimentado un desarrollo en un contexto específico que puede ser clasificado en diversas categorías de hablantes de lenguas heredadas.

a. Hablantes de familia bicultural

De acuerdo con la definición previamente expuesta, un hablante de una lengua heredada habita en un entorno familiar bicultural y bilingüe. Es factible afirmar que en esta unidad familiar, la mayoría está compuesta por hijos de adultos inmigrantes, quienes desempeñan el papel de hablantes de lengua heredada. Algunos niños acompañan a sus padres durante su migración en la infancia, mientras que otros nacen en el país anfitrión y desde su nacimiento están expuestos tanto a la lengua heredada como a la lengua mayoritaria. En este contexto, los padres, siendo inmigrantes de primera generación, son hablantes tanto de lenguas estándar como no estándar que experimentaron su crianza en el país de origen, ya sea en contextos monolingües o multilingües. Y posteriormente, en su etapa adulta emigraron a otro país (Montrul, 2023). Los descendientes de la primera generación conforman la segunda generación, y se desarrollan en un entorno bilingüe. A su vez, los descendientes de la segunda generación (y los bisnietos de la primera) constituyen la tercera generación, y más allá, en la cuarta generación, la LH generalmente deja de perdurar y su empleo en el ámbito familiar es escaso. Sin embargo, todos ellos pueden considerarse hablantes de lengua heredada siempre y cuando mantengan un nivel de competencia en la lengua de herencia (Montrul, 2016).

Las estructuras familiares bilingües y biculturales presentan una variedad en su configuración. No todas las familias inmigrantes se componen únicamente de dos parejas del mismo país, como es el caso de las familias en las que uno de los progenitores es de origen chino y el otro es nativo de España. Además, es posible que otras uniones estén compuestas por individuos provenientes de naciones diferentes, quienes emigraron de manera independiente antes de contraer matrimonio y se encontraron en el país receptor, tal como sucede en familias donde uno de los progenitores es originario de Corea y el otro de Chile en España. En este contexto, si uno de los padres inmigrantes se comunica con sus hijos en su lengua de origen, los hijos

se convierten en hablantes de lengua heredada (Bolonyai, 1998; Serratrice, 2001, 2002).

Además, se presenta otro escenario en el cual los hijos no emplean con regularidad el idioma familiar (lengua heredada) o a veces rechazan su uso en el hogar, no obstante, pueden comprenderlo; algunos de estos individuos podrían evolucionar hacia un estado de bilingüismo receptivo u *overhears* (Sherkina-Lieber et al., 2011). De Houwer (2009), en su investigación, brinda un ejemplo en el que un niño creció en Florencia, Italia. En este caso, la madre se dirigía siempre a él en italiano, mientras que su padre, de origen estadounidense, lo hacía en inglés. A pesar de que los padres se comunicaban entre sí en inglés, dado que el entorno predominante para el niño era de habla italiana, este niño rechazaba expresarse en inglés a pesar de comprenderlo. Este escenario en el cual los hijos no emplean con frecuencia o incluso llegan a rechazar el idioma familiar, el cual es hablado al menos por uno de sus padres, puede clasificarse como una forma de bilingüismo receptivo entre los hablantes de herencia. Estos individuos poseen una capacidad productiva limitada en su lengua de herencia, incluso si su dominio de la misma es muy reducido (Montrul, 2016).

En España, las familias inmigrantes chinas están mayoritariamente compuestas por dos progenitores de origen chino. Sin embargo, se ha observado un aumento en el fenómeno del *overhear* en los niños de las segundas y terceras generaciones que nacieron en España. Esto implica que estos niños no utilizan la lengua heredada con la frecuencia necesaria, lo que puede resultar en una disminución de su competencia lingüística en la lengua heredada. Además, algunos niños incluso muestran reluctancia a usar el chino debido a las dificultades que enfrentan con este idioma.

b. Adoptados internacionales

En los años recientes, ha surgido un interés significativo en los hablantes de lengua heredada que han sido adoptados internacionalmente.

Los niños adoptados a nivel internacional son acogidos por familias que no comparten su lengua de origen, aunque algunas familias se esfuerzan por mantener de alguna manera la cultura del niño en su entorno. Algunos individuos adoptados internacionalmente pueden ser considerados hablantes de lengua heredada, ya que buscan re-aprender su lengua de origen en un entorno educativo, y varios estudios han evidenciado la retención residual de esta lengua primigenia (Pierce et al., 2014).

Por consiguiente, se sostiene que los hablantes de herencia no se limitan únicamente a adultos jóvenes con competencia en dos idiomas. En este caso, muchos niños bilingües también son abarcados por la categoría del término *heritage children*, y lo que los define como hablantes de herencia es el estatus de las lenguas y las circunstancias en las cuales las adquieren

(Montrul, 2016).

2.2. Adquisición de lenguas heredadas

2.2.1. Contribuciones relevantes en la adquisición de lengua heredada

Un individuo bilingüe es aquel que ha experimentado exposición a dos lenguas distintas y las ha empleado con una notable frecuencia en el transcurso de su rutina diaria (Montrul, 2016). La adquisición de la lengua heredada constituye una forma de adquisición bilingüe en las etapas iniciales, la cual se desenvuelve en un contexto sociolingüístico específicamente delimitado (Montrul, 2018). Entonces, un individuo que posee una lengua heredada puede ser considerado un “bilingüe temprano”, ya que ha experimentado el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua heredada y la lengua mayoritaria durante su etapa de primera infancia (Benmamoun et al., 2013). Ciertos hablantes de la lengua heredada experimentan el crecimiento lingüístico mediante la adquisición simultánea de la lengua heredada y la lengua mayoritaria desde su nacimiento, a estos se les denomina “bilingües simultáneos”. En contraste, algunos individuos podrían haber experimentado un entorno monolingüe durante su etapa de primera infancia y posteriormente adquirir habilidades bilingües al comenzar la escolarización en la lengua mayoritaria, generalmente alrededor de los 5 o 6 años de edad. A estos hablantes de la lengua heredada se les calificaría como “bilingües secuenciales”, ya que una de las lenguas es adquirida antes de que la otra sea hablada (Montrul, 2012). En este contexto, siguiendo el orden de la adquisición, es posible categorizar tanto la LH como la lengua mayoritaria en términos de primera lengua (L1) y segunda lengua (L2). En el escenario de individuos bilingües simultáneos, es plausible contemplar la presencia de dos hablantes de L1 (Meisel, 2011). En contraste, en el contexto de individuos bilingües secuenciales, se establece una distinción entre L1 y L2.

Por otro lado, se presenta una categorización de lenguas primarias y secundarias en función de la predominancia de su utilización. Y todo esto se define basado en la experiencia de adquisición de cada hablante de la lengua heredada (Benmamoun et al., 2013) aunque en numerosos casos en los que los hablantes en desarrollo no son bilingües simultáneos genuinos, la L1 exclusiva es la LH (Cabo y Rothman, 2012). A lo largo del ciclo vital de un individuo bilingüe, es posible constatar de manera coherente una dinámica en la cual una de las dos lenguas tiende a prevalecer; la otra tiende a debilitarse hasta cierto punto, en función de factores como la experiencia, el entorno y el nivel de empleo de la lengua en cuestión (Grosjean, 1998).

2.2.2. Desafíos de adquisición de lengua heredada

Numerosos estudios demuestran que, si bien la LH fue la primera en el orden de adquisición, no fue completamente desarrollada debido al cambio del individuo hacia otra lengua dominante, o bien experimentó atrofia. Este fenómeno se evidencia en sus sistemas gramaticales, los cuales pueden experimentar uno o varios procesos, tales como la adquisición incompleta, el desgaste lingüístico y las variedades lingüísticas en contacto (Potowski et al., 2009).

La competencia incompleta de los hablantes de lengua heredada se relaciona con aquellos rasgos gramaticales que poseen carácter categórico en determinados aspectos de su gramática que no logran alcanzar un desarrollo pleno en el habla de los bilingües adultos de segunda generación (Montrul y Silva-Corvalán, 2019). Específicamente, los hablantes heredados tienden a emplear de manera excesiva estructuras gramaticales que presentan superposiciones con las propiedades de la lengua dominante o se observa la presencia de construcciones que exhiben similitudes con aquellas presentes en la lengua meta (Montrul, 2004; Cuza, 2012). Esta incompletitud es el resultado, en lugar de ser un proceso, en la adquisición de una lengua heredada (Polinsky, 2006; Montrul, 2008; O'Grady et al., 2011; Benmamoun et al., 2013; Silva-Corvalán, 2014), y se manifiesta en aspectos gramaticales, en otras palabras, los hablantes de lengua heredada logran desarrollar ciertos aspectos lingüísticos. Este fenómeno de adquisición incompleta emerge como resultado de la influencia ejercida por la lengua dominante del entorno anfitrión. Esto ocurre en respuesta al insuficiente *input* a la lengua heredada y su uso durante la etapa infantil, lo que limita el desarrollo gramatical posterior de manera apropiada en consonancia con la edad (Montrul, 2002, 2004, 2016; Polinsky, 1997, 2011; Silva-Corvalán, 2018; Benmamoun et al., 2013; Polinsky y Scontras, 2020).

El desgaste lingüístico, conocido como *attrition* en inglés, se refiere al declive de las competencias lingüísticas previamente adquiridas debido a factores no patológicos en un entorno bilingüe. Esto implica que ciertas estructuras gramaticales, tras haber alcanzado un nivel de dominio completo, tienden a debilitarse o experimentar desgaste debido a la disminución o falta de input, o cuando la lengua mayoritaria ejerce una fuerte competencia. El desgaste es, por consiguiente, definido como la pérdida transitoria o duradera de la competencia lingüística que se manifiesta en el desempeño del hablante o en su incapacidad para formular juicios gramaticales coherentes con los expresados por hablantes monolingües nativos de la misma edad y fase de desarrollo lingüístico (Scontras et al., 2015). Este fenómeno tiende a ocurrir en las generaciones de inmigrantes, impactando en aspectos

estructurales de su lengua heredada debido a la transición de idioma.

La variación lingüística hace referencia a las discrepancias en la manera en que las personas emplean un mismo idioma. Según Labov (1972), las variaciones lingüísticas son definidas como “*different ways of saying the same thing*” (p. 323). La variación lingüística ha sido objeto de uno o varios procesos, entre ellos la convergencia, la acomodación, la nivelación dialectal, la integración de préstamos léxicos y estructurales, así como la simplificación (Potowski et al., 2009).

En el caso de los inmigrantes, al trasladarse de un lugar a otro, llevan consigo sus lenguas y dialectos originales, lo que puede resultar en una amalgama de idiomas, alteraciones en la forma de expresarse y una diversidad lingüística en la nueva comunidad o país de recepción. Durante este proceso, los inmigrantes pueden transferir características lingüísticas entre la LH y la lengua mayoritaria del país anfitrión. Esta transferencia puede manifestarse en diversos niveles lingüísticos, como la pronunciación, la gramática y el léxico. Además, es común que los inmigrantes se vean influidos por la lengua dominante en su entorno cotidiano, lo que puede llevar a una evolución en su competencia lingüística. En algunos casos, se produce una adaptación gradual hacia la lengua mayoritaria, lo que puede resultar en el desgaste o incluso la pérdida de características propias de la lengua heredada. Este fenómeno de variación lingüística en inmigrantes refleja la complejidad y dinámica del contacto entre diferentes sistemas lingüísticos en contextos multilingües y multiculturales.

2.2.3. Individuos bilingües

a. Hablantes de lengua heredada VS hablantes de lengua nativa

Como se ha mencionado, los hablantes de LH son individuos que hablan *home language* en casa. Este tema plantea un desafío en la distinción entre hablantes nativos de una lengua (LN) y hablantes de LH, dado que la LN ha sido tradicionalmente conceptualizada como aquella que los hablantes adquieren en su entorno familiar. Además, Flores (2015) indica que la competencia lingüística de hablantes de LH exhibe numerosos rasgos que son característicos de una lengua nativa, por ejemplo, un alto nivel de dominio en la comprensión y producción lingüística, un acento cercano al de un hablante nativo, utilización del idioma en contextos familiares, así como una conexión afectiva y cultural que suele tener un impacto menos significativo en la adquisición no nativa.

Y en este sentido, ¿son nativos los hablantes de lengua heredada? En el ámbito académico, se observa una diversidad de perspectivas y enfoques entre los investigadores en relación a esta

cuestión. Para Montrul (2016) y Kupisch y Rothman (2018), los hablantes de LH se equiparan a hablantes nativos. Sin embargo, para Polinsky (2015), no comparte la perspectiva de que puedan ser clasificados como hablantes de LH. Algunos investigadores adoptan una postura imparcial en esta cuestión. Como Rodríguez y Reglero (2015) argumentan que los hablantes de lengua heredada poseen la condición de hablantes nativos, pero resaltan la existencia de notables diferencias respecto al paradigma convencional de hablantes de lengua nativa, especialmente en el caso de un perfil monolingüe.

La posición respaldada en la presente tesis sostiene que la clasificación de hablantes de LH como hablantes de LN o no, depende de cuál fue la L1 que una persona adquirió en su vida y de su grado de competencia. Según el orden de adquisición, los hablantes nativos adquieren la L1 como monolingües en la infancia (Davies, 1991, 2003). En contraste, la LH no necesariamente es la primera lengua. Por ejemplo, en el caso de bilingües secuenciales que podrían haber experimentado un entorno monolingüe durante su primera infancia y posteriormente desarrollar habilidades bilingües al iniciar la escolarización en la lengua mayoritaria. En este contexto, si la LH es adquirida como la L1, se considera a dicho hablante como un hablante nativo de esa lengua. De acuerdo con el grado de competencia, por lo general, la competencia gramatical se adquiere completamente en la lengua nativa (Montrul, 2010, 2016), mientras que no se desarrolla completamente en la competencia gramatical en la lengua heredada, como se ha mencionado en la sección 2.2.2.

b. Aprendientes de lengua heredada VS aprendientes de segunda lengua

Aunque tanto los hablantes de LH como los hablantes de segunda lengua son bilingües, presentan diferencias significativas entre sí. Como se ha mencionado anteriormente, los hablantes de lengua heredada son individuos con competencia bilingüe que han sido criados en un entorno donde han estado expuestos tanto a la lengua como a la cultura heredadas en el hogar. Estos individuos participan en el aula y toman clases formales para aprender su lengua de origen ancestral, siendo considerados como aprendientes de lengua heredada (Carreira, 2004). Mientras que los aprendientes de L2 se refieren a individuos que están adquiriendo o aprendiendo una lengua que no es su lengua materna o primera lengua en un entorno formal, y lo hacen con un estímulo cultural adicional (Polinsky y Kagan, 2007). En este contexto, desde una perspectiva pedagógica y lingüística, no se observan diferencias significativas entre estos dos tipos de aprendientes. No obstante, desde la definición de LH, la lengua que adquirir o aprender por los hablantes de LH pone énfasis en las conexiones potenciales entre la herencia cultural, así como en una motivación heredada (Van Deusen-Scholl, 2003; Polinsky y Kagan, 2007).

Además, existen diferencias entre aprendientes de LH y aprendientes de L2 que destacan en la identidad cultural y en la autodefinición del individuo. Esta idea está respaldada por Carreira (2004), quien destaca que los aprendientes de LH son individuos cuya identidad y/o necesidades lingüísticas se distinguen de las de los aprendientes de L2 debido a sus antecedentes familiares en la herencia lingüística y cultural. Los aprendientes de LH no experimentan una exposición lo bastante completa a su lengua y cultura de origen para colmar sus requerimientos fundamentales en cuanto a lingüística e identidad. Como resultado, emprenden el aprendizaje de idiomas en la clase con el fin de atender a estas necesidades. Igualmente, esto también implica una diferencia notable en la competencia lingüística. Específicamente, los aprendientes de LH muestran ventajas en aspectos como la fonología, el vocabulario, la competencia auditiva y las habilidades comunicativas. Estas ventajas se atribuyen a las influencias del entorno familiar que facilitan tanto la entrada como la salida lingüística desde la infancia. Esta experiencia temprana proporciona una capacidad de alternar entre códigos lingüísticos más sólida en comparación con los aprendientes de L2. Los datos presentados en la tabla 1 apoyan esta idea.

Tabla 1

Diferencias en la competencia lingüística entre los aprendientes de LH y aprendientes de L2

Competencia lingüística	Aprendientes de LH	Aprendientes de L2
Fonética	Pronunciación estándar en HL.	La pronunciación en L2 puede aproximarse a un estándar, pero conserva rasgos propios de la lengua materna.
Léxico	Poseen un vocabulario abundante en su lengua heredada, pero la mayoría de las palabras se refieren a objetos comunes del hogar y términos propios del lenguaje infantil.	Presentan un vocabulario limitado.
Gramática	Los sistemas gramaticales exhiben una clara tendencia hacia la simplificación y la sobreregularización de los patrones morfológicos complejos, así como hacia un orden restringido de las palabras.	Conocen las reglas gramaticales, pero no las aplican fluidamente en la comunicación cotidiana.
Nivel de lectura y escritura	Débil, pero tienen la capacidad de desarrollarla rápidamente a través del aprendizaje.	Fuerte, con una sólida base en lectura y escritura adquirida a través del aprendizaje.
Nivel de escucha y habla	Fuerte, con capacidad para desarrollarse de manera natural en el entorno doméstico.	Débil, requiere reforzar la formación en este aspecto.

Fuente: Zhao (2022, p. 17).

Hasta este punto, se han explicado las características de hablantes de lengua heredada y lengua nativa, así como de aprendices de lengua heredada y segunda lengua. Para sintetizar la

información, se presenta una diferencia precisa en la adquisición de la primera lengua, la segunda lengua y la lengua heredada, centrándose en algunas características del proceso de adquisición. Los detalles presentados en la tabla 2.

Tabla 2

Características de adquisición de L1, L2 y LH

	L1	L2	LH
Exposición temprana a la lengua	Sí	No	Sí/No
Entrada abundante en un entorno natural (entrada auditiva)	Sí	No	Sí
Adquisición exitosa y completa	Sí	No	No
Fossilization	No	Sí	Sí
Transferencia lingüística	No	Sí	Sí
Motivación y factores afectivos para el desarrollo de la competencia lingüística	No	Sí	Sí

Fuente: Cao (2014, p. 51).

Para definir el sujeto de la presente tesis, se hace alusión al estudio de He (2006), en el cual se caracteriza a los individuos que hablan chino como lengua heredada como aquellos que se han criado en un hogar donde se habla chino y que hablan o al menos entienden el idioma, mostrando un grado de bilingüismo en chino y otro idioma. Además, considerando las definiciones previamente establecidas, en el contexto de la presente investigación se define a los hablantes de chino como lengua heredada como aquellos individuos de segunda o tercera generación descendientes de inmigrantes chinos, quienes han sido criados en un entorno bilingüe donde aprenden y utilizan el chino mandarín en hogar, una lengua que no ostenta la posición dominante en España, sino que representa una conexión con sus raíces culturales, siendo así considerada como su lengua heredada.

2.3. Adquisición del chino como lenguas heredadas

2.3.1. Términos relevantes

El concepto del chino como lengua heredada ha sido definido en múltiples ocasiones por académicos chinos. Los términos más reconocidos derivan de la traducción del término inglés *heritage language*, en este contexto, dentro del campo de la adquisición del chino como lengua heredada, se emplean términos como “chino como *Jichengyu* (汉语作为继承语)” cuyos principales estudiosos representativos son Gao (2010), Zhang (2014) y Cao (2014). Por otro lado, el término “chino como *Zuyu* (汉语作为祖语)” cuenta con representantes destacados como Guo (2017), Wei (2021), Zhang et al. (2021), Gu y Li (2023).

La definición del chino como *Jichengyu* establece que este idioma, considerado una “herencia” dejada por los antepasados chinos, tiene la capacidad de ser transmitido continuamente. El carácter chino “*cheng* (承)” fue seleccionado con la expectativa de que los chinos étnicos puedan revitalizar el idioma legado por sus ancestros, el cual se considera de “valor especial y digno de preservación”, para luego transmitirlo de una generación a otra (Zhao, 2022). Mientras que la definición del chino como *Zuyu* pone énfasis en el significado de las lenguas ancestrales, refiriéndose a aquellas que constituyen parte del legado lingüístico y cultural, independientemente del idioma principal de la sociedad (Guo, 2017).

Otro término más utilizado para referirse al chino como lengua heredada en chino es “*hua yu* (华语)”. Este término surgió por primera vez en la década de los cincuenta. Antes de 1949, muchos intelectuales chinos emigraron hacia el sur a través de la península de Indochina, y un gran número de ellos se estableció en el sudeste asiático, especialmente en Singapur y Malasia. Asimismo, muchos de estos intelectuales también viajaron a Hong Kong y Macao, donde algunos se asentaron permanentemente y otros continuaron su migración a otros destinos a través de Hong Kong. Durante ese tiempo, el idioma chino conocido como “*guo wen* (国文)” o “*guo yu* (国语)”, llevado por estos emigrantes chinos, se desarrolló en los lugares donde se establecieron, dando lugar al surgimiento del idioma local llamado “*hua yu* (华语)” o “*hua wen* (华文)” (Zhou, 2017). Después de 1949, la denominación *hua yu* fue gradualmente reemplazada por el término del “idioma chino (汉语)” (Guo, 2007).

A medida que la investigación sobre el *hua yu* ha progresado, se ha profundizado en su estudio. En el contexto académico, han surgido términos como “global *huayu* (全球华语)” y “gran *huayu* (大华语)”, así que actualmente, el término de “*hua yu*”, “global *huayu*” y “gran *huayu*” son ampliamente aceptados en los círculos académicos.

Anteriormente, el término *hua yu* se restringía exclusivamente al uso en el extranjero para referirse al idioma común de China. En el continente, se conoce como “*putonghua* (普通话)”, en Taiwán se le llama *guo yu*, y en Singapur y entre las comunidades chinas en el extranjero se le denomina *hua yu* (Zhou, 1995). Posteriormente, Zhou (2001) introdujo el concepto de *hua yu* desde una perspectiva global, definiéndose como la lengua común de las comunidades chinas en todo el mundo, excluyendo los dialectos regionales (Informe de investigación sobre la política lingüística china, 2018). Una figura importante en el impulso del desarrollo del término *hua yu* fue Guo xi. Guo (2004) define el *hua yu* como la lengua común del pueblo chino, estandarizada en el chino mandarín moderno. Posteriormente, en 2006, el autor revisó esta definición como la lengua común del pueblo chino centrada en el *putonghua*. En 2008, el

autor volvió a definirlo como la lengua común de los chinos de todo el mundo basada en el *putonghua*. En estas tres definiciones, el núcleo del *hua yu* como lengua común se mantiene constante, mientras que el carácter inclusivo del criterio de lengua común sigue creciendo. Además, el sujeto de la lengua común se amplía desde los chinos de ultramar hasta los chinos de todo el mundo, incluyendo a los compatriotas chinos (Informe de investigación sobre la política lingüística china, 2018).

El término de Global *huayu* se propone siguiendo el ejemplo de *Global English* (Wu, 2003). Zhou Minglang y Diao Yanbin son reconocidos como académicos destacados que han contribuido al desarrollo de este concepto académico. Zhou (2017) propone que el término Global *huayu* se puede entender en dos sentidos. En un sentido estricto, se refiere al Gran *huayu*, mientras que en un sentido amplio se refiere a la lengua común de todos los grupos que hablan chino en todo el mundo). Por otro lado, según la definición de Diao (2015), el Global *huayu* se refiere a una lengua china común que se basa en la lengua nacional tradicional y se centra en el mandarín. Además, Diao (2017) también introdujo el concepto de “Sinología Global *huayu*”, que es una subdisciplina de la lingüística que se centra en el estudio de la lengua común de los chinos en todo el mundo y los temas relacionados. La definición de Global *huayu* considera las diversas variantes de la lengua estándar china moderna desde una perspectiva global a nivel macro, prestando igual atención a las variantes del chino presentes en cada comunidad (Li, 2010, citado en Wang, 2017, p. 61). Además, la introducción de este concepto y su definición académica demuestran que China también ha comenzado a adoptar una visión global en la planificación lingüística, reconociendo la importancia de considerar la lengua como cultura y recurso, así como valorando la variación, el cambio y el desarrollo del lenguaje (Guo, 2009).

El término Gran *huayu* fue propuesto por primera vez por Lu Jianming en 2004, quien lo definió como “una variante lingüística del pueblo chino Han basada en el mandarín estándar, caracterizada por su flexibilidad y tolerancia fonológica, léxica y gramatical” (Lu, 2005, citado en Diao, 2018, p. 27). Diez años después, el autor revisó la definición previa y la ajustó como “una lengua común para la diáspora china en todo el mundo, basada en el *putonghua*, pero con un grado de flexibilidad y tolerancia en términos de fonología, vocabulario y gramática” (Lu, 2017, p. 1). Por otro lado, Li (2016) define el término Gran *huayu* como el idioma común de la diáspora china en todo el mundo, basado en el *putonghua* o *guo yu*, y se destacó que el término Gran *huayu*, que se refiere a la lengua común de los chinos en todo el mundo, tiene la intención de diferenciarlo del *huayu* utilizado en el Sudeste Asiático (Informe de investigación sobre la política lingüística china, 2018). Además, el autor

sugieren que los conceptos de términos como *hua yu*, Gran *huayu* y Global *huayu* son prácticamente sinónimos. La referencia a lo “grande” en el concepto académico de Gran *huayu* se refiere a su alcance global (Li, 2017).

Además, Li (2015) profundiza en el significado específico del Gran *huayu*, incluyendo explícitamente el *putonghua*, y ofrece la siguiente definición: la lengua común de los chinos en todo el mundo, basada en la lengua franca china moderna, con el *putonghua* como dirección de desarrollo y estandarización. Esto incluye el mandarín estándar y los dialectos mandarín locales del continente, el idioma nacional de Taiwán, el mandarín de Singapur y el idioma chino de las comunidades chinas en el extranjero.

Al igual que existen diferencias entre los términos “idioma chino” y “*huayu*”, también se pueden observar diferencias entre la enseñanza del chino como lengua extranjera y la enseñanza del chino como lengua heredada debido a distintos objetivos didácticos.

El propósito de la enseñanza del chino como lengua extranjera es externo y su misión consiste en promover la enseñanza internacional del chino y establecer una plataforma amistosa y colaborativa para que personas de todo el mundo puedan aprender chino. Además, busca facilitar el intercambio y la cooperación entre chinos y extranjeros, y fomentar el aprendizaje mutuo y la apreciación de las diversas culturas del mundo. Mientras que el propósito de la enseñanza del chino como lengua heredada es interno, enfocándose en preservar la identidad nacional y la herencia lingüística y cultural dentro de la diáspora china, así como en el proceso de modernización. Además, también incorpora naturalmente el objetivo de fomentar la integración de la comunidad china en la sociedad local y mejorar la competitividad de la educación integral y de calidad de los estudiantes (Liu, 2023). Así que, de manera específica, la enseñanza del chino como lengua heredada se refiere exclusivamente a la educación que se imparte en el extranjero y está dirigida a la diáspora china, teniendo como contenido central las lenguas y las culturas chinas, con el objetivo de preservar y transmitir la identidad étnica del pueblo chino (Zeng, 2019).

Para concluir, en el ámbito académico chino existen varios términos para referirse al chino como lengua heredada, y estos términos se proponen en función de la perspectiva de la naturaleza nacional y el estatus del idioma chino. Se destacan las diferencias entre estos términos en cuanto a énfasis y objetivos. Los datos presentados en la tabla 3 respaldan esta idea.

Tabla 3

Los términos del chino como lengua heredada

	Énfasis	Objetivos
Chino como <i>Zuyu</i> <i>Huayu</i> (Global <i>huayu</i> , Gran <i>huayu</i>)	Es el término que designa el idioma chino utilizado por los chinos tanto dentro como fuera del país, desde la perspectiva de la nación china.	Para motivar a los chinos en el extranjero a asumir la responsabilidad de preservar y transmitir la lengua y la cultura chinas mediante la enseñanza lingüística, y ayudarles a mantener o fortalecer su identidad china.
Chino como <i>Jichengyu</i>	Es el término utilizado para referirse al idioma chino hablado por la comunidad étnica china, independientemente del idioma dominante del país en el que residen los inmigrantes chinos.	Para enriquecer los recursos lingüísticos de los países donde residen los chinos en el extranjero.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Zhao (2022, p. 35).

2.3.2. Sistema lingüístico del chino moderno

El idioma chino moderno se compone principalmente de cinco aspectos: fonético, caracteres chinos, gramática y metáfora. Dado que en este estudio la recopilación de datos se realiza mediante el análisis de una prueba escrita, se centra específicamente en la gramática del idioma chino, en la estructura de los caracteres chinos y en la forma de los signos de puntuación, destacando las divergencias lingüísticas entre el chino y el español.

a. Gramática del idioma chino

La gramática se refiere a las normas estructurales que rigen las unidades lingüísticas, tales como palabras, frases y oraciones. El sistema gramatical del chino moderno se compone de elementos léxicos y sintácticos (Huang y Liao, 2017).

El léxico del chino moderno comprende una amplia variedad de elementos lingüísticos, como sustantivos, verbos, adjetivos, palabras distintivas, numerales, clasificadores, pronombres, adverbios, preposiciones, conjunciones, partículas, inflexiones, exclamaciones y onomatopeyas.

Por otro lado, la sintaxis del chino moderno se ocupa del análisis de las estructuras de las frases, los componentes de las oraciones, así como los tipos y su clasificación (Yang, 2011).

A continuación, se explican los cuatro aspectos.

- Una frase se define como un conjunto de palabras organizadas según relaciones gramaticales específicas que se refieren a la estructura interna de la oración. Por ejemplo, en la estructura sujeto-predicado representada por la frase 我看 (Yo veo), 我 (yo) funciona como sujeto y 看 (veo) como predicado.
- Los componentes oracionales se refieren a las funciones y roles que desempeñan las palabras y frases dentro de una oración. Estos componentes incluyen sujetos, predicados,

objetos, modificadores adyacentes, modificadores adverbiales y complementos verbales.

- Los tipos de oraciones se dividen en simples y compuestas. Las oraciones con *ba*, las oraciones pasivas, las oraciones con *shi*, las oraciones con *you* y las oraciones comparativas son ejemplos de tipos especiales dentro de las oraciones simples. Por otro lado, las oraciones compuestas generalmente se forman al unir dos cláusulas utilizando principalmente conjunciones.
- La clasificación de las oraciones comprende las categorías de oraciones indicativas, interrogativas, imperativas y exclamativas.

b. Caracteres chinos

En la escritura china, se identifican tres niveles de unidades estructurales: trazos, componentes y caracteres completos. El carácter completo en la escritura china se compone de trazos y componentes que siguen ciertas reglas, mientras que el componente en sí mismo está constituido por trazos.

Trazo

Los trazos representan las líneas y puntos fundamentales que constituyen un carácter chino, siendo elementos básicos de la escritura del mismo. Cada carácter chino está compuesto por una combinación específica de trazos, lo que convierte a los trazos en la unidad más elemental que conforma el carácter en su totalidad. Estos trazos se disponen siguiendo un orden específico y de acuerdo con reglas establecidas.

La forma del trazo hace referencia a la configuración específica de cada trazo. Por ejemplo, el carácter chino “工” está compuesto por tres trazos: “—”, “|” y “—”. En 1965, el Ministerio de Cultura chino y la Comisión para la Reforma de los Caracteres Chinos publicaron la Lista de Caracteres para la Impresión de Caracteres Chinos Comunes, y en 1988, la Comisión Estatal de Lengua y Literatura junto con la Administración de Prensa y Publicaciones publicaron la Lista de Caracteres Comunes del Chino Moderno, la cual estableció cinco formas básicas de trazos: “—”, “|”, “J”, “\” y “—”.

El orden de los trazos se refiere a la secuencia y dirección específicas que se siguen al escribir caracteres chinos. En 1999, la Comisión Estatal de Lengua y Literatura promulgó la “GB13000.1 Especificación del Orden de Trazos de Caracteres Chinos (GF3002-1999)”, la cual establece el orden de trazos para 20.902 caracteres chinos. Específicamente, se siguen las siguientes reglas: izquierda precede a derecha, arriba precede a abajo, horizontal precede a vertical, apóstrofo precede a trazo, centro precede a ambos lados, exterior precede a interior y luego cierre (Shi y Wang, 2020).

El número de trazos en un carácter chino se determina siguiendo reglas precisas de combinación de trazos, lo que permite calcular el número exacto de trazos en cada carácter. Los caracteres con el menor número de trazos en los Caracteres Chinos Estándar Generales constan de solo un trazo, entre ellos se encuentra “一”, mientras que el mayor número de trazos es 36, como en el caso de “龍 (dá)”.

En el proceso de aprendizaje de caracteres chinos, el conocimiento preciso del número de trazos está intrínsecamente vinculado a la escritura correcta de dichos caracteres. Por ejemplo, los caracteres “戏 (xì)” y “𪛗” presentan similitudes morfológicas; sin embargo, el primero representa la forma correcta, mientras que el segundo es incorrecto debido a la adición de un trazo superfluo en comparación con el primero. De este modo, el cálculo preciso del número de trazos puede, en cierta medida, reflejar el dominio de las reglas relacionadas con las formas de los caracteres chinos y la técnica de escritura de los trazos. Además, el recuento preciso de trazos es fundamental para utilizar un diccionario chino, ya que solo podrá emplearlo de manera efectiva si calcula correctamente el número de trazos.

Componente

Los componentes están constituidos por trazos y representan unidades intermedias que conectan los trazos individuales con la forma completa del carácter. Los componentes pueden combinarse para formar caracteres completos y son relativamente independientes. Por ejemplo, el carácter chino “安 (ān)” está compuesto por dos componentes independientes, “宀” y “女”. En consecuencia, la mayoría de los caracteres completos pueden ser descompuestos en dos o más partes. Por ende, los caracteres chinos pueden ser clasificados en dos tipos: caracteres monosilábicos y caracteres compuestos.

El carácter monosilábico es un carácter chino conformado por un solo componente, por ejemplo, “木 (mù)”. El carácter compuesto, en cambio, es aquel formado por dos o más componentes, por ejemplo, “森 (sēn)”.

Sin embargo, la descomposición de un carácter completo no es arbitraria, sino que debe seguir ciertos principios:

- Separados: los componentes no están en contacto entre sí (por ejemplo, 明 → 日 + 月).
- Adyacentes: los componentes están en contacto, pero no se cruzan (por ejemplo, 元 → 二 + 儿).
- Intersectadas: los componentes se cruzan, pero no se separan (por ejemplo, 里 ≠ 日 + 土).
- La cantidad de componentes separados debe ser mayor que un solo trazo (por ejemplo,

方 ≠ 丶 + 万).

- Si los componentes divididos no pueden formar un carácter chino, normalmente no se dividen (por ejemplo, el carácter “非(fēi)” se considera como un componente indivisible y no puede ser dividido).
- Las partes divididas generalmente deben ser más grandes que los trazos individuales, y un solo trazo no se divide en otras partes, incluso si forman una relación de separación o conexión. Por ejemplo, el carácter “玉(yù)” no puede dividirse en el componente de “王” y “丶”, ya que “丶”, como componente dividido, no representa un trazo más grande (Shi y Wang, 2020).

Los caracteres chinos son una combinación de forma, sonido y significado, y la mayoría de sus componentes también poseen funciones fonéticas e semánticas. El componente semántico es un componente que indica el significado de un carácter chino, mientras que el componente fonético es un componente que indica la pronunciación de un carácter chino. Por ejemplo, en el carácter “讠(yì)”, el componente “讠” puede indicar que el carácter está relacionado con el habla, y el componente “讠” puede sugerir que la pronunciación es la misma que la del carácter simple formado por ese mismo componente, es decir, que ese componente en sí ya es un carácter “讠”.

Por consiguiente, al aprender caracteres chinos, si se dominan estas reglas, es posible inferir en la pronunciación y el significado de nuevos caracteres basándose en el hecho de que muchos caracteres específicos pueden derivarse de los caracteres simples que ya se han aprendido anteriormente.

No obstante, previo al estudio de los caracteres chinos, es necesario dominar el *pinyin*, el cual representa su sistema de pronunciación. El *pinyin* cumple únicamente una función fonética, lo que puede llevar a confusiones al identificar caracteres distintos que comparten el mismo sonido. Adicionalmente, dado el amplio número de caracteres chinos, la falta de dominio de las reglas concernientes a los trazos y componentes de un carácter puede propiciar la confusión entre caracteres similares en su forma y significado.

2.3.3. Diferencias en el sistema lingüístico entre el chino y el español

El idioma chino se encuentra dentro de la familia de lenguas sinotibetanas, mientras que el español forma parte de la familia de lenguas indoeuropeas. Por lo tanto, existe una gran divergencia lingüística entre el chino y español (Querol, 2013). Específicamente, estas

diferencias se manifiestan significativamente en aspectos como la morfología léxica, el orden y la estructura de las oraciones, y el sistema de escritura.

a. Morfología

El chino carece de flexión morfológica, mientras que en español se emplean sufijos y desinencias para indicar género, número, tiempo verbal, modo, etc. Además, el chino no tiene género gramatical ni plurales marcados.

● **Género y número**

En español, los sustantivos, adjetivos y algunos pronombres tienen género gramatical (masculino o femenino) y número (singular o plural). Mientras que en chino, no hay género gramatical ni plurales marcados, por lo que para indicar el plural, generalmente no se utiliza una forma específica de conjugación o cambio en el sustantivo, como en muchos idiomas occidentales. En su lugar, la mayoría de las veces se agrega un clasificador o medida después del número que indica la cantidad de objetos. Estos clasificadores se utilizan para contar objetos de diferentes formas, dependiendo del tipo de sustantivo. Por ejemplo, para decir “dos libros” en chino, se diría “两本书”, donde “两” significa “dos”, “本” es el clasificador que se utiliza para indicar la cantidad de libros (书).

En cuanto a los géneros gramaticales o la distinción de género en los sustantivos (masculino/femenino), en chino mandarín no existe una conjugación de género en la misma medida que en algunos idiomas. Los sustantivos en chino no tienen género gramatical de forma inherente.

● **Flexión verbal**

El español utiliza la conjugación de verbos para expresar el tiempo, el modo, la persona y el número. En cambio, el chino carece de una conjugación verbal extensa. Los verbos en chino no se conjugan para indicar el tiempo ni la persona. En cambio, se utilizan palabras adicionales o adverbios para expresar tiempo o aspecto. Aquí se presentan algunos ejemplos específicos para respaldar estos aspectos.

1) Se utiliza adverbios “在/正在” para para indicar que una acción está ocurriendo en el momento presente. Por ejemplo, “我正在吃饭” significa “Estoy comiendo”.

2) Se utiliza partículas “了” y “过” junto con el verbo para hablar en pasado. Por ejemplo, “我去过北京” se traduce como “He estado en Beijing”. “我喝了牛奶” se traduce como “Tomé leche”.

● **Artículos**

El español utiliza artículos definidos e indefinidos (“el”, “la”, “un”, “una”), mientras que el

chino no tiene artículos gramaticales.

b. Orden y estructura de la oración

La tipología lingüística contemporánea clasifica las lenguas del mundo en diferentes tipos, como sujeto-verbo-objeto (SVO), sujeto-objeto-verbo (SOV) y verbo-sujeto-objeto (VSO), basándose en su orden sintáctico (Guo y Liu, 2017).

En español, el orden típico de las oraciones es SVO, donde el sujeto precede al verbo y este último precede al objeto directo o indirecto. Por ejemplo, “Juan (sujeto) comió (verbo) una manzana (objeto)”. Sin embargo, en chino, la estructura de las oraciones es más flexible debido al uso de preposición o verbo auxiliar que indican la función de las palabras en la oración. Por ejemplo, la frase “胡安吃了苹果” (Juan comió una manzana) sigue el orden SVO. No obstante, existe otra estructura de sujeto-modificador adverbial-verbo para expresar la misma frase, como “胡安把苹果吃了” (Juan comió la manzana). En esta frase, 胡安(Juan) actúa como sujeto, 把苹果 (*ba* manzana) como modificador adverbial y 吃了(comió) como verbo.

Por otro lado, en la estructura de la oración con modificador adjetival, el orden difiere entre el chino y el español. En chino, los elementos del modificador adjetival se sitúan antes del sustantivo, mientras que en español se ubican después del sustantivo. Por ejemplo:

瓦伦西亚||是||一座||又大又美丽的||城市

Valencia||es||**grande y bonita**||una||ciudad (Traducir directamente)

Valencia es una ciudad **grande y bonita**

Igualmente, en la estructura de la oración con modificador adverbial, el orden gramatical en español es más flexible que en chino. En particular, en chino, el elemento temporal debe colocarse antes del verbo, y para enfatizar el tiempo, se posiciona al inicio de la frase; sin embargo, en español, la colocación es más flexible. Por ejemplo:

上周, 我们开车去瓦伦西亚

La semana pasada viajamos a Valencia en coche/ Viajamos a Valencia en coche **la semana pasada**.

Además, en lengua china, existen varias oraciones de complemento verbal. La palabra o frase que se une a un predicado verbal o adjetivo para completar su significado se denomina complemento.

Los complementos verbales son elementos postmodificadores que pueden indicar la duración, el grado de cantidad, el resultado, la dirección o la posibilidad de una acción. Aquí se

muestran oraciones complementarias en chino que corresponden a varios tipos de oraciones en español para respaldar este aspecto.

Complemento de grado: 他说得很流利 Habla **fluidamente**

Complemento direccional: 他从楼上下来了 **Está bajando** desde arriba

Complemento resultativo: 这个字写错了 Este carácter fue escrito **incorrectamente**

Complemento potencial: 那个地方去不得 **No se puede** ir a ese lugar

Complemento de cantidad: 他打篮球打了一个小时 Jugó al baloncesto **durante una hora**

c. Sistema de escritura

El chino utiliza caracteres pictofonético que representan palabras o sílabas completas, mientras que el español usa un alfabeto basado en letras. Los caracteres chinos tienen funciones semánticas y fonéticas¹. Mientras que el español sólo tiene una función epigráfica y cada letra o conjunto de letras representa un sonido específico. Existen bastantes diferencias entre el chino y el español en cuanto a la redacción escrita, destacándose en la forma y el uso de los signos de puntuación.

Los signos de puntuación son elementos ortográficos que estructuran el discurso con el propósito de facilitar su comprensión, evidenciando las relaciones sintácticas y lógicas entre sus diversos constituyentes y previniendo posibles ambigüedades. Dadas las divergencias lingüísticas entre el español y el chino, se observan diferencias en el empleo de símbolos para la expresión del discurso. Se presentan los detalles de las diferencias en el uso de signos de puntuación entre el chino y el español en la tabla 4.

¹ Un error frecuente al referirse a la escritura china es el uso de los términos pictográfica o ideográfica. Esta terminología no es adecuada, ya que solamente el 3% de los caracteres en uso son pictogramas o ideogramas, mientras que más del 90% responden al principio de formación pictofonético. Otros términos inapropiados empleados a menudo para definir la escritura china son el de escritura logográfica o léxicográfica, ya que hay muchos caracteres que no pueden constituir palabras (logos) por sí mismos (Casas-Tost et al., 2015, p. 13-14).

Tabla 4*Diferencia entre los signos de puntuación en chino y español*

Nombre de signos de puntuación	En chino	En español
Punto	。	.
Coma	,	,
Puntos suspensivos		...
Signos de interrogación	?	¿?
Signos de exclamación	!	!¡
Punto y coma	;	;
Comillas	“ ”	“ ”, « », ‘ ’
Signos de puntuación para el nombre de libro	《 》, < >	“ ”
Signos de puntuación para separar palabras independientes relacionadas entre sí	、	,

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Real Academia Española² y General rules for punctuation (GB/T 15834-2011)³.

Las diferencias en el uso de signos de puntuación entre el chino y el español, presentadas en los aspectos de punto, coma, puntos suspensivos, signos de interrogación, signos de exclamación y comillas, se manifiestan principalmente en la forma ortográfica de la puntuación. Además, los signos de puntuación utilizados para encerrar el nombre de un libro y para separar palabras independientes relacionadas entre sí son particularidades que solo existen en chino.

2.4. Factores que influyen en el desarrollo lingüístico de los hablantes de lenguas heredadas

Como se ha mencionado con antelación, el proceso de adquirir una lengua heredada implica una serie de desafíos, incluyendo la adquisición incompleta, el desgaste lingüístico y la variación lingüística. La realización real del desarrollo de esta adquisición depende de muchos factores, como el estatus sociopolítico de la lengua heredada, las actitudes y la motivación hacia dicha lengua heredada, la construcción de la identidad, el acceso a la educación en la lengua heredada, entre otros (Montrul, 2008).

² Real Academia Española. (s.f.). En *Ortografía de la lengua española*. Recuperado el 20 de abril de 2024, de <https://www.rae.es/ortograf%C3%ada/>

³ General rules for punctuation (GB/T 15834-2011). 30 de diciembre de 2011.

A continuación, se presentan ciertos factores de significativa relevancia que ejercen influencia en el desarrollo lingüístico de los hablantes de lenguas heredadas, los cuales constituyen los objetivos primordiales de este estudio.

2.4.1. Edad de inicio de aprendizaje

Se reconoce que la edad de inicio en el aprendizaje de idiomas tiene un efecto significativo en el proceso de adquisición lingüística debido a la estructura cerebral, los factores sociales y la cognición. Dado que el desarrollo cerebral de los niños aún no está completamente maduro y es altamente sensible a la entrada del lenguaje, el cerebro de un niño es mucho más receptivo al desarrollo de mecanismos lingüísticos que el de un adulto (Penfield y Roberts, 2014).

Por otro lado, los niños presentan barreras emocionales menos desarrolladas en comparación con los adultos y aún no han establecido patrones de pensamiento en términos de autoconciencia. Por lo tanto, los niños suelen mostrar una mayor disposición para practicar el idioma que están aprendiendo. Además, el nivel cognitivo de los niños es limitado, lo que influye en el proceso de adquisición de lenguas. Para ellos, aprender una lengua meta es análogo a adquirir su lengua materna, lo que los hace cognitivamente receptivos a las lenguas metas y, por ende, más propensos a adquirirlas (Wang, 2009).

La teoría de la “hipótesis del periodo crítico” respalda esta afirmación. Lenneberg (1967) postula que el periodo crítico para la adquisición del lenguaje ocurre aproximadamente entre los 2 años de edad y la adolescencia (12-13 años). Durante este período, el lenguaje se adquiere de manera natural y sin esfuerzo, pero más allá de cierta edad, el cerebro pierde su capacidad para procesar este *input* lingüístico. Además, Abrahamsson (2012) en su estudio demostró una relación significativa entre la edad de inicio del aprendizaje y el proceso de adquisición, particularmente durante la etapa de aprendizaje entre 1 y 15 años.

Por lo tanto, la edad de inicio del aprendizaje de la lengua heredada es crucial para los hablantes heredados, especialmente en contextos bilingües. Esto puede influir significativamente en el orden de adquisición de su lengua, así como en su identidad y el mantenimiento de su lengua heredada.

2.4.2. Inputs cuantitativos y cualitativos

Existe un acuerdo generalizado en torno al hecho de que el proceso de adquisición de un idioma está condicionado por la presencia de frecuencia, siendo esta última resultado de *inputs* tanto cuantitativos como cualitativos.

Inputs cuantitativos hace referencia a la cantidad de exposición lingüística que los individuos bilingües reciben en ambas lenguas (Montrul, 2023). En contraste con los hablantes monolingües, aquellos que son bilingües deben adquirir y emplear dos o más lenguas, lo que atribuye una relevancia crucial a la cantidad del *input* en el caso de bilingües que se ocupan de una lengua heredada. Como se ha señalado previamente, la insuficiencia de *input* es perceptible en numerosos hablantes de LH, lo que se traduce en una carencia de dominio en varios aspectos gramaticales de dichas lenguas heredadas.

Con el propósito de optimizar la función del *input* en el proceso de adquisición lingüística, se plantean diversos enfoques para la medición del mismo.

Una forma de medir la cantidad de *input* es por la edad de inicio del bilingüismo. Los individuos bilingües simultáneos son expuestos a dos lenguas desde su nacimiento, mientras que los bilingües secuenciales entran en contacto con la lengua dominante después de los 4 años de edad. Los bilingües secuenciales experimentaron un período inicial de exposición exclusiva a la lengua heredada, en contraste con los bilingües simultáneos, cuya exposición a ambas lenguas desde el nacimiento fue inferior al 100%. Se demuestra que el periodo inicial de monolingüismo desempeñó un papel determinante en el establecimiento de bases lingüísticas sólidas (Montrul, 2008; Kim et al., 2009; Amengual, 2019).

Otra forma de medir la cantidad de *inputs* es la teoría de exposición actual (*current exposure* en inglés) y exposición acumulativa (*cumulative exposure* en inglés). La exposición actual se refiere al porcentaje de tiempo durante el cual el individuo bilingüe está en contacto con una lengua en particular. Esto engloba la cantidad de horas dedicadas a escuchar, hablar e interactuar en cada idioma, así como la frecuencia y constancia de esta exposición. Por ejemplo, abarca si la exposición ocurre todos los días, solo los fines de semana, unos días a la semana o unos meses al año (Gutiérrez-Clellen y Kreiter, 2003). Mientras que la exposición acumulativa considera tanto la cantidad como la frecuencia de uso de un idioma en años previos. Por ejemplo, un bilingüe simultáneo podría emplear su primera lengua en el 80% del tiempo en la actualidad. Sin embargo, en su niñez, esto representaba un 50% del tiempo hasta los 6 años, disminuyendo posteriormente al 20% entre los 6 y los 15 años (Montrul, 2023). Es relevante destacar en este contexto que existe consenso acerca de la relevancia de la frecuencia del *input* en el proceso de adquisición lingüística.

La frecuencia del *input*, también conocida como la “Hipótesis de la Fuerza del *Input*” (*Input Strength Hypothesis* en inglés), sostiene que las formas más frecuentemente encontradas son adquiridas primero y son las más accesibles para el uso del lenguaje a lo largo de la vida (O’Grady et al., 2011). Por ejemplo, las palabras nuevas que se presentan con mayor

frecuencia son aprendidas de manera más rápida en comparación con aquellas que tienen una frecuencia más baja (Schwartz y Terrell, 1983; Gershkoff-Stowe, 2002).

No obstante, la frecuencia no constituye invariablemente un catalizador en el proceso de evolución genética del lenguaje. O'Grady et. al. (2011) proponen una hipótesis revisada en relación a la anterior que las formas con mayor frecuencia de instanciación, es decir, las asociaciones entre forma y significado, son adquiridas primero y son las más accesibles para el uso del lenguaje a lo largo de la vida. En este contexto, con el fin de que la instancia forma-significado en la entrada sea eficaz para los estudiantes, es necesario que se satisfagan dos premisas: en primer lugar, que la forma sea discernible auditivamente; y en segundo lugar, que el significado sea perceptible.

Es importante destacar que ninguna de las dos condiciones puede ser asumida como garantizada (Aalberse et al., 2019). En numerosos casos, la relación entre la forma y el significado de los morfemas gramaticales puede ser bastante limitada, inclusive en situaciones donde se trata de formas altamente frecuentes. Este proceso de mapeo no resulta óptimo en todos los casos, y en ocasiones incluso fracasa por completo. Esto puede deberse a que las formas resultan imperceptibles o porque los significados asociados no están definidos con claridad debido a incertidumbres contextuales, la interferencia de factores de confusión, entre otros. Por lo tanto, si se toman en consideración estas complejidades y se calculan las frecuencias basándose en los mapeos correctos, consideramos que la intensidad del input desempeñará un papel fundamental en la comprensión del proceso de adquisición del lenguaje, lo que incluye el aprendizaje de lenguas heredadas (O'Grady et al., 2011).

Por otro lado, el impacto que el *input* ejerce en la adquisición de una lengua heredada no se limita meramente a un aspecto cuantitativo, sino que también posee una dimensión cualitativa. Como señala Carroll (2017), la cantidad de exposición puede tener un impacto limitado si un niño está expuesto al *input* lingüístico solo durante dos horas al día a través de la televisión, en comparación con la misma duración de tiempo empleado en una interacción significativa con un interlocutor. Los inputs cualitativos hacen alusión al tipo de exposición lingüística, así como a la amplitud y diversidad de la lengua, y a las fuentes del input.

Por lo tanto, el entorno lingüístico favorable influye en la calidad del *input* de la lengua heredada, tal como el hogar, la comunidad y la educación (Montrul, 2023).

En el hogar, los miembros de la familia que hablan la lengua heredada con fluidez crean un ambiente propicio para el aprendizaje natural. Las conversaciones cotidianas y actividades culturales transmiten no solo el contenido lingüístico, sino también los matices culturales y emocionales asociados con la lengua. Estos momentos fortalecen el vínculo emocional con la

lengua heredada, lo que a su vez motiva a los individuos a seguir practicando y mejorando su fluidez.

Por otro lado, la comunidad en la que una persona reside también desempeña un papel importante. Las oportunidades para interactuar con hablantes del mismo idioma como su amigo de lengua heredada y participar en eventos culturales, como festivales o reuniones comunitarias, permiten la práctica de la lengua en contextos variados. La exposición a diferentes estilos de habla, dialectos y registros enriquece la comprensión y la habilidad para adaptarse a diversas situaciones comunicativas.

Además, el *input* académico también es fundamental para el desarrollo del *input* de la lengua heredada. Las clases de lengua heredada en las escuelas proporcionan estructura y enfoque en el aprendizaje, ayudando a los estudiantes a adquirir habilidades específicas, como la gramática, la lectura y la escritura.

Por lo demás, la calidad y cantidad del *output* también constituye un factor esencial para evaluar el progreso en la adquisición de una lengua heredada. El *output* en este contexto se refiere a la producción oral y escrita, es decir, la capacidad de expresarse y comunicarse efectivamente utilizando la lengua heredada. Según la afirmación de Schmid (2009), el uso frecuente no solo agiliza la adquisición, sino también el mantenimiento, otorgando una defensa contra la atrición.

La calidad del *output* no solo se convierte en un indicador de relevancia al evaluar la competencia de los hablantes de lenguas heredadas, sino también en una medida crucial para evaluar la excelencia del *input*. A modo de ejemplo, se consideran aspectos tales como el tipo de vocabulario al cual el bilingüe se encuentra expuesto y emplea en la práctica, las estructuras sintácticas particulares que utiliza durante la comunicación en contextos o temas específicos, así como el género discursivo requerido en relación al tema y contexto, ya sea en su forma de discurso familiar y presentativo, o en modalidades descriptivas, hipotéticas, argumentativas, entre otras (Jia y Paradis, 2014).

El *output* en el proceso de adquisición de una lengua heredada se encuentra condicionado por la interacción entre diversos factores, tales como la práctica activa, la motivación y la confianza, entre otros. En otras palabras, la exposición pasiva a una lengua no resulta suficiente para desencadenar el desarrollo de una lengua heredada. Es necesario participar de manera activa en la comunicación, experimentar la necesidad y adquirir la confianza tanto en la escucha como en la utilización de la lengua en interacciones cotidianas (Flores, 2015).

2.4.3. Motivación y actitud de aprendizaje

La motivación y la actitud son otros factores imprescindibles que influyen en el aprendizaje de la lengua, especialmente para los hablantes de LH, quienes a menudo se encuentran en un entorno dominado por la lengua del país.

La actitud se define como un estado de disposición mental y neuronal que se forma a través de la experiencia y ejerce una influencia direccional y dinámica sobre las respuestas que el individuo proporciona en todos los objetivos y situaciones relacionados con dicha experiencia. Las actitudes de los alumnos pueden clasificarse en tres categorías principales: en primer lugar, las cognitivas, que se refieren a las percepciones de los alumnos sobre los aspectos valorativos de lo que están aprendiendo y sus creencias sobre un objetivo concreto. En segundo lugar, las afectivas, que se relacionan con la respuesta afectiva y emocional del alumno al contenido que está aprendiendo y su grado de favor o desfavor hacia un objetivo específico. En tercer lugar, las intenciones, que se refieren a la tendencia conductual del alumno, es decir, la acción real hacia un objetivo (Wang, 2009).

La motivación es el impulso que lleva a las personas a tomar decisiones, actuar, esforzarse y persistir en sus acciones (Dörnyei y Ushioda, 2021). Desde el punto de vista de la psicología social, la motivación puede dividirse en integradora e instrumental. La motivación integradora se refiere a la identificación del alumno con la cultura de la lengua meta y su deseo de integrarse en ella, mientras que la motivación instrumental se refiere al propósito de aprender la lengua meta, por ejemplo, con el fin de obtener un empleo (Gardner y Lambert, 1972).

Desde la perspectiva del autodeterminismo psicológico, la motivación puede clasificarse en extrínseca e intrínseca. La motivación intrínseca se refiere a las necesidades internas del alumno que éste es capaz de satisfacer y que le proporcionan satisfacción, mientras que la motivación extrínseca se refiere a la motivación desencadenada por factores externos, como las recompensas (Deci y Ryan, 1985).

2.4.4. Estrategias de aprendizaje

2.4.4.1. Definición de estrategias de aprendizaje

Con frecuencia, el proceso de adquisición del lenguaje involucra un componente cognitivo que engloba estrategias de aprendizaje destinadas a auxiliar al aprendiz en la construcción de su propio sistema lingüístico genuino (Manchón, 1985, citado en Valverde-Zambrana, 2021). Además, Rubin (1987) indica que las estrategias de aprendizaje son estrategias desarrolladas

por los propios aprendices, que inciden directamente en el proceso de aprendizaje y pueden ejercer un impacto directo en el desarrollo del sistema lingüístico. Igualmente, Cohen (2014) sostiene que las estrategias de aprendizaje de lenguas son conductas o actividades mentales conscientes o semiconscientes por parte del aprendiz, llevadas a cabo con un objetivo claro. Numerosos estudios señalan que las estrategias de aprendizaje facilitan la adquisición de una lengua.

Chamot (1988) concibe las estrategias de aprendizaje como actitudes, enfoques y conductas conscientes empleadas por los estudiantes con el propósito de potenciar el proceso de aprendizaje. Además, Oxford (1990) postula que las estrategias de aprendizaje de idiomas comprenden conductas o acciones que los estudiantes emplean con el fin de promover un aprendizaje de idiomas más activo, autónomo y placentero. Igualmente, Jiang (1994) indica que las estrategias de aprendizaje consisten en enfoques o medios particulares empleados por los estudiantes durante el proceso de adquisición de lenguas. Estas estrategias engloban los métodos y procedimientos que los estudiantes utilizan para la obtención, retención, recuperación y procesamiento de información lingüística.

En general, las estrategias de aprendizaje son las conductas o acciones mentales vinculadas a una etapa específica en la vida de los aprendices a lo largo del proceso de adquisición o uso de un idioma (Ellis, 1994), y constituyen indicadores sólidos de la forma en que los estudiantes enfrentan y abordan las distintas tareas o desafíos que surgen a lo largo del proceso de adquisición de un idioma (Hismanoglu, 2000).

2.4.4.2. Tipos de estrategias del aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje de lenguaje han sido objeto de clasificación por parte de diversos académicos (Bialystok, 1978; O'Malley et al., 1985; Wenden y Rubin, 1987; Oxford, 1990; Cohen, 1998). A continuación, se exponen algunas de las taxonomías de estrategias más ampliamente utilizadas.

a. Clasificación de O'Malley et al.

O'Malley et. al. (1985) categorizan las estrategias de aprendizaje en tres grupos a partir de su nivel de estructura: metacognitivas, cognitivas y sociales/afectivas.

- Las estrategias cognitivas son aquellas en las que los aprendices realizan un análisis directo, cambio o síntesis del material de aprendizaje con el propósito de abordar un problema. Esto engloba estrategias como la repetición, la toma de notas y la asociación.
- Las estrategias metacognitivas se relacionan con la utilización que los estudiantes hacen de su conocimiento sobre procesos cognitivos para administrar el aprendizaje de idiomas a través de la planificación, supervisión y evaluación. Esto abarca tanto las estrategias de

atención directa como las estrategias de autogestión.

- Las estrategias sociales/afectivas se relacionan con aquellas en las cuales los aprendices interactúan con sus pares para adquirir información adicional y compartirla de manera colaborativa. Esto incluye el uso de estrategias cooperativas y la búsqueda de explicaciones.

b. Clasificación de Wenden y Rubin

Wenden y Rubin (1987) establecen una distinción entre aquellas que contribuyen de manera directa y las que lo hacen de forma indirecta al proceso de aprendizaje.

- Las estrategias directas engloban tanto las estrategias de aprendizaje cognitivas, que se centran en los pasos u operaciones empleados en el proceso de aprendizaje o resolución de problemas que requieren análisis directo, transformación o síntesis de materiales didácticos, como las estrategias de aprendizaje metacognitivas, que hacen referencia a la supervisión, regulación y autodirección del proceso de adquisición de lenguajes.
- Las estrategias indirectas comprenden las estrategias de comunicación, las cuales se centran en la participación en conversaciones y en la transmisión de significado, así como en la aclaración de la intención del hablante. Además, engloban las estrategias sociales, que consisten en las acciones emprendidas por los aprendices con el propósito de exponerse a sus conocimientos y ponerlos en práctica.

c. Clasificación de Oxford

Oxford (1990) sostiene que el propósito de las estrategias de aprendizaje de idiomas está dirigido hacia el fomento de la competencia comunicativa. Se categorizan las estrategias de aprendizaje de idiomas en dos categorías principales: directas e indirectas, las cuales, a su vez, se subdividen en seis grupos.

Estrategias directas

- Estrategias de memoria: Implican la generación de asociaciones mentales, la utilización de imágenes y sonidos, la revisión adecuada y la incorporación de la acción.
- Estrategias cognitivas: Engloban la práctica, las estrategias de recepción y transmisión de mensajes, el análisis y razonamiento, así como la creación de estructuras de entrada y salida de información.
- Estrategias de compensación: Involucran la suposición informada, la superación de limitaciones al hablar y escribir.

Estrategias indirectas

- Estrategias metacognitivas: Incluyen la focalización del aprendizaje, la organización y planificación del proceso de aprendizaje, así como la evaluación del mismo.

- Estrategias afectivas: Engloban la reducción de la ansiedad, el fomento de la motivación interna y la autoevaluación emocional.
- Estrategias sociales: Involucran la formulación de preguntas, la colaboración con los compañeros y la manifestación de empatía hacia los demás.

Oxford (1990) amplía la taxonomía establecida por O'Malley et. al. (1985). No obstante, a diferencia de la clasificación de O'Malley et. al. (1985), que otorga prioridad a las estrategias metacognitivas sobre las cognitivas y socioemocionales, Oxford (1990) sostiene que las tres categorías primarias de estrategias de aprendizaje son equiparables y engloba casi la totalidad de los elementos presentes en la categorización de estrategias de aprendizaje propuesta por O'Malley et. al. Además, Oxford (1990) ha concebido el *Strategy Inventory of Language Learning* (SILL) tomando como fundamento esta clasificación. En dicha herramienta, las estrategias directas comprenden 9 estrategias de memoria, 14 estrategias cognitivas y 6 estrategias compensatorias. Por su parte, las estrategias indirectas incorporan 9 estrategias metacognitivas, 6 estrategias afectivas y 6 estrategias sociales.

Por consiguiente, la taxonomía propuesta por Oxford se considera la clasificación más abarcadora (Ellis, 1994), y su SILL goza de un amplio uso en la comunidad académica. Este trabajo de tesis también hace alusión a este inventario de estrategias de aprendizaje, y ajusta una escala de estrategias de aprendizaje apropiada para la investigación de los factores vinculados a las estrategias de aprendizaje que inciden en la adquisición del idioma chino por los alumnos y alumnas de ascendencia china. Dicha adaptación se encuentra detallada en el capítulo 7.

Para concluir, en la presente tesis, con el objetivo de identificar los factores que influyen en el proceso de desarrollo del idioma heredado por parte de los alumnos y alumnas de origen chino en España, se examinarán aspectos tales como el uso del idioma, la edad de inicio del aprendizaje, la duración del período de estudio del chino, las horas dedicadas al estudio diario del chino, la actitud, la motivación y las estrategias de aprendizaje.

2.5. Análisis de errores

Se considera un error lingüístico cuando existe una desviación sistemática de la norma de la lengua meta, originada porque un aprendiz no ha internalizado aún la forma correcta o desconoce la regla correspondiente (Corder, 1978; Larsen-Freeman y Long, 1991; Ellis, 1997). Indudablemente, el error ha sido un fenómeno inherente e ineludible en el transcurso del proceso de adquisición de una lengua meta (Corder, 1967).

El modelo de análisis de errores emergió a finales de la década de los años sesenta como una subdisciplina de la Lingüística Aplicada. Su finalidad radica en identificar las causas subyacentes de los errores lingüísticos cometidos por los aprendices y comprender las estrategias que emplean en el proceso de adquisición del lenguaje. Para el análisis de los errores, Corder (1974) plantea cinco pasos:

- Recopilación de corpus
- Identificación de los errores en su contexto
- Clasificación y descripción de los mismos
- Explicación de su origen, buscando sus fuentes
- Evaluación de la gravedad del error

2.5.1. Criterios de la identificación de errores

Cuando se trata de identificar errores, lo primero que se debe considerar es el concepto de error. Corder (1967), Norrish (1987) y James (1998) exponen la distinción entre error, equivocación y lapsus de manera precisa y científica. Según los autores, los errores se cometen debido a la falta de competencia lingüística y surgen en el aprendizaje de una lengua meta como resultado del desconocimiento de la regla gramatical correcta. En este contexto, los errores que se presentan son de naturaleza sistemática, lo que implica que los estudiantes no tienen la capacidad de autocorrección debido a que un error de competencia se caracteriza por la falta de conciencia del mismo.

La equivocación, por otro lado, se produce cuando un aprendiz utiliza o expresa incorrectamente lo que aún no ha aprendido completamente. Esta equivocación debería considerarse como una desviación incoherente, que refleja inseguridad en las producciones, causada por *social gaffes* y la selección incorrecta de léxico.

El lapsus se refiere a una deficiencia en la actuación lingüística, la cual puede ser provocada por un fallo de memoria o por estados físicos como la distracción, el cansancio o el estrés, entre otros factores. A diferencia del error, la equivocación y el lapsus no son sistemáticos; son inconscientes, eventuales y fácilmente corregibles.

Con el propósito de distinguir entre el error, la equivocación y el lapsus, Alexopoulou (2005b) proporciona una descripción más detallada de las características del error. Esto ofrece una guía potencial para discernir entre estos fenómenos, especialmente al considerar su frecuencia de ocurrencia, el contexto y la repetición. Los detalles se presentan en la tabla 5.

Tabla 5*Características del error, equivocación y lapsus*

Error	Equivocación/lapsus
Fallo de conocimiento	Fallo de actuación
Sistemático	No sistemática
Predecible	Imposible de predecir
Inaceptable gramaticalmente, independientemente del contexto	Inaceptable en su contexto
No es corregible	Es corregible

Fuente: Alexopoulou (2005b, p. 17).

Después de clarificar el concepto de error, el siguiente paso es la metodología para identificarlos en el corpus.

Ellis (1994) plantea dos criterios destacando la frecuencia de aparición y la competencia de autorrevisión para identificación de los errores:

- Frecuencia de ocurrencia de errores: se refiere al número de veces que se presenta un error en cualquier muestra de textos, ya sea orales o escritos. Si un estudiante comete el mismo tipo de incorrección con regularidad, se considera un error, lo que indica que no ha internalizado las reglas gramaticales relevantes. Si la incorrección se presenta de manera ocasional y prevalece la expresión correcta en el punto gramatical, se trata de una equivocación o lapsus.
- Capacidad de autorrevisión: entendida como la habilidad del individuo para analizar y corregir sus propios errores, ya sea en la producción oral o escrita. Si los estudiantes son incapaces de corregir por sí mismos las incorrecciones, se clasifican como errores, lo que sugiere una falta de dominio de las reglas. Si los estudiantes son capaces de corregirse, se considera una equivocación o lapsus, lo que indica que poseen un dominio de las reglas, pero cometieron las incorrecciones debido a descuido u otros factores.

Por otro lado, Torijano (2006) propone dos criterios, resaltando la frecuencia de aparición como Ellis (1994) y la sistematicidad, para la identificación de errores:

- Sistematicidad: hace referencia a la regularidad o consistencia en la ocurrencia de errores a lo largo de una muestra de textos. Al evaluar los errores, la sistematicidad está vinculada a la identificación de qué categorías de errores son sistemáticas y repetitivas en la producción textual de un individuo.

Además, varios investigadores en el ámbito de la adquisición del chino están desarrollando criterios adicionales basados en la sistematicidad durante el proceso de la identificación de

errores.

Niu (2018) introdujo el concepto de identificación de errores tanto a nivel individual como a nivel grupal en el contexto de los caracteres chinos. El autor señala que la identificación de errores debe comprender estos dos niveles y utiliza los caracteres chinos como ejemplo para implementar este enfoque en la práctica. Específicamente, cuando una misma persona registra el mismo error para un carácter en una única ocasión, esto sugiere la presencia de un error específico relacionado con dicho carácter. En contraste, si una misma persona registra diferentes errores para el mismo carácter en momentos distintos, esto sugiere la existencia de múltiples tipos de errores asociados con ese carácter. Estos errores pueden considerarse a nivel individual. Mientras que cuando los errores de diferentes personas para una misma palabra se registran de forma individual, esto sugiere que distintas personas presentan ciertos tipos de errores asociados con dicha palabra. Por otro lado, cuando se registran de manera independiente los distintos errores de diferentes personas para el mismo carácter, esto indica la existencia de múltiples tipos de errores entre estas personas para dicho carácter. Estos errores pueden considerarse como errores a nivel grupal. Este criterio también se emplea en el enfoque de conteo de errores (Niu y Zhao, 2020; Niu, 2021; Wang, 2023).

Por otro lado, Zhang (2018), en su artículo sobre el análisis de errores de pronombres cometidos por estudiantes chinos en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera, establece que cuando la frecuencia de error es igual o superior al 15%, se considera como un error sistemático.

En general, se considera que, independientemente de si se emplea la frecuencia, la proporción o el nivel individual y grupal como indicador para la identificación de errores, estos criterios se centran en última instancia en la sistematicidad. En la lingüística de corpus, la sistematicidad se presenta como un criterio fundamental para la identificación de errores. Dado que este tipo de medición posibilita discernir si un estudiante o un grupo homogéneo de estudiantes domina o no una regla de la lengua meta (Cabrera y Gómez, 2017). Y esto constituye un enfoque fundamental para orientar la identificación en el marco de la presente tesis.

2.5.2. Descripción y clasificación de errores

2.5.2.1. Descripción de errores

Para la descripción de errores, se pueden considerar los siguientes criterios.

a. Criterio descriptivo

Este criterio tiene como objetivo identificar las formas y estructuras lingüísticas presentes en la configuración de la interlengua. Las categorías para su clasificación incluyen la adición, omisión, elección incorrecta de elementos y otras más específicas destinadas a determinar distintas características, como la elección errónea, la sustitución o la forma inapropiada (Ferreira y Elejalde, 2020).

A continuación, se describen los cuatro tipos de criterios más comúnmente utilizados en las investigaciones de análisis de errores.

- **Omisión.** Es un proceso que involucra la eliminación de morfemas y palabras que carecen de redundancia. La omisión de morfemas se origina por un conocimiento limitado de las reglas gramaticales, mientras que la omisión de morfemas léxicos generalmente se debe a una falta de vocabulario.
- **Adición.** Se origina al incluir morfemas o palabras redundantes. La causa principal es una aplicación excesivamente rigurosa de las reglas debido a la hipercorrección lingüística.
- **Formación incorrecta.** Se refiere al empleo de una palabra que ha sido conformada o derivada de manera incorrecta debido a la adición u omisión de algunos de sus morfemas. La causa subyacente es la falta de conocimiento o la inseguridad del alumno, quien, al no contar con un sinónimo en su competencia lingüística, intenta “adivinar” la forma utilizando falsas analogías.
- **Falsa colocación.** Se refiere a la incorrecta colocación de un morfema o grupo de morfemas en la expresión oral, lo que afecta el orden de las palabras en el sistema lingüístico que se está adquiriendo (Dulay, Burt y Krashen, 1982, citado en Liu, 2019, p. 61).

b. Criterio Pedagógico

Este criterio se fundamenta en la distinción de Chomsky entre competencia y actuación, lo que condujo a Corder (1975) a establecer una distinción entre errores transitorios y errores sistemáticos.

Los errores transitorios surgen como resultado de circunstancias particulares en ciertas etapas del proceso de aprendizaje y no siguen un patrón sistemático. La causa subyacente suele estar relacionada con deficiencias en las técnicas de enseñanza o en el orden de presentación de las estructuras. En contraste, los errores sistemáticos indican un conocimiento deficiente de las reglas y son representativos de la lengua utilizada por un grupo de estudiantes. Estos errores son discernibles a través de estudios comparativos entre la lengua materna y la lengua

objetivo.

c. Criterio etiológico

Este criterio aborda la inferencia de las causas de los errores basándose en la transferencia lingüística, lo cual permite distinguir entre errores interlingüísticos (entre dos idiomas diferentes) y errores intralingüísticos (dentro del mismo idioma). Los errores interlingüísticos se refieren a los errores que surgen debido a la influencia de la lengua materna en la lengua que se está aprendiendo, mientras que los errores intralingüísticos se producen dentro de la misma lengua en el proceso de aprendizaje (Vázquez, 1991).

d. Criterio lingüístico o gramatical

Este criterio se vincula con las características lingüísticas y gramaticales tradicionales del error, tales como los aspectos fonológicos, ortográficos, morfológicos, sintácticos, léxicos, semánticos, pragmáticos y discursivos de la lengua (Santos, 1993).

e. Criterio comunicativo

Este criterio se basa en los aspectos que dificultan la transmisión efectiva del mensaje y en la comunicación, que debe satisfacer requisitos como la aceptabilidad, adecuación, comprensibilidad, inteligibilidad y la posible irritación que pueda causar al oyente (Belda, 2016).

En el contexto de este criterio, Corder (1967) distingue entre errores locales y errores globales. Los errores locales son aquellos que impactan elementos individuales de la oración y no afectan la comunicación de manera significativa, mientras que los errores globales son aquellos que afectan a toda la oración de manera integral y, debido a su alto grado de inaceptabilidad e impropiedad, provocan una interrupción en la comunicación.

2.5.2.2. Clasificación de errores

La taxonomía es una herramienta utilizada para la clasificación de errores, lo que posibilita la descripción de su naturaleza tanto cualitativa como cuantitativa. En la actualidad, se pueden observar diversas taxonomías para la clasificación de errores desde enfoques lingüísticos diversos.

A continuación, se presentan las principales clasificaciones utilizadas en el estudio de la adquisición tanto del lenguaje alfabético como del idioma chino.

Clasificación para adquisición de lengua alfabética

a. Clasificación de Graciela Vázquez

Graciela Vázquez (1991, 1999) establece seis criterios para la clasificación de errores.

Tabla 6*Clasificación de Graciela Vázquez*

Enfoque	Tipos de errores
Criterio lingüístico	Errores de adición Errores de omisión Errores de selección falsa Errores de colocación falsa Errores de yuxtaposición
Criterio etiológico	Errores interlingüísticos Errores intralingüísticos Errores de simplificación
Criterio comunicativo	Errores de ambigüedad Errores irritantes Errores estigmatizantes Errores de falta de pertinencia
Criterio pedagógico	Errores inducidos y creativos Errores transitorios, permanentes fosilizados vs fosilizables Errores individuales y colectivos Errores residuales y actuales Errores congruentes y idiosincrásicos Errores en la producción escrita y oral Errores globales y locales
Criterio pragmático	Errores de pertinencia o discursivos
Criterio cultural	Errores culturales

Fuente: Vázquez (1991, pp. 31-85, ampliado en 1999, p. 28).

Graciela Vázquez (1991) sostiene que los errores intralingüales e interlingüales pueden manifestarse en cada uno de los componentes fonológicos, léxicos, morfosintácticos, semánticos, ortográficos y pragmáticos.

b. Clasificación de Santos Gargallos

Santos Gargallos (1993) establece 5 criterios para la clasificación de errores.

Tabla 7*Clasificación de Santos Gargallos*

Enfoque	Tipos de errores
Criterio descriptivo	Omisión Adición Formación errónea Ausencia de orden oracional
Criterio pedagógico	Errores transitorios Errores sistemáticos
Criterio etiológico-lingüístico	Errores interlingüísticos Errores intralingüísticos

Criterio gramatical	Errores fonológicos Errores ortográficos Errores morfológicos Errores sintácticos Errores semánticos Errores pragmáticos
Criterio comunicativo	Errores locales Errores globales
Criterio descriptivo	Omisión Adición Formación errónea Ausencia de orden oracional
Criterio pedagógico	Errores transitorios Errores sistemáticos

Fuente: Gargallo (1993, p. 91-96).

c. Clasificación de Sonsoles Fernández

Sonsoles Fernández (1997) presenta una nueva clasificación cuyos componentes se basan en 6 criterios.

Tabla 8

Clasificación de Sonsoles Fernández

Enfoque	Tipos de errores
Descripción lingüística	Fonología Léxico Morfosintaxis Discurso
Descripción de estrategias	Omisión Adición Falsa elección Falsa colocación
Criterio pedagógico	Errores colectivos Errores individuales Errores transitorios Errores fosilizables Errores fosilizados
Explicación de los errores	Errores ambientales Errores internos
Criterio comparativo	Errores evolutivos Errores interlinguales Errores ambiguos
Efectos comunicativos	Errores que distorsionan la comunicación

Fuente: Fernández (1997, p. 44-48).

Clasificación para adquisición del idioma chino

Dado que el chino difiere significativamente de las lenguas alfabéticas como el español e inglés, es fundamental establecer criterios específicos para el análisis de errores en el idioma chino.

a. Clasificación de Li Hanyou

Li (2011) propone una clasificación de criterios en tres dimensiones basada en el marco del Corpus de Composición Dinámica, que es actualmente uno de los corpus más grandes y amplios utilizados en China.

Tabla 9

Clasificación de Li Hanyou

Dimensión	Ítem específico	Tipos de errores
Léxica	Sustantivo	Omisión
	Verbo	Mal uso
	Adjetivo	Redundancia
	Adverbio	
	Numeral	
	Medidor	
	Pronombre	
	Preposición	
	Conexión	
	Auxiliar	
	Inflexión	
Sintáctica	<i>Elementos fraseológicos:</i>	Omisión
	Sujeto	Mal uso
	Predicado	Redundancia
	Objeto	
	Oración de complemento	
	Oración de modificador adjetival	
	Oración de modificador adverbial	
	<i>Oración especial:</i>	
	Oración de <i>shi</i>	
	Oración de <i>shi.....de</i>	
	Oración de verbos en serie	
	Oración de pivote	
	Oración de <i>you</i>	
	Oración con <i>ba</i>	
	Oración pasiva	
	Oración existencial	
	Oración comparativa	
	Oración de doble objeto	
	Oración de doble predicado	
	Oración de formato fijo	
	Oración mezclada	
Discursiva	Conectores	Omisión
		Mal uso
	Sustitución y omisión de palabras	Redundancia

Fuente: Li (2011, p. 47-49).

b. Clasificación de Niu Shiwei

Niu (2023a; ampliado en 2023b) desarrollará una taxonomía para la clasificación de errores en caracteres chinos desde tres niveles.

En el nivel superior, se realiza la clasificación entre caracteres escritos de manera incorrecta y alternativos. El carácter escrito de manera incorrecta, conocido como *cuo zi* en chino, se refiere a un carácter que no existe en el idioma chino debido a incorrectos en la escritura de sus trazos o componentes. Esto implica que el carácter carece de una forma reconocible asociada al idioma. Mientras que el carácter alternativo, conocido como *bie zi* en chino, se refiere a otro carácter que existe en el idioma chino, pero que no es el carácter correcto para el contexto específico. Esto puede ocurrir cuando se confunden caracteres similares en cuanto a su forma, pronunciación y significado (Luan et al., 2001; Jiang y Liu, 2004).

En el nivel intermedio se lleva a cabo una clasificación que abarca las unidades básicas de configuración de los caracteres chinos, tales como trazos, componentes y caracteres completos.

El nivel inferior implica una clasificación más detallada que abarca los tipos de la escritura incorrecta de trazos, componentes y caracteres completos.

Esta clasificación se fundamenta en las estrategias utilizadas para manipular el lenguaje. Además, se presenta la definición de cada tipo de caracteres incorrectos y se proporciona un ejemplo para cada tipo. Estos ejemplos representan guías fundamentales para el proceso de identificación en esta investigación.

Tabla 10

Clasificación de Niu Shiwei

Nivel superior	Nivel intermedio	Nivel inferior	Descripción	Ejemplo de carácter erróneo
Carácter incorrecto	Trazos	Adición de trazos	Agregar trazos adicionales a los trazos originales	信 (信)、到 (到)
		Eliminación de trazos	Eliminar trazos adicionales a los trazos originales	幸 (幸)、要 (要)
		Mezcla de trazos	Confundir la relación entre los trazos de intersección, unión y separación	净 (净)、吾 (吾)
		Deformación de trazos	Cambiar la forma de los trazos	浪 (浪)、尽 (尽)
		Cambio de la dirección de los trazos	Cambiar la dirección de los trazos	手 (手)、商 (商)

		Cambio de la posición de trazos	Cambiar la posición de los trazos	对 (对)、办 (办)
		Desconexión de trazos	Un trazo del carácter original se divide en dos	翅 (翅)、发 (发)
		Conexión de trazos	Los dos trazos del carácter original se unen en uno solo	寒 (寒)、芳 (芳) 窗 (窗)、特 (特)
		Mezcla de la longitud de los trazos	Mezclar la longitud de los trazos	关 (关)、羊 (羊)
Componentes	Adición de componentes	de	Agregar componentes adicionales a los trazos originales	米 (米)、果 (果)
	Eliminación de componentes	de	Eliminar componentes adicionales a los trazos originales	范 (范)、照 (照)
	Sustitución de componentes	de	Otras piezas reemplazan a las originales	序 (序)、奶 (奶)
	Cambio de componentes	de	No se producen cambios en la estructura de los caracteres completos, sino que los componentes están mal colocados y sustituidos	知 (知)、和 (和) 留 (留)、担 (担)
	Volteo de componentes	de	Reflejo de errores en algunos componentes del carácter completo	虐 (虐)、录 (录)
	División de componentes	de	Un componente del carácter original se divide en varias partes independientes	很 (很)、便 (便)
Carácter completo	Volteo de carácter completo		Reflejo de errores en el carácter completo	弓 (弓)、女 (女)
	Cambio de la estructura de carácter completo		Cambio de la estructura de carácter completo	题 (题)、厕 (厕)
	Soltura de la forma de carácter completo		En un corpus continuo, el carácter completo se divide en dos o más partes separadas	一样 (一样)、电影 (电影)
	Dos caracteres completos en uno		Escribe dos caracteres completa en una	女子 (好)、喜欢 (喜欢)
Carácter alternativo	Forma de un carácter		Sustitución de un carácter por otro que es similar en forma	东 (东)、话 (话) 做 (做)、意 (意) 话 (话)、剧 (剧)
	Pronunciación de un carácter		Sustitución de un carácter por otro que tiene un sonido similar o idéntico	道 (到)、在 (再) 翅 (吃)、每 (没) 兴 (幸)、经 (定) 上 (向)、去 (住)
	Significado de un carácter		Sustitución de un carácter por otro que tiene un significado similar	围 (环)、接 (过)

Interior de una palabra de doble carácter	Sustitución de caracteres chinos en palabras de dobles caracteres	A: 者 (或)、国 (内) B: 有的 - (时) 的、 务必 - (服) 必

Fuente: Niu (2023a, p. 73; ampliado en 2023b, p. 59-60).

2.5.3. Explicación de errores

La explicación de los errores constituye un procedimiento inherente al análisis de las fuentes y los factores que inciden en la producción de errores. Estas fuentes y factores se hallan vinculados con aspectos psicolingüísticos, sociolingüísticos, cognitivos y discursivos (Taylor, 1986). No obstante, en consonancia con los estudios de análisis de errores llevados a cabo en la década de los setenta, la explicación de las fuentes se centraba predominantemente en el ámbito psicolingüístico (Wang, 2009). Además, aunque las fuentes son diversas, existe un consenso general en clasificar los errores, para ello se usa el marco de una síntesis de la clasificación de errores, que está dividido en las siguientes categorías: errores interlingüísticos, errores intralingüísticos y errores inducidos.

El fenómeno de errores interlingüísticos emerge como consecuencia de la influencia de la lengua materna (James, 1998), y este fenómeno se deriva principalmente de la distancia existente entre las lenguas (Kellerman, 1983). Mientras que errores intralingüísticos son aquellos que surgen de la aplicación excesiva de las reglas de la lengua objetivo, comúnmente denominados sobregeneralización (Richards, 1971) o debido al conocimiento incompleto de las reglas de dicha lengua por parte del estudiante (Schachter y Celce-Murcia, 1977). Este tipo de errores, también conocidos como errores de desarrollo, reflejan el intento del alumno por construir hipótesis sobre el lenguaje a partir de su experiencia limitada con la lengua objetivo (Richards, 1971). Por otro lado, el término “errores inducidos” fue introducido por primera vez por Stenson (1974) para referirse a los errores del alumno que se deben en mayor medida a un elemento externo. Por ejemplo, los elementos de la clase, tales como el material didáctico, el profesor o el tipo de tarea (Fernández, 1997), el uso de estrategias de aprendizaje, que son procedimientos que el alumno planifica conscientemente con el fin de aprender una lengua meta y que pueden ser empleados en cualquier momento con un objetivo concreto, así como factores personales que están directamente relacionados con las características personales o psicológicas del alumno (Navarro, 2008).

En conclusión, en esta tesis se aborda, en primer lugar, la descripción de errores desde el criterio etiológico que aborda los errores desde la perspectiva intralingüística e interlingüística. El error intralingüístico se refiere a los errores lingüísticos que ocurren dentro de una misma lengua. En nuestro caso, esto implica errores cometidos al utilizar el

léxico, la sintaxis, el discurso y los caracteres chinos del idioma chino. Por otro lado, el error interlingüístico ocurre cuando hay una influencia o se emplea una estructura o un uso específico de L1 a la lengua meta. En nuestro caso, esto puede ocurrir debido a la interferencia del español en el proceso de aprendizaje del chino, lo que resulta en errores asociados con las diferencias entre los dos idiomas (Grosjean, 1982).

Además, para la clasificación de errores en caracteres chinos, se utiliza el enfoque propuesto por Niu (2023a; ampliado en 2023b), el cual clasifica los errores de caracteres chinos en tres niveles: el nivel superior (que abarca caracteres escritos de manera incorrecta y alternativos), el nivel intermedio (que incluye trazos, componentes y caracteres completos), y el nivel inferior (que engloba los tipos de escritura incorrecta de trazos, componentes y caracteres completos). Para la clasificación de errores gramaticales, se utiliza principalmente la categorización propuesta por Li (2010), que se divide en tres niveles: léxico, fraseología y discurso. Además, se han incorporado tipos de errores basados en la descripción de estrategias de Fernández (1997).

2.6. Transferencia lingüística

El fenómeno de transferencia lingüística es un tipo de error que se clasifica como error interlingüístico. En esta sección, se abordan aspectos fundamentales relacionados con el objetivo de la presente tesis, que consiste en definir y analizar la transferencia lingüística, identificar los tipos de transferencia lingüística reconocidos en el ámbito académico, y presentar la evidencia que respalda su manifestación.

2.6.1. Definición de transferencia lingüística

El fenómeno mediante el cual la primera lengua ejerce influencia en la adquisición de una segunda lengua es comúnmente identificado como transferencia lingüística (Selinker, 1972; Richards y Sampson, 1974; Corder, 1981; Ellis, 1994). No obstante, este término no fue la inaugural en emerger, en el ámbito académico, el fenómeno conocido como transferencia lingüística fue primeramente etiquetado como “interferencia”. Por ejemplo, Weinreich (1953) destaca que el fenómeno de la interferencia en el contexto del contacto lingüístico se refiere a la desviación de las normas lingüísticas de cualquiera de las dos lenguas dominadas por el hablante en el discurso del hablante bilingüe/multilingüe, originada por el contacto entre las lenguas.

Adicionalmente, durante la década de 1950, se incorporó el concepto de “influencia de la

lengua materna” al ámbito de la adquisición de segundas lenguas. Un representante destacado es Lado (1957), quien sostiene que los hablantes de una lengua tienden a transferir las formas y significados de su lengua materna a la lengua extranjera cuando interactúan en la lengua extranjera, tanto en comprensión como en producción.

Hasta la década de 1980, la transferencia lingüística atrajo la atención de numerosos investigadores y se consolidó como un tema tangible y central que requería análisis dentro de la investigación acerca de la adquisición de segundas lenguas (Gass y Selinker, 1983). Simultáneamente, han surgido interrogantes acerca de la interferencia y el influjo de las lenguas maternas. Por ejemplo, Kellerman (1983) postula que la interferencia constituye únicamente la superficie visible en lo que respecta a la injerencia de la lengua materna en la segunda lengua, la cual también está influenciada por otros factores.

Con el transcurso del tiempo y un mayor enfoque en la comprensión de la adquisición de lenguas, numerosos investigadores comenzaron a reconocer la necesidad de establecer un término relativamente neutral y consensuado con el fin de abarcar el fenómeno de la transferencia lingüística. Por lo tanto, Kellerman y Sharwood (1986) introdujeron el término “influencia interlingüística” con el propósito de abarcar no solamente la “transferencia” y la “interferencia”, sino también conceptos como la “evitación”, el “préstamo” y las pérdidas lingüísticas asociadas a la adquisición de una segunda lengua.

En la década de 1990, se introdujo el término “transferencia”. Odlin (1989), en su obra titulada *“Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning”*, proporciona una definición precisa de la transferencia lingüística, definiéndola como la influencia resultante de la lengua meta y cualquier otra lengua que haya sido adquirida previamente (y quizás adquirida de manera imperfecta).

En la actualidad, el término conocido como transferencia lingüística, también denominado “influencia interlingüística” (en inglés, *crosslinguistic influence*) (Odlin, 1989; Gass y Selinker, 1994; Kellerman y Sharwood, 1986), se ha convertido en un concepto fundamental en el estudio de la transferencia lingüística. Jarvis y Pavlenko (2008), en su obra titulada *“Crosslinguistic Influence in Language and Cognition”*, proponen una definición de la transferencia lingüística que es ampliamente aceptada en la literatura. La definen como “la influencia del conocimiento que una persona tiene de un idioma en su conocimiento o uso de otro idioma” (p. 1).

La influencia interlingüística constituye un producto inherente al bilingüismo y una razón indiscutible detrás de la variación en la utilización de ciertas estructuras en individuos que albergan dos sistemas gramaticales en competencia dentro de su cognición (Jarvis y Pavlenko,

2008). En este contexto, se postula en el ámbito de la adquisición de una lengua heredada que la influencia de la lengua dominante sobre la lengua heredada también constituye un fenómeno de transferencia lingüística o influencia interlingüística (Montrul, 2010; Cuza y Frank, 2011; Moro y Suchtelen, 2017; Romano, 2021).

Montrul (2010) respalda esta idea e indica que, en el caso de los hablantes de una lengua heredada, la lengua dominante puede ejercer influencia sobre el desarrollo de su lengua heredada desde la infancia. Específicamente, esta manifestación se observa al sobreutilizar o sobreaceptar estructuras gramaticales que se superponen con las propiedades de la lengua dominante (Montrul, 2004; Cuza, 2012). Además, los hablantes tienen la tendencia a generar o aceptar construcciones no gramaticales junto con aquellas que son similares a las de la lengua objetivo (Polinsky, 2008).

A continuación, se presenta un esquema de conocimiento acerca de esta manifestación de las influencias de la transferencia lingüística.

2.6.2. Tipología de transferencia lingüística

Dentro de una mente multilingüe, emergen diversas formas de transferencia lingüística o interlingüísticas. Tradicionalmente, la transferencia lingüística ha sido vinculada a la noción de interferencia.

A modo de ejemplo, Weinreich (1953) sostiene que la transferencia constituye una de las expresiones de la interferencia lingüística, y clasifica la interferencia en tres categorías: fonológica, gramatical y léxica. Según este autor, la interferencia fonológica acontece cuando un individuo bilingüe asimila un segmento del sistema lingüístico secundario con un segmento de su sistema lingüístico primario, y emplea las reglas fonológicas del sistema de la lengua primaria al articular los sonidos. Por otro lado, la interferencia gramatical implica la aplicación de estructuras gramaticales de la lengua A a la gramática de la lengua B, o la omisión de estructuras gramaticales de la lengua B que carecen de equivalentes en la lengua A, además, la influencia de la gramática de la lengua A puede alterar la funcionalidad de la gramática de la lengua B, llevándola a expandirse o contraerse. Además, la interferencia léxica abarca la transferencia directa de palabras, la adaptación fonológica de cognados y la ampliación del uso de palabras bajo la influencia de una lengua específica.

Selinker (1969) clasifica los resultados de la transferencia lingüística en transferencia positiva y transferencia negativa. La transferencia positiva se refiere al fenómeno en el cual el conocimiento previo de una lengua facilita el aprendizaje o uso de lengua meta debido a las

similitudes entre las dos lenguas, mientras que la transferencia negativa se refiere al fenómeno en el cual el conocimiento previo de una lengua obstaculiza el aprendizaje o uso de la lengua meta debido a las diferencias entre ambas (Horwitz, 2014). Y esta transferencia negativa, por lo general, se refleja en errores generados por los aprendices.

Ringbom (1978), dentro del marco de la teoría de la influencia interlingüística en la producción y comprensión de segundas lenguas, clasifica dicha influencia en “explícita” y “implícita” en función de si los estudiantes perciben o no la similitud interlingüística. De acuerdo con este autor, las influencias interlingüísticas explícitas abarcan la transferencia y el préstamo, en los cuales la transferencia no implica una importación directa de una forma superficial de la lengua materna a la segunda lengua, sino más bien que un patrón de la segunda lengua se percibe como igual o similar a un patrón de la lengua materna. Por lo tanto, al utilizar la segunda lengua, el proceso de la lengua materna opera de manera independiente o en conjunto con el proceso de la segunda lengua. Mientras que los préstamos, que ocurren exclusivamente a nivel léxico, su origen puede no ser debido a deficiencias de conocimiento, sino a una carencia de control. Por otro lado, las influencias interlingüísticas implícitas se refieren al empleo de mecanismos propios de la lengua materna por parte de los hablantes para colmar vacíos en el conocimiento de la segunda lengua, debido a la falta de percepción de similitudes entre su lengua materna y la segunda. Este tipo de influencia lingüística cruzada guarda relación con el fenómeno de evitación. Posteriormente, Ringbom (2006) analiza la manifestación de la transferencia lingüística desde la perspectiva de tres niveles distintos: nivel de ítem, nivel de sistema y nivel global.

El nivel de ítem implica que, ya que el principio de aprendizaje de elemento por elemento está presente en todas las áreas del lenguaje (fonética, morfología, sintaxis, vocabulario, frases, etc.), la transferencia de elementos no se limita únicamente a palabras, sino que también abarca segmentos, morfemas, componentes o frases. Corder (1983) sugirió que el concepto de “préstamo” es en cierta medida análogo en esta situación.

La transferencia a nivel de sistema hace referencia a la transferencia de principios abstractos de organización de información desde la lengua materna, por lo que esta transferencia también puede ser denominada transferencia de procedimientos. A su vez, el autor señala que la transferencia de procedimientos se refiere a la acción de transferir desde la lengua materna o desde otra lengua en la que los aprendices tengan destrezas sólidas hacia la lengua con la cual no están familiarizados. Además, dado que es complicado lograr que las funciones y la semántica de los dos idiomas sean completamente idénticas, la transferencia de patrones en la producción lingüística tiende a manifestarse mayormente como transferencia negativa.

Por otro lado, Ringbom (2006) descompone la transferencia de procedimientos en “transferencia inhibidora” y “transferencia intrusiva”. La transferencia inhibidora se refiere a cuando los aprendices carecen de una estructura particular en la lengua meta que exista en su lengua materna, a menudo manifiestan una infrautilización o evitación en la producción de la segunda lengua. Esto inhibe o dificulta su capacidad para adquirir y emplear adecuadamente nuevas palabras y estructuras de la segunda lengua, lo que da lugar a la transferencia inhibidora. Mientras que la transferencia de interferencia se refiere al uso erróneo de elementos y estructuras provenientes de la lengua materna durante el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Por otro lado, la transferencia global es un término general que depende de la similitud de la forma de los ítems individuales, del grado de equivalencia funcional entre los sistemas detrás de los ítems, y el grado en que los aprendices generalmente son capaces de percibir similitudes translingüísticas entre ítems y sistemas de los dos idiomas. Además, la transferencia general es particularmente evidente en la comprensión del idioma y generalmente tiene un efecto positivo en el aprendizaje del idioma. Jarvis y Pavlenko (2008), fundamentándose en investigaciones anteriores relacionadas con la tipología de la transferencia lingüística, han llevado a cabo una exhaustiva categorización y síntesis de las distintas facetas que engloba dicho fenómeno lingüístico. Este enfoque ha resultado en la identificación y descripción minuciosa de un conjunto de 10 dimensiones específicas, a saber: área de conocimiento/uso de la lengua, direccionalidad, nivel cognitivo, tipo de conocimiento, intencionalidad, modo, canal, formulario, manifestación, resultado. Los detalles presentados en la tabla 11.

Tabla 11

Clasificación en 10 dimensiones de los tipos de transferencia lingüística

Enfoque	Tipos de transferencia lingüística
Área de conocimiento/uso de la lengua	Transferencia fonética, transferencia ortográfica, transferencia de vocabulario, transferencia semántica, transferencia morfológica, transferencia sintáctica, transferencia discursiva, transferencia pragmática, transferencia sociolingüística
Direccionalidad	Transferencia anticipada, transferencia inversa, transferencia lateral, transferencia bidireccional/multidireccional
Nivel cognitivo	Transferencia lingüística, transferencia de significados, transferencia conceptual
Tipo de conocimiento Intencionalidad	Transferencia implícita, transferencia explícito Transferencia intencionada, transferencia involuntaria
Modo	Transferencia productiva, transferencia receptiva

Canal	Transferencia auditiva, transferencia visual
Formulario	Transferencia verbal, transferencia no verbal
Manifestación	Transferencia abierto, transferencia encubierta
Resultado	Transferencia positiva, transferencia negativa

Fuente: Jarvis y Pavlenko (2008, p. 20).

En la dimensión del conocimiento y la utilización lingüística, tal como sugiere su denominación, se refiere a la transferencia de elementos lingüísticos, tales como la fonología, la gramática, el vocabulario, la semántica, entre otros. Dado que el chino y el español no presentan interacciones a nivel fonético y morfológico, se focaliza la atención exclusivamente en los ámbitos de transferencia léxica, sintáctica, discursiva, semántica y pragmática.

a. Transferencia léxica

La transferencia léxica se refiere al efecto del conocimiento del vocabulario en una lengua sobre el conocimiento y el uso del vocabulario en otra lengua (Jarvis y Pavlenko, 2008). Esta categoría abarca tanto la transferencia de vocabulario de secuencia única como la de secuencia múltiple.

Dentro de la transferencia de vocabulario de secuencia única se incluye la transferencia tanto de forma como de significado. La transferencia de forma se evidencia a través de los siguientes aspectos: el uso de falsos cognados, la incorporación inadecuada de préstamos de la lengua adquirida y la creación de palabras basada en términos de otra lengua (Cai, 2020). Mientras que la transferencia de significado se manifiesta en dos aspectos: las palabras utilizadas son términos que existen en la lengua objetivo, pero sus significados reflejan la influencia de la gama de significados de palabras equivalentes en otra lengua; y el uso de una imitación de una palabra en la lengua objetivo, pero la palabra se imita en el sentido de una unidad de varias palabras en otra lengua (Yu et al., 2012).

Dentro de la transferencia de vocabulario de secuencia múltiple, se manifiesta a través de la transferencia de colocaciones e idiotismos.

Biskup (1992) indica que la relación entre la lengua de origen y la lengua meta influye directamente en el tipo de transferencia léxica. La transferencia formal suele ocurrir cuando las dos lenguas son tipológicamente cercanas, mientras que la transferencia semántica se da cuando las dos lenguas son tipológicamente más divergentes. Por lo tanto, los alumnos de origen chino en España tienden a experimentar más transferencia de significado que de forma, ya que el español y el chino son muy diferentes en cuanto a su estructura lingüística (citado en Li et al., 2012).

b. Transferencia gramatical

La transferencia gramatical es un concepto que se refiere a cómo las estructuras gramaticales y las reglas de una lengua (ya sea la lengua materna o una lengua previamente aprendida) influyen en la adquisición o el uso de otra lengua. En el contexto del aprendizaje de una lengua heredada, la transferencia gramatical se refiere a cómo las reglas gramaticales y las estructuras de la lengua dominante pueden influir en la forma en que un individuo aprende y utiliza la lengua heredada.

c. Transferencia pragmática

La transferencia pragmática alude a la influencia de los conocimientos lingüísticos y culturales pragmáticos en la comprensión, producción y aprendizaje de la información pragmática en la lengua meta (Kasper, 1992). Esta categoría puede dividirse en dos subcategorías: transferencia pragmlingüística y transferencia sociopragmática.

La transferencia lingüística pragmática se refiere específicamente a la transferencia de vocabulario y patrones oracionales con funciones pragmáticas específicas de la lengua de origen a la lengua meta (Cai, 2020). En cambio, la transferencia sociolingüística hace referencia al impacto que la evaluación subjetiva de los aprendices en relación a su entorno lingüístico nativo ejerce sobre sus percepciones sociales al comprender y expresar las acciones lingüísticas en la lengua meta (acción lingüística) (Leech, 1983). En particular, la transferencia sociolingüística pone énfasis en la transferencia de las percepciones que los estudiantes tienen acerca de los factores socioculturales, tales como la distancia social, el estatus, el poder y la obligación del comunicador, del contexto de la lengua materna al contexto de la lengua meta (Cai, 2020). Esto engloba la habilidad de expresar gratitud, disculpas, elogios, rechazo, y otras manifestaciones pragmáticas según lo demande el contexto bilingüe, así como la idoneidad de las estrategias de cortesía seleccionadas (He, 1996).

d. Transferencia discursiva

La transferencia del discurso se refiere, principalmente, al modo en que se introducen, organizan y contextualizan las ideas en el discurso, ya sea oral o escrito. Asimismo, está relacionada con las estrategias conversacionales utilizadas para mantener una conversación, así como con los conceptos e ideas que se expresan de forma recurrente en un contexto discursivo específico con un significado particular (Jarvis y Pavlenko, 2008). En particular, se hace referencia a la transferencia en el lenguaje hablado y escrito que abarca aspectos más allá del nivel de la oración simple. Esto incluye la cohesión y la coherencia textual, como se observa en la utilización de correlativos y en la expresión de la continuidad temática, que

involucra el uso de anáforas, tales como la anáfora cero, el pronombre de vuelta a la anáfora pronominal y el sustantivo de vuelta a la anáfora nominal (Cai, 2020).

En la dimensión de la direccionalidad, la transferencia hacia adelante (*forward transfer*) se refiere típicamente al efecto del lenguaje previamente adquirido en el lenguaje adquirido posteriormente. Por ejemplo, esto puede manifestarse en la transferencia desde la lengua L1 a la L2 o desde la L2 a la L3, mientras que la transferencia inversa generalmente se refiere al efecto del lenguaje adquirido posteriormente en el lenguaje previamente adquirido, como, por ejemplo, la transferencia desde la lengua L2 hacia la lengua L1, sin embargo, también puede abarcar la transferencia desde una tercera lengua hacia la segunda, o incluso desde una cuarta lengua hacia la tercera, en casos específicos. Por otro lado, la transferencia lateral hace referencia a la interacción entre lenguas adquiridas después de la lengua materna, lo que comúnmente se denomina transferencia interlingüística. Esta noción implica que la dirección de la transferencia se produce de una lengua L2 a una lengua L3 o de una lengua L3 a una lengua L4 (Cai, 2020). Finalmente, la transferencia bidireccional implica el fenómeno interlingual que ocurre entre la lengua de origen y la lengua meta. Por ejemplo, la L1 ejerce un efecto de transferencia en la L2 y, simultáneamente, la L2 influye con un efecto de transferencia en la L1 (Yu et al., 2012).

Dentro de la dimensión del nivel cognitivo, se considera tanto la transferencia a nivel lingüístico como la transferencia a nivel conceptual.

La transferencia a nivel lingüístico se enfoca en la relación entre la forma y la estructura lingüística (Jarvis y Pavlenko, 2008), y comprende los estudios tradicionales de transferencia lingüística, que abarcan aspectos como la transferencia fonológica, léxica, gramatical, discursiva y pragmática (Cai, 2020). En cambio, la transferencia conceptual se refiere a la influencia de las categorías conceptuales mediadas por una lengua previamente adquirida en el uso de otra lengua, y se enfoca en el análisis de las conexiones entre los conceptos mentales subyacentes a las formas y estructuras lingüísticas (Jarvis y Pavlenko, 2008). Sin embargo, la transferencia conceptual se considera un subconjunto de la transferencia de significado (Odlin, 2005). Es decir, la aparición de la transferencia de significado a nivel lingüístico no implica necesariamente que haya ocurrido la transferencia conceptual, pero la transferencia conceptual se evalúa asumiendo que ha ocurrido la transferencia a nivel lingüístico (Cai y Li, 2016).

Dentro de la dimensión del tipo de conocimiento, la transferencia se ha categorizado en dos vertientes: transferencia explícita e implícita (Jarvis y Pavlenko, 2008). El conocimiento implícito es un tipo de conocimiento personal que resulta difícil de formalizar y que no se comunica ni comparte fácilmente con otros. En cambio, el conocimiento explícito es aquel que puede ser expresado a través de palabras y datos, y que también puede ser comunicado y compartido de manera sencilla mediante información específica, fórmulas científicas, procedimientos estandarizados o principios universales (Yu et al., 2012).

Dentro de la dimensión de la intencionalidad, la transferencia intencionada hace referencia a su uso como estrategia de comunicación lingüística, mientras que la transferencia involuntaria alude a su surgimiento como resultado de una asociación subconsciente entre dos elementos lingüísticos (Cai, 2020).

En lo que respecta a la transferencia del modo y canal, su clasificación se ha fundamentado en la competencia lingüística. Dentro de la dimensión del modo, se denomina “transferencia de salida” a aquella que involucra el acto de hablar y escribir, mientras que se conoce como “transferencia receptiva” a la que está relacionada con escuchar y leer.

En la dimensión canal, las transferencias relacionadas con el acto de escuchar y hablar/leer se identifican como “transferencias auditivas” y “transferencias verbales”, respectivamente. Por otro lado, las transferencias que engloban la escritura u otras formas de comunicación no hablada (como el lenguaje simbólico) se denominan “transferencias visuales/ escritas/ manuales” (Cai, 2020).

En la dimensión del formulario, la transferencia verbal se refiere a cómo se aplican habilidades y conocimiento adquiridos a través del lenguaje verbal en diferentes situaciones, mientras que la transferencia no verbal se refiere a cómo se aplican habilidades y conocimientos adquiridos a través de medios no verbales en diversas situaciones (Bachman y Palmer, 1996).

Dentro de la dimensión de la manifestación, la categoría de transferencia abierta se refiere a la situación en la cual los usuarios de una lengua pueden percibir los patrones oracionales, las estructuras, las formas lingüísticas o los significados que se correlacionan entre la lengua de origen y la lengua de llegada, lo que se considera un fenómeno de transferencia lingüística.

Por otro lado, si los patrones oracionales, las estructuras, las formas lingüísticas y los significados en cuestión existen únicamente en la lengua de origen, pero no en la lengua de llegada, y los usuarios de la lengua los utilizan, o si no existen en la lengua de origen pero sí en la lengua de llegada y los usuarios de la lengua los evitan o ignoran, se considera que se trata de una transferencia invisible (Ringbom, 1987, 1993).

Finalmente, en la dimensión de los resultados, tradicionalmente se hace referencia principalmente a la influencia de la lengua materna en la adquisición de una segunda lengua. La transferencia negativa se produce cuando las características lingüísticas de la lengua materna influyen de manera incorrecta o inapropiada en la adquisición de otra lengua. Por otro lado, la transferencia positiva se refiere a la influencia beneficiosa de la lengua materna en la adquisición de la otra lengua (Cai, 2020).

2.6.3. Criterios para evaluar la transferencia lingüística

a. Análisis comparativo tradicional

Lado (1957) postula la hipótesis del análisis contrastivo, la cual sugiere que la similitud entre la lengua materna y la lengua meta da lugar a una transferencia positiva, mientras que la falta de similitud provoca una transferencia negativa. Cuando se analiza la producción de un alumno en su segunda lengua, si se observa que ciertos usos están siendo ampliamente sobreutilizados o infrautilizados, o que ciertos usos no cumplen con las reglas de la lengua meta, la aproximación más directa para comprender la raíz del problema debería ser buscar la causa en la lengua materna del alumno. Esto se debe a que, en estos casos, es común que el uso similar o diferente en la lengua materna influya en la producción de la segunda lengua del alumno. No obstante, los análisis comparativos que se centran exclusivamente en la lengua materna y la lengua meta son parciales y pueden conducir a conclusiones incorrectas (Cai, 2009).

b. Marco unificado de Jarvis

Combinando las definiciones operativas de la transferencia de lengua materna de Odlin (1989) y Selinker (1992), Jarvis (2000, 2010) sintetiza cuatro categorías de pruebas lingüísticas y propone un marco unificado (*United framework*) para la investigación de la transferencia lingüística.

Tabla 12*Marco unificado de Jarvis*

Enfoque	Definición
Intra-L1-group homogeneity in learners' IL performance	Homogeneity of interlanguage performance among learners from the same L1 background
Inter-L1-group heterogeneity in learners' IL performance	Heterogeneity of interlanguage performance among learners with different L1 backgrounds.
Intra-L1-group congruity between learners' L1 and IL performance	Consistency between L1 and interlanguage performance of learners from the same L1 background
Intralingual contrast	Comparison within learner interlanguage

Nota: IL: Interlanguage

Fuente: Jarvis (2000, p. 252-259; 2010, p. 175).

Según Jarvis (2000, 2010), en la dimensión de homogeneidad intragrupo L1 en el desempeño de los aprendientes de interlengua, se puede comparar alumnos que comparten la misma lengua materna y adquieren la misma lengua meta, con el fin de verificar que su rendimiento en la lengua de transición sea similar. En la dimensión de heterogeneidad de los intergrupos de L1 en el desempeño de los aprendientes de interlengua, se puede comparar la adquisición de la misma lengua meta por parte de estudiantes con diferentes lenguas maternas y verificar que su rendimiento en la lengua de transición es diferente. En la dimensión de la congruencia de intragrupo L1 entre el desempeño de los aprendientes de L1 e interlengua, se puede demostrar la coherencia entre el desempeño en la lengua materna y en la lengua de transición de estudiantes que comparten la misma lengua materna. Por último, en la dimensión del contraste intralingüístico, se puede comprobar si existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos en la lengua de transición, al comparar su desempeño en las dos categorías de rasgos congruentes e incongruentes entre su lengua materna y la lengua meta. Jarvis (2000) destaca que, si bien en principio, la presencia de cualquiera de estos tres tipos de pruebas es suficiente para determinar la existencia de transferencia lingüística, en la práctica puede no ser posible demostrar la transferencia de lengua basándose únicamente en un solo tipo de prueba. Por lo tanto, es más confiable contar con dos de estos tipos de pruebas simultáneamente.

c. Marco metodológico comparativo-inductivo de Cai

Cai (2015) propuso un marco metodológico comparativo-inductivo (*Comparison-induction Methodological Framework*) basado en los niveles individual y grupal para evaluar la transferencia lingüística. Este marco analiza el fenómeno de la transferencia lingüística tanto

a nivel individual como grupal a través de métodos estadísticos, incluyendo la comparación, la inducción y la inferencia.

Tabla 13

Marco metodológico comparativo-inductivo de Cai

Nivel		Enfoque	
Individual	L1 and IL congruity	Within-learners comparison	Between-learners comparison
Group	Intra-group probabilistic homogeneity	Intra-group comparison	Inter-group comparison

Fuente: Cai (2015, p. 61).

Siguiendo la perspectiva de Cai (2015), en un primer paso, se lleva a cabo una comparación a nivel individual que implica la evaluación de la relación entre la L1 y la interlengua de un mismo aprendiz. Específicamente, cuando un rasgo en la expresión de la interlengua de un aprendiz coincide con un rasgo presente en la expresión de su L1, se puede inferir que la interlengua ha sido influenciada por el fenómeno de transferencia de la L1. En este contexto, si un rasgo de la interlengua es consistente con la lengua objetivo, se considera una transferencia lingüística positiva; en cambio, si dicho rasgo de la interlengua no es coherente con la lengua objetivo, se clasifica como una transferencia lingüística negativa. Este proceso se lleva a cabo mediante las comparaciones *within-learners* y *between-learners*. En el ámbito de la comparación *within-learners*, se examina la transferencia de diversos aspectos de la interlengua en un mismo aprendiz. Esto implica la capacidad de comparar tanto las transferencias positivas como las negativas en una misma característica de la interlengua, así como las transferencias entre diferentes subcategorías de una misma característica de la interlengua y entre transferencias en distintas características de la interlengua. Mientras que dentro de la dimensión de la comparación *between-learners*, se pueden analizar las transferencias del mismo rasgo lingüístico en distintos aprendices. Esto conlleva la posibilidad de comparar tanto las transferencias lingüísticas positivas como las negativas en una misma característica de la interlengua, así como las transferencias entre diferentes subcategorías de una misma característica de la interlengua en diferentes aprendices.

Las comparaciones de la coherencia interlingüística a nivel individual permiten determinar el tipo y la frecuencia de transferencia que ocurre en la interlengua para cada estudiante dentro de un grupo. También es factible obtener la frecuencia total, lo que permite calcular la proporción de transferencia que se produce en el uso de esta interlengua por el alumno.

A partir de los datos recopilados a nivel individual, se llevó a cabo un análisis de la

transferencia lingüística en el grupo, lo que implicó la realización de estadísticas descriptivas para evaluar la proporción de sujetos en el grupo que emplearon diferentes tipos de transferencia. Además, se calcularon la media y la desviación estándar para cada tipo de transferencia.

La metodología específica para evaluar los juicios de la transferencia lingüística a nivel de grupo se lleva a cabo tanto dentro de los intra-grupos como entre los inter-grupos.

Las comparaciones intragrupalas son comparaciones entre diversos aspectos del mismo conjunto de estudiantes. Por ejemplo, es posible comparar la media y la distribución de varios tipos de transferencia dentro del mismo grupo de estudiantes para evaluar si existe una diferencia significativa. También, se puede comparar el desempeño del grupo en la interlengua con respecto a dos tipos de rasgos, los congruentes y los incongruentes, en relación tanto a la L1 como a la lengua meta.

Por otro lado, la comparación entre grupos implica analizar la transferencia de la L1 entre distintos grupos en relación a características lingüísticas específicas de la misma interlengua. Por ejemplo, es posible comparar la transferencia de la L1 en la interlengua entre dos o más grupos de estudiantes que comparten el mismo o diferente L1.

Es importante señalar que el autor menciona que no todos los estudios requerirán la realización de cada uno de los pasos de este marco metodológico. La combinación de pasos específicos a seguir deberá determinarse en función de los objetivos del estudio y su diseño particular.

TERCERA PARTE

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La revisión de la literatura es extremadamente importante; ya que su propósito es identificar lagunas de conocimiento, es decir, las necesidades de investigación en el dominio del problema al determinar el área de investigación en la que el documento de revisión de la literatura está destinado a hacer una contribución al conocimiento (Sánchez et al., 2020, p. 30).

A pesar de que esta tesis se centra en el aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada por parte de los alumnos y alumnas de origen chino en España, es pertinente recopilar todo lo que se ha investigado en el ámbito de la adquisición del chino en el contexto hispanohablante, ya que proporciona datos relevantes para llevar a cabo esta investigación.

Para profundizar en el tema, en primer lugar, se lleva a cabo una revisión exhaustiva de los estudios más relevantes en el contexto hispanohablante sobre análisis de errores, que servirá como punto de partida para la investigación. En segundo lugar, el propósito es sistematizar los estudios realizados relacionados con los factores influyentes en el aprendizaje de chino. Finalmente, se presentan algunas contribuciones concisas acerca de las características del estado actual de la investigación y se proponen evaluaciones críticas sobre este aspecto en los ámbitos de análisis de errores y los factores influyentes en el aprendizaje del chino en el contexto hispanohablante.

CAPÍTULO 3 Estudios sobre análisis de errores

En el ámbito del análisis de errores (referido como AE más adelante), es relevante mencionar el trabajo pionero de Corder (1974), quien propuso cinco pasos para llevar a cabo el AE en el aprendizaje de segundas lenguas. A partir de la teoría de Corder, Niu (2018) ha desarrollado

seis pasos para adaptar la investigación de AE al campo de la lengua china. En este capítulo, se realizará una revisión bibliográfica siguiendo los seis pasos propuestos por Niu (2018), con especial atención en la determinación del participante, la recolección de corpus, la identificación, descripción, evaluación y explicación de los errores en el proceso de aprendizaje del idioma chino.

3.1. Panorama

Como se ha mencionado, existe una extensa lista de estudios dedicados al tema sobre adquisición del chino para estudiantes hispanohablantes. De esta forma, se ha llevado a cabo la recopilación de 80 estudios sobre el análisis de errores en el contexto hispanohablante, con el fin de conocer la situación actual de la investigación en el área de AE en la adquisición del chino, tanto en las problemáticas abordadas, su metodología y resultados.

A continuación, se presenta primero el resultado de la búsqueda desde una visión panorámica.

3.1.1. Tema

Tabla 14

Temas de estudios realizados

<i>Temas</i>	Dimensión específica				Dimensión global	En total
	Fonética	Léxico	Sintaxis	Caracteres chinos		
<i>Cantidad</i>	19	18	34	6	3	80

Fuente: Elaboración propia.

Si nos centramos en el tema de investigación, se pueden identificar dos líneas principales de estudio en el ámbito de la investigación lingüística. La primera es la dimensión específica, que se enfoca en aspectos lingüísticos concretos, tales como la fonética, la sintaxis, el léxico y la escritura de caracteres chinos. La segunda es la dimensión general, que se dedica a analizar múltiples elementos, no solo de naturaleza lingüística, sino también de índole social y cultural. Como se puede observar en la tabla 14, las investigaciones relacionadas con el AE han destacado en la dimensión específica. Asimismo, dentro de este contexto, se destaca la investigación en el análisis de errores de sintaxis.

Por consiguiente, resulta imperativo confirmar la insuficiencia de investigaciones relacionadas con el tema a nivel global. En esta tesis, nos enfocamos en los errores léxicos, sintácticos, discursivos y de caracteres chinos, los cuales están asociados al tema global.

3.1.2. Participantes

Tabla 15

Participantes en estudios realizados

	Aprendices adultos	Aprendices de niñez y adolescencia	En total
<i>Nativos</i>	70	9	79
<i>Ascendencia china</i>	0	1	1

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos presentados en la tabla 15, se observa que ha habido una profusión de estudios que se han enfocado en la población de aprendices hispanohablantes nativos en lo que respecta al AE, con 79 trabajos. En contraste, se evidencia una notable escasez de estudios dirigidos hacia los aprendices de ascendencia china.

Por consiguiente, se reconoce la necesidad de llevar a cabo una mayor cantidad de investigaciones centradas en los estudiantes de ascendencia china, en el ámbito del AE. En este trabajo de tesis, se selecciona como grupo de estudio a los alumnos y alumnas en las etapas de niñez y adolescencia, todos ellos de ascendencia china y residentes en España.

3.1.3. Recopilación del corpus

Tabla 16

Métodos de recopilación del corpus empleados en los estudios recopilados

	Instrumento experimental A	Cuestionario de prueba B	Tarea y examen C	Entrevista informal D	Corpus universitario E	B C	Mixta B C B BD D E E E
Sintácticos	0	11	6	0	4	8	2 3 1 0
Fonéticos	19	0	0	0	0	0	0 0 0 0
Léxicos	0	6	0	0	1	4	0 2 2 1
Caracteres chinos	0	0	2	0	0	1	2 0 0 1
Globales	0	1	0	0	1	1	0 0 0 0
En total	19	18	8	0			28

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos presentados en la tabla 16, se puede observar que, en los estudios

recopilados, la estrategia mixta ha sido comúnmente utilizada para la recopilación del corpus, con 28 trabajos, seguida por el instrumento experimental, con 19 trabajos, y el cuestionario de prueba, con 18 trabajos.

A continuación, se explican los métodos de recolección de datos utilizados en los estudios recopilados.

- El instrumento experimental hace referencia al uso de un grabador digital para la recopilación de corpus y al software Praat para el análisis de datos.
- El cuestionario de prueba consiste en ejercicios específicos. En concreto, se ha diseñado un cuestionario que incluye ejercicios de traducción, completar frases, opciones múltiples y preguntas relacionadas con los libros de texto para la recopilación de datos.
- Las tareas y exámenes se utilizan como método de recopilación de datos, a partir de las tareas y los exámenes realizados por los estudiantes durante el curso.
- En el caso de la entrevista informal, se llevó a cabo una entrevista cerrada o estructurada con el propósito de recopilar datos.
- El término de corpus universitario hace referencia a la obtención de datos a partir de una base de corpus establecida por universidades en China. Esta base está compuesta por los exámenes de HSK (*Hanyu shuiping kaoshi/Chinese Proficiency Test*) realizados por estudiantes internacionales que están llevando a cabo sus estudios en instituciones educativas chinas. En este caso, la mayoría de los estudios utilizaron el “Corpus Dinámico de Composiciones de HSK” de la Universidad de Lengua y Cultura de Beijing, el “Corpus de Interlengua de Continuidad China para la Anotación de Errores en Caracteres Chinos” de la Universidad de Sun Yat-sen y el “Corpus de Interlengua” de la Universidad de Jinan para la obtención de datos.

Por lo general, esta información proporciona una visión panorámica sobre los métodos empleados en el ámbito del análisis de errores en la adquisición del chino, y estos datos son relevantes para nuestra tesis.

3.1.4. Explicación de errores

Tabla 17

Fuentes de errores cometidos en los estudios bibliográficos recopilados

Tipos de factores	Cantidad
Transferencia de lengua materna	72
Generalización de reglas sobre lengua meta	46
Aprendiente	32
Tri-didáctica	30
Complejidad de lengua china	12
Diferencia cultural	5

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos presentados en la tabla 17, se evidencia que las fuentes de errores identificadas en los estudios bibliográficos recopilados se centran en la transferencia de la lengua materna, con 72 trabajos, la generalización de reglas sobre la lengua meta, con 46 trabajos, el aprendiente, con 32 trabajos, y la tríada didáctica, con 30 trabajos.

A continuación, se explican las fuentes identificadas en los estudios recopilados.

- La transferencia de la lengua materna. Este criterio comprende tanto la transferencia positiva como la negativa. En el contexto de los estudios bibliográficos, los aprendices se ven influenciados por la transferencia del español en el proceso de adquisición del chino.
- La generalización de reglas en la lengua meta. Este criterio hace referencia al uso excesivo o inapropiado de las reglas de la lengua china debido a la falta de conocimiento de las restricciones de dichas reglas y a un dominio deficiente de la lengua china; este fenómeno también es conocido como “fossilización”.
- El aprendiente. Este criterio engloba los factores de diferencias individuales de aprendices que influyen en la adquisición de la lengua china. En el contexto de los estudios bibliográficos, esto incluye la edad, el género, las estrategias de aprendizaje empleadas, la motivación y la actitud de aprendizaje.
- La tri-didáctica. Este criterio abarca los factores de la materia didáctica, el método didáctico y el ambiente didáctico (ambiente lingüístico) que influyen en la adquisición de la lengua china.
- La complejidad de la lengua china. Este criterio se refiere al conjunto de dificultades inherentes a la lengua china, como el tercer tono y la consonante “r”, que pueden dar lugar a errores y problemas, tanto a nivel fonético como lingüístico, para los aprendices

en la adquisición del chino.

- La diferencia cultural. Este criterio se refiere a las divergencias culturales entre China y los países hispanohablantes. En el contexto de los estudios bibliográficos, estas diferencias culturales pueden influir en el proceso de adquisición del chino.

Generalmente, esta información ofrece una visión amplia sobre las fuentes de errores en la adquisición del chino, siendo estos datos pertinentes para nuestra tesis.

3.2. Características del estado de la investigación

En la sección anterior se presentaron las características de los estudios recopilados desde una panorámica general sobre la adquisición del chino en el contexto hispanohablante. En esta sección, se describen y analizan en detalle los estudios bibliográficos recopilados, incluyendo un resumen del paradigma utilizado en los estudios, así como información sobre los participantes, la metodología empleada y los resultados más importantes obtenidos desde una perspectiva específica.

3.2.1. Dimensión específica

a. Sintaxis

Se ha señalado que los estudios recopilados se centran en una dimensión específica, y en cuanto al tema de la sintaxis, la prioridad recae en dicha dimensión específica.

En el ámbito relacionado con el tema de la sintaxis, los estudios han centrado su atención en los elementos sintácticos y las tipologías oracionales.

El nivel de elementos sintácticos abarca el tema de sujeto-objeto, oración de complemento verbal, oración de modificador adjetival, oración de modificador adverbial y orden oracional. El paradigma principal de los estudios es escoger aprendices adultos nativos como participantes de investigación. Para este fin, se recopilaron datos mediante cuestionarios, tareas-exámenes y corpus universitarios. A la vez, se analizaron y calcularon el tipo y el porcentaje de errores desde omisión, mal uso, mal orden y redundancia, y se exploraron las causas desde la transferencia negativa de la lengua materna, la generalización de las reglas de la lengua meta, tri-didáctica, aprendiente (motivación, actitud y estrategias de aprendizaje), la complejidad de lengua china y diferencia cultural basado la comparación de sistema lingüística entre chino y español, además, algunos estudios se predijeron los errores desde esta parte. En este contexto, se encontró el estudio de Ma (2016), Sun (2018), Li (2018), Ni (2019) y Chu (2021).

Por otro lado, el nivel de tipologías oracionales incluye oración comparativa, oración existencial, oración con *ba*, oración pasiva y oración compuesta.

El paradigma principal de los estudios implica la selección de aprendices adultos nativos como participantes de investigación. El método utilizado para la recopilación de datos se focaliza en cuestionarios fundamentados en ejercicios específicos, tareas de examen y corpus universitarios. Para la descripción de errores, se procedió a analizar y calcular tanto el tipo como el porcentaje de errores, centrándonos en aspectos relacionados con la naturaleza de las oraciones. Se exploraron las causas desde la transferencia negativa de la lengua materna, la generalización de las reglas de la lengua meta, tri-didáctica, aprendiente (motivación, actitud y estrategias de aprendizaje), la complejidad de lengua china y diferencia cultural basado la comparación de sistema lingüística entre chino y español, además, algunos estudios se predijeron los errores desde esta parte. Sin embargo, es importante señalar que la mayoría de los estudios, previo al análisis de errores, realizaron una comparación de aspectos oracionales entre el chino y el español, resumiendo así las similitudes y diferencias entre ambas lenguas para prever los posibles errores basados en estas diferencias lingüísticas. Además, se identificaron las fuentes de errores cometidos, como la tri-didáctica, las diferencias culturales y las estrategias de aprendizaje, desde la perspectiva objetiva del investigador, en lugar de recopilar datos relacionados con estos factores (Yang, 2013; Li, 2014; Tang, 2018; Yang, 2019; Song, 2019).

b. Léxico

Centrados, precisamente, en el ámbito de lexicología, los estudios incluyen el tema de verbo de *neng yuan* [poder]; verbo de *shi* [hacerse], negativos de *bu/mei* [no], adverbio *ye* [también], medidor, pronombre, preposición, numeral, conexión, adverbio, auxiliar estructural [de] y partícula de *le* y *zhe*. Metodológicamente, los estudios optaron por seleccionar como sujetos de investigación a aprendices adultos hispanohablantes nativos. Por otro lado, los datos fueron recolectados a través de cuestionarios que se fundamentaron en ejercicios específicos, tareas y corpus universitarios. Estos datos fueron posteriormente analizados y calculados según el tipo y el porcentaje de errores de omisión, desorden, mal uso, redundancia y evitación. Finalmente, se explicaron las causas de aquellos errores desde la transferencia de lengua materna, generalización de las reglas de la lengua meta, diferencias culturales y de aprendientes (motivación, actitud y estrategias de aprendizaje) basado en la comparación de sistema lingüístico entre chino y español. Hay que destacar que algunos estudios predijeron algunos errores más comunes en este aspecto. Los trabajos encontrados en el análisis de errores en el nivel léxico incluyen a Zhu (2013), Wang (2014), Yuan (2020), Fu (2021), Reyes

(2019), entre otros.

c. Caracteres chinos

En relación con la escritura de los caracteres chinos, el paradigma aproximado de la investigación consiste en recoger datos mediante cuestionarios o entrevistas o tareas-exámenes. Luego, analizar los errores desde trazos, partes y formas, y explorar las causas de errores desde la complejidad de los propios caracteres chinos, la transferencia negativa de lengua materna, aprendientes (estrategias/ actitud/ motivación de aprendizaje) y tri-didáctica (libros de textos, métodos didácticos y entorno lingüísticos). Es crucial destacar que algunos estudios recopilaban información sobre las estrategias, actitudes y motivación de los aprendices, así como el carácter de los participantes, como factores influyentes en el aprendizaje. Sin embargo, no establecieron una relación entre estos datos y los errores durante el proceso de análisis (Lu, 2013; Lü, 2014; Yang, 2017; Wang, 2017; Barrueto, 2021).

3.2.2. Dimensión global

En contraste con los abundantes estudios dedicados al análisis de errores sobre dimensión específica, los estudios realizados en lo referente a la dimensión global son escasos.

Entre los estudios existentes, se quiere destacar la tesis doctoral de Liu (2019) titulada “Principales problemas en la adquisición del chino como lengua extranjera a partir del análisis de errores de estudiantes españoles”, que ha realizado un análisis de errores desde el nivel léxico, oracional y discursivo mediante la producción escrita de HSK para conocer las dificultades de estudiantes españoles. La autora llegó a la conclusión de que la transferencia de lengua materna es el factor principal de errores. Es relevante destacar que este trabajo es el único que ha abordado la distinción entre errores y equivocaciones en la investigación del aprendizaje del idioma chino, además de establecer criterios para su identificación. Sin embargo, estos criterios se elaboraron teniendo en cuenta la identidad del investigador como un nativo chino, la experiencia de sus directores de tesis como profesores de chino para hispanohablantes durante más de 20 años y la consulta de libros de gramática de prestigio en la disciplina. A pesar de estos esfuerzos, se considera que no se identificaron de manera precisa los errores en cuestión. Además, este estudio está enfocado en el tema léxico y sintáctico y no abordó la parte de la escritura de caracteres chinos.

Por otro lado, es conveniente mencionar el trabajo fin de máster de Chu (2019) titulado “Análisis de errores en la escritura china de alumnos hispanohablantes intermedio y avanzado, tomando como ejemplo a estudiantes argentinos”. El propósito de este trabajo fue investigar

los errores cometidos por estudiantes argentinos en el aprendizaje del chino con respecto a nivel de puntuación, la escritura de caracteres chinos, formato de producción, palabra, gramática y discursivo. En su trabajo, se recogieron datos desde exámenes de HSK 5 (Nivel 5) de estudiantes, se exploró causas a partir de la transferencia negativa de lengua materna y cultura nativa, la planificación del curso, las estrategias y la actitud ante el aprendizaje. Aunque se exploró las causas desde estrategias y actitud, no recogió ningunos datos de dicha información, todas las causas están basadas en el corpus y la experiencia didáctica.

Además, es fundamental citar la tesis doctoral de Li (2022) titulada “Aprendizaje del chino como lengua heredada e identidad en los hijos de inmigrantes chinos de la comunidad de Madrid”, que escogió a alumnos niños inmigrantes chinos como participantes. Luego, se recogieron datos mediante tarea de producción escrita y oral, y se analizaron los errores a partir de mal uso y la omisión. Al final, se llegó a la conclusión de que los alumnos cometieron errores en la incorrección léxico-semántica, el solecismo sintáctico, además perpetraron errores discursivos y de anáfora. El factor dominante de errores es la transferencia negativa de la lengua española. De todos modos, se considera que este es el único estudio que investigó los errores cometidos por alumnos de ascendencia china durante la etapa de la infancia y la adolescencia en España aunque el objetivo principal no es estudiar la adquisición de la lengua china sino examinar la conservación de la lengua china y la identidad cultural a través de un análisis de los errores cometidos por dicho estudiante, de modo que no se analizó y concluyó la parte completa y detallada sobre los errores del idioma chino.

3.3. Carencias de estudios realizados e ideas para nuestra tesis

La revisión de los estudios previamente realizados constituye una actividad esencial en la investigación académica, dado que permite identificar deficiencias en investigaciones previas, señalar aspectos que aún no han sido abordados de manera adecuada, y, por lo tanto, proporciona una guía clara para la investigación futura. Por este motivo, en esta sección, se identifican algunas carencias en estudios previamente realizados desde la perspectiva del tema, los participantes, la metodología y las fuentes de errores cometidos, con el fin de aportar ideas relevantes para nuestra tesis.

3.3.1. Tema

Como se ha evidenciado en la sección anterior, los estudios se han centrado en elementos

específicos, destacando los aspectos sintácticos como predominantes en la investigación del análisis de errores. Es esencial destacar que el campo de estudio del aprendizaje del chino mandarín ha experimentado un desequilibrio, evidenciándose una falta de investigación de los errores desde una perspectiva global. Por esta razón, esta tesis aborda el análisis de errores desde una perspectiva global. Más concretamente, se llevará a cabo un análisis de los errores a nivel de léxico, sintaxis, aspectos discursivos y la escritura de caracteres chinos, con el fin de proporcionar una visión panorámica.

3.3.2. Participantes

La mayoría de los participantes en los estudios realizados suelen ser aprendices hispanohablantes nativos, con un enfoque particular en los adultos, lo que limita la aplicabilidad de las observaciones a estudiantes de ascendencia china, específicamente a aquellos en la etapa de la infancia y la adolescencia. Dado que los alumnos y alumnas en estas etapas y de ascendencia china muestran diferencias significativas en varios aspectos lingüísticos en comparación con los adultos, además de enfrentar desafíos específicos en la adquisición del chino mandarín, es crucial abordar sus necesidades específicas en el ámbito educativo.

En consecuencia, esta tesis procederá a seleccionar alumnos y alumnas de ascendencia china residentes en España, con edades comprendidas entre los 7 y los 14 años. El objetivo es obtener una comprensión exhaustiva y aplicable del proceso de aprendizaje del chino mandarín para este grupo demográfico.

3.3.3. Metodología

Durante la revisión del apartado de metodología, se puede concluir que la mayoría de los estudios no llevaron a cabo la identificación de los errores previos al análisis; en su lugar, se clasificaron todos los elementos incorrectos como errores de manera indiscriminada.

Corder (1974) propuso un proceso de análisis de errores que abarca la recopilación del corpus, la identificación, la descripción, la explicación y la evaluación de los mismos. En este contexto, es esencial destacar que la identificación de errores constituye un requisito previo para el análisis de errores (Niu y Zhao, 2020). Además, Ellis (1994) y Torijano (2006) proponen algunos criterios ampliamente aceptados desde una perspectiva científica para la identificación de errores, a saber, la frecuencia de ocurrencia de errores, la habilidad de autorrevisión, y la sistematicidad. Después de la revisión, se encontró únicamente una

investigación relacionada con la identificación de errores. En dicho estudio, realizado en su tesis por Liu (2019), se desarrollaron ciertos criterios para la evaluación de la gramaticalidad. Estos criterios incluyen la competencia de hablantes nativos cultos en chino, la experiencia docente de sus directores de tesis, quienes son profesores de chino para hispanohablantes, y la consulta de libros de gramática de prestigio y referencia en la disciplina. No obstante, estos criterios se perciben como altamente subjetivos y no resultan apropiados para la identificación de errores desde una perspectiva científica, tal como los criterios propuestos por Ellis y Torijano. Además, Niu y Zhao (2020) subrayó que la naturalidad y autenticidad del corpus son parámetros esenciales que han regido la validez en la realización de investigaciones de análisis de errores.

Por tanto, en esta tesis se ha creado un corpus a través de la recolección de datos mediante pruebas de redacción, donde se solicitó a los participantes escribir en español y chino. Este enfoque tiene como finalidad abordar de manera exhaustiva y amplia los distintos tipos de errores. Además, en el proceso de análisis de errores, se procede a la identificación y diferenciación de los errores y las equivocaciones, siguiendo el criterio propuesto por Ellis y Torijano.

3.3.4. Fuentes de errores cometidos

Después de la revisión de los estudios bibliográficos, se puede notar que la mayoría de las investigaciones han explicado las fuentes de errores desde aspectos de la transferencia negativa de la lengua materna (en su caso, el español), la generalización de reglas en la lengua meta, factores del aprendiente, la tri-didáctica, entre otros.

Sin embargo, es importante mencionar que la identificación de las fuentes de transferencia del español de los estudios realizados se deriva de la predicción basada en la comparación de las diferencias teóricas entre el chino y el español, investigaciones previas pertinentes, así como del juicio subjetivo del investigador, en lugar de la recopilación de datos relevantes. Se considera que esto puede afectar la fiabilidad y la validez de los resultados. Como sostiene Zhang (2018), los resultados de este tipo de estudio suelen carecer de especificidad y profundidad, lo que subraya la necesidad de proporcionar una descripción y explicación detallada del proceso particular al analizar y explorar las causas de los errores.

Por consiguiente, con el propósito de profundizar en las fuentes de errores relacionados con la transferencia del español, se han recopilado textos escritos en chino y español por parte de los sujetos, lo cual facilita el análisis de los errores de transferencia lingüística,

específicamente hacia el español en nuestro caso.

Para concluir, es importante destacar que, durante la revisión bibliográfica, se ha evidenciado la necesidad de investigar el análisis de errores considerando aspectos globales, enfocándose en sujetos que son niños y adolescentes de ascendencia china en España. También se ha resaltado la importancia de la identificación de errores previos al análisis y la relevancia de que el corpus sea representativo de la naturalidad del lenguaje.

Para subsanar estas limitaciones, esta tesis se enfoca en analizar el léxico, la sintaxis, el discurso y los caracteres chinos con el propósito de investigar posibles errores desde una perspectiva general. Asimismo, se considera a los alumnos y alumnas de ascendencia china en España, con edades comprendidas entre los 7 y los 14 años, como sujetos de estudio en la investigación. En relación con la metodología del estudio, se genera un corpus mediante pruebas escritas en español y chino con el propósito de asegurar que dicho corpus refleje la naturalidad del lenguaje, permitiendo así abordar la transferencia lingüística de forma objetiva. Adicionalmente, previo al análisis de errores, se procede a la identificación de los errores, y la clasificación de los mismos mediante taxonomías, lo que permite abordar una variedad más amplia de tipos de errores. En la tabla 18 se muestran algunos aspectos carentes de estudios realizados y la idea proporcionada para la presente tesis.

Tabla 18

Carencias de estudios realizados e ideas para nuestra tesis

	Estudios realizados	Nuestra tesis
Temas	Se centraron en la dimensión específica.	Enfocar en la dimensión global incluido tema de léxico, sintaxis, aspecto discursivo y la escritura de caracteres chinos.
Participantes	Aprendices adultos nativos hispanohablantes.	Alumnos y alumnas de niñez y adolescencia de ascendencia china en España.
Metodología	No identificaron errores antes del análisis. El instrumento de recopilación de datos no posibilita la profundidad de los tipos de errores.	Identificar errores antes del análisis. Elaborar una prueba escrita que demande a los participantes redactar tanto en chino como en español, con el objetivo de estudiar los errores de transferencia del español. Además, se ha desarrollado una taxonomía que abarca dimensiones intralingüísticas e interlingüísticas para orientar el proceso de análisis, lo cual facilita una exploración más profunda de los diferentes tipos de errores.

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 4 Estudios sobre los factores de aprendizaje

En el capítulo 3 se han mencionado algunos factores que influyen en el aprendizaje del chino mandarín, como las estrategias de aprendizaje, la actitud y la motivación, entre otros. En este capítulo, se profundizan en estos factores, ya que esta información es esencial para orientar el diseño de la presente investigación, lo cual es otro punto clave para promover el aprendizaje efectivo de alumnos y alumnas de ascendencia china en España. Por este motivo, se recolectó un total de 22 estudios relacionados con el tema de los factores de aprendizaje.

4.1. Panorama y características de los estudios realizados

Tabla 19

Temas de los estudios recopilados

Tipos de factores influyentes	Estrategias	Motivación	Identidad cultural	Ansiedad
Cantidad	13	4	3	2
En total				22

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 19, las estrategias de aprendizaje es el tema central en el ámbito de factores de aprendizaje, con 13 trabajos. Por tanto, tomando en cuenta lo anterior, se presentará a continuación este tema como punto de partida para este apartado.

4.1.1. Estrategias de aprendizaje

En cuanto a estrategias de aprendizaje, se concluye los estudios en dos líneas.

a. Estudio sobre la eficacia de las estrategias de aprendizaje

El objetivo de este tipo de estudio es investigar la relación entre el uso de las estrategias de aprendizaje y la eficacia del aprendizaje por parte de aprendices adultos hispanohablantes. Con este propósito, se utilizó como criterio de evaluación para la eficacia del aprendizaje el resultado de HSK y se adaptó como instrumento de recogida de datos el formulario conocido SILL (*Strategy Inventory Language for Learning*) elaborado por Oxford (1990), el formulario de LSSLA (*Learning Strategies in Second Language Acquisition*) elaborado por O'Malley y Chamot (1990), y EACC (*Estrategias de Aprendizaje de Caracteres Chinos*) elaborado por

Jiang y Zhao (2001).

En primer lugar, en torno a las estrategias de caracteres chinos, se menciona el trabajo de Ye (2018), este autor adaptó el formulario de Jiang y Zhao (2001), elaborando un cuestionario para investigar la diferencia del uso de estrategias con respecto a la cognitiva y metacognitiva. Después, realizó un experimento con 30 estudiantes para comprobar la eficacia de las estrategias en el aprendizaje de caracteres chinos. Los resultados indican que la estrategia más usada fue la forma y la más menos fue la conclusión. Del mismo modo, Garcia (2022) investigó la relación entre el uso de estrategias y el conocimiento de caracteres chinos adaptando el formulario de Oxford (1990) con el fin de comprobar la eficacia de estrategias del aprendizaje. En su trabajo se concluyó que existe una correlación entre el uso de las estrategias del aprendizaje y el conocimiento de los caracteres chinos. Así, las tres estrategias consideradas como las más efectivas pertenecen al grupo de las estrategias de aprendizaje cognitivas y son: usar aplicaciones para aprender vocabulario nuevo, hacer dictados y resolver ejercicios de escritura.

En relación con las estrategias orales, Wang (2012) adaptó el cuestionario de Oxford (1990) para investigar la eficacia de estrategias en el aprendizaje de la competencia oral. Se empleó como índice la competencia oral evaluada por el profesor y comparó el uso de estrategias entre un grupo de nivel alto y otro de nivel bajo para explorar la relación de la eficacia de las estrategias y el aprendizaje de competencia oral. Al final, se concluyó en su trabajo que la estrategia más utilizada fue la social, la metacognitiva, la cognitiva, seguido la memoria y la emocional, y la menor fue la compensación.

Además, en relación con las estrategias de lectura, Ramón (2017) llevó a cabo un estudio cuyo objetivo era investigar la eficacia de las estrategias en el aprendizaje de la competencia lectora, adaptando el cuestionario de Oxford (1990). Tras el análisis se concluyó que el orden del uso de estrategias más frecuentemente es la compensación> la social> la memoria/la cognitiva> la meta cognitiva> la emocional.

b. Estudio de los factores que influyen en el uso de estrategias de aprendizaje

El objetivo de este tipo de estudios es investigar los factores, tales como el género, la edad, el tiempo de estudio, el nivel de chino, la motivación, entre otros, que influyen en el uso de estrategias de aprendizaje. Esto se lleva a cabo mediante el programa estadístico SPSS.

En el ámbito del vocabulario, Wang (2016) en su trabajo, adaptó el formulario de O'Mally y Chamot (1990) para elaborar un cuestionario dirigido a participantes con nivel diferente de chino para investigar los factores del uso de estrategias en el aprendizaje del vocabulario. Se llegó a la conclusión de que la estrategia más utilizada fue la cognitiva, seguida de la

social/emocional, mientras que la metacognitiva fue la menos utilizada. Además, se identificó que la edad, la motivación y el nivel de conocimiento de vocabulario son los factores predominantes que afectaron el uso de estrategias de aprendizaje.

Igualmente, Wei (2021) en su trabajo, adaptó el cuestionario de O'Malley y Chamot (1990) para investigar los factores que influyen en el uso de estrategias durante el aprendizaje del vocabulario. Se llegó a la conclusión de que los participantes del nivel básico de chino siguen la utilización de las siguientes estrategias: la cognitiva> la social/emocional> la metacognitiva, mientras que el orden para los participantes del nivel intermedio es que la social/emocional> la metacognitiva> la cognitiva, y el del nivel avanzado es que la metacognitiva> la social/emocional> la cognitiva. El nivel y el tiempo de aprendizaje del chino fueron factores influyentes en el aprendizaje de vocabulario.

En el ámbito de los caracteres chinos, Zhan (2014) elaboró un cuestionario aplicando el cuestionario de Jiang y Zhao (2001) para investigar los factores que influyen en el uso de estrategias durante el aprendizaje de caracteres chinos. Con este fin, este autor realizó una entrevista a 3 participantes para conocer su motivación, noción, tiempo y método de aprendizaje. Se concluyó que la estrategia más utilizada fue la forma, la memoria, la integración, la aplicación y el repaso. Los factores influyentes son la frecuencia de escritura de caracteres chinos, la motivación, el carácter personal de los alumnos y el hábito de aprendizaje de caracteres chinos.

En cuanto a estrategias de lectura, Zhao (2020) adaptó el formulario de Anderson (1990) para investigar los factores que influyen en el uso de estrategias durante el aprendizaje de competencia de lectura. Además, realizó una entrevista a algunos profesores para conocer su método didáctico y a los participantes estudiantes para conocer su hábito y método de lectura. Se concluyó que el orden de la utilización frecuente de estrategias es: la lectura> la metacognitiva> la social/emocional> la compensación> la cognitiva. La edad, el nivel de chino y la experiencia de aprendizaje de otra lengua extranjera son factores que inciden en la adquisición exitosa del idioma chino como segunda lengua.

4.1.2. Motivación de aprendizaje

Los estudios llevados a cabo en torno a la motivación para el aprendizaje se centran en comprender la motivación y los factores afectados por la selección de motivación en el aprendizaje del chino mandarín por parte de los aprendices hispanohablantes.

En el trabajo de She (2014) se llevó a cabo un cuestionario adaptado basado en la teoría de la

“Motivación en el Aprendizaje de Segundas Lenguas” propuesta por Gardner y Lambert (1972) y el “Modelo Psicológico de Motivación” de William (1997) para investigar la motivación de los sujetos y sus factores. Se demostró que la motivación más común entre los sujetos era la motivación integral, interna e instrumental. Además, se identificó que el género, la edad y el nivel de conocimiento de chino son factores influyentes.

Por otro lado, en el trabajo de Huang (2015) se elaboró un cuestionario haciendo una referencia a la “Teoría tridimensional de la Motivación” de Dörnyei (1994) para investigar la situación de motivación y su factor influyente. Se llegó a la conclusión de que en el nivel de lengua, los participantes mostraron fuertemente la opción de “gustar el aprendizaje del chino”, “sentirse felices al aprender chino” corresponde a la motivación de integración. La opción de “obtener el certificado chino” fue la motivación instrumental más importante en el nivel de aprendizaje. Además, el título diplomático, la edad y la experiencia de estudiar en China son factores que influyen en su motivación.

Igualmente, Qing (2020) realizó un trabajo que recogió los datos de motivación a través de cuestionario y entrevista. En su trabajo, se llegó a la conclusión de que la motivación más significativa fue la instrumental, y que además, el género, la edad, el trabajo, la familia y el método didáctica están afectados por la selección de motivación.

En último lugar, cabe destacar la tesis doctoral de Ou (2019), titulada “Estudio sociolingüístico sobre niños de origen chino en la ciudad de Málaga”, cuyo objetivo era investigar el uso y la competencia de los idiomas del chino mandarín, del español y del dialecto chino por parte de los niños inmigrantes chinos en Málaga, así como los factores que afectan a esta competencia, como la motivación y la actitud. En su tesis, se llegó a la conclusión principal de que los niños que tienen una actitud lingüística positiva y una gran motivación consiguen un mejor aprendizaje de la lengua, aunque suele tener una actitud más positiva hacia el español que hacia el chino. Además, se observó que la motivación de los niños inmigrantes chinos para aprender chino no era muy elevada, ya que la mayoría estaba más motivada a aprender la lengua española.

4.1.3. Identidad cultural

En el campo de la identidad cultural, los estudios se centran en comprender la situación de la identidad cultural de los inmigrantes chinos y cómo esta influye en el aprendizaje del chino.

En el trabajo de Lu (2019) se escogieron a unas jóvenes inmigrantes chinas adoptadas en España como participantes. Luego, se realizó una entrevista para investigar la relación de

adquisición de chino e identidad cultural. Se llegó a una conclusión que los participantes se han identificado como españoles en vez de chinos, y se han integrado plenamente en la cultura española. Pero se ha de decir que el aprendizaje del chino ha contribuido a su pertenencia y relación con la cultura china.

Por otro lado, el trabajo de Chen (2021) tuvo como objetivo investigar la identidad cultural y sus factores de influencia en inmigrantes chinos en España. Con esta finalidad, el autor creó un cuestionario adaptando el formulario sobre identidad cultural elaborado por Han (2007). Se concluyó que los participantes mostraron altos niveles en identidad valórica, lingüística y cultural con China; además, existe una alta correlación entre el nivel de chino y la identidad cultural.

Además, en el trabajo de Jin (2022) se realizó la entrevista abierta y semiestructurada para investigar la identidad y sus factores de los inmigrantes chinos en España. Se llegó a la conclusión de que los participantes se caracterizaron por su ambigüedad identitaria, resultante de una negociación incesante con dos culturas distintas. En estos casos de sincretismo cultural en los sujetos, el aprendizaje de chino puede reforzar la identidad de origen.

4.1.4. Ansiedad

En el caso de ansiedad, Liu (2020) y Zhu (2022) realizaron trabajos donde se escogieron a estudiantes españoles como participantes, elaboraron cuestionarios adaptando el formulario de ansiedad de Horwitz y Cope (1986) para estudiar la ansiedad y sus factores de los participantes. Además, realizaron entrevistas para conocer profundamente las causas de ansiedad. El trabajo de Liu (2020) se llegó a una conclusión que los participantes tienen nivel bajo de ansiedad en cuanto a adquisición de chino, mientras que el trabajo de Zhu (2022) se concluyó que tiene nivel intermedio de ansiedad, la edad y la lengua usada por profesor están afectando la ansiedad.

4.2. Ideas para nuestra tesis

Los estudios bibliográficos proporcionaron una visión para comprender el estado actual de la investigación en el ámbito de los factores que influyen en el aprendizaje de chino. Estas informaciones son fundamentales para nuestra tesis, tanto las lagunas existentes en los estudios realizados que necesitamos profundizar, como los aspectos que podemos aprender de dichos estudios.

En primer lugar, se observa que existen diversos factores que pueden afectar en el aprendizaje

del chino mandarín, tales como las estrategias de aprendizaje, la motivación y la identidad cultural, entre otros. Además, los estudios realizados nos proporcionaron información sobre los cuestionarios validados para la recopilación de datos relacionados con los factores relevantes.

Sin embargo, es evidente que todavía existen otros factores, como la actitud, la edad, el uso de la lengua y el tiempo de aprendizaje, entre otros, que necesitan ser profundizados en futuras investigaciones para proporcionar una vista panorámica en la investigación del aprendizaje del chino.

Por otro lado, son escasos los estudios que exploran la relación entre los diferentes factores y el aprendizaje del chino con el fin de comprender mejor cómo estos elementos afectan el proceso de adquisición del idioma. Es fundamental investigar esta interrelación para desarrollar estrategias más efectivas de aprendizaje del chino mandarín.

Además, una reflexión importante, debido a que la mayoría de los alumnos y alumnas de ascendencia china en España estudian chino en colegios chinos solo los sábados, debido a la limitación de tiempo, estos alumnos y alumnas no tienen muchas oportunidades de estudiar el idioma chino en profundidad. En este sentido, el rol de la familia es esencial para que la ascendencia china asimile de mejor manera su lengua heredada. Asimismo, se les exige tener una competencia autodirigida para continuar aprendiendo y progresando en su propio tiempo libre. En este contexto, la elección de las estrategias de aprendizaje adecuadas se vuelve crucial. Los estudiantes necesitan utilizar estrategias de aprendizaje efectivas para optimizar su aprendizaje y maximizar el tiempo que tienen para estudiar el idioma chino.

Por consiguiente, este trabajo se enfocará en investigar el tema general de los factores del aprendizaje, centrándose específicamente en las estrategias de aprendizaje, la motivación, la actitud, la edad, el uso de la lengua, entre otros, con el objetivo de examinar los aspectos subjetivos y emocionales de cada participante en el proceso de aprendizaje del idioma chino. Específicamente, se ha elaborado un cuestionario con el propósito de recopilar información de los participantes, abordando tanto los factores internos como los factores externos, y estableciendo una correlación entre estos factores y los errores cometidos en el corpus. Se considera que estos enfoques permiten obtener una comprensión más completa de cómo los factores pueden impactar en el aprendizaje del chino mandarín.

CUARTA PARTE

CONTEXTO MIGRATORIO Y SOCIOLINGÜÍSTICO DEL ESTUDIO

Since the 20th century and the beginning of the new millennium, mainly due to the phenomenon of globalization, we have been experiencing what is commonly referred to as the era of migration (Weyr, 1988).

España es el extremo terrestre de la iniciativa “La Ruta y la Seda” y tiene la mayor proporción de inmigrantes en Europa (Colino et al., 2019). En este sentido, se destaca España como un destino migratorio bastante atractivo para los inmigrantes chinos. Para ello, en esta parte, se presenta brevemente el fenómeno migratorio que ha existido y existe de China hacia España, la didáctica y el aprendizaje del chino. En primer lugar, se exponen algunas teorías fundamentales acerca de la migración, la identidad y la integración de los inmigrantes, la historia de la relación entre China y España, la evolución del flujo migratorio chino hacia España y la situación actual de la población china en el país. Además, se abordan el estado del idioma chino en España, lo cual incluirá la evolución e historia de la didáctica y el aprendizaje del chino por parte de los estudiantes españoles y estudiantes de origen chino, así como la integración del alumnado de origen chino en el sistema educativo español, teniendo en cuenta el contexto multilingüe y multicultural en el que se desenvuelven los individuos de ascendencia china. De este modo, se puede comprender mejor cómo los inmigrantes chinos se desenvuelven en el ámbito lingüístico y cultural en España, así como su relación con la sociedad de acogida. Todo ello permitirá profundizar en el contexto sociolingüístico de los inmigrantes chinos y conocer las dificultades y causas que enfrentan en el proceso de aprendizaje del chino mandarín en España.

CAPÍTULO 5 El fenómeno de la inmigración china en España

5.1. Migración, identidad e integración

5.1.1. Algunos aspectos generales sobre la migración: conceptos, tipos y motivaciones

La migración se trata de un fenómeno global que ha desempeñado un papel de relevancia en la configuración de las sociedades y culturas en todo el mundo. Desde la antigüedad, ha habido movimientos de personas desde unas zonas a otras. Entre los casos más relevantes de estos movimientos de la humanidad en la historia, destacan la afluencia de población hacia Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda, en los cuales se llevó a cabo un flujo masivo de individuos provenientes de todo el mundo hacia estas regiones durante del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX (Abu-Warda, 2008). Este proceso se conoce como colonización y tuvo un impacto trascendental en la configuración demográfica, cultural, económica y política de dichas regiones.

Actualmente, la migración sigue siendo un fenómeno que se extiende por todo el mundo. Para lograr una comprensión más profunda del fenómeno migratorio, es necesario establecer una definición conceptual precisa del término “migración”, así como clasificar los distintos tipos y motivaciones que impulsan los movimientos migratorios.

Según el diccionario de la lengua española, el concepto de migración está definido por “desplazamiento geográfico de individuos o grupos, generalmente por causas económicas o sociales” (Real Academia Española, 2022)⁴. Esta definición incluye dos dimensiones cruciales: el desplazamiento y sus causas.

De acuerdo con la palabra “desplazamiento”, una definición específica de la migración es el proporcionado por Malgesini y Giménez (1997), quienes la definen como “el desplazamiento masivo de población de una región a otra, ya sea de zonas rurales a urbanas, de una región a otra o de uno o varios países a otros” (p. 227). En este contexto, según el tipo de movimiento, la migración se puede clasificar en dos escalas: la migración externa, que implica el desplazamiento hacia otro país o continente, como el flujo migratorio de China a España, y también se conoce como migración internacional; y la migración interna, que ocurre dentro de un mismo país, como el desplazamiento de Valencia a Madrid (Tereshchuk, 2017).

⁴ Real Academia Española. (s.f.). Migración. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 3 de julio de 2022, de <https://dle.rae.es/migraci%C3%B3n?m=form>

Dependiendo de la dirección del desplazamiento, la migración puede establecer la siguiente tipología: “emigración” que se refiere a la acción de abandonar el propio país para establecerse en otro país extranjero, e “inmigración” que se refiere a la acción de llegar a un país extranjero para establecerse allí, como se define en el diccionario de la lengua española (Real Academia Española, 2022). En términos generales, la migración es un fenómeno demográfico diverso, que abarca una variedad de movimientos, como los desplazamientos de refugiados, la migración rural-urbana, las migraciones nacionales e internacionales, entre otros (Abu-Warda, 2008).

En todo caso, a partir de las definiciones mencionadas, en la presente tesis, se consideran los flujos migratorios de China hacia España como un ejemplo de migración externa o migración internacional. Además, se utilizan los términos “inmigrantes chinos en España” o “población china inmigrada en España” para referirse a la comunidad china que ha llegado a España para establecerse allí.

Otro elemento de gran importancia en el concepto de migración radica en la motivación detrás de la misma. Existen múltiples y variadas causas que motivan los movimientos migratorios. Estos desplazamientos de población pueden ser resultado de la influencia atractiva ejercida por los países receptores, de los intereses económicos y sociales de los lugares de origen, y, por supuesto, de la decisión personal del migrante. Entre ellos, Sagaama (2010) destaca los factores económicos, familiares, personales, políticos y sociales, entre otros. Por tanto, las motivaciones detrás de incidir en el desplazamiento de personas de un lugar a otro pueden incluir:

- Migración por motivos económicos. Se refiere a una persona se traslada a otra ciudad, estado o país en busca de mejores condiciones económicas en destino países con altos niveles de desarrollo económico tales como Estados Unidos, Canadá, Austria y Nueva Zelanda.
- Migración por trabajadores. Se refiere a la movilidad geográfica de personas en busca de empleo en otro lugar diferente a su lugar de origen. Esto viene producido principalmente por el gran crecimiento económico de los países y el aumento de la demanda de mano de obra.
- Migración por reunificación familiar. Se refiere a un miembro de la familia que se traslada a otra ciudad, estado o país para reunirse con su familia.
- Migración por estudios. Se refiere a un estudiante que se traslada a otra ciudad, estado o país para estudiar en una institución educativa.
- Migración por razones políticas y sociales. Se refiere a una persona que se ve obligada a

abandonar su país debido a la inseguridad social como un conflicto, una situación de violencia extrema o la persecución política.

Por otro lado, se ha constatado un creciente reconocimiento de los impactos del cambio climático y degradación ambiental en la migración humana. Gumiliov (1972) señala que los migrantes tienden a buscar condiciones climáticas y paisajes similares a los de su país de origen. Así que entre las motivaciones de migración, también se incluye la migración por factores de cambios climáticos y medioambientales, que se refiere a cuando una persona se ve obligada a abandonar su lugar de residencia debido a cambios ambientales como sequías, inundaciones, terremotos, entre otros.

En resumen, los motivos principales que originan la migración se pueden englobar en diversas circunstancias económicas, tales como la falta de igualdad en la distribución de recursos y la pobreza, así como en la crisis económica que afecta a las regiones de origen. Además, las causas políticas y socio-culturales, como la guerra, la violación constante de los derechos humanos, la persecución por razones políticas, religiosas o ideológicas, también son factores determinantes (Abu-Warda, 2008). Asimismo, las causas relacionadas con cambios climáticos y medioambientales, como las sequías y las inundaciones, también tienen un gran impacto en la población. Por último, las causas personales, como la búsqueda de una vida mejor, la disponibilidad de recursos educativos y la reunión con la familia, también pueden influir en la decisión de emigrar.

5.1.2. Algunas consideraciones generales sobre la identidad: conceptos, funciones y factores

Con el proceso de globalización, se ha producido un incremento significativo en la migración de individuos y grupos a otros países, con el objetivo de establecerse, trabajar y vivir en los países de destino. La presencia de representantes de diversas naciones en un mismo país conduce a la formación de una sociedad multicultural. Sin embargo, la convivencia de personas pertenecientes a distintas culturas puede plantear una serie de desafíos, como la identidad.

En la actualidad, la cuestión inmigratoria trasciende los aspectos demográficos y biológicos, siendo considerada un tema crucial en la construcción de la identidad. Como Tajfel (1981) postula que los movimientos de las minorías étnicas pueden ser interpretados como una búsqueda de afirmación identitaria, mediante la cual se pretende recuperar y visibilizar sus particularidades culturales y sociales. En este sentido, es fundamental destacar que la cuestión

de la identidad adquiere gran relevancia en el momento en que los individuos o grupos llegan a su lugar o país de destino, ya que se enfrentan a nuevos contextos socioculturales que pueden influir en la forma en que perciben y expresan su identidad.

La conceptualización precisa del término “identidad de inmigrantes” presenta desafíos debido a la naturaleza multidimensional y compleja de la identidad humana. Esta complejidad ha dado lugar a una variedad de definiciones que han surgido desde diversas disciplinas, incluyendo la psicología, la sociología, la antropología y la filosofía (Lapresta, 2006). Por lo tanto, para comprender la definición de la identidad de los inmigrantes, es fundamental tener un conocimiento profundo del concepto de identidad.

Desde la perspectiva de filosofía, el concepto de identidad se remonta a los filósofos griegos, como Platón, quienes se interesaron por la naturaleza de la identidad y la relación entre el ser y la realidad. En la filosofía clásica se consideraba que estas características eran universales e invariables. En esta época, el término identidad tenía un significado único y se remitió a su raíz etimológica latina, *identitas*, que se refería a ser “igual a uno mismo” o a “ser uno mismo”, y que estaba asociado al principio ontológico o metafísico de identidad. Sin embargo, con la llegada de la época moderna, ciertos filósofos buscaron superar este esquema tradicional de identidad y comenzaron a explorar la cuestión de la identidad personal, como fue el caso de filósofos como Aristóteles y Descartes. Además, en este período, los pensadores como *Kant* y *Hume* criticaron la identidad metafísica y consideraron que la identidad estaba estrechamente vinculada con su espíritu o *Zeitgeist* (Navarrete, 2015).

La sociología ha explorado la noción de identidad en el contexto del sentido de pertenencia a grupos sociales y cómo las personas se autodefinen en relación con su posición dentro de la sociedad. En esta línea, Dubet (1987) sostiene que la noción de identidad abarca dos tipos de identidad: la identidad personal y la identidad social (citado en Navarrete, 2015). La identidad personal es un elemento destacado como central del desarrollo personal y social de los seres humanos. Así que la persona necesita un grupo para resolver sus necesidades sociales y lograr la adaptación del entorno. En este sentido, el grupo es referido como un “colectivo” (Palacios, 1999, citado en Pérez, 2010). Mientras que el concepto de la identidad social desde la posición de Hewitt (2000), se refiere a

la identificación con un grupo de personas con quienes uno siente afinidad, en cuya compañía se siente cómodo y cuyas ideas y creencias son similares a las propias. Uno se siente, en relación con esta comunidad, auténtico y pleno como persona. (p. 97)

En resumen, tanto la identidad del Yo (aspecto individual) como la identidad Social (aspecto construido en relación con la colectividad) son conceptos comúnmente utilizados en las

ciencias sociales para establecer un vínculo conceptual entre los niveles de análisis individual y colectivo (Brewer, 2001).

Por otro lado, es importante ser consciente de que en el campo antropológico. En este ámbito, el concepto de identidad se refiere a la forma en que las personas se perciben a sí mismas y se relacionan con los demás en el contexto de su cultura y sociedad, en este tema se resaltan los trabajos de Bhabha (2013). Este autor aborda la cuestión de la identidad en relación a la multiculturalidad, y lo desarrolla a través del concepto de identidad cultural. Según este autor, la identidad cultural es una parte fundamental de la identidad del sujeto, ya que es a través de ella que se construye y se establece como tal en una sociedad multicultural.

Además, el enfoque psicológico sobre la identidad se centra en la forma en que las personas se perciben a sí mismas y se relacionan con los demás. Tanto si se trata de una migración transnacional como de una migración dentro de un mismo país, el acto de migrar siempre implica la adaptación a un entorno nuevo y desconocido, lo que conlleva la interacción con personas y culturas diferentes. En este sentido, es inevitable enfrentarse a los problemas que surgen al interactuar con la nueva cultura y las personas locales (Li, 2016). Así que el significado de identidad “no sólo por las creencias y valores del grupo mismo, sino también por los contrastes particulares, enfatizados por los miembros del grupo, entre ellos mismos y los forasteros” (Hewitt, 2000, p. 116). En esta línea, Valderrama (1994) afirma que “el concepto de identidad hace relación a la percepción de uno mismo y de los demás” (p. 42). Además, Malgesini y Giménez (1997) también enfatizan que “la identidad es la autopercepción de un sujeto en relación con los otros; a lo que corresponde, a su vez, el reconocimiento y la aprobación de los otros sujetos” (p. 12). Asimismo, Silva (2000) afirma que la identificación y el reconocimiento de la propia identidad surgen a través de la comparación con otras personas y la identificación de las diferencias, lo que demuestra que la identidad y la diferencia son conceptos que se complementan y están interconectados entre sí. Hasta aquí, las teorías han proporcionado una apreciación global, múltiples perspectivas y disciplinas, que se abocan al concepto de identidad. Desde la filosofía, la identidad se basaba en la naturaleza de la identidad y la relación entre ser y la realidad, mientras que en la sociología se destaca la construcción de la identidad a través del sentido de pertenencia a grupos sociales y la forma en que las personas se definen a sí mismas en función de su posición en la sociedad. Por otra parte, la antropología analiza la identidad en el contexto de la cultura y la diversidad cultural, mientras que la psicología se enfoca en la construcción de la identidad individual y social, destacando la importancia de la percepción a sí mismas y la relación con los demás en su construcción. En la psicología social, se enfoca en las

interacciones sociales y la forma en que las personas se relacionan y se influyen mutuamente en función de su identidad y su posición social.

Para concluir, es importante tener en cuenta que Brewer (2001) ofrece una perspectiva acerca de los enfoques relacionados con el uso del concepto identidad, tal como:

- Agrupa diferentes definiciones relacionadas con el autoconcepto, incluyendo la identidad de género, la identidad racial y étnica, y la identidad cultural.
- Surge a partir de las relaciones interpersonales que involucran roles.
- Con respecto a la percepción del Yo como una parte fundamental de una unidad social o grupo extenso. En este sentido, la identidad no depende tanto de las relaciones individuales con los miembros del grupo, sino de la pertenencia a dicha unidad.
- Involucra la participación activa del individuo en la construcción de la identidad de la unidad o agrupación.

En resumen, el concepto de identidad se ha vuelto aún más complejo y ha sido objeto de debate en diferentes disciplinas, como la psicología, la sociología y la antropología. En estos campos, el concepto de identidad ha evolucionado y se ha enriquecido a lo largo de la historia, y actualmente la identidad se ha abordado desde diversas perspectivas, incluyendo la identidad de género, la identidad racial, la identidad cultural y la identidad nacional.

Ahora se sabe que la construcción de identidad para el individuo se realiza a partir de la adopción de diversas posiciones, roles o polos identitarios. Para los inmigrantes este proceso puede ser complejo también debido a los desafíos que enfrentan al intentar adaptarse a una nueva cultura y sociedad. Dicho con palabras de Jara (2016), la construcción de la identidad de los hijos de inmigrantes es un proceso complejo, debido a que con frecuencia experimentan dificultades para integrarse completamente y ser reconocidos como ciudadanos en la sociedad de acogida. Además, es importante tener en cuenta que el proceso de reconstrucción de la identidad de los inmigrantes no es inmediato, sino que es gradual y requiere tiempo y esfuerzo (Muñoz, 1999). Por lo tanto, la identidad de los migrantes es variable, ya que se desarrolla a través de su experiencia migratoria y su interacción con la sociedad de acogida. Como plantea Cornejo (1995) que

el sujeto migrante se define entonces como un sujeto plural que asume experiencias distintas, culturales diversas, tiempos y lugares discontinuos; estas contradicciones se formalizan en un lenguaje, también plural. Este sujeto no solo es plural, sino también fragmentado, disgregado, desestabilizado, inestable ya que, en ese juego de discontinua pone énfasis precisamente en la múltiple diversidad de esos tiempos y de esos espacios y en los valores o de festividades de los unos y los otros. (citado en Jara,

2016, p. 466)

Además, la identidad de los inmigrantes se construye mediante la interacción entre su cultura de origen y la cultura del país de destino, y puede implicar una constante negociación entre estas dos culturas para crear una nueva identidad híbrida que integre elementos de ambas.

Como señala Miquel (2003):

personas cargadas de experiencia, configuradas por su lengua y su cultura, portadoras de muchos conocimientos y saberes, hablantes de una o más lenguas, capaces de resolver cualquier conflicto siempre que tengan las claves del mundo. (p. 2)

En este sentido, es importante destacar que la construcción de la identidad de los inmigrantes no es un proceso único, sino que está influenciado por diversos factores como su país de origen, experiencia migratoria, cultura de origen y de acogida, y contexto social.

Hoy en día, el cambio de una “mentalidad de huésped” a una “mentalidad de anfitrión” no se limita a una simple cuestión física para los inmigrantes, sino que implica una integración cultural a nivel de psicología y comportamiento (Li, 2016). Es esencial para los inmigrantes encontrar un sentido de identidad y pertenencia en el nuevo destino al que se han trasladado, lo que puede influir significativamente en su capacidad para adaptarse y prosperar en el nuevo entorno. En este sentido, la construcción de la identidad es un factor clave en este proceso ya que la identidad de los inmigrantes es un aspecto fundamental de su bienestar psicológico y emocional (Pérez, 2010), ya que les permite establecer una sensación de pertenencia en un entorno desconocido y a menudo hostil.

Además, la identidad también puede afectar la forma en que los inmigrantes son percibidos y tratados por la sociedad de acogida. Si los inmigrantes se sienten seguros y orgullosos de su identidad, pueden ser más propensos a participar activamente en su comunidad y a contribuir al bienestar social y económico de la sociedad en general. Por lo tanto, es fundamental que se les brinde el apoyo y los recursos necesarios para que puedan construir y mantener una identidad sólida y positiva.

Al final, para abordar de manera más precisa la definición de la identidad de los inmigrantes, se recurre a la reflexión propuesta por Muñoz (1999) que considera que la identidad de los inmigrantes se refiere a la forma en que los inmigrantes se ven a sí mismos en términos de su origen cultural, etnia, lengua, religión, valores y creencias. Esta identidad puede ser influenciada por la cultura del país de origen del inmigrante, así como por la cultura del país anfitrión. Partiendo de estos elementos, el individuo selecciona el referente identitario que mayor seguridad personal le reporta y del que sale mejor parado relativamente: clase social, etnia, lugar de origen, entre otros.

En resumen, tomando en cuenta el concepto de identidad y lo expuesto anteriormente, se puede concluir que la identidad de los inmigrantes se refiere a su sentido de pertenencia, características culturales, valores, creencias y experiencias únicas que los definen como individuos.

5.1.3. Algunas aportaciones generales sobre la integración de los inmigrantes: conceptos y tipos

Al llegar al país anfitrión, los inmigrantes se enfrentan a unos sistemas: el sistema de personalidad y el sistema social y cultural del país acogido (Monetti, 2017). En este sentido, las transferencias migratorias destacan un tema de interés indudable: la integración.

En la literatura académica sobre inmigración, el término integración se utiliza ampliamente y su concepto es complejo y abarca múltiples dimensiones, como la definición de identidad.

Las definiciones se han plasmado en la construcción teórica de tres modelos principales basados en la experiencia histórica de los países occidentales tradicionalmente receptores de inmigración (López, 2005).

El primer modelo, que es un concepto de sinónimos recurrente en la aplicación del término, es el asimilacionismo, el cual se desarrolló en Estados Unidos desde la época colonial y alcanzó su expresión más refinada a mediados del siglo XX. La perspectiva asimilacionista propone un proceso de adaptación cultural selectiva, junto con la movilidad social ascendente en las dimensiones económica y laboral. Según esta postura, las personas inmigrantes estarían más dispuestas a aceptar las reglas y valores mayoritarios de la sociedad receptora, lo que facilita su integración. No obstante, este punto de vista asimilacionista promueve inadvertidamente la unificación de la nación (Solé et al., 2002). Como expresa Godenau et al. (2014) que

según la visión más ortodoxa de este modelo, la integración consistiría en un proceso unidireccional mediante el cual las minorías inmigradas irían desprendiendo progresivamente de su cultura de origen para ir adoptando las formas de vida y costumbres mayoritarias de la sociedad de destino al promover la idea de que los inmigrantes deben adaptarse y asimilar la cultura y los valores de la sociedad receptora. (p. 20-21)

Por lo tanto, de acuerdo con esta perspectiva, los inmigrantes deben adaptarse y asimilar la cultura y los valores de la sociedad receptora. Esto puede llevar a una homogeneización de la sociedad de acogida y a la pérdida de la diversidad y riqueza que aportan las distintas culturas

y tradiciones de los inmigrantes, la cual no se ajusta a la realidad (Joppke y Morawska, 2003). Debido a esta limitación, el asimilacionismo ha sido objeto de numerosas críticas. A lo largo de la segunda mitad del siglo XX, este modelo ha perdido influencia en el país que lo vio nacer, en favor de otros modelos.

Como alternativa al asimilacionismo, surgió la teoría del crisol. Este término también se denomina *melting pot*. El núcleo de esta idea es la integración de diferentes culturas en la misma sociedad, es decir, la cultura o identidad nacional de un país debe formarse a partir de las contribuciones de todos los grupos poblacionales que lo habitan. Esta perspectiva promovía la fusión cultural y la creación de una nueva sociedad que integraría a todas las culturas presentes (Gordon, 1975). A su vez, esta perspectiva fue cuestionada por su falta de respeto hacia la diversidad cultural y por tiende a homogeneizar la sociedad y la cultura como modelo anterior. Como postula Lambert y Taylor (1988) que

algunas investigaciones han visto en el crisol cultural una impronta clara del asimilacionismo, en la medida en que el resultado final que se pretende conseguir sería una sociedad culturalmente homogénea. (citado en Godenau et al., 2004, p. 21)

Debido a esta limitación, este modelo perdió fuerza en la década de 1970 y fue reemplazado por el pluriculturalismo. Este enfoque sostiene que la convivencia en sociedades con diferencias étnicas, culturales, religiosas y lingüísticas es posible y puede lograrse de manera armoniosa. La perspectiva de pluriculturalismo destaca en su diferencia con el asimilismo y el crisol, al promover la valoración y preservación de la diversidad cultural en lugar de una homogeneización cultural, en lugar de imponer una única cultura, se valora la existencia de múltiples culturas y se considera que esta diversidad enriquece a la sociedad (Blanco, 2000, citado en Godenau et al., 2014). En este contexto, en las últimas décadas ha surgido el término multiculturalismo, que se refiere a la coexistencia de diferentes grupos culturales en un mismo espacio, y que ha sido utilizado como sinónimo de pluralidad (Aguado, 1997).

Las sociedades reales están en constante evolución y, por tanto, con el paso del tiempo, las teorías pueden ser objeto de crítica si no se adaptan adecuadamente a la realidad cambiante, y el multiculturalismo no es una excepción. En el contexto político de Europa, algunas prácticas culturales han sido percibidas por la opinión pública como contrarias a los derechos individuales, lo que ha generado potenciales conflictos. Esto ha provocado que en las últimas décadas, y especialmente en el siglo XXI, el enfoque en la diversidad cultural haya retrocedido y se han intensificado las demandas de integración, cohesión y, en algunos casos, asimilación, dirigidas a la población inmigrante (Godenau et al., 2014).

Es importante tener en cuenta que el concepto de integración es dinámico y está en constante

evolución. Actualmente, en la literatura académica, el término integración, además, se utilizan a menudo sus sinónimos, como inserción, incorporación y asimilación (Godenau et al., 2014). Estos términos hacen referencia a la misma idea: que la llegada de población inmigrante implica su interacción con personas autóctonas, una creciente familiaridad con las costumbres e instituciones de la sociedad de acogida y una serie de cambios sociales que afectan a ambas partes (Schierup y Alund, 1986, citado en Godenau et al., 2014). Aunque la integración tiene concepto amplio y palabras sinónimas, en la presente tesis, se usa el término integración.

Partiendo de los expuestos, la integración de los inmigrantes de origen chino se refiere al proceso por el cual esta población se adapta y se incorpora a la sociedad española, preservando a la vez sus propias prácticas y valores culturales (Martínez, 2005).

Al hablar sobre la integración de los inmigrantes, es importante tener en cuenta que existen diferentes áreas en las que se puede dar este proceso. La Organización Internacional para las Migraciones (2010) identifica seis áreas clave de integración para las personas migrantes, como la educativa, la social, la política, la económica, la residencial, la cultural.

Según los estudios realizados por Solé et. al. (2002), Nieto (2003), Cachón y González (2016), Monetti (2017), Galdeano-Gómez y Mato-Rodríguez (2019), y Zúñiga y Hernández (2019), las definiciones de las seis áreas de integración, tras una exhaustiva revisión de la literatura, se pueden incluir de la siguiente manera:

- Integración en el sistema educativo: se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes inmigrantes son incluidos en el sistema educativo de un país de acogida y tienen acceso a una educación de calidad en igualdad de condiciones que el resto de estudiantes.
- Integración social: se refiere al proceso por el cual los inmigrantes son aceptados e incluidos en la sociedad de acogida, y a su vez, se integran activamente en ella.
- Integración política: se refiere al proceso mediante el cual los inmigrantes adquieren derechos políticos y participan activamente en la vida política del país de acogida. Esto incluye la posibilidad de votar en elecciones y de ser elegidos para cargos públicos, así como de participar en la toma de decisiones a nivel local, regional y nacional.
- Integración económica: se refiere al proceso mediante el cual los inmigrantes pueden acceder al mercado laboral y económico del país de acogida, así como a los recursos y servicios financieros necesarios para su bienestar económico y el de sus familias.
- Integración residencial: se refiere a la capacidad de los inmigrantes de vivir en los mismos barrios y zonas residenciales que la población autóctona, lo que les permite una mayor interacción y contacto social.

- Integración cultural: se refiere al proceso por el cual los inmigrantes pueden mantener y expresar su propia identidad cultural, al mismo tiempo que se relacionan e interactúan con la cultura del país de acogida.

Por último, es importante destacar que la integración de los inmigrantes en el país de acogida no solo tiene un impacto significativo en el desarrollo económico del país receptor, sino que también enriquece la diversidad cultural de la sociedad receptora. Además, la integración de los inmigrantes contribuye al desarrollo personal de estos individuos, promoviendo su autonomía y fortaleciendo su sentido de identidad.

5.2. Comunicación y migración: la historia de las relaciones entre China y España

5.2.1. Historia de la comunicación entre China y España

La comunidad china en España ha experimentado un florecimiento relativamente reciente. Sin embargo, la historia de las relaciones y comunicaciones entre España y China se remonta mucho más atrás.

A pesar de que hubo comunicación e interacción indirecta entre China y España a través de los árabes durante la época de “la Ruta y la Seda” (Zhang, 2013), fue a raíz de la llegada de España a Filipinas que se produjo un intercambio significativo entre ambos países. Los intercambios iniciales entre China y España se llevaron a cabo principalmente mediante el comercio y la actividad misionera.

En 1565, los españoles desembarcaron en Filipinas y establecieron su primera colonia en Asia, lo que marcó el inicio del intercambio entre China y España (Zhang, 2013). En 1569, durante su trabajo como recaudador de impuestos reales en Filipinas, Andrés de Mirandaola tuvo un encuentro casual con dos mercaderes chinos, lo que resultó en el primer contacto cara a cara entre chinos y españoles. Más tarde, los mercaderes españoles viajaron a Luzón para comerciar con los marinos chinos y posteriormente construyeron la ciudad de Manila en 1571 (Zhang, 2013). En esa época, los españoles ya compartían su espacio con aproximadamente 26.000 chinos que utilizaban el lugar para almacenar sus mercancías. Estas eran transportadas por el Galeón desde Manila hasta Acapulco, desde donde se dirigían a Veracruz y finalmente llegaban a Cádiz y Sevilla (Bañuelos, 2013). En 1575, la primera misión española, liderada por el misionero agustino Fray Martín de Rada (1533-1578), partió de Manila con destino a la provincia de *Fujian* (Hu, 2012). Después de regresar de China a Manila, Martín de Rada escribió una memoria detallada de las actividades de la misión, la cual fue incluida en la obra “La Historia del Gran Reyno de la China” de Juan González de Mendoza. Desde entonces, el

comercio entre China y España continuó de forma ininterrumpida. El libro “Archivo Histórico de Relaciones Sino-Extranjeras del Ministerio de Asuntos Exteriores de la Dinastía *Qing*. Volumen de Relaciones Sino-Occidentales” registra los intercambios oficiales entre China y España durante los últimos años de la Dinastía *Qing*. Además, el libro “Comercio marítimo entre China y Manila a finales del siglo XVI y principios del XVII” proporciona información detallada sobre el comercio entre China y Manila en esa época (Zhang y Peng, 2022).

La historia de la labor misionera en China también es una parte importante de los intercambios entre China y España. Según los archivos históricos chinos, Juan Cobo (1547-1592) ejerció una gran influencia en los primeros contactos entre ambos países. Como responsable de la labor misionera en la comunidad comercial china de Manila, él y sus compañeros construyeron una iglesia en Parián, que atrajo a muchos residentes chinos para ser bautizados y convertidos al catolicismo. Según se señala en el libro “Comercio marítimo y difusión del catolicismo en el sur de China en los siglos XVI y XVII”, la Iglesia católica española de las islas Filipinas logró desarrollar una importante ruta para la difusión del catolicismo que conectaba Manila con el sur de China, conocida como la ruta regional de misioneros mercantes Manila-*Minan*. La figura clave del intercambio cultural entre China y España fue el jesuita español Diego de Pantoja (1571-1618). En 1601, acompañó a Matteo Ricci ante el emperador *Wanli* y fue el único español que logró acceder a la corte *Ming*. A partir de entonces, predicó a los eruditos de Pekín y escribió en chino. Con el tiempo, más misioneros españoles llegaron a China, y algunos chinos se trasladaron a las colonias occidentales e incluso a España. En 1973, la República Popular China estableció relaciones diplomáticas con España. Después los intercambios entre los dos países se intensificaron gradualmente en los ámbitos político, económico y cultural (Zhang y Peng, 2022).

5.2.2. Evolución de la inmigración china en España

A pesar de que la historia de las relaciones entre China y España, la presencia de personas de origen chino en el territorio español también tiene una historia bastante larga (Beltrán y Sáiz, 2004).

En el año 1577, los misioneros españoles trajeron sirvientes chinos desde el Lejano Oriente, lo que representó la llegada de los primeros ciudadanos chinos a España. En 1585, tres mercaderes chinos llegaron a España a través de Filipinas y México, entonces colonia española (Li, 2016). Más tarde, durante el último cuarto del siglo XIX, en Madrid y

Barcelona, existía una comunidad filipina que incluía tanto a personas de ascendencia china-filipina como a chinos mestizos. Además, en esa misma época, también había ciudadanos chinos procedentes de Cuba que habían sido liberados de prisiones españolas en el norte de África, después de cumplir sus sentencias. Estos individuos se quedaron en España y asumieron una variedad de ocupaciones, como trabajadores agrícolas, aguadores en la Línea de la Concepción, gerentes de pensiones y bares en Ceuta y Melilla, cocineros y criados de militares, así como pasteleros en Madrid (Beltrán y Sáiz, 2004; Beltrán, 2009).

A principios del siglo XX, la historia de la inmigración china a España puede dividirse en tres etapas (Ma, 2010).

La primera etapa fue el periodo inicial, desde el final de la dinastía *Qing* y el comienzo de la República de China (1911) hasta la fundación de la República Popular China (1949).

En esa época hay dos versiones diferentes acerca de la inmigración de chinos a España. Una de ellas indica que una compañía circense, principalmente de la región de *Shandong*, partió del norte de China y viajó hacia el oeste a través de Siberia, presentando sus espectáculos en Rusia, Alemania y Francia, antes de llegar a España alrededor de 1910. Al llegar a España, se dieron cuenta de que el nivel de vida era más bajo que en otros países de Europa Occidental, por lo que decidieron establecerse en Madrid, aunque cada año realizaban giras por el norte de Europa y otros países. Existe otro relato oral, transmitido por el *Ma Zhuomin*, quien ha brindado un relato personal sobre la evolución y los cambios experimentados por la comunidad china en España. Según su versión, los chinos que emigraron a España en busca de trabajo fueron *Chen Xianting*, originario de Fushan en condado de *Qingtian*, provincia de *Zhejiang*, y *Wang Tingxiang*, de la aldea de *Zhudi* en el municipio de *Shankou*, alrededor de 1914 (Li, 2016). De acuerdo con Ma (2010), este período estuvo dominado por los comerciantes procedentes de *Qingtian*, en la provincia de *Zhejiang*. Durante las décadas de 1920 y 1930, los vendedores ambulantes originarios del sur de *Zhejiang* recorrieron Europa, desde Moscú hasta Lisboa, en busca de nuevas oportunidades comerciales. Asimismo, los circos chinos establecieron su sede europea en Madrid durante esa época (Beltrán, 2009).

En 1930, *Jin Guangkui*, natural de *Qingtian*, inauguró un piso chino en Madrid que alquiló a sus compatriotas y se convirtió en un lugar de encuentro para la comunidad china. Cuando estalló la Guerra Civil española en 1936, muchos chinos locales huyeron del conflicto. Poco después, estalló la Segunda Guerra Mundial, que afectó fuertemente al continente europeo. Solo unas pocas docenas de chinos permanecieron en España durante la guerra, repartidos en Madrid, Barcelona y Valencia, y alrededor de diez de ellos contrajeron matrimonio con mujeres locales y fundaron familias. En el inicio de 1949, la Iglesia Católica Europea tomó la

decisión de establecer una universidad católica en la provincia de *Anhui*, China, bajo la dirección de un misionero español, quien priorizó la selección de los mejores estudiantes entre los católicos chinos para estudiar en España. Sin embargo, justo en ese momento se fundó la República Popular China, lo que puso fin prematuramente al plan. No obstante, el programa de formación de misioneros católicos chinos continuó de dos maneras: por un lado, con la docena de estudiantes ya seleccionados en China continental, organizados por la Iglesia Católica, y por otro lado, el gobierno español siguió ofreciendo a China 30 becas para estudiar teología católica en España en 1952, seguidas sucesivamente por el Ministerio de Asuntos Exteriores español, los franciscanos españoles y los dominicos, quienes se dirigieron a Taiwán debido a la situación política de China en aquel momento (Li, 2016).

La segunda fase fue la intermedia, de 1949 a 1973, antes del establecimiento de relaciones diplomáticas entre China y España, un periodo dominado por los estudiantes taiwaneses.

Entre 1935 y 1973, España mantuvo relaciones diplomáticas con Taiwán, lo que conlleva la llegada de estudiantes becados desde allí. Esta práctica había sido iniciada anteriormente gracias a la mediación de misioneros españoles. Algunos de estos estudiantes optaron por establecerse en España después de completar sus estudios. Entre ellos se encontraban sacerdotes, artistas y una variedad de profesionales que comenzaron a administrar sus propios negocios. Este período de transición marcó un cambio en sus actividades económicas, ya que abandonaron la venta ambulante y comenzaron a abrir los primeros restaurantes de comida china, una ocupación que pronto monopolizó su trabajo. Los primeros restaurantes chinos se abrieron en Madrid y Barcelona (Beltrán y Sáiz, 2003). Posteriormente, la presencia china se extendió a otras regiones de España. En 1965, se produjo la llegada de los primeros inmigrantes chinos a Málaga, Granada y Las Palmas, seguido en 1966 por las Islas Baleares, y en 1967 por Tenerife y Alicante. En 1973, Madrid concentraba el 50% de la población china residente en España. En segundo lugar, se encontraban las Islas Canarias, que superaron a Cataluña hasta 1989. La Comunidad Valenciana se situó por delante de Canarias en 1985, y Andalucía hizo lo mismo al año siguiente (Beltrán, 2013).

La tercera fase es la más reciente, después de 1973 y hasta ahora, y durante este período se produjo un importante impulso que convirtió a España en un destino atractivo para la diáspora china.

A partir de 1973, tras el establecimiento de relaciones diplomáticas con la República Popular China, se inició una nueva etapa en el desarrollo de la comunidad china en España.

Asimismo, China se encuentra en la época de Reforma y Apertura, lo que permitió a más de medio millón de habitantes emigrar a diferentes países del mundo en busca de oportunidades

económicas. En 1974, *Chen Diguang*, oriundo de *Qingtian*, provincia de *Zhejiang*, se convirtió en la primera persona en trasladarse oficialmente a España con un visado expedido por la Embajada española en la República Popular China. La gestión de su traslado fue posible gracias a la ayuda de su tío, *Chen Zhibin*, un veterano chino en España. Este acontecimiento marcó la reapertura del canal de inmigración entre China continental y España (Ma, 2010; Li, 2016). Después de su llegada, *Chen Diguang* ayudó a más de trescientas personas a trasladarse a España, lo que les permitió establecer una de las familias más grandes y con más antigüedad entre la diáspora china en el país. Según datos del Ministerio del Interior, en ese momento residían en el país un total de 597 chinos (Beltrán, 2013). En general, la creación de relaciones diplomáticas entre España y China en 1973 ha sentado las bases de un entorno favorable para la subsistencia y el crecimiento de la comunidad china en España. En consecuencia, se puede afirmar que el establecimiento de relaciones diplomáticas entre España y China en 1973 ha contribuido a crear un ambiente propicio para la supervivencia y el desarrollo de los chinos que viven en España.

5.3. Situación actual de la población china en España

5.3.1. Algunas políticas relevantes

Actualmente, los desplazamientos de personas están intrínsecamente ligados a la participación de los países, ya sea como naciones de origen, tránsito o destino de migrantes. Las políticas migratorias son de vital importancia en la regulación de estos flujos.

5.3.1.1. Políticas de migración exterior en China

Hasta el año 2020, China se ubica entre los países con mayor cantidad de emigrantes, con un total de 10.461.170 ciudadanos chinos viviendo en el extranjero.⁵ La migración transnacional de chinos es una parte relevante de la migración internacional y se extiende a lo largo y ancho del mundo.

A lo largo de su historia, China ha experimentado varias oleadas migratorias. La política de China hacia los chinos de ultramar es básicamente un aspecto de su política hacia su comercio exterior. Aunque existe una larga historia de emigración china a ultramar, que se remonta a la dinastía *Qin* (221 a.C.), se ha de decir que desde la dinastía *Qin* hasta la dinastía *Yuan* (1368 d.C.), el gobierno chino no solía intervenir en el comercio privado de ultramar. Como resultado, muchos comerciantes marítimos y marineros chinos se establecieron en el

⁵ Datosmacro. com. (19 de octubre de 2022). *China - Emigrantes totales*.
<https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/emigracion/china#:~:text=China%20est%C3%A1%20entre%20los%20pa%C3%ADses,chinos%20viven%20en%20otros%20pa%C3%ADses>

extranjero. Por ejemplo, a partir del siglo XIII, los mercaderes chinos se extendieron por los puertos comerciales de Asia Oriental y establecieron sus bases comerciales, lo que propició la aparición de asentamientos chinos permanentes. A finales del siglo XIV, se formaron grandes comunidades chinas en Java, Sumatra y otros puertos del sudeste asiático (Zhuang, 2013).

El libro “*Routledge Handbook of the Chinese Diaspora*”, describe la gestión de la emigración hacia el extranjero y las políticas relacionadas implementadas por el gobierno chino desde el inicio de la dinastía *Ming* hasta la República Popular China. Esta narración se enfoca en un análisis detallado y científico de los procesos políticos y sociales que llevaron a la emigración de ciudadanos chinos y las medidas gubernamentales aplicadas para regular esta migración a lo largo de la historia.

Según este libro, en la dinastía *Ming* (1368-1644), específicamente antes de 1567, la Corte *Ming* emitió una prohibición para sus súbditos, la cual les impedía participar en actividades comerciales privadas en el extranjero. A pesar de los esfuerzos de las autoridades oficiales por reprimir estas actividades privadas de ultramar, la autoridad imperial tuvo que enfrentar la realidad de que, a medida que se aplicaban de manera más rigurosa las prohibiciones, el número de individuos que se revelaban aumentaba. Durante este período, un gran número de mercaderes privados y marinos chinos continuaron activos en los mares de Asia Oriental para dedicarse al comercio ilegal. Su red comercial marítima se extendió desde Japón y Taiwán, hasta el sudeste asiático, y muchos de ellos establecieron bases comerciales en el extranjero.

En 1567, la autoridad imperial se vio obligada a levantar la prohibición marítima, lo cual permitió que varios centenares de navíos oceánicos chinos, transportando decenas de miles de mercaderes, pudieran salir al extranjero cada año.

Después de que los manchúes establecieran la dinastía *Qing* (1644-1912), la autoridad imperial promulgó leyes y reglamentos estrictos sobre el comercio marítimo, y finalmente se prohibió por completo la emigración a ultramar. La perspectiva de la autoridad imperial *Qing*, que consideraba a los chinos de ultramar como rebeldes y subversivos que urdían conspiraciones en el extranjero, no es sorprendente. Al oponerse a la conquista *Qing*, la resistencia liderada por *Zheng Chenggong* recurrió a recursos navales y financieros fuera de China. Incluso después de la derrota de *Zheng Chenggong*, la Corte *Qing* seguía intranquila por temor a que los restos de sus fuerzas refugiadas en el sudeste asiático que conspiraban contra la dinastía. Para contrarrestar este tipo de desafíos, se promulgaron una serie de edictos imperiales entre 1656 y 1712 que tipificaron los viajes y la residencia en el extranjero como delitos punibles con la decapitación. Las sanciones legales nunca habían sido tan estrictas y exhaustivas. Aunque los funcionarios locales estaban expuestos a las penas más severas si no

hacían cumplir los decretos, a menudo se veían tentados a recurrir a la extorsión y a procedimientos arbitrarios contra los vulnerables retornados. A partir de 1717, la Corte *Qing* promulgó una serie de decretos que no sólo prohibía a sus súbditos abandonar el país, sino que también les impedían regresar a China si sobrepasaba el tiempo especificado en el extranjero. La Corte *Qing* consideraba el gran número de chinos en el extranjero como un “problema de imagen”, ya que se les veía como desertores, traidores, rebeldes y conspiradores. Al marcharse de casa, no cumplían con sus deberes filiales, como atender a sus padres, barrer las tumbas de sus antepasados y ofrecer sacrificios ancestrales.

Como expresó el Emperador en un edicto de 1727 que *“I believe the majority of those who go overseas are undesirable elements. If they are allowed to go as they wish without any time limit, they will become more undesirable, and will encourage more people to follow suit”* (Zhuang, 2013, p. 32).

La postura de la corte *Qing* hacia la masacre de chinos en Batavia por parte de los holandeses reflejaba la política de la dinastía en relación a los chinos que vivían fuera del país.

Aunque la corte *Qing* aplicó leyes rigurosas para restringir la emigración china, la población de la costa sureste de China había buscado oportunidades en el extranjero durante siglos, por lo que resultó imposible detener esta práctica. Durante todo el siglo XVIII, se observó una constante emigración de la población costera del sudeste de China hacia el sudeste asiático y Taiwán.

Después de la derrota en las Guerras del Opio, la demanda de mano de obra barata por parte del mundo colonial impulsó la exportación de un gran número de chinos al extranjero a través del comercio de trabajadores contratados entre 1845 y 1874. Sin embargo, los inconvenientes y abusos asociados con este comercio finalmente obligaron a los funcionarios chinos a tomar medidas, y en 1860, bajo la presión de Gran Bretaña y Francia, China acordó otorgar a sus ciudadanos el derecho a trabajar y residir en el extranjero. La firma del Convenio de Pekín con Gran Bretaña y Francia por parte de China contenía disposiciones que permitían a sus nacionales trabajar y vivir en el extranjero. Posteriormente, China firmó convenios similares con otros países como Estados Unidos, España, Países Bajos, Perú y otros.

La influencia económica de la diáspora china en el extranjero resultó beneficiosa para la modernización de China. Con el fin de obtener el respaldo de los empresarios chinos en el extranjero para el desarrollo económico del país, el gobierno chino comenzó a establecer consulados en el extranjero.

Por ejemplo, en 1877 se estableció el primer consulado chino en Singapur. Tras la caída de la dinastía *Qing*, se establecieron gradualmente 46 consulados en el extranjero, y en 1893, con

la abolición de la antigua prohibición de inmigración, se reconoció oficialmente el derecho de los chinos a emigrar, visitar a sus familiares o regresar a China. Estos consulados jugaron un papel importante en la promoción de la educación china y la creación de Cámaras de Comercio en las comunidades de ultramar, y sirvieron como enlaces entre los chinos de ultramar y el gobierno chino para el desarrollo económico de China.

Además, con el apoyo de la corte imperial, se crearon Oficinas de Comerciantes en las provincias de *Fujian* y *Guangdong* con el propósito de registrar y atender a los chinos que regresaban al país. Sin embargo, a pesar de la creación de estas oficinas, no siempre se cumplió con su función. Los funcionarios locales encargados de dirigir estas agencias, a menudo nobles locales, eran corruptos y se dedicaban a la extorsión, lo que resultaba en acoso y maltrato hacia los comerciantes chinos de ultramar que regresaban.

Tras la caída de la dinastía *Qing*, se estableció la República de China (1912) bajo la dirección de *Sun Yatsen*. Durante este periodo, se intensificó el interés por la diáspora china. En virtud de las nuevas leyes de la época, se permitió a los chinos enviar seis representantes al parlamento recién elegido. Aunque la toma del Partido Nacionalista por *Yuan Shikai* afectó a la estabilidad política del país, el interés del gobierno por la diáspora no disminuyó. Por ejemplo, además de aprobar leyes y reglamentos relativos a la repatriación de los trabajadores chinos en el extranjero, las inversiones y la educación, se estableció un mecanismo para supervisar estos asuntos.

La política más coherente hacia los chinos de ultramar fue establecida por el gobierno nacionalista, después de su victoria en las elecciones, inaugurando su mandato en *Nanjing* en 1927. Ese mismo año, el gobierno estableció una Oficina de Asuntos para los Chinos de Ultramar en *Shanghai*. En 1929, el gobierno adoptó la Ley de Nacionalidad, que había sido promulgada por primera vez por los *Qing* en 1909. Esta ley continúa en vigor en Taiwán.

En 1932, la Comisión de Asuntos para los Chinos de Ultramar fue reorganizada como un ministerio dependiente del *Yuan Shikai* con responsabilidades en todo el país, el cual se mantuvo en Taiwán hasta mucho más tarde. Posteriormente, en 1972, fue renombrada como Comité de Trabajo en Ultramar, cuyas funciones a menudo se superponen con las de la Comisión de Asuntos de los Chinos de Ultramar.

En el periodo comprendido entre 1931 y 1948, el gobierno nacionalista de China promulgó numerosas leyes y reglamentos relacionados con la educación de los chinos de ultramar, las inversiones, la emigración y las asociaciones voluntarias de la diáspora china. También se establecieron representaciones diplomáticas encargadas de la gestión de los asuntos educativos de los *Huaqiao* (chinos inmigrantes en el extranjero).

Durante el periodo inmediatamente posterior al triunfo comunista (1949-1954), las políticas del gobierno se basaron fundamentalmente en las de su predecesor. Los chinos residentes en el extranjero fueron considerados como ciudadanos de China por ascendencia y se incluyeron en la Constitución de 1954 como uno de los grupos con derecho a enviar representantes a la Asamblea Popular Nacional, aunque no se especificó el número de diputados. Además, se estipuló que las publicaciones y la educación entre los chinos de ultramar debían hacer hincapié en la lealtad al Estado y la nación china. Además, a partir de la firma en 1955 del Tratado de Doble Nacionalidad entre China e Indonesia, se reconoció el derecho de los chinos de ultramar a elegir su nacionalidad. En aquel entonces, los asuntos de inmigrantes chinos comprenden dos aspectos: el externo y el interno; el primero se refería a los chinos residentes en el extranjero y el segundo a los chinos de ultramar nacionales. Este último estaba compuesto por los retornados, los dependientes de chinos de ultramar y los estudiantes chinos de ultramar que estudiaban en China. La mayoría de ellos eran receptores de remesas enviadas por familiares en el extranjero.

En 1978, comenzó una nueva etapa en la política de emigración en China. En este momento, el país se encontraba en un periodo de reforma y apertura liderado por *Deng Xiaoping*, quien priorizó los objetivos económicos por encima de las cuestiones políticas, marcando un cambio significativo respecto a los gobiernos anteriores. Con el objetivo de alcanzar estas metas, se propusieron una serie de medidas conocidas como las “Cuatro Modernizaciones”, que abarcaban la liberalización de la agricultura, la industria, la defensa, la ciencia y la tecnología. Estas medidas permitieron la flexibilización de las restricciones del sector privado, la apertura de la economía a la inversión extranjera y el fomento de la migración transnacional. Esta política, que promovió la apertura del país al mundo y el crecimiento económico, generó una nueva ola de migración masiva desde China hacia el extranjero. Para regular y gestionar la migración internacional de los ciudadanos chinos, la Ley de Administración de Entrada y Salida de la República Popular de China se promulgó en 1985. Esta ley estableció el derecho legal básico de los ciudadanos chinos a solicitar permiso para salir al extranjero siempre y cuando pudieran proporcionar cartas de invitación de personas extranjeras. Como resultado, se abrió la posibilidad para hombres, mujeres y niños de solicitar un pasaporte para viajar al extranjero, lo que llevó a la creación de un nuevo sistema de inmigración internacional y provocó importantes cambios en la sociedad china en el extranjero (Song, 2022).

Además, en el ámbito de la gestión de los asuntos de los chinos de ultramar, a principios de 1978 se restableció en el gobierno central el Consejo Estatal para Asuntos de los Chinos de

Ultramar, y ese mismo año se reactivó también la Asociación de Chinos de Ultramar Retornados. Además, en la década de 1980 se organizaron comités especiales en el Congreso Nacional del Pueblo y la Conferencia Consultiva Política del Pueblo para tratar los asuntos de los chinos de ultramar. El aumento de las oficinas gubernamentales dedicadas a los asuntos de los chinos de ultramar significó que los gobiernos chinos, desde el nivel central hasta el local, empezaran a prestar más atención a los asuntos de los chinos de ultramar, algo que no había ocurrido anteriormente (Zhuang, 2013).

El papel de los chinos de ultramar en la historia de China ha sido cada vez más importante y relevante. Desde la política de doble nacionalidad hasta las medidas de reforma y apertura al exterior, se han implementado diversas políticas y acciones para regular y gestionar la migración internacional de los ciudadanos chinos. Además, en los últimos años, el gobierno chino ha prestado cada vez más atención al papel de los chinos de ultramar en el proceso de modernización de China, debido al rápido crecimiento del número de chinos de ultramar y su fuerza económica y de alta tecnología.

Actualmente, en respuesta al aumento de la emigración de ciudadanos chinos al extranjero, el gobierno ha implementado diversas políticas destinadas a proteger y apoyar a los migrantes, tales como:

- Pasaporte y visado: los ciudadanos chinos necesitan un pasaporte y un visado válidos para emigrar al extranjero. El pasaporte y visado pueden variar según el país de destino y es recomendable que los ciudadanos chinos se informen bien sobre las regulaciones migratorias del país de destino antes de emigrar.
- Regulación de la migración: El gobierno chino ha creado la Administración Nacional de Inmigración para regular y gestionar la migración de ciudadanos chinos. Los ciudadanos chinos deben presentar su solicitud ante este organismo, declarar sus intenciones de migración y obtener los permisos correspondientes antes de poder migrar.
- Emigración mediante inversión: El gobierno chino ha adoptado una política relativamente liberal en cuanto a la emigración mediante inversión. Los ciudadanos chinos pueden obtener distintos tipos de visados y derechos de residencia al invertir en empresas extranjeras, comprar propiedades en el extranjero u otras formas de inversión.
- Emigración por motivos educativos: los ciudadanos chinos pueden emigrar al extranjero para estudiar, solicitando un visado de estudiante. Después de completar sus estudios, pueden solicitar un visado de trabajo o de inmigración para continuar viviendo en el país de destino (Colectivo en Administración Nacional de Inmigración).

En conclusión, la implementación de estas políticas ha tenido un impacto significativo en la

migración internacional china y ha dado lugar a una diáspora china en todo el mundo.

5.3.1.2. Políticas sobre inmigración en España

Durante las últimas dos décadas, España ha experimentado un cambio significativo en su relación con la migración, pasando de ser un país expulsor de migrantes a convertirse en uno que los acoge (Medina, 2017). Así, España se ha integrado en el sistema migratorio europeo como destino para los migrantes, lo que representa uno de los eventos más destacados a nivel mundial en el ámbito migratorio (Paz, 2012). Como resultado, el gobierno español aprovechó la importancia creciente de España como destino de migraciones internacionales para establecer una política migratoria que se centrara en regular la llegada y permanencia de migrantes en el país, así como en integrarlos en la sociedad y en el mercado laboral para promover la internacionalización migratoria.

a. Política general de España sobre la inmigración

Durante la década de los 80, en España se llevaron a cabo importantes reformas en el código civil en relación a la nacionalidad, así como la promulgación de la ley de asilo y refugio en 1984 junto con su reglamento de 1985. Además, en ese mismo periodo se aprobó la ley de derechos y libertades de los extranjeros, conocida como Ley de Extranjería, en 1985, la cual fue objeto de modificaciones en febrero de 1996 (Chireac, 2012). Estas leyes son de gran relevancia en este ámbito.

La Ley de Asilo y Refugio, que establece el derecho de las personas a solicitar protección internacional en el país y establece los procedimientos para su reconocimiento.

La primera Ley de Asilo y Refugio (Ley 5/1984, de 26 de marzo) se aprobó en 1984 y se modificó profundamente en 1994 con el fin de adaptar el sistema jurídico español a la rápida evolución en cantidad y características de las solicitudes de asilo, que se produjeron en el contexto de la Unión Europea en la segunda mitad de los años 80 del siglo pasado, se llevó a cabo la modificación de la Ley de Asilo. Además, se logró corregir las deficiencias identificadas en su aplicación y se avanzó en el régimen de protección de los refugiados. A partir de entonces, se concedió el derecho de asilo en el contexto de una progresiva armonización de las legislaciones nacionales de asilo en Europa.

Desde entonces hasta el año 2023, ha experimentado cinco modificaciones adicionales: la Ley 12/2009, de 30 de octubre, las modificaciones de 2014, 2021, 2022 y 2023, respectivamente (Colectivo en BOE).

La Ley de Asilo y Refugio se caracterizaba por su amplia generosidad y su conformidad con los convenios internacionales, mientras que la Ley de derechos y libertades de los extranjeros (Ley de Extranjería) se concibió con una intención restrictiva y orientada hacia el control

policial.

La Ley de Extranjería es la principal normativa para la regulación de la llegada y permanencia de los extranjeros en el país. Esta ley se encarga de regular los diferentes tipos de visados y permisos de residencia y trabajo, así como los procedimientos de expulsión de los migrantes irregulares.

La primera Ley de Extranjería en España se aprobó en 1985 y establecía las bases para la regulación de la entrada y estancia de los extranjeros en el país. La aprobación de esta ley se debió a la presión externa de otros países europeos para que España se adhiriera a la legislación de la UE en materia de inmigración procedente de países no comunitarios, a pesar de que España necesitaba trabajadores extranjeros (Nieto, 2003).

En 1991, se promulgó la Ley de Extranjería, que modificó la legislación de 1985 e introdujo un régimen de sanciones para aquellos extranjeros que infringieran la normativa migratoria. La aprobación de esta ley implicó una mayor rigurosidad en las condiciones de entrada y estancia en España (Nieto, 2003). Como resultado de su implementación, se produjo un considerable número de residentes extranjeros en España que pasaron a ser considerados inmigrantes sin documentos legales (Chireac, 2012). A partir de ese momento, los ciudadanos de países del Magreb, incluyendo a los marroquíes, que representaban el principal grupo de inmigrantes en España, tuvieron la obligación de solicitar un visado para ingresar al país. Posteriormente, se impusieron controles más estrictos a algunos países latinoamericanos, como Perú, la República Dominicana y Colombia.

Posteriormente, se llevaron a cabo una serie de reformas normativas que afectaron tanto a las leyes como a sus reglamentos con el fin de establecer procesos de regularización extraordinarios para otorgar legalidad a la residencia de los extranjeros, en línea con los nuevos criterios restrictivos establecidos por la ley.

En el año 2000, se implementó una reforma significativa en la Ley de Extranjería (Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero), la cual introdujo cambios de gran relevancia en la política migratoria del país. Esta reforma aborda el régimen de entrada, diversas situaciones de estancia y residencia, así como la expulsión de extranjeros, además de establecer requisitos laborales para el trabajo.

Es relevante resaltar que la regularización de los documentos es fundamental para garantizar una entrada y estancia legal en España.

El artículo 23 de esta ley indica los requisitos para la entrada en territorio español, tal como: el extranjero que desee ingresar a España debe hacerlo a través de los puntos de entrada autorizados, portar un pasaporte o documento de viaje válido que acredite su identidad de

acuerdo a los convenios internacionales suscritos por España, y demostrar contar con medios económicos suficientes para su estancia en el país durante el tiempo previsto. El artículo 28 de la misma ley establece las diferentes situaciones de estancia en territorio español para los extranjeros, tales como: la estancia se refiere a la permanencia en territorio español por un período de tiempo que no exceda los noventa días. Después de este periodo, es necesario obtener una prórroga de estancia o un permiso de residencia para poder continuar en España. Cabe destacar que la prórroga de estancia no puede superar los noventa días adicionales.

Desde la promulgación de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, hasta el año 2023, se llevaron a cabo 27 modificaciones a dicha ley. Un ejemplo destacado es la modificación introducida por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Esta modificación agregó varios artículos que impactan directamente a los inmigrantes, como el artículo 16. Derecho a la intimidad familiar, que garantiza el derecho a la intimidad familiar, y el artículo 17. Familiares reagrupables, que establece los requisitos para la reagrupación familiar. Estos cambios buscan permitir, de manera legal, que los residentes extranjeros en España puedan reunirse con sus familias.

Otro ejemplo relevante es la modificación implementada mediante la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, que reformó la Ley Orgánica 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Esta modificación, vigente a partir del 13 de diciembre de 2009, incluyó diversos artículos que tienen un impacto directo en los inmigrantes.

Entre ellos se encuentra el artículo 2 bis. La política inmigratoria, que aborda la gestión y los principios durante la aplicación de la política migratoria, así como la atención especial a los flujos migratorios con mayor incidencia.

Asimismo, se encuentra el artículo 2 ter. Integración de los inmigrantes, el cual se centra en programas y estrategias destinados a promover y facilitar la plena integración de los inmigrantes en la sociedad española (Colectivo en BOE).

b. Medidas de integración para inmigrantes

Por otro lado, en cuanto a las políticas migratorias, el Gobierno español también ha implementado diversas medidas en los últimos años para fomentar la integración de los migrantes en la sociedad y en el mercado laboral. Estos programas son parte de las políticas migratorias españolas y reflejan el compromiso del país con la integración y el respeto de los derechos de las personas migrantes.

El Foro para la Integración social de los Inmigrantes (FISI)

El FISI es para la Integración Social de los Inmigrantes, es el órgano de consulta, información y asesoramiento del Gobierno de España en materia de integración de las personas inmigrantes. Su objetivo es promover la participación e integración de las personas inmigrantes en la sociedad española, proponiendo, informando y canalizando actuaciones encaminadas a dichos fines. La regulación de este foro se encuentra en el Artículo 70 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, así como en el Real Decreto 3/2006, de 19 de enero (Colectivo en Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones).

Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014

Este plan fue un programa diseñado para promover la integración de los ciudadanos en una determinada comunidad o país durante ese período de tiempo específico. El objetivo principal del plan era fomentar la convivencia pacífica y el entendimiento entre los diversos grupos de la sociedad, incluyendo a personas de diferentes orígenes étnicos, culturales y religiosos. Esto se lograba a través de una serie de acciones y políticas orientadas a facilitar la inclusión social, el acceso a derechos y servicios, y la promoción de la igualdad de oportunidades. El plan podía incluir medidas como programas de educación intercultural, promoción del diálogo y la participación ciudadana, apoyo a la integración laboral y profesional de personas migrantes, acciones de sensibilización y lucha contra la discriminación, entre otras iniciativas (Colectivo en Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones).

Programa de integración sociolaboral para personas inmigrantes

El programa recibió financiamiento por parte del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, y su objetivo principal consiste en promover iniciativas que fomenten la integración laboral de las personas inmigrantes en situación o riesgo de exclusión social mediante el diseño e implementación de itinerarios personalizados e integrados de inserción laboral. Algunas de los itinerarios comunes que se pueden encontrar en un programa de integración sociolaboral para personas inmigrantes incluyen:

- Diagnóstico y evaluación individualizada.
- Preformaciones en materia de aprendizaje del castellano y/o lenguas cooficiales, contexto sociolaboral, habilidades sociales, legislación laboral y alfabetización digital y nuevas tecnologías.
- Orientación laboral.
- Acompañamiento para el acceso a la formación.
- Identificación de oportunidades de empleo y acompañamiento para la inserción laboral (Colectivo en Ministerio de Derechos Sociales).

Programa SARA - Mujeres Migrantes

Este programa recibió cofinanciamiento del Fondo Social Europeo a través de su Programa Operativo de Inclusión Social y de la Economía Social (POISES) para el período 2014-2020. Su enfoque se centra en mujeres inmigrantes que se enfrentan a barreras sociales y culturales que dificultan su integración socio-laboral. Su objetivo principal es mejorar la calidad de vida de estas mujeres a través de una capacitación más efectiva para la participación social y, específicamente, para el empleo. El programa se implementa utilizando una metodología interactiva que incluye la motivación y el acompañamiento de las mujeres para fomentar su participación e integración (Colectivo en Ministerio de Igualdad).

c. Política de España hacia la Región de Asia-Pacífico

Según los datos del INE de España, la población asiática en España ascendía a 1.080.114.34 personas a 1 de enero de 2022 (INE, 2022). Es importante mencionar las políticas migratorias que España ha implementado en relación con los países asiáticos, ya que estas han tenido un impacto en la presencia de ciudadanos asiáticos en España. En este sentido, cabe destacar que las políticas españolas hacia Asia-Pacífico se han enfocado en fomentar una mayor cooperación y entendimiento entre España y los países asiáticos, lo que puede generar oportunidades de inversión en España y, a su vez, llevar a la emigración de ciudadanos asiáticos al país.

Para ello, el gobierno español ha desarrollado el Plan Marco Asia-Pacífico 2000-2002 como parte de su estrategia de política internacional con el objetivo de expandir las relaciones económicas con Asia, fomentar el comercio y el turismo en la región, mejorar la cooperación al desarrollo con China, Filipinas y Vietnam, y fortalecer los vínculos lingüísticos y culturales con estos países. Asimismo, en respaldo al Plan Marco Asia-Pacífico, en 2002 se fundó en Barcelona la Casa Asia, una institución cuyo propósito es organizar actividades académicas y artísticas con el objetivo de fomentar el conocimiento de la región entre los españoles y promover las relaciones políticas, económicas y culturales con Asia (Nieto, 2003).

Desde entonces, el gobierno español ha establecido acuerdos y colaborado en la creación de instrumentos en los que ha participado activamente la élite económica del país, así como la sociedad civil, con el objetivo de facilitar e intensificar las relaciones de España con China, Japón y Corea del Sur.

En el caso de Japón, la Asociación para la Paz, el Crecimiento y la Innovación de 2013 ha permitido una mayor estructuración de las relaciones entre ambos países. La fundación de esta asociación se enfoca en cuatro campos de acción principales: fortalecimiento de las relaciones políticas y de seguridad; impulso de las relaciones económicas y comerciales;

desarrollo de la cooperación en ciencia y tecnología; y fomento de los intercambios entre las sociedades civiles. Además, la cooperación empresarial y la Fundación Consejo España-Japón son algunos ejemplos de los vínculos entre las sociedades civiles de España y Japón (Beltrán, 2019).

En el caso de Corea del Sur, se ha establecido un acuerdo de libre comercio con la UE en 2011, lo que ha permitido una mayor apertura y promoción del comercio y la inversión entre ambos países. Además, el Plan Integral de Desarrollo del Mercado Coreano de 2013 incluye medidas para apoyar el comercio y la inversión españolas en Corea del Sur y fomentar las operaciones conjuntas en terceros mercados. La Tribuna España-Corea también es un espacio para el diálogo y el intercambio entre las sociedades civiles de ambos países (Beltrán, 2019).

d. Política de España hacia China

Cabe mencionar que, dentro de la población asiática en España, la población de origen chino es la más numerosa. Este hecho ha llevado a la implementación de políticas migratorias específicas para los ciudadanos chinos. Por otro lado, es importante destacar que las políticas españolas hacia China son más amplias que las aplicadas a otros países asiáticos, y abarcan los ámbitos de sociedades civiles, política, economía, cultura y educación en la relación bilateral. Esto ha generado una atracción de una gran población china en España.

En 2004, se creó la fundación Consejo España-China para la promoción de las relaciones bilaterales. Este organismo es la principal plataforma de diálogo entre las sociedades civiles, empresarios y administraciones de ambos países, con el objetivo de fomentar las relaciones bilaterales. En 2005, España firmó una Asociación Estratégica Integral con China con el objetivo de impulsar y fortalecer la cooperación en diferentes áreas como la política, la economía, la cultura y la educación. Esta asociación también ha permitido el establecimiento de mecanismos de diálogo y consulta entre los dos países, lo que ha contribuido a mejorar la relación bilateral. Además, España ha sido uno de los principales defensores del reconocimiento de China como economía de mercado por parte de la Unión Europea, lo que ha facilitado el comercio entre ambos países. Asimismo, en el mismo año, se elaboró un Plan integral de desarrollo del mercado chino para el período 2005-2008, que incluía medidas para facilitar el acceso de las empresas españolas al mercado chino y mejorar la imagen de España en China. El plan establece objetivos concretos, como aumentar el número de empresas españolas presentes en China y duplicar las exportaciones españolas al país asiático en tres años. También se contemplaban acciones de promoción cultural y educativa para fortalecer la relación entre ambos países. En 2007, se creó la Oficina de Apoyo a la Integración de la Población China en España, con el objetivo de fomentar la integración socio-laboral de la

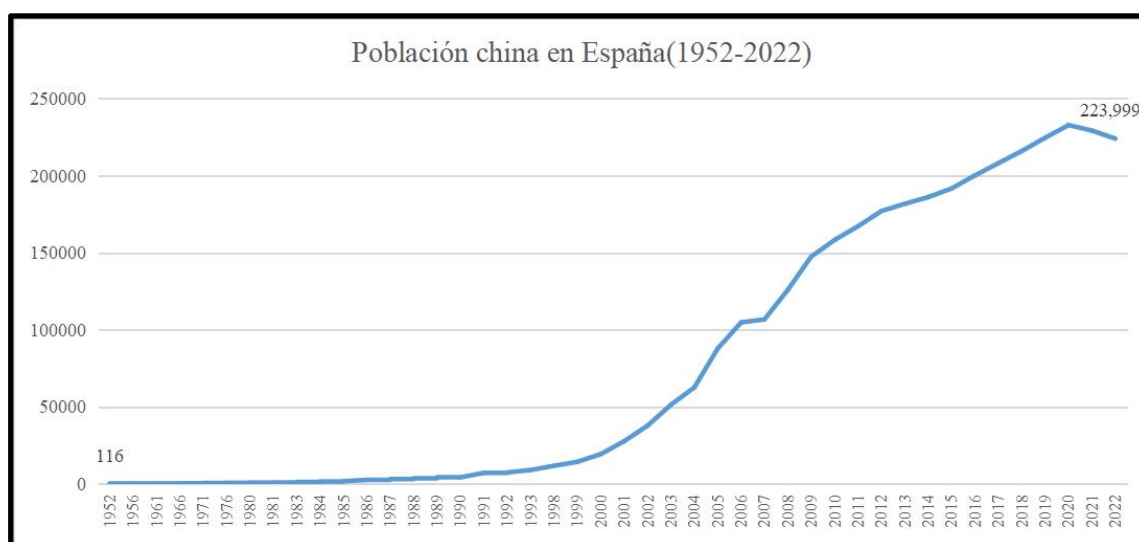
comunidad china en España. Además, se han llevado a cabo programas de enseñanza del español y de la cultura española dirigidos a los migrantes chinos. En 2019 se puso en marcha el programa de visados “*Golden Visa*”, que permite a inversores extranjeros, incluyendo a ciudadanos chinos, obtener una residencia en España a cambio de una inversión mínima de 500.000 euros en propiedades inmobiliarias. En 2020 se estableció un convenio entre España y China para facilitar la emisión de visados de larga duración a ciudadanos chinos que quieran residir en España por motivos laborales o de estudio. Estas políticas migratorias buscan fomentar la inversión y el intercambio cultural entre España y China, al mismo tiempo que promueven la llegada de ciudadanos chinos al país (Beltrán, 2019).

5.3.2. Características sobre población china en España

La inmigración china a España es un fenómeno que ha adquirido una creciente importancia en las últimas décadas. Según los datos del Ministerio del Interior y la Dirección General de la Policía de 1998, en 1952 solo había 116 personas de origen chino viviendo en España. En 2022, según datos del INE, la población de origen chino en España había aumentado significativamente a 223.999 personas (consulte la figura 1).

Figura 1

Población china en España (1952-2022)



Fuente: Elaboración propia con base en datos de 1952-1993 obtenidos del Ministerio de Interior, Dirección General de la Policía, citada en Beltrán (1998, p 217); datos de 1998-2022 obtenidos del INE (2022).

Aunque la presencia de inmigrantes chinos en España se remonta al siglo XVI, la gran

mayoría de la población china residente en España llegó al país a partir de la década de los 90s. En este sentido, entre las características de la población china en España, se destaca su contribución al aumento significativo de su presencia durante estos años, especialmente en el ámbito político.

El establecimiento de relaciones diplomáticas entre España y China en 1973 fue un hito importante que permitió un mayor intercambio cultural, económico y político entre ambos países. Esto, a su vez, facilitó la llegada de inmigrantes chinos a España y sentó las bases para un ambiente favorable para la supervivencia y el desarrollo de la comunidad china en España. En 1978, el rey Juan Carlos y la reina Sofía visitaron China y se produjo un encuentro amistoso entre el rey y el líder máximo de China, *Deng Xiaoping*. Este hecho fortaleció aún más las relaciones bilaterales entre ambos países, lo que ha fomentado la presencia y el asentamiento de la población china en España. En esa época, China estaba en plena Reforma y Apertura, lo que incentivaba la salida de los chinos al exterior. Como resultado, los flujos migratorios desde China hacia la península ibérica se intensificaron desde entonces, especialmente a partir de los años 90 (Sáiz, 2005).

En 1986, España se convierte en miembro de la Comunidad Económica Europea, lo que ha propiciado un desarrollo económico acelerado con buenas perspectivas económicas. Esto se ha convertido en una importante atracción para los nuevos inmigrantes, brindándoles una buena oportunidad para establecerse, iniciar un negocio y desarrollarse (Li, 2022).

Por otra parte, es importante destacar que la política española de amnistía para inmigrantes indocumentados ha sido uno de los factores que ha estimulado la llegada de chinos a España. El gobierno español ha introducido en varias ocasiones una amnistía para inmigrantes sin documentos con el fin de hacer frente a la gran demanda de mano de obra que acompaña el desarrollo económico, lo que ha brindado la oportunidad de regularizar la situación de los chinos que entraron en España sin documentos.

Según los registros, en 1985 se concedió la primera amnistía en España, y de los 1.192 solicitantes chinos, 845 obtuvieron el estatuto legal, lo que representó el 2.2% del total de personas amnistiadas. Durante la segunda amnistía, que comenzó en junio de 1991, el número de chinos que obtuvo el estatuto legal aumentó a 4.291, es decir, el 4% del total de personas amnistiadas. En 1995, se llevó a cabo una “mini-amnistía” en la que cientos de chinos regularizaron su estatus. En marzo de 2000 se otorgó una cuarta amnistía, y de las 85.526 personas que obtuvieron el estatuto legal, el 5.8% eran chinos. El número de ciudadanos chinos con plena residencia en España ha aumentado significativamente, llegando a casi 200.000 en 2015, después de varias campañas de legalización de indocumentados en el siglo

XXI (Li, 2016). Es muy importante señalar que la política española de amnistía para inmigrantes indocumentados ha sido un factor clave en la regularización de la situación de los inmigrantes chinos y en su establecimiento y desarrollo en España.

5.3.2.1. Distribución geográfica de la población china en España

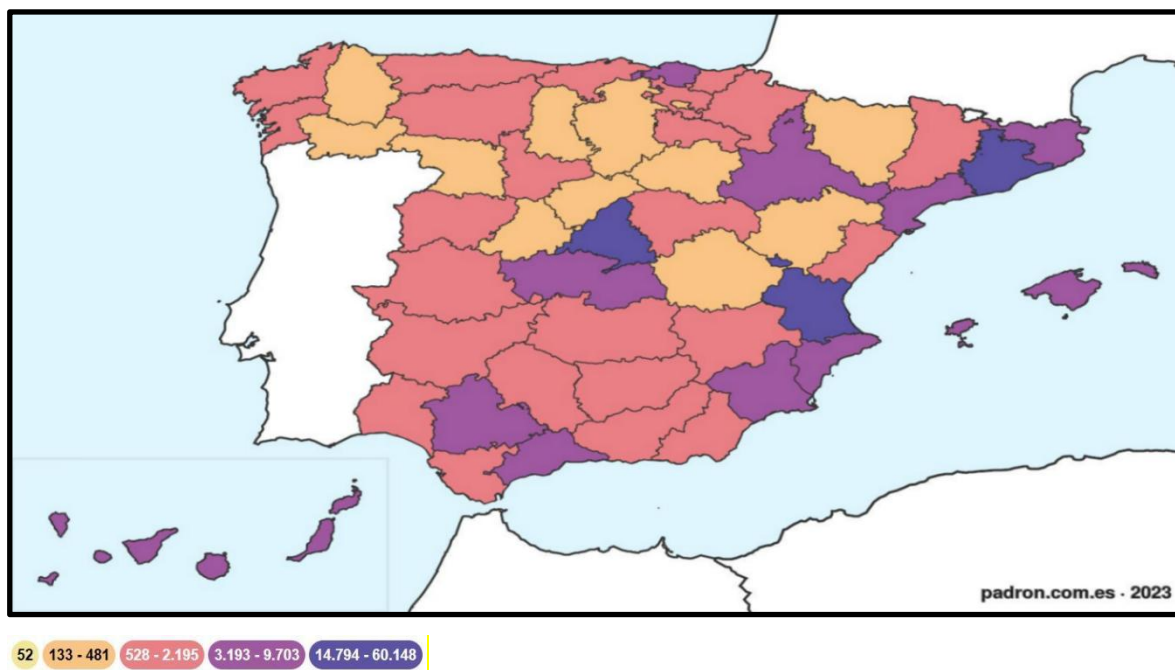
Tanto en el siglo XIX en Estados Unidos como en el siglo XX en Europa, los inmigrantes optaron por establecerse en ciudades como base para mejorar sus condiciones económicas y escapar de la pobreza lo antes posible. Cuanto más grande era la ciudad, más atractiva resultaba para los inmigrantes, esta característica que también se refleja en la inmigración china en España.

Según los datos del Padrón, se observa que una gran cantidad de ciudadanos chinos reside en Madrid, Cataluña y la Comunidad Valenciana. Como resultado, Cataluña contaba con una población china de 63.228 habitantes, lo que la convierte en la comunidad autónoma con mayor número de residentes chinos en España. Le sigue Madrid, con 60.148 habitantes chinos, la Comunidad Valenciana con 25.926 habitantes, y Andalucía con 21.975 habitantes (Padrón, 2023). Estas tres comunidades han sido históricamente destinos populares para los inmigrantes debido a su situación económica favorable y las atractivas oportunidades laborales que han ido ofreciendo a los inmigrantes. Además, la infraestructura desarrollada, los servicios disponibles y la diversidad cultural presentes en estas regiones también han contribuido a su atractivo como destinos de residencia para la comunidad china.

En las décadas de 1970 y 1980, las islas de Canarias y Baleares, situadas en la costa mediterránea, también se convirtieron en importantes destinos de migración para la población china. Estas regiones experimentaron un auge económico y una rápida urbanización debido al desarrollo del sector turístico (Wu, 2013). Este crecimiento en la industria del turismo generó oportunidades de empleo y atrajo a muchos inmigrantes chinos que buscaban mejorar sus condiciones de vida. Por lo tanto, estas áreas costeras también jugaron un papel significativo en la distribución de la población china en España. En el mapa 1 puede ver la distribución de las regiones españolas donde viven más chinos.

Mapa 1

Distribución geográfica de la población china en España



Fuente: Padrón.com.es.⁶

5.3.2.2. Números de la población de ascendencia china en España

El incremento de la población china en España ha resultado en un aumento de individuos de ascendencia china nacidos en el país. De acuerdo con los datos del INE, en el año 2018 se registraron 2.555 nacimientos en los cuales al menos uno de los progenitores tenía la nacionalidad china. Sin embargo, es importante destacar que esta cifra representa el número más bajo de nacimientos desde el año 2004, cuando se contabilizaron 2.422 nuevos nacimientos de individuos con ascendencia china. En la figura 2 puede observar los individuos de ascendencia china nacidos en España.

⁶ <https://padron.com.es/chinos-en-espa%C3%B1a/>

Figura 2

Nacimientos en España en el que al menos uno de los progenitores es de nacionalidad china (1998-2018)



Fuente: www.epdata.es.⁷

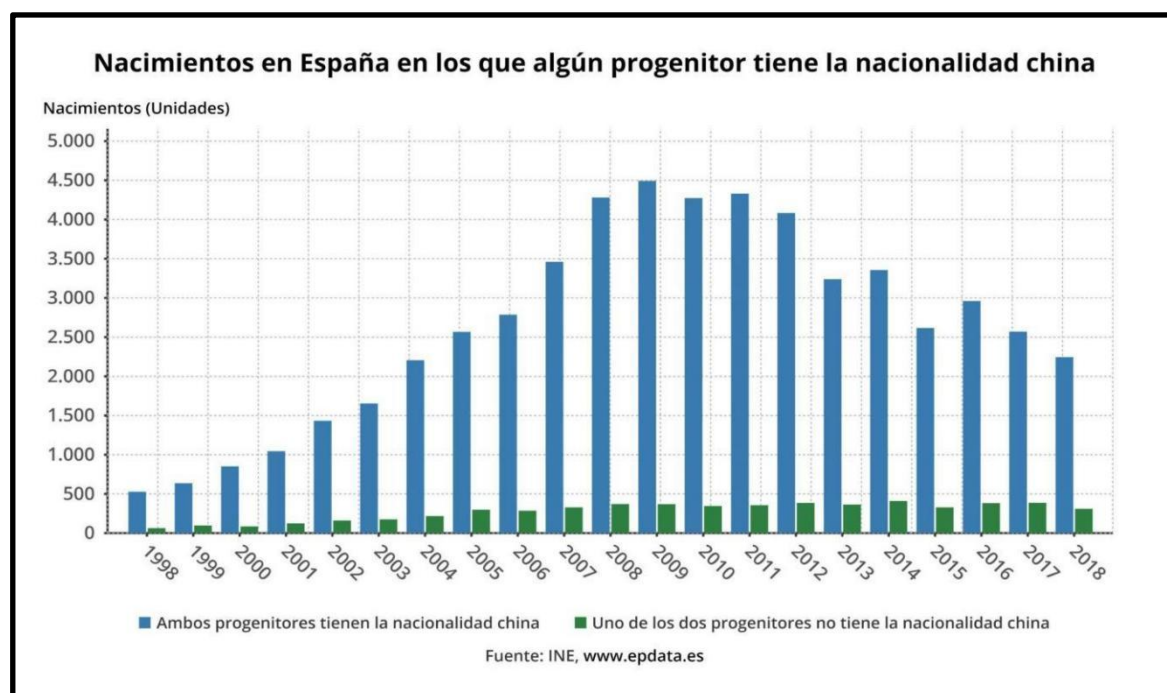
En la mayoría de los casos de estos nacimientos, ambos progenitores tenían la nacionalidad china. Efectivamente, en el año 2018 fueron 2.245 del total, el 88% del total. Sin embargo, en los últimos años se ha observado un aumento en el número de hijos de matrimonios mixtos, donde al menos uno de los progenitores es de nacionalidad china y el otro de otra nacionalidad, en el año 2018, de los nacimientos registrados, un total de 310 casos, lo que representa el 12% del total. Este fenómeno refleja una mayor diversidad en las uniones familiares y una creciente integración de la comunidad china en España.

En la figura 3 se muestra la distribución de los nacimientos en España en función de la nacionalidad de los progenitores. Se observa que hay dos categorías: aquellos en los que ambos progenitores tienen la nacionalidad china, y aquellos en los que al menos uno de los progenitores es de nacionalidad china y el otro es de otra nacionalidad.

⁷ <https://www.epdata.es/datos/comunidad-china-espana-datos-estadisticas/290>

Figura 3

Nacimientos en España en los que algún progenitor tiene la nacionalidad china



Fuente: www.epdata.es.⁸

Debido al crecimiento en los nacimientos de niños chinos, la comunidad china residente en España se caracteriza por ser joven y vibrante. Según datos del Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social, hasta el 30 de junio de 2019, la población activa en el rango de edad de 15 a 64 años representaba el 72.7%, mientras que los menores de 14 años representaban el 24.8% (Li, 2022). Esta gran población de nueva generación china en España en las últimas décadas indica una tendencia de arraigo y establecimiento de la comunidad china en el país, con una segunda generación que ha nacido y se ha criado en suelo español. Además, esta tendencia ha impulsado la importancia del aprendizaje del idioma chino y la presencia de escuelas chinas en España.

5.3.2.3. Lugar de origen de los inmigrantes chinos en España

Dentro de la historia de la emigración china a España, los flujos de inmigración originarios de *Zhejiang* se destacan como muy significativos. Un ejemplo de ello es la llegada en 1914 de *Chen Xianting* y *Wang Tingxiang*, procedentes de *Qingtian, Zhejiang*, en busca de empleo en España. En la década de 1930, *Jin Guangkui*, también natural de *Qingtian, Zhejiang*, estableció un piso chino en Madrid. Además, *Chen Diguang*, oriundo de *Qingtian, Zhejiang*,

⁸ <https://www.epdata.es/datos/comunidad-china-espana-datos-estadisticas/290>

fue el primer ciudadano chino en trasladarse oficialmente a España con un visado expedido por la embajada española en la República Popular China en 1974 (Li, 2016).

Debido a las políticas de reforma y apertura, así como al establecimiento de relaciones diplomáticas entre China y España, en esa época, más de 100.000 ciudadanos de *Qingtian* fueron oficialmente autorizados a salir del país con fines privados y dirigirse a Europa, según la Oficina de Seguridad Pública del condado de *Qingtian*. Entre los países europeos, España se destaca como un caso único dentro de las comunidades de las diásporas chinas, ya que es el único país en el mundo donde la gran mayoría de sus miembros proviene de *Qingtian*, representando aproximadamente el 70% del total (Beltrán, 2004). En particular, el condado de *Qingtian*, es la región de origen que más contribuye al número de personas de ascendencia china que residen en España (Nieto, 2003; Sáiz, 2005; Sastre, 2014; Li, 2016; Torruella y Sáiz, 2017; Song, 2021).

El aumento de las personas de *Zhejiang* en España se puede atribuir a una serie de factores.

El primero es por su ubicación geográfica. La provincia de *Zhejiang*, situada en la costa este de China, es reconocida como una importante puerta de entrada de productos internacionales a China. Su ubicación geográfica favorable, en una región costera, ha contribuido a su crecimiento económico y a la implementación de la política de reforma y apertura en China. Como resultado, los habitantes de *Zhejiang* tienen más oportunidades y facilidades para viajar al extranjero en comparación con otras provincias debido a su situación geográfica y a la política mencionada (consulte el mapa 2).

Otro factor que contribuyó al aumento de la migración de personas de *Qingtian* a España fue la motivación económica. *Qingtian* es un condado ubicado en la ciudad de *Lishui*, en la provincia de *Zhejiang*, con una extensión geográfica de 22.493 kilómetros cuadrados. Este condado ha sido históricamente conocido como una región de fuerte migración hacia Europa, lo que le ha valido el apodo de “Pequeña Europa”. No obstante, en el pasado, *Qingtian* era una región que se caracterizaba por su pobreza debido a su ubicación geográfica en el interior, rodeada de montañas y con acceso limitado (Ver el mapa 3). Incluso existe un antiguo refrán dice que “De diez partes, nueve son montañas” (Jiménez, 2002, citado en Song, 2021), en referencia a la predominancia del terreno montañoso en la zona. Dadas las limitadas oportunidades económicas en *Qingtian*, muchos emigrantes de esta región buscaron empleo, emprendimiento y mejores condiciones de vida en otros países, principalmente en Europa. La migración hacia España se convirtió en una opción atractiva debido a las oportunidades laborales y las perspectivas de mejora económica que ofrecía. Estos emigrantes esperaban encontrar mejores trabajos, salarios más altos y una mayor calidad de vida en España, lo que

los motivó a establecerse en el país.

Mapa 2

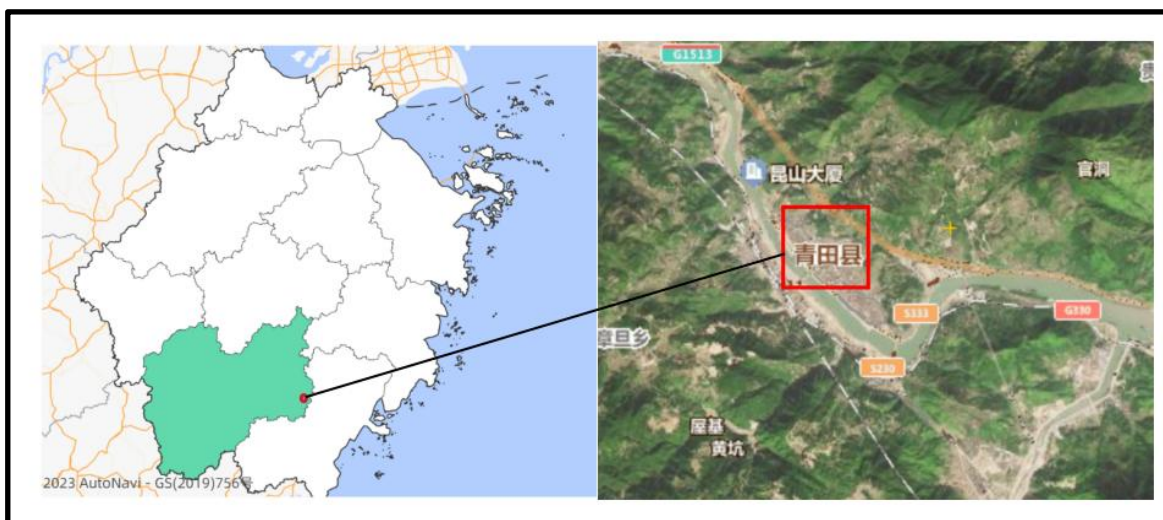
Provincia de Zhejiang



Fuente: Elaboración propia.

Mapa 3

Ciudad de Lishui (izquierda) y condado de Qingtian (derecha)



Fuente: Elaboración propia.

Además de los factores mencionados anteriormente, como la motivación económica y la ubicación geográfica, la existencia de redes sociales y familiares preexistentes ha sido otro

factor significativo que ha impulsado el aumento de la comunidad de *Qingtian* en España. Desde tiempos antiguos, la cultura china ha valorado profundamente el sentido de pertenencia y arraigo a la tierra natal. Esta cultura se deriva del confucianismo (551-479 a. C.), que es la corriente principal de la cultura tradicional china y ha considerado la ética de la familia como su núcleo fundamental (Song, 2021). Por lo tanto, a diferencia de otras sociedades de migrantes, cuando la población china emigra a otro país, lo hace como una unidad familiar. En el contexto de la migración de las personas originarias de *Qingtian* a España, se observa esta arraigada tradición de mantener vínculos familiares y comunitarios. Los primeros qingtianos que se establecieron en España tenían la tendencia de traer a más personas de su comunidad. Esto se llevaba a cabo con el propósito de lograr la reunificación familiar y mantener la cohesión de la comunidad, al mismo tiempo que fortalecen su presencia en el país de acogida. La práctica de traer a más miembros de la comunidad de *Qingtian* a España tuvo múltiples objetivos. Por un lado, se buscaba preservar los lazos familiares y garantizar la continuidad de las tradiciones y valores culturales. La migración en grupo también brindaba un apoyo emocional y social a los recién llegados, facilitando su adaptación al entorno extranjero. Además, al incrementar el número de qingtianos en España, se fortalecía la presencia de la comunidad en términos económicos, sociales y culturales. Dentro de los flujos migratorios chinos más recientes hacia España, es importante destacar que, además de la inmigración tradicional proveniente de los distritos de *Qingtian* en la provincia de *Zhejiang*, que conforma la mayoría de la población china en España, también han llegado migrantes de sectores procedentes de *Shanghai*, *Shandong*, *Fujian*, *Heilongjiang*, *Liaoning*, *Jilin*, así como *Taiwan* y *Hongkong*, entre otros (Nieto y Fisac, 2002; Beltrán, 2004; Li, 2016). Estas distintas poblaciones contribuyen a la conformación de una comunidad dinámica de inmigrantes chinos en España. Esta diversidad de poblaciones confiere un carácter heterogéneo a la comunidad china en España.

5.3.3. Comunidad china en España

A lo largo de la historia, los primeros chinos emigraron a España, y las redes que establecieron aquí fomentaron la migración posterior desde su región de origen. Esto ha contribuido a la formación de colectivos chinos en diferentes regiones de España, donde se han establecido numerosas comunidades chinas en el país.

5.3.3.1. Distribución geográfica

Los indicadores relacionados a la distribución residencial de la población china permiten

identificar de manera precisa las áreas geográficas en las que la comunidad china se concentra. En cuanto a la distribución de la población, se puede observar que una proporción considerable de la comunidad china elige establecerse en regiones como Cataluña, Madrid y la Comunidad Valenciana. Además, en términos de desarrollo económico, también se registra un volumen significativo en otras ciudades costeras del litoral mediterráneo, como Málaga, Las Palmas, Baleares y Tenerife (Beltrán, 2004). En estas áreas, ha surgido un enclave reconocido como *Chinatown*, que se distingue por su dinamismo económico, destacando una mayor proporción de trabajadores autónomos (Jin y Eloy, 2023).

5.3.3.2. Actividades económicas

La comunidad china en España destaca por su nivel laboral elevado, con una notable presencia de negocios de propiedad china, y la mayoría de sus miembros se concentran en el sector de servicios de la economía. Estas actividades económicas se caracterizan por la existencia de nichos económicos asociados a su grupo étnico, también conocidos como negocios étnicos (Pérez, 2002). En particular, esta economía étnica se caracteriza por la presencia significativa de pequeñas empresas familiares (Beltrán y Sáiz, 2013).

Dentro del contexto de las actividades económicas, los restaurantes o bares de comida china han sido reconocidos como las principales empresas familiares para las personas de origen chino, donde la familia ejerce la propiedad, y los miembros de la familia trabajan en ellos, así como también se contrata a otros familiares más lejanos, amigos y vecinos. A medida que el negocio crecía, se realizaban inversiones para abrir nuevos restaurantes, lo que dio lugar al desarrollo de pequeñas cadenas de restaurantes familiares (Beltrán, 2015).

Durante un largo período de tiempo, el restaurante ha sido el emblema representativo de la presencia china en España. La introducción de la gastronomía china en España se remonta a mediados de la década de 1950. En 1954, *Lin Lianshui*, originario de *Zhejiang*, inauguró el primer restaurante chino de pequeña escala. En la época en que España mantuvo relaciones diplomáticas con Taiwán (1935-1973), llegaron muchos estudiantes a realizar o completar sus estudios superiores quedando posteriormente en España. Algunos abrieron pequeños negocios como restaurantes (Beltrán, 2004). Estos establecimientos fueron pioneros en la fundación de restaurantes de gran envergadura en el país y comenzaron a ganar popularidad entre los residentes locales.

Sin embargo, a mediados de la década de 1980, tuvieron que enfrentarse a la llegada directa desde China de nuevos inmigrantes procedentes de *Qingtian*, quienes abrieron más restaurantes en España (Beltrán y Sáiz, 2015). Esta orientación hacia la apertura de restaurantes chinos ha sido una característica distintiva de la comunidad china en el contexto

español desde sus inicios.

Posteriormente, en la década de los 90, se comenzaron a abrir un gran número de restaurantes chinos en ciudades como Madrid y Barcelona, lo cual llevó a una sobresaturación en este sector laboral. Como consecuencia, la saturación del sector de la restauración llevó a una diversificación de sus comercios, ampliando el abanico hacia más sectores económicos, como bares, alimentación, tiendas de frutos secos, locutorios, venta de artículos importados, talleres de confección, entre otros (Pérez, 2002; Nieto y Fisac, 2002; Beltrán y Sáiz, 2015).

Desde el inicio de la presencia china en España, otro sector significativo ha sido el comercio de importación y exportación, que incluye almacenes y tiendas mayoristas que se enfocan principalmente en la venta de productos económicos en los bazares, así como en la ropa confeccionada y artículos de marroquinería (Beltrán, 2005).

Los bazares, también conocidos como tiendas de “todo a cien” o tiendas de “todo a un euro”, surgieron en España a mediados de los años noventa y experimentaron su consolidación y saturación durante los primeros cinco años del siglo XXI. Estos establecimientos representan la segunda ola de dispersión de la comunidad china en toda la geografía española (Beltrán y Sáiz, 2015). Estas tiendas ofrecen una amplia variedad de productos, incluyendo ropa, regalos, artículos para el hogar, calzado y artículos de marroquinería. Se convirtieron en una actividad económica importante como alternativa a la saturación del mercado de restaurantes de comida china.

Tanto los restaurantes como las empresas de importación y exportación han contribuido a atraer a más población china a España. Con el crecimiento de la comunidad china, han surgido diversos negocios para satisfacer sus necesidades. Estos negocios incluyen agencias de viaje, agencias inmobiliarias, escuelas de conducción, academias privadas para el aprendizaje del español y la enseñanza del chino a niños, estudios de fotografía, tiendas de alquiler de trajes de novia, joyerías, floristerías, tiendas de medicina china, clínicas de medicina china y biomedicina con médicos chinos, pensiones y hoteles, restaurantes de comida china rápida y regional, tiendas de música, cine, revistas y libros en chino, explotaciones agrícolas para el cultivo de vegetales chinos, crianza de patos, fábricas de doufu, entre otros (Beltrán y Sáiz, 2015).

Por lo general, las empresas familiares y los negocios étnicos se caracterizan por la participación predominante de miembros de la familia, como padres, hijos y otros parientes, en su fuerza laboral. Esto conduce a la formación de un nicho étnico, que es un sector específico de actividad económica en el cual la propiedad de los negocios y/o la fuerza laboral se basa principalmente en la pertenencia étnica compartida. En otra palabra, la

mayoría de los restaurantes o bares no experimentan un recambio generacional. Cuando los propietarios llegan a la edad de jubilación, generalmente es la siguiente generación, es decir, los hijos e hijas, quienes deben hacerse cargo del negocio. Además, esta empresa familiar acababa reuniéndose y convirtiéndose en la fuerza laboral del restaurante, hasta que la prosperidad les permitía liberarse para emprender otras actividades, como el estudio, que era especialmente relevante (Beltrán, 2004). Esta dinámica ha influido en la gestión de las escuelas chinas en España.

5.3.3.3. Organizaciones y asociaciones chinas en España

Existe una estrecha relación entre la gestión empresarial y la administración española en el contexto del crecimiento del comercio chino en España. Con el fin de proteger los derechos comerciales y fortalecer su posición en el mercado, la comunidad china ha adoptado estrategias de establecimiento de organizaciones o asociaciones.

Además, desde el surgimiento de las comunidades chinas en el extranjero, se ha observado una notable capacidad de autoorganización. Esta capacidad ha permitido satisfacer las necesidades propias, promover y defender intereses, así como establecer estructuras de poder y autoridad dentro de las comunidades chinas residentes en el extranjero. Por otro lado, las asociaciones de emigrantes suelen ser utilizadas como medios para canalizar el prestigio social, ya que aquellos que ocupan posiciones de liderazgo en la presidencia y el consejo directivo de dichas asociaciones también forman parte de la élite comunitaria (Beltrán, 2015). Hasta 2019, se registraron oficialmente en España 474 asociaciones chinas (Wang, 2021). Desde la década de 1980, estas asociaciones han sido muy activas en el país. En 1984, para proteger los derechos y intereses de los chinos residentes en España, así como fortalecer los lazos entre la comunidad china y la sociedad española, se fundó la Asociación de Chinos en España, que fue la primera asociación y desempeñó un papel destacado en el liderazgo comunitario (Nieto y Fisac, 2002). Posteriormente, en 1995, se estableció la Organización General de los Chinos en España, que tenía como objetivo la creación de una Confederación de organizaciones bajo su liderazgo, que representara a toda la comunidad china. Ambas asociaciones mencionadas son de ámbito nacional.

Conforme la comunidad china experimentaba un crecimiento significativo, se observaba simultáneamente un incremento y una expansión del movimiento asociativo. Se han formado diversas asociaciones que reflejan esta tendencia. Por ejemplo, se han establecido asociaciones regionales como la Asociación de Restaurantes Chinos de Barcelona y la Asociación China Vasca. También existen asociaciones geográficas como la Asociación *Qingtian* y la Asociación de Taiwán, las cuales se basan en lazos ancestrales y representan

una conexión geográfica específica. Además, se han creado organizaciones económicas como la Cámara Española de Comercio e Industria y la Cámara de Comercio Hispano-China. Estas entidades promueven el desarrollo de relaciones comerciales y fomentan la colaboración económica entre China y España (Ma, 1997).

Por lo general, el establecimiento de asociaciones u organizaciones chinas en España generalmente se considera una estrategia de adaptación a la vida en el país de acogida. Estas asociaciones actúan como representantes y defensoras de los intereses de la comunidad china en España. Su objetivo principal es abogar por los derechos y la igualdad de oportunidades de los ciudadanos chinos, así como resolver problemas y desafíos específicos que puedan enfrentar. Además, estas organizaciones trabajan en estrecha colaboración con las autoridades locales y otras instituciones para promover la integración de la comunidad china en la sociedad española. También desempeñan un papel importante en facilitar el diálogo intercultural y fomentar la comprensión mutua entre las dos culturas.

En resumen, la comunidad china desempeña un papel de importancia sustancial en la promoción del aprendizaje del idioma chino mandarín y en la presencia de escuelas chinas en España, particularmente en aquellas áreas con una alta concentración de residentes chinos, como las ciudades de Madrid, Barcelona y Valencia. La distribución geográfica mencionada se atribuye a la necesidad de desarrollo económico. Con el fin de proteger los derechos comerciales y fortalecer su posición en el mercado, se han establecido numerosas organizaciones y asociaciones en el país. Esta es la razón por la cual existen colegios chinos en España, ya que muchos de ellos fueron fundados por estas asociaciones. Conforme a que la comunidad china ha experimentado un crecimiento significativo en España durante las últimas décadas, se ha generado una creciente demanda de aprendizaje del idioma chino

CAPÍTULO 6 Didáctica y aprendizaje del idioma chino en España

6.1. Breve historia del chino como lengua extranjera

La lengua desempeña un papel fundamental como mediadora entre pueblos y culturas diversas. Por consiguiente, la comunicación entre distintas comunidades y naciones debe ser complementada con la difusión de sus respectivas lenguas.

Según los primeros registros documentales, la difusión del idioma chino como lengua extranjera tiene sus raíces en la dinastía *Han* (206 a.C.-220 d.C.). Tras la apertura de “la Ruta y la Seda” por parte de *Zhang Qian*, comerciantes de diversas regiones occidentales llegaron a China con el fin de establecer intercambios comerciales. Al mismo tiempo, el budismo se introdujo en China, lo que requirió la traducción de escrituras budistas para su difusión. Tanto los comerciantes como los monjes desempeñaron un papel crucial en este proceso, lo que implicaba el dominio del idioma chino. Por ejemplo, el antiguo monje indio Regente Morten, quien llegó a China durante los primeros años de la dinastía *Han* Oriental, fue el primero en traducir el Sutra de los Cuarenta y Dos Capítulos. Esto demuestra que la adquisición del chino como lengua extranjera ya había comenzado en aquella época. Conforme los contactos económicos y culturales de China con el extranjero se intensificaban, se observó un incremento en el número de personas extranjeras que aprendían el idioma chino durante las dinastías *Tang*, *Song*, *Yuan*, *Ming* y *Qing*. Específicamente, durante las dinastías *Ming* y *Qing*, con la llegada de un considerable contingente de misioneros europeos a China, el idioma chino pudo expandirse hacia Europa (Cheng, 2005).

Todas las mencionadas anteriormente representan formas de adquisición del chino de manera espontánea. Sin embargo, la adquisición oficial del chino adquirió un estatus más formal y estructurado tras la fundación de la República Popular China en 1949.

En 1950, Checoslovaquia y Polonia propusieron un intercambio de estudiantes con China. El

gobierno chino aceptó la propuesta y ofreció a su vez cinco estudiantes de intercambio a Rumanía, Hungría, Bulgaria y Corea del Norte. Como resultado de esta iniciativa, en julio del mismo año, la Universidad de Tsinghua se convirtió en el primer centro de enseñanza de chino para estudiantes extranjeros. Posteriormente, un número creciente de países comenzó a enviar estudiantes internacionales a China. Además, establecieron cursos de chino en sus propios territorios y solicitaron al gobierno chino el envío de profesores de chino para impartir clases. Durante la década de 1950, China envió profesores de chino a países como Vietnam, Hungría y Bulgaria (Lü, 2017).

Sin embargo, el estudio y enseñanza del chino como lengua extranjera experimentó un importante desarrollo a partir del año 1987, con el establecimiento del Equipo Directivo Nacional para la Enseñanza del Chino a Extranjeros. Este equipo evolucionó posteriormente en 2002 y se convirtió en la Oficina del Equipo Directivo de Promoción Internacional del Chino, reconocida ampliamente en la actualidad bajo la abreviatura *Hanban*. La labor del *Hanban* ha sido fundamental para impulsar el desarrollo de los Institutos y Aulas Confucio en el extranjero, contribuyendo así al avance y difusión de la lengua y la cultura chinas en el ámbito internacional (Xu, 2020).

6.2. El idioma chino en España: evolución, tendencias y desafíos

6.2.1. El idioma chino para aprendices españoles

En los últimos años, la influencia de China en el contexto español ha crecido exponencialmente. Como resultado, también ha aumentado el uso de sinismos, términos procedentes del chino (Querol, 2015). Sin embargo, antes del siglo XVI, existía escasa información sobre el estudio del idioma chino por parte de Europa. Las primeras noticias disponibles que mencionan específicamente los caracteres chinos provienen de emisarios, comerciantes, religiosos y viajeros de otros países de Europa occidental que habían visitado China. Por ejemplo, en su informe “Un viaje a Oriente”, el fraile franciscano francés Guillaume de Rubruquis proporcionó información sobre los caracteres chinos. Además, los

“Viajes de Marco Polo”, escritos por el italiano Marco Polo, también contienen descripciones de los caracteres chinos. A partir de entonces, se empezaron a registrar noticias sobre los caracteres chinos en Europa, pasando de escasos a abundantes y de conceptos generales a concretos.

En el caso de España, como se mencionó anteriormente, el país estableció intercambios con China en el siglo XVI, lo que marcó el comienzo del conocimiento del idioma chino para los españoles. Concretamente, en esa época los españoles realizaron travesías por los océanos Atlántico y Pacífico, abriendo una ruta comercial que conectaba España, México, Luzón (Filipinas) y China. Esta expansión comercial fue acompañada por la llegada sucesiva de sacerdotes españoles a Asia y China. El inicio del conocimiento del idioma chino se vio impulsado por la presencia de misioneros y otros representantes españoles.

Un misionero destacado es el jesuita español San Francisco Javier (1506-1552), quien fue enviado en una misión a Oriente por el rey Juan III de Portugal en 1541. Después de 7 años, Francisco Javier escribió un informe desde la India a García de Sá, entonces gobernador general portugués en la India. En este informe, se hace referencia a un comerciante de uvas que posiblemente había sido un mercader en la isla de Kamikawa, y es en este contexto que se mencionan por primera vez sus primeros conocimientos de la lengua china. Además, en una carta escrita en agosto de 1549 a Ignacio de Loyola, uno de los fundadores de la Compañía de Jesús, Francisco Javier expone sus opiniones sobre la lengua china al llegar a Japón. Después de su experiencia en Japón, Francisco Javier tenía planes de ingresar a China. En una carta fechada el 29 de enero de 1552, escribió a Ignacio de Loyola, declarando que “hemos escrito el mismo libro (el Catecismo) en caracteres chinos, con la esperanza de que cuando vayamos a China podamos hacerles entender a los chinos los artículos de nuestra fe antes de hablar chino” (Qi, 2003, p. 35).

A medida que portugueses y españoles se acercaban a China, los informes, cartas y crónicas de viaje que traían de vuelta contenían cada vez más información detallada sobre el país. Entre los representantes destacados se encuentran Mendoza y Martinus de Rada, quienes proporcionaron descripciones más específicas y profundas sobre la lengua china.

Juan González de Mendoza (1546-1618) fue un monje ostiense español que desempeñó un papel importante en los estudios chinos. En 1581, fue designado por el rey Felipe II de España para formar parte de una misión española en China, que tenía previsto realizar a través de México y Filipinas. Sin embargo, debido a los cambios políticos tanto en su país como en Filipinas, no pudo completar su viaje. Durante su estancia en México y tras su regreso a España, Mendoza recopiló una serie de informes, cartas y escritos de sus predecesores en China. Estos materiales fueron editados y cotejados por él, y en 1585 publicó un libro titulado “Historia del Gran Imperio Chino”. En este libro, se aborda la situación de la lengua y la educación en China en un capítulo específico (Dong, 2006).

Otro representante que realizó una importante contribución al conocimiento del idioma chino por parte de los españoles fue Martín de Rada (1533-1578), miembro de la Orden española de Agustinos. De Rada fue nombrado obispo de la diócesis de Manila en 1572. A través de dos misiones a Fujian, realizadas en 1575 y 1576, adquirió diversos libros chinos y recopiló una gran cantidad de información, que posteriormente plasmó en un informe sobre China. Este informe consta de dos partes tal como “Relato de su misión a Fujian” y “Relato de los asuntos chinos en Daming”. Ambas secciones contienen referencias a la lengua y la escritura chinas (Dong, 2006).

Gracias a la labor de los misioneros, quienes fueron los primeros en establecer contacto y familiarizarse con el idioma chino, se lograron las primeras menciones y descripciones breves de dicha lengua. Sin embargo, el estudio sistemático del idioma chino se remonta a 1587, cuando se comenzaron a producir materiales sobre gramática, vocabulario, así como diccionario. Este marcó el inicio de un estudio más profundo de la lengua china.

Dentro del ámbito de las obras relevantes dedicadas a la gramática de la lengua china, destaca la contribución del escritor Juan Cobo (1546-1559), quien también es conocido bajo el nombre chino de *Gao Muxian*. Cobo fue designado para llevar el mensaje del Evangelio de Cristo a la comunidad china inmigrante en Filipinas. Entre sus logros se encuentra la redacción del primer libro conocido sobre gramática china, titulado “La gramática de la lengua china”. Asimismo, llevó a cabo la traducción al español del libro chino “Espejo rico

del claro corazón” lo cual representa la primera obra conocida traducida del chino al español (Fang, 1969).

Por otro lado, es importante mencionar las destacadas contribuciones al estudio de la gramática china realizadas por Franciscus Varo (1627-1687). En 1682, Varo completó una obra titulada “Gramática de la lengua china oficial” en la provincia de *Fujian*. Esta obra fue publicada oficialmente en *Guangzhou*, provincia de *Guangdong* en 1703, convirtiéndose en la primera gramática china publicada en el mundo y en una obra de gran importancia en la historia de los estudios chinos occidentales (Coblin, 1998; Coblin y Levi, 2000).

Para facilitar el aprendizaje del idioma chino, los misioneros españoles realizaron importantes contribuciones a través de la redacción de diversos manuales de vocabulario y diccionarios chinos. Uno de los ejemplos destacados es el “Compendio de castellano” escrito por Domingo de Nieva (1563-1606). Este manual proporcionaba un vocabulario en castellano basado en el dialecto *Minnan* (Provincia de *Fujian*). Además, el monje agustino español Martín de Rada elaboró “Vocabulario y Arte de la Lengua China”, considerado el primer diccionario chino-lengua extranjera compilado en español, tomando como referencia un dialecto de la provincia de *Fujian* (Dong, 2005).

Otro diccionario relevante es el “Diccionario chino y español”, compilado por Pedro Chirino (1557-1635) entre 1595 y 1602. Este diccionario es particularmente notable porque fue elaborado por un jesuita y es el único diccionario chino no oficial compilado por esta orden (Masini, 2005).

A pesar de este auspicioso inicio, el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza del idioma chino en territorio español se considera relativamente reciente desde una perspectiva científica. Este desarrollo se ha producido con la introducción de cursos chino tanto en educación pública como en centros privados.

6.2.1.1. El idioma chino en la universidad de España

El desarrollo sociopolítico y económico de China en las últimas décadas ha destacado para la sociedad española, así como para los responsables políticos y académicos, la necesidad de contar con especialistas en lengua y cultura china, así como en diversos aspectos de su

organización social y política. Con este fin, desde el siglo XXI, las universidades de España han implementado programas académicos centrados en el estudio de la cultura, la historia, la literatura y la lengua china (Querol, 2020). Estos programas se enfocaban y se siguen enfocando principalmente en ofrecer cursos optativos de chino a los estudiantes universitarios de grado.

La Universidad de Granada se convirtió en la primera institución en crear carrera de Sinología centrado en los estudios de literatura y traducción así como implementar curso de chino en 1978 (Chen et al., 2021). En ese momento, Pedro San Ginés Aguilar fue el responsable de iniciar la enseñanza del chino a nivel universitario con un grupo reducido de diez alumnos que estudiaban el idioma en el Instituto de Idiomas de la Universidad de Granada (Balsas, 2018).

Posteriormente, durante los años 80 y 90, varias universidades comenzaron a promover la disciplina del chino dentro de España, como la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad Autónoma de Madrid y Universidad Pompeu Fabra de Barcelona (Rovira, 2015). En 1989 se estableció el Centro de Estudios Chinos en la Universidad Autónoma de Barcelona, que tuvo como objetivo principal promover el estudio y la investigación del idioma chino, así como de la cultura y civilización china. El centro ofrecía programas académicos especializados en lengua china, literatura, historia, filosofía y otros aspectos relacionados con China. También promovía intercambios académicos y culturales con instituciones chinas, fomentando así el conocimiento y la colaboración entre España y China en el ámbito académico.

En 1992, se inauguró el centro de Estudios de Asia Oriental en la Universidad Autónoma de Madrid, que se convirtió en un referente académico para el estudio multidisciplinario de la región de Asia Oriental. El centro se enfoca en áreas como el idioma, la cultura, la historia, la política y la economía de los países de Asia Oriental, con énfasis en China, Japón y Corea del Sur.

Además, en 1996 se fundó la Escuela de Estudios de Asia Oriental en la Universidad Pompeu Fabra, que se dedicó a la investigación y enseñanza de diversos aspectos relacionados con los

países de Asia Oriental. La escuela ofrecía programas académicos que abarcaban áreas como la lengua y literatura china, la historia y cultura de China, Japón y Corea del Sur, la economía y política de la región, entre otros.

Estas universidades son los primeros núcleos en los que la actividad académica relacionada con los estudios sinológicos se inicia a nivel universitario. Debido al creciente interés en el idioma chino y su cultura en España, se ha observado un aumento en la oferta de cursos relacionados en muchas universidades. Actualmente, existen en España un total de 12 universidades que ofrecen programas académicos relacionados con el estudio de la lengua china y su cultura (consulte la tabla 20).

Tabla 20

Universidades que ofrecen cursos relacionados con el chino y China

N.	Universidad	Curso
1	Universidad de Granada	Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas Grado en Traducción e Interpretación
2	Universidad Autónoma de Barcelona	Grado en Estudios de Asia Oriental Grado en Traducción e Interpretación
3	Universidad Autónoma de Madrid	Grado en Estudios de Asia y África: Árabe, Chino y Japonés Grado en Lenguas Modernas, Cultura y Comunicación Grado en Traducción e Interpretación
4	Universidad Pompeu Fabra	Grado en Negocios y Marketing Internacionales
5	Universidad de Complutense de Madrid	Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas Grado en Literatura General y Comparada
6	Universidad de Alicante	Grado en Traducción e Interpretación
7	Universidad de Salamanca	Grado en Estudios de Asia Oriental
8	Universidad de Deusto	Grado en Lenguas Modernas Grado en Lenguas Modernas y Gestión
9	Universidad de las Palmas de Gran Canaria	Grado en Lenguas Modernas
10	Universidad de Sevilla y U. de Málaga	Grado en Estudios de Asia Oriental

11	Universidad de Valencia	Grado en Traducción y Mediación Interlingüística Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas
12	Universidad de Valladolid	Grado en Traducción e Interpretación

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Balsas (2018, p. 226).

La mayoría de estos programas se ofrecen como licenciaturas en las universidades y tienen un enfoque interdisciplinario. Dentro de sus planes de estudio, se incluyen asignaturas de lengua china, aunque se considera más como una herramienta que como un objetivo en sí misma. Esta tendencia ha llevado a que los estudios superiores, ya sea en forma de licenciaturas o grados, se orienten más hacia las ciencias sociales que hacia la lengua, la literatura o la traducción. Como resultado, no existen programas de grado específicamente centrados en el estudio del chino, y solo es posible estudiarlo de manera relativamente intensiva como lengua principal y segunda o tercera lengua en algunos programas de Lenguas Modernas, Traducción e Interpretación, o Estudio de Asia Oriental (Balsas, 2018).

Desde principios del siglo XXI, se ha prestado una mayor atención y se ha observado un proceso gradual de independización de los campos de los Estudios de Asia Oriental y Traducción e Interpretación en lo que respecta a la adquisición y la didáctica del chino como lengua extranjera en España. Además, se ha observado un inicio progresivo de la especialización en el idioma chino y la enseñanza de este idioma a nivel de máster y doctorado (Querol, 2020).

En el curso 2010-2011, la Universitat Pompeu Fabra estableció el programa de Máster Universitario en Estudios Chinos, cuyo objetivo es ofrecer una formación integral sobre los ámbitos chinos en los campos de la economía, la cultura, las relaciones internacionales, la historia y la lengua china. Además, se ha desarrollado un programa específico centrado en la lengua china y española, denominado Máster Universitario en Traducción entre Lenguas Globales: Chino-Español.

En 2014, la Universidad de Granada ofreció el programa de Máster en Enseñanza del Chino en Secundaria, marcando así un hito en la formación de profesores de chino para la educación

secundaria en España. Además, la Universidad de Granada ha desarrollado cursos especializados dentro del programa de Máster oficial en Estudios de Asia Oriental, que incluyen temáticas como escritura china y estudios lingüísticos, vocabulario chino moderno y estrategias de enseñanza del chino y literatura y cultura china. Estos cursos tienen como objetivo fomentar la formación de una nueva generación de profesores de chino.

En 2016, la Universidad Pontificia Comillas ha establecido un programa de Máster en Enseñanza de Chino como Lengua Extranjera para Niños. Este programa se centra en la enseñanza del chino a un público más joven hispanohablante. Se exploran metodologías específicas y estrategias de aprendizaje adaptadas a las características cognitivas y emocionales de los niños. Los estudiantes adquieren habilidades para diseñar materiales didácticos adecuados, crear un entorno de aprendizaje motivador y evaluar el progreso de los estudiantes en el dominio del chino.

En 2018, la Universidad Autónoma de Barcelona ha implementado un programa de Máster en Didáctica del Chino para hispanohablantes. Este programa profundiza en el estudio de las particularidades del idioma chino y se exploran enfoques pedagógicos adaptados a las necesidades de los hablantes del español. Los estudiantes adquieren conocimientos teóricos y prácticos sobre la enseñanza del chino como lengua extranjera, así como sobre la cultura y sociedad chinas, lo cual les permite desarrollar habilidades efectivas para la instrucción de este idioma. Además, en la Universidad Autónoma de Barcelona se ofrece un programa de doctorado en Traducción y Estudios Culturales, el cual es actualmente el único programa de doctorado en España que incluye cursos relacionados con el chino (Chen et al., 2021).

6.2.1.2. El idioma chino en el Instituto y Aula Confucio

Los Institutos Confucio y las Aulas Confucio representan otra fuerza importante en el aprendizaje del chino en España.

Los Institutos Confucio en el extranjero tienen su sede en Beijing y son conocidos como la Sede Central del Instituto Confucio de China (*Hanban*), que es la máxima autoridad de gobierno de los Institutos Confucio en todo el mundo. *Hanban* se encarga de administrar y supervisar los Institutos Confucio en el extranjero a nivel global. *Hanban* es la abreviatura de

la Oficina del Grupo Líder para la Promoción Internacional del Chino y es una entidad directamente subordinada al Ministerio de Educación de la República Popular China.

En 2020, el *Hanban* cambió su nombre a *Center for Language Education and Cooperation* (CLEC), así que el Instituto Confucio ahora está bajo la dependencia de la *Chinese International Education Foundation* (Álvarez, 2021).

Las principales funciones de CLEC son las siguientes: brindar servicios para el desarrollo de la enseñanza internacional del idioma chino y promover el intercambio y la cooperación lingüística entre China y otros países; coordinar la construcción de un sistema internacional de recursos para la enseñanza del idioma chino; participar en la formulación de normas internacionales relacionadas con la enseñanza del idioma chino y organizar su implementación; respaldar la construcción e investigación académica de profesores internacionales de chino, materiales didácticos y currículos; organizar y administrar el Examen Internacional de Profesores de Chino y el Examen de Competencia en Chino para Extranjeros, así como llevar a cabo la correspondiente evaluación y acreditación; supervisar programas internacionales emblemáticos relacionados con la enseñanza del idioma chino, como Puente Chino, Nuevos Estudios Chinos y Becas; y fomentar el intercambio y la cooperación lingüística entre China y otros países, entre otras actividades (Colectivo en CLEC).

El primer Instituto Confucio se fundó en Seúl, Corea del Sur, en 2004. Desde entonces, han surgido Institutos Confucio en diversos lugares alrededor del mundo. Hasta 2019, se establecieron un total de 550 Institutos Confucio y 1.172 Aulas Confucio en 162 países y regiones.

Según Estatuto del Instituto Confucio, los objetivos principales del Instituto Confucio son responder a la creciente demanda de personas de diferentes países y regiones del mundo interesadas en el estudio del idioma chino, enriquecer la comprensión de la lengua y cultura chinas, promover el intercambio y la cooperación educativa y cultural entre China y otros países, fomentar las relaciones amistosas, promover la diversidad cultural y contribuir a la construcción de un mundo armonioso. En este sentido, las funciones y la oferta de servicios

de los Institutos Confucio en el extranjero son:

- Enseñanza de chino.
- Realización del examen de competencia en chino y la verificación de las calificaciones para los profesores de chino.
- Formación de profesores de chino y suministro de recursos didácticos.
- Oferta de información acerca de la educación y la cultura china.
- Organización de actividades que fomentan el intercambio lingüístico y cultural entre China y otros países.

Así que las características de los Institutos Confucio en el extranjero son:

- Instituciones sin fines de lucro.
- Instituciones establecidas directamente en universidades extranjeras en colaboración con universidades chinas.
- Además, establecer una colaboración estrecha con las Aulas Confucio, en las cuales el Instituto Confucio envía profesores a escuelas y colegios para impartir clases. Estas aulas pueden formar parte integral del programa académico y del plan de estudios de las instituciones educativas donde están ubicadas (Álvarez, 2021).

En el caso de España, el impulso de los Institutos Confucio en España comenzó con la visita del presidente *Hu Jintao* a este país en el año 2005 y la posterior firma de la Asociación Estratégica Integral y sus respectivos acuerdos bilaterales. Como resultado, en el año 2007 se inauguró el primer Instituto Confucio en Madrid y Valencia, seguido por el de Barcelona en 2009. En la actualidad, hay nueve Institutos Confucio en territorio español, que atraen a muchos estudiantes interesados en el idioma chino y su cultura (Álvarez, 2021).

En la tabla 21 se presentan las informaciones detalladas sobre los Institutos Confucio en España.

Tabla 21*Institutos Confucio en España (Actualmente en 2023)*

Nombre	Fecha de establecido	Universidad cooperada española	Universidad cooperada china	Ubicación (Ciudad)
Instituto Confucio de Madrid	2007.11	Universidad Autónoma de Madrid	Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái	Madrid
Instituto Confucio de Valencia	2007.11	Universidad de Valencia	Universidad Normal de <i>Dongbei</i>	Valencia
Instituto Confucio de la Universidad de Granada	2008.11	Universidad de Granada	Universidad de Pekín	Granada
Fundación Instituto Confucio de Barcelona	2011.3	Universidad de Barcelona/Universidad Autónoma de Barcelona	Universidad de Lenguas Extranjeras de Pekín	Barcelona
Instituto Confucio de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	2011.5	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	Universidad Normal de <i>Changchun</i>	Las Palmas de Gran Canaria
Instituto Confucio de la Universidad de León	2011.10	Universidad de León	Universidad de <i>Xiangtan</i>	León
Instituto Confucio de Castilla-La Mancha	2017.4	Universidad de Castilla-La Mancha	Universidad de <i>Nanchang</i>	Toledo
Instituto Confucio de Zaragoza	2017.6	Universidad de Zaragoza	Universidad Tecnológica de <i>Nanjing</i>	Zaragoza
Instituto Confucio de Sevilla	2021. 7	Universidad de Sevilla	Universidad <i>Lanzhou Jiaotong</i>	Sevilla

Fuente: Elaboración propia con base en datos de Wang (2018, p. 14-15).

En cuanto a las Aulas Confucio, existen 12 programas de Aulas en España (Ver la figura 4). Como se ha mencionado anteriormente, el Instituto Confucio envía profesores a escuelas y colegios como parte de las Aulas Confucio. Estas aulas constituyen una parte integral del programa académico y del plan de estudios de las instituciones educativas donde se encuentran ubicadas. Dentro de estas 12 Aulas, cuatro colaboran con universidades españolas y las otras ocho tienen una colaboración conjunta entre la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y *Hanban*. Además, los centros del Aula Confucio de Andalucía coordinan a su vez otros centros asociados en la misma provincia donde suelen ofrecer enseñanza del chino tanto en el currículo escolar como en actividades extracurriculares dentro del Plan de Apertura. Estas actividades son impartidas por profesores chinos voluntarios. Hasta la fecha, un total de 37 centros han sido seleccionados para participar en el programa de lengua china durante el curso 2020/2021 (Colectivo en Junta de Andalucía).

Figura 4

Aulas Confucio en España



Fuente: Elaboración propia con base en datos de Stop Instituto Confucio⁹

6.2.1.3. El idioma chino en Escuelas Oficiales de Idiomas

Cabe mencionar que además de las universidades y Institutos y Aulas Confucio, también existen Escuelas Oficiales de Idiomas donde ofrecen cursos de idioma chino.

⁹ <https://www.stopinstitutoconfucio.com/instituto-confucio-espana-marzo-2019/>

Los cursos de chino se introdujeron oficialmente en 1965 en las Escuelas Oficiales de Idiomas (E.O.I) en España. Aunque empezó tarde, tiene un alto punto de partida y ofrece una amplia gama de cursos, con algunas escuelas que abarcan cursos de chino primario, secundario y avanzado. Desde principios del siglo XXI, el número de escuelas oficiales de idiomas que ofrecen cursos de chino ha aumentado gradualmente, extendiéndose desde las grandes ciudades a las ciudades pequeñas y medianas. Hasta 2020, se identificaron un total de 21 escuelas oficiales de idiomas en España que ofrecían cursos de chino (Chen et al., 2021). De estas, 13 de ellas tenían programaciones desarrolladas y accesibles al público a través de sus respectivas páginas web. Estas E.O.I son la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, E.O.I de Coruña, E.O.I de Barcelona, E.O.I de Madrid, E.O.I de Murcia, E.O.I de Segovia, E.O.I de Valencia, E.O.I de Valladolid, E.O.I de Vigo, E.O.I de Fernando Lázaro Carreter, Los Cristianos Santa Cruz de Tenerife, Escola Oficial d'Idiomas de Palma (Colectivo en Conselleria de Educación, Cultura y Deporte).

6.2.2. El idioma chino para hijos e hijas de inmigrantes chinos

La mayoría de los colegios de enseñanza del chino, destinados a los hijos de inmigrantes chinos en España recibieron financiamiento por parte de la comunidad china y dependen de las asociaciones voluntarias chinas en España.

Los primeros colegios fueron establecidos por estudiantes taiwaneses que optaron por quedarse en España tras finalizar sus estudios. A mediados de la década de los ochenta, se fundaron el Colegio de China (*Zhonghua Xuexiao*) y el Colegio para los niños de los chinos de Ultramar (*Huaqiao Zidi Xuexiao*) con el respaldo financiero proporcionado por la Asociación de Restaurantes Chinos en España (Nieto, 2007). Estas dos escuelas se fusionaron en 1992 y adoptaron el nombre de Colegio chino de Madrid (*Madelí Zhongwen Xuexiao*). Tras la implementación de la reforma y apertura en China en 1978, se produjo una migración significativa de inmigrantes de China continental hacia España, lo cual impulsó la creación de más colegios de chino con el propósito de proporcionar educación sobre esta lengua a sus

hijos (Ma, 1997).

En 1995, la Organización del Fondo Chino-Español (OFCE) estableció el Colegio chino *Hua Xi* en Madrid. Las diferentes filiales de esta asociación nacional en otras ciudades españolas también contribuyeron a la creación de nuevos colegios, y en poco tiempo surgieron colectivos para brindar apoyo financiero a estos proyectos.

En ese contexto, se estableció en 1995 el Colegio para los niños de los Chinos de Ultramar de Barcelona (*Basailuona Huaqiao Zidi Xuexiao*), con el respaldo de ciertos miembros del Comité de Promoción de Culturas Chino-Mediterráneas, que también formaban parte de la OFCE. En 1996, la presidenta de la OFCE inauguró el Colegio chino de Valencia (*Walunxiya Zhongwen Xuexiao*) y asumió su dirección. Asimismo, en 1996 surgió un tercer colegio chino en Madrid, denominado Colegio de los Chinos de Ultramar de Madrid (*Madeli Huaqiao Xuexiao*), que fue establecido gracias a la colaboración entre la Asociación de Mujeres Chinas y la Asociación de Chinos en España. En 2001, se estableció un cuarto colegio, el Colegio chino de la Asociación de Comerciantes (*Huashang Zhongwen Xuexiao*), gracias al patrocinio proporcionado por la Asociación de Comerciantes Chinos en España. Además, en 2005 se fundó un quinto colegio, el Colegio chino de los Chinos Cristianos de Madrid (*Madeli Huaren Jidujiao Xuexiao*), bajo la organización de la Asociación de los Chinos Cristianos de Madrid. Impulsada por la iniciativa de la Asociación de Chinos en Andalucía, se establecieron de manera sucesiva colegios chinos en diversas ciudades del sur, como Sevilla, Málaga y Granada. En los años más recientes, se han inaugurado nuevos colegios chinos en Bilbao, Canarias, Barcelona y Alicante (Nieto, 2007).

Los colegios chinos generalmente se ubican en áreas con una importante concentración de población china. Algunos colegios más pequeños establecen sus propias aulas alquilando edificios locales, mientras que los colegios de mayor tamaño tienden a llegar a acuerdos con las autoridades de colegios españoles o centros culturales, con el fin de asegurar espacios adecuados para dar cabida a su considerable número de estudiantes. Estos colegios se dedican exclusivamente a impartir clases de lengua china y promover su cultura los fines de semana, de manera que no interfieran con la educación regular en el sistema escolar español. Por lo

tanto, desarrollan una jornada completa que generalmente abarca desde las 10 de la mañana hasta las 5 o 6 de la tarde. Los estudiantes almuerzan en las instalaciones del colegio.

Los colegios ofrecen clases de lengua china que abarcan desde educación infantil hasta secundaria, dirigidas a estudiantes con edades comprendidas entre los 4 y 17 años. Con el objetivo de satisfacer la demanda de la comunidad china, en los últimos años, los colegios han ampliado su oferta educativa para incluir clases de cultura china, así como una variedad de cursos extraescolares. Estos cursos abarcan disciplinas como caligrafía, pintura china, *guzheng* (un instrumento musical tradicional chino), danza, así como cursos de español e inglés.

Los colegios tienen la autonomía para seleccionar los manuales y diseñar su propio plan de estudios de acuerdo con las necesidades pedagógicas. Sin embargo, la mayoría de ellos opta por utilizar los libros de texto titulados “*Zhongwen*”, “*Huawen*” y “*Youer Hanyu*”.

El libro *Zhongwen* fue encargado por la Oficina de Asuntos Chinos de Ultramar del Consejo de Estado de la República Popular China en 1996 y fue desarrollado por la Universidad de *Jinan*. Este material didáctico fue creado específicamente para los alumnos chinos de primaria que son descendientes de chinos y asisten a escuelas chinas los fines de semana en Europa y Estados Unidos. La edición revisada del principal libro de texto de chino consta de 24 volúmenes, que abarcan desde la enseñanza primaria hasta la secundaria superior. El objetivo de este material es proporcionar a los estudiantes las habilidades fundamentales de comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura del chino mandarín a través de un conjunto completo de libros de texto y formación en chino. Además, busca brindar a los estudiantes un conocimiento general de la cultura china, sentando así unas bases sólidas para futuros estudios en el ámbito de la lengua y la cultura china.

El libro *Huawen* fue encargado por la China Overseas Exchange Association y producido por el Instituto de Lengua China de Pekín. Este material está diseñado específicamente para estudiantes de chino en el extranjero que aprenden el idioma para su uso en escuelas de chino a tiempo completo en Asia. El libro de texto principal consta de 6 volúmenes, proporcionando un enfoque completo para el aprendizaje del idioma chino. El propósito de este material es

cumplir con los objetivos educativos disciplinares de la enseñanza de la lengua china y reflejar las características de enseñar la lengua materna o la lengua nacional de China como segunda lengua. Se abordan de manera concisa y contextual los aspectos clave y desafiantes de la enseñanza de idiomas, proporcionando un marco cultural relevante para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus metas de aprendizaje de manera más exitosa.

El libro *Youer Hanyu* es un conjunto de materiales de enseñanza del idioma chino destinado a niños pequeños. Fue encargado por la Oficina de Asuntos Chinos en el Extranjero del Consejo de Estado de la República Popular China y la Asociación China de Intercambio en el Extranjero, y desarrollado por el Instituto de Lengua China de Pekín. Este libro de texto principal consta de cuatro volúmenes y está diseñado para ser utilizado en el aula por niños chinos de 4 a 6 años en centros preescolares y guarderías en el extranjero. El objetivo de este material es brindar a los niños las habilidades fundamentales de comprensión y expresión oral a través de un aprendizaje y entrenamiento sistemáticos. Además, busca enseñarles a escribir correctamente los trazos básicos de los caracteres chinos y reconocer los caracteres chinos básicos que se presentan en los libros de texto. Todo esto tiene como propósito fomentar el hábito y el interés de los niños en el extranjero por aprender chino y escribir caracteres chinos, al mismo tiempo que establece bases sólidas para recibir una enseñanza de chino adecuada en la escuela primaria.

En los últimos años, la educación de la lengua china para hijos de inmigrantes se ha denominado “Educación de Mantenimiento del Arraigo” y “Proyecto de Mantenimiento del Arraigo”.

Para los chinos, las raíces están intrínsecamente vinculadas al espíritu de la nación, y sólo pueden florecer cuando se arraigan profundamente. Por eso para la mayoría de los chinos que viven en el extranjero, la cultura china representa las raíces y los lazos que los mantienen unidos en un contexto internacional.

La educación china para los inmigrantes ha desempeñado un papel fundamental en la preservación de este sentido de pertenencia espiritual para la diáspora china, lo que ha permitido a la comunidad china mantener sus raíces unidas. Por esta razón, la enseñanza del

idioma chino, utilizando el idioma y la escritura como medio y la cultura china como contenido, también se conoce como el “Proyecto de Mantenimiento del Arraigo” de la diáspora china (Zhang, 2010). Indudablemente, las escuelas chinas en el extranjero tienen la responsabilidad de educar a los jóvenes chinos en el extranjero para que mantengan su conexión con sus raíces. Esta responsabilidad está estrechamente vinculada con la reproducción y el desarrollo de las generaciones futuras de chinos en el extranjero. Por lo tanto, los chinos en el extranjero desean que sus hijos no olviden las tradiciones de su linaje ancestral en su país de origen, y por ende, alientan a sus hijos a perseverar en el aprendizaje del idioma chino.

Sin embargo, los hijos de inmigrantes se enfrentan a numerosos desafíos al adquirir el idioma chino en España.

Uno de los principales desafíos es la limitación de tiempo para el aprendizaje del idioma chino. Como se ha mencionado anteriormente, los estudiantes solo reciben instrucción formal y sistemática en el idioma chino en el colegio chino los fines de semana, lo que resulta un número limitado de horas de estudio a dicho idioma. Debido a la escasa cantidad de tiempo invertido en el aprendizaje del chino, los estudiantes se enfrentan a numerosos retos y dificultades durante el proceso de adquisición del idioma. Esto es especialmente relevante para aquellos niños nacidos en España o que llegaron al país sin haber recibido educación preescolar en China. Además, debido a la limitación de tiempo, el plan de estudios en los colegios es muy general y no permite un desarrollo equilibrado de las habilidades lingüísticas, especialmente en lo que respecta a los caracteres chinos.

Los caracteres chinos son fundamentales en el aprendizaje inicial del idioma chino, ya que tienen un impacto directo en la lectura y escritura. Además, las palabras escritas son una garantía para la preservación del lenguaje. Sin la protección de la palabra escrita, resulta difícil que una lengua que se basa únicamente en la comunicación oral pueda sobrevivir en la comunidad china en el extranjero, especialmente en un entorno de competencia lingüística (Wang y Liu, 2019).

Otro de los desafíos principales que enfrentan los hijos de inmigrantes chinos en España en

relación con la adquisición del idioma chino es la barrera lingüística y cultural impuesta por el idioma español. El español se convierte en una barrera significativa debido a su predominancia como lengua de comunicación en el nuevo entorno. Los inmigrantes chinos se enfrentan a la necesidad de aprender el español para desenvolverse en su vida diaria y en el ámbito laboral, lo cual puede afectar a la dedicación del aprendizaje del chino y dificultar su progreso en dicho idioma.

En conclusión, los hijos y hijas de inmigrantes chinos en España se enfrentan a diversos desafíos durante la adquisición del idioma chino. Estos desafíos incluyen dificultades en la pronunciación, el sistema complejo de escritura, las diferencias gramaticales, la limitada exposición al idioma y la escasez de recursos educativos. Uno de los principales factores que contribuyen a estos retos es la falta de tiempo para un aprendizaje sistemático y formal. Además, la barrera lingüística y cultural impuesta por el idioma español representa un obstáculo adicional para los alumnos y alumnas de origen chino, ya que necesitan aprender el español para su vida diaria y laboral, lo que puede afectar su dedicación y progreso en el aprendizaje del chino.

Superar estos desafíos requiere una combinación de diversos factores. En primer lugar, es fundamental contar con el apoyo de recursos didácticos adecuados que ayuden a los alumnos y alumnas a aprender el idioma chino de manera efectiva. Esto puede incluir materiales de estudio, libros de texto, herramientas en línea y programas de enseñanza diseñados específicamente para inmigrantes chinos en España.

Además, el apoyo de la comunidad y la familia desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje. La creación de un entorno de inmersión lingüística en el que se fomente el uso y la práctica del idioma chino puede ser de gran ayuda. El apoyo de la familia también puede incluir conversaciones en chino en el hogar, actividades culturales relacionadas con el idioma y la participación en eventos comunitarios chinos.

La motivación es otro factor clave para superar los desafíos en la adquisición del idioma chino. Los alumnos necesitan mantener una actitud positiva y una voluntad de aprender y mejorar constantemente. Establecer metas realistas y celebrar los logros alcanzados puede

ayudar a mantener la motivación a lo largo del proceso de aprendizaje.

Por último, es esencial llevar a cabo investigaciones relevantes que se centren en el contexto español para identificar las dificultades específicas enfrentadas en el proceso de aprendizaje del idioma chino por parte de los alumnos y alumnas de origen chino. Estas investigaciones pueden proporcionar una comprensión más profunda de los desafíos y obstáculos que encuentran los alumnos de origen chino al adquirir el idioma chino en España. Además, los resultados de estas investigaciones pueden ser utilizados para desarrollar programas de enseñanza más adaptados y eficaces, así como para diseñar materiales educativos y recursos didácticos adecuados a las necesidades de los alumnos de origen chino en España, contribuyendo a mejorar la enseñanza del idioma chino, al mismo tiempo ayuda a proporcionar información valiosa sobre las estrategias y enfoques más efectivos para facilitar la adquisición del idioma para esta comunidad específica.

6.3. Multilingüismo y multiculturalidad de los inmigrantes chinos

6.3.1. Situación lingüística de los inmigrantes chinos en España

China es un país notable por su vasta extensión geográfica, siendo el tercero más grande del mundo con 9.6 millones de kilómetros cuadrados. Asimismo, es reconocida como la nación más poblada, con una población que supera los 1.400 millones de habitantes. Además de estas características destacadas, China se distingue por su carácter multiétnico, multilingüe, multidialectal y multi-escritura.

Dentro de la población de China, el grupo étnico *Han* cuenta con una cifra de 11.594 millones de personas, lo cual representa el 91.11% del total de la población. La etnia *Han* adquirió su denominación de la dinastía *Han* (202 a.C. - 220 d.C.). La consolidación de los diversos reinos y territorios que conformaban China en un imperio a partir del siglo III a.C. implicó la adopción de un sistema de escritura unificado que ha sido fundamental en la construcción de la identidad china hasta nuestros días. Además, existen otras minorías étnicas como los *Zhuang*, *Uighur*, *Hui*, *Tíbet*, *Hmong*, *Manchú*, *Mongol*, entre otros, que suman

10.643 millones de personas, lo que equivale al 8.42% de la población total (National Bureau of Statistics, 2021). La diversidad étnica revela una notable abundancia y diversidad de idiomas.

El idioma chino, junto con sus diversas variantes, se clasifica como una rama autónoma dentro de la familia de lenguas sino-tibetanas y es ampliamente reconocido como la lengua más hablada en China. Los miembros del grupo étnico *Han* hablan principalmente chino, mientras que otros grupos étnicos tienen sus propias lenguas distintivas (a excepción de los habitantes de los grupos étnicos *Hui* y Manchú, quienes han adoptado en gran medida el idioma chino).

El idioma chino moderno se divide en variantes estándar y dialectos regionales. Los dialectos regionales chinos se agrupan generalmente en diez grandes categorías: el dialecto oficial (*Guan hua*), el dialecto *Wu*, el dialecto *Hui*, el dialecto *Gan*, el dialecto *Min*, el dialecto *Yue*, el dialecto *Xiang*, el dialecto *Hakka*, el dialecto *Jin*, y el dialecto *Ping*.

El dialecto *Wu*, que engloba variantes como el *Shanghai*, se habla en el sur de las provincias de *Jiangsu* y en toda la provincia de *Zhejiang*.

El dialecto *Hui* es hablado en la provincia de *Anhui*. El dialecto *Gan* se habla en la provincia de *Jiangxi*. El dialecto *Hakka* es hablado por las comunidades de las montañas del sureste.

El dialecto *Min* se habla en la provincia de *Fujian* y en algunas partes de Taiwán. En Taiwán, aproximadamente el 90% de la población habla chino mandarín, conocido como *Guo yu*, mientras que otros hablan dialectos como el dialecto *Min* y el dialecto *Hakka*, además de diversas lenguas de las tribus indígenas.

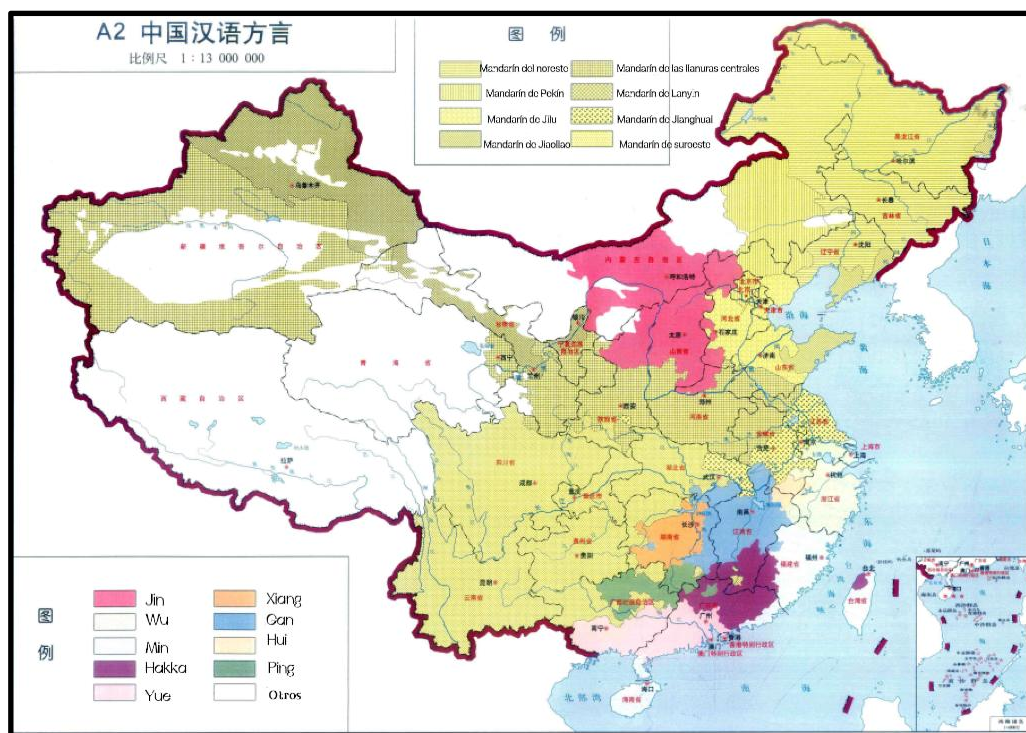
El dialecto *Yue* se habla principalmente en Guangdong, Hong Kong y Macao. En el caso de Hong Kong y Macao, la mayoría de la población habla el dialecto cantonés, con alrededor de 5 millones de hablantes en Hong Kong y 350.000 en Macao.

El dialecto *Ping* es muy similar al cantonés y se habla principalmente en la provincia de *Guangxi*, mientras que el dialecto *Xiang* se habla en la provincia de *Hunan*. Además, dentro de cada dialecto chino, existen varios subdialectos y numerosas lenguas vernáculas. Por ejemplo, el dialecto oficial (*Guan hua*) con variantes norte, bajo *Yangzi*, noreste y suroeste, es

el dialecto de mayor alcance en el chino y sirve como base para el chino estándar moderno, conocido como mandarín en la República Popular China y como chino estándar en Singapur y Malasia. El término *Guan hua* surgió durante la dinastía *Ming* (1368-1644) y en 1909 fue adoptado como *Guo yu* para referirse a este dialecto, que sigue en uso en la zona de Taiwán. Posteriormente, en 1956, se consolidó el uso del término mandarín en China continental. Este dialecto puede ser clasificado en ocho sub-dialectos principales, mandarín del noreste, mandarín de Pekín, mandarín de *Jilu*, mandarín de *Jiaoliao*, mandarín de las llanuras centrales, mandarín de *Lanyin*, mandarín de *Jianghuai* y mandarín del suroeste. Aproximadamente dos tercios de la población china hablan una de las ocho principales sub-variedades del mandarín, entre las cuales se incluyen el mandarín de Pekín, el mandarín del suroeste y el mandarín de *Zhongyuan*. En el mapa 4 se muestra la distribución de los dialectos regionales chinos.

Mapa 4

La distribución de dialectos regionales chinos



Fuente: Adaptado de *Language Atlas of China* (2012, p. 10).

El chino mandarín, basado en una variante de la lengua oficial conocida como *putonghua*, se ha establecido como la forma estándar del chino moderno y es considerado como el “idioma común nacional” en China (Casas-Tost et al., 2015).

Históricamente, la lengua común del pueblo chino *Han* ha sido objeto de diversas denominaciones, tales como *Ya yan*, *Tong yu*, *Fan yu*, *Fantong yu*, *Juedai yu*, *Tianxiatong yu*, *Guan hua*, entre otras. En el período que abarca finales de la dinastía *Qing* (1616-1912), se observó un cambio en la terminología utilizada para referirse a la lengua común del pueblo chino *Han*. En lugar del término *guanhua* (lengua oficial), comenzaron a surgir y utilizarse los términos *guo yu* (lengua nacional) y *putonghua* (chino mandarín). Después, el término *guoyu* ganó popularidad, reflejando su uso oficial como el idioma nacional de China, utilizado en la administración y en los asuntos oficiales. En octubre de 1955, tuvieron lugar de manera consecutiva dos importantes conferencias en China: la Conferencia Nacional sobre la Reforma de la Escritura y la Conferencia Académica sobre las Normas Chinas Modernas. Durante estos eventos, se tomó la decisión oficial de denominar el *putonghua* a la lengua común del pueblo chino *Han*. El 6 de febrero de 1956, el Consejo de Estado de China emitió la “Instrucción sobre la promoción del *putonghua*”, un documento de gran relevancia para el desarrollo y la estandarización de esta lengua en el país. En dicha instrucción, se definió al *putonghua* como la pronunciación estándar del dialecto de Pekín, el cual se consideró el dialecto septentrional como la base lingüística, y se tomaron como referencia los escritos vernáculos modernos ejemplares para establecer las normas gramaticales. La Ley sobre la Lengua Común del Estado y el Sistema de Escritura, aprobada en 2000, otorgó un estatus legal al *putonghua* y a los caracteres normalizados como “lengua común del Estado (escritura)” para facilitar la comunicación entre grupos étnicos (Li, 2021).

En la actualidad, el *putonghua* es parte integral del currículo educativo en todas las escuelas de China y es ampliamente utilizado en los medios de comunicación a nivel nacional. En Taiwán, Hong Kong y Macao, el chino mandarín se conoce como *guoyu*, mientras que en Singapur es una de las lenguas oficiales del Estado y se le denomina *huayu* (Beltrán y García, 2007).

En España, la comunidad de origen chino no es homogénea, sino que está formada por diversos segmentos o sub-comunidades (Beltrán y García, 2007). Esta diversidad comunitaria abarca lenguas, identidades y características distintas, se encuentra oculta bajo una aparente heterogeneidad (Beltrán, 2004). Las comunidades chinas, de acuerdo con los datos anteriores, están conformadas por individuos de diversas provincias, cada una de las cuales cuenta con su propio dialecto característico. La presencia más significativa en la comunidad china en España se refiere a los residentes chinos que provienen del sur de la provincia de *Zhejiang*, los cuales representan el 70% de la población de origen chino en España (Beltrán, 2004). Estos individuos se comunican principalmente en el dialecto *Wu*. Además, los Shanghainés también utilizan este mismo dialecto. Otra población notable de residentes en España proviene de *Fujian*, otra provincia del sur de China, y se comunica en el dialecto *Min*, al igual que en Taiwán. Además, los grupos regionales relevantes que han llegado recientemente y tienen una población numerosa en España son las provincias del noreste de China, como *Shandong*, *Heilongjiang*, *Liaoning* y *Jilin*, los cuales se comunican en el dialecto oficial chino (*Guanhua*).

A pesar de que la comunidad china en España abarca varias lenguas variantes, los ciudadanos chinos han establecido el chino mandarín como un medio común para facilitar la comunicación entre los hablantes de diferentes dialectos. Además, los inmigrantes chinos consideran el chino mandarín como una forma de preservar su identidad china en su nuevo país, a pesar de que existan notables diferencias regionales y divisiones en los contextos a los que pertenecen. Existe una tendencia externa a homogeneizar, ya que se considera que en comparación con las diferencias existentes en toda la sociedad española, las diferencias dentro de la comunidad china pueden ser menores (Beltrán y García, 2007).

El chino mandarín, como lengua oficial, se ha establecido como la lengua de comunicación común en toda la comunidad, a la cual recurren los hablantes de diversos dialectos y variantes para interactuar en diversos ámbitos, como el laboral, económico, religioso y educativo. Por lo tanto, en esta tesis, se enfoca en el chino mandarín como el principal idioma para el análisis lingüístico.

Por otro lado, la cultura también desempeña un papel fundamental en la preservación de la identidad de los inmigrantes chinos en el país de acogida. Incluso, algunos inmigrantes chinos tienen la creencia de que al mantenerse aislados de la sociedad huésped podrán preservar intacta su cultura (Beltrán y García, 2007). Una de las estrategias para preservar su cultura es enviar a sus hijos e hijas a estudiar en los colegios chinos donde se encuentran la comunidad china y otra es organizar actividades culturales tradicionales chinas en su comunidad.

Si bien la comunidad china puede ser caracterizada como conservadora, al llegar a un nuevo país es importante tomar medidas para adaptarse e integrarse. Un aspecto destacado de este proceso es aprender el idioma del país de acogida. Particularmente, en el caso de los jóvenes recién llegados, es común que estudien español en clases ofrecidas por asociaciones de inmigrantes chinos. Estas clases suelen ser impartidas por profesores procedentes de China. Además, la mayoría de los inmigrantes chinos recurren a centros de idiomas o escuelas de adultos, que son de carácter público y donde se ofrecen clases de español de forma gratuita. En los últimos tiempos, también se han establecido academias privadas y profesores particulares que imparten clases de español a inmigrantes chinos. Por otro lado, en el caso de la primera generación de inmigrantes chinos, aunque trabajen en negocios étnicos, la larga jornada laboral en el sector de servicios, que requiere interactuar con hablantes nativos, les permite adquirir el español de manera natural. El grupo con un mayor nivel educativo tiende a tener un buen dominio del español en términos de comunicación. (Beltrán y García, 2007).

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. Además, de acuerdo

con Landone (2004), “el plurilingüismo se desarrolla en un contexto de pluriculturalismo, siendo la lengua un aspecto importante de una cultura, así como uno de sus medios de acceso” (p. 35). Siguiendo las ideas previamente expuestas, el concepto de plurilingüismo se refiere a la capacidad de un individuo de dominar varias lenguas y culturas, lo cual se refleja en su repertorio verbal. Por lo tanto, en este caso, se considera que los inmigrantes chinos que hablan varias lenguas, como el chino mandarín, su dialecto propio, el castellano, el inglés, el francés, etc., y que llevan consigo tanto su cultura de origen como la cultura del país receptor para integrarse, se clasifican como plurilingües y pluriculturales.

6.3.2. El alumnado de origen chino en el sistema educativo español

Actualmente, los niños y niñas de segunda generación de inmigrantes constituyen una parte importante del sistema educativo español. Según los datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, durante el curso 2021-2022 se registraron un total de 890.971 alumnos extranjeros en el sistema educativo español no universitario. En cuanto a los alumnos procedentes de Asia, se contabilizaron 89.221 estudiantes asiáticos matriculados en el sistema educativo español no universitario. Dentro de este grupo, los estudiantes chinos representaron 41.494 alumnos, lo cual equivale al 46.5% del total de alumnos inmigrantes asiáticos. Asimismo, los estudiantes chinos se identifican como el grupo más numeroso entre los estudiantes extranjeros procedentes de Asia. La cantidad más alta de alumnos chinos corresponde a los matriculados en educación primaria, con un total de 15.892 estudiantes. Les siguen los alumnos de educación secundaria obligatoria (ESO), con 13.532, y los de educación infantil, con 5.002 estudiantes. Esto también refleja que la integración del colectivo chino en la sociedad española se lleva a cabo a través de la educación de sus hijos en el sistema educativo público español. Se considera a estos niños como futuros ciudadanos de este país y, al mismo tiempo, como un vínculo significativo entre la comunidad china y la sociedad española.

Esta incorporación de alumnos de origen chino en el sistema educativo español conlleva una

serie de beneficios.

En primer lugar, la presencia de dichos alumnos en las aulas españolas aporta una diversidad cultural invaluable. Esto brinda la oportunidad a todos los estudiantes de aprender sobre diferentes tradiciones, costumbres, idiomas y perspectivas culturales, fomentando la tolerancia, el respeto y la apertura mental. Además, los alumnos de origen chino pueden compartir su conocimiento y experiencias provenientes de sus países de origen, enriqueciendo así el proceso de aprendizaje para todos. Esto promueve la diversidad de ideas y estimula el pensamiento crítico, así como el desarrollo de una mentalidad global.

Además, la inclusión de alumnos de origen chino en el sistema educativo puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico. La incorporación de alumnos de diferentes lenguas y culturas requiere que los centros impliquen diversos enfoques educativos y esto puede estimular la motivación y la creatividad, mejorando la calidad de educación en el país de acogida.

Por otro lado, la inclusión de alumnos de origen chino en el sistema educativo español contribuye a la construcción de una sociedad más inclusiva y cohesionada. Al promover la igualdad de oportunidades y la integración de todos los estudiantes, se fomenta un sentido de pertenencia y se reduce la discriminación y la exclusión social.

No obstante, la integración de los alumnos de origen chino en el sistema educativo español también presenta una serie de obstáculos y retos que deben abordarse adecuadamente para asegurar una integración exitosa.

En primer lugar, se encuentra la barrera lingüística existente entre el chino y el español. La lengua china es una lengua aislante, lo que implica que difiere significativamente del castellano, que es una lengua flexiva. Esto significa que la estructura gramatical, la formación de palabras y la expresión de relaciones gramaticales son diferentes en ambos idiomas. Además, las diferencias fonéticas y fonológicas entre el chino y el castellano también representan un desafío adicional para los alumnos chinos al aprender a hablar y pronunciar correctamente el nuevo idioma.

Además, estos alumnos pueden enfrentar discriminación y estigmatización debido a su origen

étnico, cultural o lingüístico. Esto puede tener un impacto negativo en su autoestima, motivación y rendimiento académico.

Por otro lado, el trabajo de su negocio familiar es otro desafío para los alumnos de origen chino a integrarse en el sistema educativo. Debido a que casi cada comunidad china en España tiene negocios familiares, como restaurantes, bar o bazar, los hijos e hijas de los inmigrantes chinos empiezan a trabajar a edades muy tempranas. Es frecuente que muchos adolescentes al terminar sus tareas escolares vayan a ayudar a sus padres en sus tiendas y bares hasta muy tarde. Incluso, durante el verano y los festivales que son la temporada alta para el sector servicios, los padres requieren a sus hijos dejar la tarea de la escuela española o curso temporal para ayudarlo. Y este oscula los estudios de inmigrantes chinos en la educación española.

En general, la incorporación de un gran número de alumnos inmigrantes en el sistema educativo español ha generado una diversidad lingüística, cultural y de valores que requiere una atención educativa para estos alumnos. Esta atención a los estudiantes inmigrantes ha dado lugar a nuevas necesidades educativas en el contexto español. La educación escolar tiene como objetivo primordial fomentar el desarrollo integral de los estudiantes. Así que, la escuela debe proporcionar una respuesta educativa adecuada que prevenga la discriminación y la desigualdad de oportunidades, al mismo tiempo que respeta las características y necesidades individuales de cada alumno (Alfonso, 2010).

Para lograr este objetivo y frente a esta realidad, en España se han implementado diversas políticas educativas y medidas de atención educativa con el objetivo de apoyar el desarrollo de una educación inclusiva y facilitar la integración de los alumnos inmigrantes en el sistema educativo español.

a. Política de apoyo educativo para alumnos inmigrantes

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)

Esta ley reconoce la presencia de estudiantes inmigrantes, tal como se establece en su artículo 2.2, el cual establece que “los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a la

Educación General Básica y a una formación profesional del primer grado de forma gratuita”. Adicionalmente, en el artículo 48 se contempla la implementación de “cursos especiales para extranjeros, que permitan a éstos seguir con el máximo aprovechamiento cualquier ciclo del sistema educativo e informarse de la cultura española” (Colectivo en BOE).

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE)

En esta legislación se asegura el derecho a la educación de los estudiantes extranjeros para el pleno desarrollo de su personalidad, y se prevé la posibilidad de llevar a cabo adaptaciones curriculares acorde a las necesidades particulares de dichos estudiantes. Esto se establece como en el artículo 1.3 de la ley, el cual señala que “los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados uno y dos de este artículo” (Colectivo en BOE).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (LOGSE)

Esta ley faculta a las autoridades públicas para emprender acciones específicas en favor de la igualdad. Estos cambios se fundamentan en el artículo 2.3, el cual establece que “la actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas” (Colectivo en BOE).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG)

Esta legislación hace alusión a medidas destinadas a contrarrestar las desigualdades en el ámbito educativo, y también incluye conceptos como pluralidad sociocultural, compensación educativa, escuela inclusiva y lenguas de acogida, entre otros términos relevantes (Busto, 2014).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)

Esta ley establece la igualdad de derechos y deberes para todos los alumnos, así, en su artículo 2.1, se afirma que “todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando”. Asimismo, se

buscaba fomentar la inclusión de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo español, a través de la implementación de programas de aprendizaje específicos. Esto se encuentra en el artículo 42.1, se señala que “las administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y la cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente”. Además, esta ley también tenía como propósito garantizar que los padres de alumnos extranjeros reciban el asesoramiento necesario. En línea con esto, en su artículo 42.5, se establece que “las administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas para que los padres de alumnos extranjeros reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes, y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español” (Colectivo en BOE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

Esta ley aborda de manera más específica la inclusión de estudiantes inmigrantes en el sistema educativo español. Por un lado, se reconoce la importancia de favorecer la incorporación de alumnos extranjeros al sistema educativo español. Por ejemplo, en su artículo 78.1, se indica que “favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, procedentes de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español [...]. Además, establece la necesidad de brindar apoyo y recursos para facilitar la integración de los estudiantes inmigrantes. Se reconoce que estos estudiantes pueden enfrentar desafíos específicos, como el desconocimiento del idioma y la cultura españolas, y se establece la responsabilidad de los centros educativos y las administraciones educativas de proporcionar medidas de apoyo y programas de acogida adecuados para asegurar su pleno acceso a la educación. Esto se encuentra en el artículo 79.1 (Colectivo en BOE).

b. Medidas relevantes de atención educativa a alumnos y alumnas inmigrantes¹⁰

Medidas del enfoque general de la educación intercultural

Con el incremento de la población extranjera en España, se reconoce que los centros escolares acogen a estudiantes de diversas procedencias culturales. Se valora de forma positiva esta diversidad cultural como un factor enriquecedor para la convivencia, capaz de promover en los alumnos actitudes de tolerancia y respeto. En consecuencia, se promueve principalmente la implementación de medidas como el Programa de Educación Compensatoria, el cual tiene como destinatarios frecuentes a estudiantes pertenecientes a la población inmigrante. Este enfoque tiene como propósito fomentar la implementación de medidas extraordinarias para garantizar una educación justa y equitativa para todos los estudiantes. Específicamente, se enfoca en proporcionar oportunidades equitativas a estudiantes que forman parte de minorías culturales desfavorecidas.

A partir del objetivo central, se desprenden varios enfoques clave, como fomentar la equidad en el acceso a oportunidades educativas para todos los estudiantes, facilitar la inclusión social y educativa de todos los alumnos, y promover la valoración de la diversidad cultural, centrándose en el fortalecimiento y divulgación de la lengua y cultura de los grupos minoritarios. Con el fin de alcanzar dichos objetivos y enfoques, el programa se encuentra organizado en tres subprogramas principales, a saber: Actuaciones de compensación educativa en Centros, Atención a la población itinerante y Actividades destinadas a promover la educación intercultural, así como a brindar orientación y apoyo al profesorado.¹¹ Estos son algunos ejemplos de comunidades autónomas en España que destacan específicamente por su implementación de programas de educación compensatoria: Principado de Asturias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Madrid, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, La Rioja, País Vasco, Ceuta, Melilla.

¹⁰ La información se ha elaborado realizando un resumen del documento Torres, P. F., Hurtado, J. A., & Izaguirre, M. M. R. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España* (pp. 62-70). Ministerio de Educación.

¹¹ Programa 422.J Educación Compensatoria:

https://www.sepg.pap.hacienda.gob.es/presup/PGE2002_Ley/doc/7/15/3/12/R2LA70I30A00.PDF

Medidas para la acogida del alumnado inmigrante

Las consejerías o departamentos de educación enfatizan la importancia de que los centros escolares elaboren y ejecuten programas específicos, orientados hacia la acogida tanto de los estudiantes como de sus familias, brindando especial atención al alumnado extranjero o en situación de desventaja social. Por lo tanto, determinadas Comunidades Autónomas como Aragón, Cataluña, Cantabria, Región de Murcia, Comunidad Valenciana y Ceuta disponen de planes autonómicos enfocados en la acogida e integración del alumnado, los cuales proporcionan pautas y directrices a los centros educativos para la elaboración de sus propios programas de acogida. Dentro de estos programas, la mayoría de Comunidades como Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Región de Murcia, País Vasco, Valencia y Melilla también desarrollan Programas de Acogida dirigidos especialmente al alumnado inmigrante. Además, la mayoría de las Comunidades Autónomas disponen de profesionales designados específicamente para brindar apoyo en la acogida del alumnado inmigrante. Por ejemplo, en algunas Comunidades Autónomas como Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Canarias, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid, Región de Murcia, País Vasco y Comunidad Valenciana, se cuenta con la presencia de mediadores interculturales o intérpretes que desempeñan un papel fundamental como enlace entre el alumnado inmigrante, sus familias y los centros escolares.

Medidas para atención de la diversidad lingüística y cultural

Es importante destacar que el aprendizaje del idioma del país de acogida constituye una necesidad fundamental para que el alumnado extranjero pueda integrarse en el entorno escolar, especialmente para llevar a cabo el aprendizaje del currículo de manera efectiva. De modo que todas las Comunidades Autónomas tienen como objetivo primordial la enseñanza del idioma español y, en su caso, de la lengua autonómica correspondiente, con el propósito de lograr la plena integración del alumnado inmigrante en los centros escolares. Para ello, varias Comunidades Autónomas, como Canarias, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, País Vasco y Melilla, han implementado un plan autonómico de atención lingüística y cultural

dirigido al alumnado inmigrante. Además, con el fin de brindar atención lingüística y cultural al alumnado inmigrante, todas las Comunidades cuentan con aulas de acogida de competencia lingüística o aulas de apoyo lingüístico como medidas específicas. Asimismo, determinadas Comunidades, como Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Extremadura, Madrid y Comunidad Valenciana, han implementado programas orientados al aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.

Medidas de formación del profesorado para alumnado inmigrante

La atención educativa al alumnado inmigrante requiere de una formación específica, con el objetivo de dotar a los profesores de las competencias necesarias para brindar una respuesta educativa satisfactoria a este grupo del alumnado. En virtud de esta razón, todas las Comunidades Autónomas han expandido la variedad de acciones formativas enfocadas en la educación intercultural. Los Planes de Formación del profesorado de las distintas Comunidades Autónomas se destacan como ejemplos prominentes y fundamentales en este sentido. Además, la mayoría de las Comunidades Autónomas, como Andalucía, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, Galicia y Madrid, llevan a cabo jornadas o encuentros relacionados con la educación intercultural, y algunas Comunidades, como Extremadura y Madrid, ofrecen cursos específicos sobre educación intercultural dirigidos principalmente a los equipos directivos.

En conclusión, la incorporación de alumnos inmigrantes es una realidad que conlleva una serie de beneficios, pero también plantea desafíos significativos. La incorporación de estos alumnos inmigrantes en las escuelas requiere un enfoque integral y holístico, que combine políticas inclusivas, medidas de apoyo específicas y una cultura escolar que valore y celebre la diversidad. Solo así se puede asegurar que todos los estudiantes, sin importar su origen o condición migratoria, tengan igualdad de oportunidades y puedan desarrollar su máximo potencial académico y personal.

QUINTA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

En esta parte, se enfoca en la exposición detallada de la metodología empleada en la presente tesis. Específicamente, se aborda la selección de los participantes, la descripción del instrumento y el procedimiento de recopilación de datos, así como el enfoque utilizado en el análisis de los datos recabados.

Es importante señalar que la metodología empleada en este estudio se fundamenta en los principios teóricos de Corder (1974), quien propone un modelo para llevar a cabo la investigación del análisis de errores. Este modelo se compone de las siguientes etapas: a) recopilación del corpus, b) identificación de errores, c) clasificación y descripción de errores, d) explicación de errores, y e) evaluación de errores. Nuestro objetivo es aplicar el modelo de Corder, adaptándolo a las particularidades de nuestra investigación.

CAPÍTULO 7 Metodología de investigación

7.1. Selección de sujetos

La selección de sujetos es una de las etapas fundamentales en cualquier investigación, ya que de ella depende en gran medida la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos. En esta sección, se describe detalladamente la selección de los sujetos que participaron en el estudio, incluyendo los criterios de inclusión, el método de reclutamiento y la información de la muestra seleccionada.

En primer lugar, es esencial establecer criterios de inclusión bien definidos, los cuales delimitan los requisitos que los individuos deben satisfacer para poder ser considerados elegibles en el estudio. Estos criterios deben estar respaldados por los objetivos de la investigación y la base teórica presentada en la segunda parte del trabajo. En este caso, los criterios de inclusión son:

- **Identidad:** deben ser alumnado que hablan chino como su lengua heredada.

- Estado residencial: deben residir en España.
- Nivel de competencia lingüística: deben poseer un nivel de habilidad equivalente en chino y español, especialmente en lo que respecta a la capacidad de escribir caracteres chinos.

Una vez definidos estos criterios, se procede a seleccionar a los posibles sujetos que cumplen con ellos. Para garantizar que cumplan con los requisitos establecidos, se administra un cuestionario específico y, en algunos casos, se les somete a una prueba de escritura de caracteres chinos.

Una vez finalizada la evaluación de los candidatos, se procede a determinar los participantes definitivos que formarán parte del estudio. Para garantizar que estén debidamente informados sobre el propósito y los procedimientos específicos del estudio, se les proporciona información adicional. De esta manera, los participantes pueden brindar su consentimiento informado y estar conscientes de su papel en el estudio.

Finalmente, un total de 83 alumnos participaron en el estudio, todos ellos matriculados en el Colegio *Moqian* Valencia, ubicado en el centro de la ciudad de Valencia. De estos participantes, 41 pertenecen al nivel intermedio de chino, mientras que los 42 restantes corresponden al nivel avanzado de chino. Las edades de los sujetos oscilan entre los 7 y 14 años. Todos los alumnos y alumnas nacieron en España y aprenden chino mandarín como lengua heredada en este país.

7.2. Instrumento de recolección de datos

7.2.1. Descripción de la prueba escrita

La prueba escrita es una herramienta eficaz y rentable para recopilar datos sobre los errores lingüísticos de los estudiantes en la adquisición del chino mandarín. En primer lugar, se permite evaluar la comprensión y la capacidad de escritura de los estudiantes, lo que proporciona una imagen clara de su nivel de competencia lingüística. Por otro lado, al utilizar la misma prueba escrita para evaluar a diferentes estudiantes, se pueden realizar

comparaciones directas entre los resultados de los estudiantes, lo que facilita la identificación de patrones y tendencias en los errores lingüísticos de los estudiantes. Además, facilita el análisis estadístico riguroso de los datos recopilados (Secchi, 2018) .

No obstante, para garantizar la validez y la fiabilidad de la evaluación de la adquisición del chino mandarín por parte de los sujetos a través de la prueba escrita, es importante seguir ciertas pautas en el diseño y la administración de la misma. Esto incluye la selección cuidadosa de preguntas y ejercicios adecuados, así como la determinación de la cantidad y la forma en que se aplicará la prueba.

La lengua china es compleja debido al sistema de caracteres chinos que se emplean en la escritura y lectura, ya que está compuesto por formas complejas y una gran variedad de trazos. Es cierto que la escritura de caracteres chinos puede ser un reto para los alumnos de origen chino en España, ya que a menudo tienen poco tiempo para aprender profundamente los caracteres chinos. Como resultado, algunos alumnos pueden tener miedo de escribir en chino utilizando caracteres chinos. Es importante tener en cuenta que los participantes de la prueba tienen entre 7 y 14 años, lo que puede dificultar su capacidad para concentrarse en una tarea durante largos períodos de tiempo. Por lo tanto, con el objetivo de reducir el miedo y aumentar el interés de los estudiantes en el aprendizaje del idioma chino, se diseñó una prueba escrita compuesta por preguntas relacionadas con su vida cotidiana en casa, en la escuela y con sus amigos. En concreto, se pidió a los sujetos que respondieron a una carta de un amigo chino recién conocido. Al responder a la carta, los estudiantes tuvieron la oportunidad de comunicarse con un hablante nativo del idioma chino, lo cual les permitió sentirse más cómodos y seguros de su nivel de competencia lingüística. Además, esta actividad fomenta su participación activa en la prueba, lo cual contribuyó a mejorar su capacidad para demostrar su habilidad en el idioma de manera efectiva.

La carta consistió en 8 preguntas:

Preguntas relacionadas con la opinión de China, España y en la ciudad de España en la que viven: ¿Cuál es tu impresión sobre China? Nunca he estado en España, me cuentas algunos aspectos sobre el país y tu opinión sobre él. ¿Te gusta España y, de ser así, qué es lo que más

te gusta? Me cuentas algunos aspectos sobre tu ciudad, como por ejemplo: la comida típica, los lugares divertidos para visitar, la gente que vive allí, las tradiciones, el clima, el transporte público, los hábitos alimenticios, entre otros detalles que consideres relevantes.

Preguntas sobre la experiencia de viaje: ¿Dónde has viajado en España? ¿Cuándo lo hiciste y con quién? ¿Has hecho algo interesante durante tus viajes por España? Si es así, ¿podrías compartirlo conmigo?

Preguntas relacionadas con sus amigos: Me hablas acerca de algún amigo/a, como por ejemplo, su apariencia física, personalidad, contextura, pasatiempos y cosas que le gustan, entre otros detalles que puedas compartir conmigo.

Preguntas sobre la vida cotidiana: Me cuentas algo interesante que te haya sucedido recientemente. Podría ser cualquier experiencia o suceso que te haya parecido notable o memorable.

Preguntas sobre la afición: Describe o caracteriza un libro, una película, un programa de televisión o un juego que hayas leído, visto o jugado y que te haya gustado. Puedes hablar sobre su trama, personajes, ambiente, estilo, género, entre otros aspectos que lo hagan interesante para ti.

Los detalles de la prueba escrita se presentan en el anexo 1.

7.2.3. Descripción del cuestionario

Como se ha comentado en la sección 2.4, varios factores inciden en el desarrollo lingüístico de los hablantes de lenguas heredadas, como las actitudes y motivación hacia su lengua heredada, el uso de lengua, el tiempo de aprendizaje, los *inputs* y *outputs* cuantitativos y cualitativos, así como las estrategias de aprendizaje, entre otros aspectos. Con el objetivo de identificar los diversos factores que pueden influir en el proceso del aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada por parte de alumnos españoles de origen chino, se ha diseñado un cuestionario que se encuentra disponible tanto en español como en chino.

Este cuestionario se estructura en seis secciones, las cuales comprenden un total de 16 ítems.

De estos, 9 se clasifican como preguntas cerradas, mientras que los 7 restantes son formulados como preguntas abiertas.

La primera sección del cuestionario tiene como objetivo recopilar información personal de los participantes, abordando aspectos como su edad, sexo, nivel de competencia en chino, lugar de nacimiento y su primera lengua.

La segunda sección está diseñada para recopilar información acerca del uso del idioma en España, centrándose en tres contextos específicos: el contexto familiar, el entorno escolar y las interacciones sociales. Esta parte del cuestionario ha sido ajustada conforme a la metodología de investigación propuesta por Zhang et. al. (2021). Las preguntas específicas formuladas son: ¿Cuál es la lengua que empleas en el ámbito familiar?, ¿Cuál es la lengua que utilizas en el entorno escolar chino? y ¿Cuál es la lengua que empleas en tus interacciones con amigos chinos?

La tercera sección está estructurada con el propósito de obtener información vinculada a la situación de adquisición y aprendizaje del chino mandarín. Esto comprende aspectos tales como la edad de inicio en el aprendizaje del chino, el período durante el cual han estado estudiando chino, la situación de *input* relacionada con el chino, centrándose en la cantidad de tiempo dedicado diariamente al aprendizaje del chino.

La cuarta sección tiene como finalidad indagar acerca de la actitud de los alumnos de origen chino hacia el aprendizaje del idioma chino, enfocándose en aspectos emocionales y cognitivos. Para ello, se ha adaptado esta sección mediante la utilización de la escala desarrollada por Zhao (2022). En nuestro cuestionario, las preguntas relacionadas con la actitud han sido incorporadas abordando tanto la dimensión cognitiva, como en la pregunta específica: ¿Consideras que es necesario aprender bien el chino mandarín?, así como la dimensión emocional, por ejemplo: ¿Te gusta aprender chino mandarín?. Además, cada pregunta ofrece dos opciones de respuesta: “sí”, que corresponde a la opinión positiva, y “no”, que corresponde a la opinión negativa.

La quinta sección ha sido concebida para recopilar información acerca de la motivación hacia el aprendizaje del chino mandarín. Para tal fin, se ha formulado la pregunta específica: ¿Cuál

es tu motivación para aprender chino mandarín?. Esta medición de la motivación se fundamentó en el cuestionario desarrollado por la escala *Attitude/Motivation Test Battery* (AMTB), propuesta por Gardner (2004). Además, para adecuarse a los alumnos de origen chino, se adoptó la escala de Zhao (2022), que se centra en los tipos de motivación integrativa, instrumental y pasiva. En nuestro cuestionario, se incluyen seis opciones relacionadas con la motivación integrativa, como “Para conocer a China” y “Para comunicarme con familia y amigos en chino”; motivación instrumental, como “Para estudiar en China en el futuro” y “Para el trabajo en el futuro”; y motivación pasiva, como “Mis padres me obligan a aprender chino mandarín” y “Soy de ascendencia china”.

La última sección del cuestionario tiene como objetivo indagar sobre las estrategias de aprendizaje que los estudiantes han utilizado para mejorar su nivel de competencia en chino. Para ello, se ha seleccionado la escala *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL), versión 7.0, la cual se utiliza comúnmente en contextos anglosajones para evaluar las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de idiomas. Esta escala consta de seis partes: estrategias de memoria, estrategias cognitivas, estrategias de compensación, estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales (Oxford, 1990). Con el propósito de adaptar la *SILL* a la adquisición del chino mandarín, se han introducido modificaciones en algunos ítems. Específicamente, se han creado un total de 3 áreas para esta sección, abarcando métodos de aprendizaje de caracteres chinos, vocabulario chino y puntos gramaticales chinos. Cada ítem incluye 6 ítems relacionados con los seis tipos de estrategias, como se ha mencionado anteriormente. Estos ítems nos permitirán conocer las estrategias de aprendizaje que los estudiantes han empleado y cómo estas se relacionan con los errores cometidos en la prueba escrita. Específicamente, en el cuestionario, la sección 1 corresponde a las estrategias de aprendizaje relacionadas con la dimensión de los caracteres chinos, la sección 2 se enfoca en las estrategias de aprendizaje vinculadas con la dimensión de vocabulario, y la sección 3 aborda los aspectos gramaticales. Cabe destacar que en esta sección se utiliza una escala de *Likert* de 1 a 5 para evaluar la frecuencia con la que los estudiantes han utilizado cada una de las estrategias mencionadas. El número 1 representa la

opción “Nunca” y el número 5 la opción “Siempre”. Los encuestados pueden elegir cualquier número entre 1 y 5 que se ajuste a su opinión. Esta escala de respuesta es fácil de entender y aplicar, lo que la hace ideal para recopilar datos de manera rápida y efectiva. Además, al utilizar esta escala de *Likert*, los datos obtenidos son cuantitativos y pueden ser fácilmente analizados y presentados en forma gráfica para su interpretación.

Los detalles del cuestionario se presentan en el anexo 2.

7.3. Procedimiento de recolección de datos

Una vez determinado el instrumento de recogida de datos, es importante tener en cuenta ciertos aspectos del proceso de recopilación de datos para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados. Estos aspectos incluyen la claridad y precisión de las instrucciones proporcionadas, el tiempo y la forma de administración de la prueba y la forma en que se califica y analiza los resultados.

En primer lugar, se realizó una prueba piloto con un pequeño grupo de participantes para examinar la fiabilidad y validez de la escritura en caracteres chinos. Se llevó a cabo una prueba piloto con 9 alumnos de cada grupo de edades entre 3 y 14 años. Después de revisar la prueba, se excluyeron los grupos de edad de 3 a 6 años y se seleccionaron a los alumnos de los grupos de edad de 7 a 14 años para continuar con la evaluación.

Una vez determinados los grupos de participantes, se llevó a cabo la prueba de forma formal durante la clase presencial, con el fin de administrar en un ambiente tranquilo y libre de distracciones, lo que permitió garantizar que los participantes pudieran concentrarse adecuadamente y realizar la tarea de manera apropiada. Además, se les explicaron las preguntas con anterioridad para que pudieran comprenderlas adecuadamente. Durante una hora, los participantes escribieron a mano una carta en chino, y después de una semana, escribieron a mano sobre la misma temática en español, también durante una hora. Finalmente, en la semana siguiente, los participantes completaron un cuestionario.

La realización de las pruebas y cuestionarios tuvo lugar desde febrero de 2022 hasta junio de

2023.

7.4. Tratamiento de datos obtenidos

Una vez recopilados los datos, se procede a analizar tanto la prueba escrita como el cuestionario con el propósito de identificar los errores lingüísticos, ya sean intralingüísticos o interlingüísticos, y llevar a cabo una investigación sobre los factores internos y externos que inciden en dichos errores.

En esta sección se expone el procedimiento y la metodología empleados para el tratamiento de los datos que abarcan errores sintácticos, léxicos, discursivos y de caracteres chinos, correspondientes a los errores intralingüísticos. Asimismo, se detalla el análisis de los errores de transferencia del español, los cuales se consideran errores interlingüísticos. Además, se presenta el procedimiento y la metodología utilizados para analizar los factores relacionados con dichos errores.

7.4.1. Procedimiento y metodología para el tratamiento de datos sobre errores cometidos

7.4.1.1. El error de caracteres chinos

Debido a la complejidad inherente de los caracteres chinos, la mayoría de los caracteres escritos incorrectos no corresponden a caracteres válidos. Por lo tanto, el proceso y la metodología para abordar los errores en caracteres chinos difieren de los aplicados en el tratamiento de datos textuales, como errores sintácticos, léxicos y discursivos. Por consiguiente, al iniciar este procedimiento de tratamiento de datos sobre aspectos erróneos, se abordan primero los errores relacionados con la dimensión de caracteres chinos incorrectos.

a. Anotación de datos

Una vez obtenidos los datos, en primer lugar, se procedió a codificar los textos utilizando letras para representar los niveles de los alumnos de chino, diferenciando entre los niveles intermedios (A1, A2, etc.) y avanzados (B1, B2, etc.). Y luego se procede a identificar y

clasificar los caracteres incorrectos. El proceso de anotación se realizó de manera manual directamente en los textos.

Identificación de caracteres con escritura incorrecta y caracteres alternativos

Los caracteres chinos incorrectos involucran dos aspectos relacionados con los caracteres presentes en los textos obtenidos: el carácter con escritura incorrecta y el carácter alternativo. El propósito de esta etapa es realizar anotaciones sobre ambos tipos de caracteres. Concretamente, el proceso implica identificarlos en primer lugar, seguido por su clasificación y etiquetado. El carácter con escritura incorrecta, conocido como “*cuo zi*” en chino, se refiere a un carácter que no existe en el idioma chino debido a incorrectos en la escritura de sus trazos o componentes. Esto implica que el carácter carece de una forma reconocible asociada al idioma. Mientras que el carácter alternativo, conocido como “*bie zi*” en chino, se refiere a otro carácter que existe en el idioma chino, pero que no es el carácter correcto para el contexto específico. Esto puede ocurrir cuando se confunden caracteres similares en cuanto a su forma, pronunciación y significado (Luan et al., 2001; Jiang y Liu, 2004).

Con el fin de mejorar la precisión y la rigurosidad en la detección de los caracteres con escritura incorrecta, se adoptó el “Diccionario *Xinhua* (duodécima edición)” como estándar de referencia. Se clasificaron como caracteres incorrectos aquellos que no se ajustaban a la escritura normal establecida en dicho diccionario. Esta edición del diccionario, publicada en julio de 2020, incluye más de 13.000 caracteres chinos únicos, que abarcan todos los caracteres chinos presentes en los datos obtenidos en este estudio.

No obstante, debido a la complejidad intrínseca de los caracteres chinos y a la variabilidad en los estilos de escritura de los alumnos, dentro de nuestro corpus hemos identificado situaciones que resultan sumamente difíciles de clasificar como caracteres escritos incorrectamente. Por ende, siguiendo la metodología propuesta por Zhang (2016), hemos decidido no catalogar los siguientes casos como caracteres chinos escritos incorrectamente en nuestro estudio:

- Si los trazos o componentes están escritos de manera menos convencional, pero no han generado confusión con otros trazos y componentes, lo que no afecta la integridad del

carácter, no serán considerados como caracteres chinos escritos incorrectamente. Por ejemplo, la desigualdad del tamaño de componentes, como “”, y los trazos

horizontales con ganchos, como “”.

- Si la escritura no se ajusta a la norma debido a hábitos específicos de escritura, pero es claramente distinguible de otros caracteres, lo que no afecta la integridad del carácter, no se clasificará como escritura incorrecta de caracteres chinos. Por ejemplo, la conexión consecutiva en la escritura, como “”.
- Los caracteres chinos discutidos en el ámbito de la lingüística china no son considerados como caracteres chinos escritos incorrectamente. Por ejemplo, el carácter “男” (masculino) puede escribirse utilizando los componentes “田” y “力” de manera separada, o bien, combinando los trazos “丨” de “田” y “丿” de “力” en una misma representación.
- Los caracteres chinos tradicionales no son considerados como caracteres chinos escritos incorrectamente.

Por otro lado, en lo referente a los caracteres alternativos, se identifican aquellos caracteres escritos de manera correcta pero que resultan inadecuados para el contexto específico. Por

ejemplo, , en este caso, la intención es expresar “interesante” con el carácter chino 有趣 (yǒu qù), pero se escribió 又 (yòu), que comparte la misma pronunciación que 有 (yǒu).

Clasificación de caracteres con escritura incorrecta y caracteres alternativos

La estructura de los caracteres chinos se incluye principalmente trazos, componentes y caracteres completos. Estas características resaltan la importancia de considerar tanto los elementos parciales, como los trazos individuales de los caracteres chinos, así como su totalidad, es decir, el carácter completo, al categorizar los distintos tipos de estos caracteres.

Para lograr esto, en este estudio se aplicó el criterio establecido por Niu (2023a; ampliado en 2023b) para llevar a cabo esta categorización. El autor desarrolló una taxonomía que describe los errores cometidos por los aprendices del chino como lengua extranjera en tres niveles. En el nivel superior, se realiza la clasificación entre caracteres escritos de manera incorrecta y

alternativos. En el nivel intermedio se lleva a cabo una clasificación que abarca las unidades básicas de configuración de los caracteres chinos, tales como trazos, componentes y caracteres completos. El nivel inferior implica una clasificación más detallada que abarca los tipos de la escritura incorrecta de trazos, componentes y caracteres completos (Para obtener más detalles, consulte la tabla 10). Esta clasificación se fundamenta en las estrategias utilizadas para manipular el lenguaje. Además, se presenta la definición de cada tipo de caracteres incorrectos y se proporciona un ejemplo para cada tipo. Estos ejemplos representan guías fundamentales para el proceso de identificación en esta investigación.

No obstante, durante el análisis de nuestro corpus, se identificaron nuevos tipos de caracteres escritos incorrectamente que no se encuentran contemplados en la clasificación propuesta por Niu. Por lo tanto, en este estudio se han incorporado cuatro nuevos subtipos de caracteres escritos incorrectamente dentro de la categoría de componentes en la taxonomía: la deformación de los componentes, la conexión entre componentes, y el tamaño mal de componentes. Estas adiciones se fundamentan en la estructura de los caracteres chinos, los cuales se abarcan principalmente de trazos, partes y caracteres completos (Huang y Liao, 2017). Asimismo, se observó que los sujetos tienen la costumbre de escribir caracteres chinos con conexiones entre trazos. En esta situación, si dicha conexión de trazos no afecta la integridad del carácter y este sigue siendo considerado correcto, no se cataloga como un carácter con escritura incorrecta, tal como se menciona en la sección de identificación de caracteres. Se ha desarrollado una taxonomía para esta clasificación, la cual se muestra en la tabla 22.

Etiquetado de caracteres con escritura incorrecta y caracteres alternativos

Durante esta etapa, se procedió a asignar códigos para etiquetar los caracteres con escritura incorrecta, así como caracteres alternativos y otros tipos de caracteres incorrectos, junto con sus respectivos subtipos. Los caracteres con escritura incorrecta fueron etiquetados como **FC**, los trazos como **FCA**, los componentes como **FCB** y los caracteres completos como **FCC**. Asimismo, se clasificaron sus subtipos como **FCA-1**, **FCA-2** y así sucesivamente de manera análoga. Mientras que los caracteres alternativos fueron marcados como **FB** y sus subtipos

fueron etiquetados como **FB-1**, **FB-2**, y así sucesivamente. Al final, se coloca el carácter correcto correspondiente encima de cada carácter incorrecto.

Tabla 22

Clasificación y etiquetado utilizados en el presente estudio(Dimensión de caracteres chinos)

CARÁCTER ESCRITURA INCORRECTA (FC)				
Estructura de carácter	Tipo del uso incorrecto	Código	Ejemplo de carácter incorrecto	Carácter correcto correspondiente
Trazo (FCA)	Adición de trazos	FCA-1		戏
	Eliminación de trazos	FCA-2		冷
	Mezcla de trazos	FCA-3		个
	Deformación de trazos	FCA-4		不
	Cambio de la dirección de trazos	FCA-5		我
	Cambio de la posición de trazos	FCA-6		不
	Desconexión de trazos	FCA-7		的
	Conexión de trazos	FCA-8		吃
	Mezcla de la	FCA-9		美

	longitud de los trazos				
	Adición de componentes	FCB-1		米	
	Eliminación de componentes	FCB-2		喜	
	Sustitución de componentes	FCB-3		旅	
	Cambio de componentes	FCB-4		吃	
Componente (FCB)	Volteo de componentes	FCB-5		戏	
	División de componentes	FCB-6		班	
	Deformación de componentes	FCB-7		好	
	Conexión de componentes	FCB-8		喜	
	Tamaño mal de componentes	FCB-9		的	
Carácter completo (FCC)	Volteo de carácter completo	FCC-1		丑	

Cambio de la estructura de carácter completo	FCC-2		趣
Soltura de la forma de carácter completo	FCC-3		和开心
Dos caracteres completa en uno	FCC-4		这里

CARÁCTER ALTERNATIVO (FB)			
Forma de un carácter	FB-1	沿有	没有
Pronunciación de un carácter	FB-2	时后	时候
Significado de un carácter	FB-3	跑舞	跳舞
Interior de una palabra de doble carácter	FB-4	校习	学习

Fuente: Elaboración propia.

Cabe mencionar que en la identificación de los subtipos de caracteres incorrectos, se sigue el principio de lo particular a lo general, es decir, se comienza identificando primero la escritura

incorrecta de trazos, seguida por componentes. Por ejemplo, , en este contexto, este carácter fue identificado como un tipo de error denominado “adición de trazos (FCA-1)” en lugar de “sustitución de componentes (FCB-3)”. Esto se realiza considerando el dominio del idioma chino, así como la situación y la experiencia de aprendizaje del idioma por parte de los alumnos.

Después de la primera anotación realizada por la investigadora, se solicitó la revisión de dos

profesores de chino con doctorado en lengua china. En caso de discrepancias, se destacan en color verde para su posterior verificación. Posteriormente, se verificaron los cambios realizados y se concluyó con los datos definitivos basados en las correcciones revisadas.

b. Identificación de caracteres erróneos

Criterios de identificación

No todos los caracteres identificados como incorrectos se clasifican automáticamente como errores. Por ende, es crucial identificarlos correctamente antes de realizar el análisis. En consecuencia, después de anotar los caracteres incorrectos, se llevó a cabo la distinción entre errores, equivocaciones y lapsus.

En este estudio, se siguió la normativa de identificación de errores propuesta por Ellis (1994) y Torijano (2006), la cual consideran tanto la frecuencia de aparición como la sistematicidad como criterios para identificar los errores. Asimismo, se aplicó la metodología propuesta por Niu (2021), definiendo como errores aquellos caracteres incorrectos que se presentan de forma repetida en el corpus, ya sea a nivel individual o grupal, con el propósito de identificar los caracteres erróneos. En este contexto, opinan que la repetición de errores en más de dos ocasiones constituye errores sistemáticos. Este enfoque ayuda a distinguir los caracteres incorrectamente escritos debido a factores como la fatiga, el estrés, la falta de concentración del alumno, entre otros, es decir, las equivocaciones y los lapsus.

Específicamente, en este estudio, se procedió a la identificación de los caracteres incorrectos en la prueba escrita. Se consideraron como caracteres erróneos aquellos que aparecieron más de dos veces (incluyendo dos veces) en la composición de cada sujeto.

c. Entrada de datos

Para facilitar el análisis desde una perspectiva cualitativa, se procedió a la introducción de los datos, que constituyen nuestro corpus de estudio.

En primer lugar, se utilizó la tecnología de escaneo de imágenes para capturar toda la composición de datos con el propósito de preservar la integridad de los datos originales, especialmente aquellos caracteres de escritura incorrecta que no se corresponden con caracteres válidos. Este proceso permitió la creación de un corpus de textos originales

escaneados, los cuales fueron posteriormente almacenados en formato PDF.

Después, se introdujeron los caracteres erróneos a nivel individual en el programa MS Word como imágenes utilizando la función de captura de pantalla de ordenador. Además, se propuso otra información acerca de estos caracteres erróneos. Con el objetivo de facilitar esta construcción, se ha establecido una taxonomía que incluye elementos como su carácter correcto correspondiente al erróneo, su contexto, su tipo de errores, su cantidad y el código del sujeto. El contexto del carácter erróneo proporciona información sobre su origen, mientras que la cantidad ofrece detalles sobre la frecuencia de los errores.

Finalmente, tras obtener los datos sobre los caracteres chinos erróneos de cada sujeto, se ha desarrollado una taxonomía para clasificar los caracteres incorrectos que suelen cometer este grupo de alumnos. Y se lleva a cabo el análisis de los resultados utilizando este corpus.

7.4.1.2. El error de aspectos gramaticales

En este apartado, se presenta el proceso y la metodología utilizados para el tratamiento de los datos relacionados con la dimensión léxica, sintáctica y discursiva correspondiente a los errores intralingüísticos.

a. Entrada del corpus

Para ingresar los textos, se utilizó el software de escaneo Umi-OCR. Todas las transcripciones de texto en formato digital se copian de manera literal en MS Word para depurar el corpus de forma manual. Es importante señalar que como se ha mencionado anteriormente, dado que la mayoría de los caracteres con escritura incorrecta no se corresponden con caracteres válidos. Por lo tanto, resulta imposible transcribir de manera textual dichos caracteres. Durante el proceso de depuración del corpus, se corregí los caracteres chinos con escritura incorrecta y empleamos la notación “【】” para anotar los caracteres corregidos, con el propósito de no perturbar el significado completo de la frase. Este proceso se fundamenta en los datos obtenidos durante el procedimiento de identificación de caracteres escritos de manera incorrecta y caracteres alternativos.

Finalmente, tras esta transcripción de los textos escritos, se guardaron todos los archivos en formato .txt para facilitar la anotación.

b. Anotación del corpus

Una vez introducidos los textos, se procedió a anotar el corpus en busca de usos incorrectos sintácticos, léxicos y discursivos. Esta labor se llevó a cabo mediante el uso del software *BFSU Qualitative Coder 1.2*¹². Dicho programa posibilita la anotación semiautomática a través de una plantilla de categorías definida por el usuario mediante el diseño del código correspondiente. Además, esta herramienta permite la recopilación automática de la frecuencia y ejemplos de distintos tipos de errores en cada dimensión, facilitando tanto el proceso de identificación como el análisis cualitativo. A través de este procedimiento, se logra obtener un corpus de errores de dimensión gramatical para nuestro estudio.

Durante esta etapa, se procedió inicialmente a establecer normativas lingüísticas para detectar los usos incorrectos presentes en los textos. En este estudio, se utiliza el libro “Chino moderno (Versión 6)”, el documento “Estándares de Calificación de Competencia en Chino para la Educación Internacional en Lengua China (GF 0025-2021)” y el documento “Reglas generales de puntuación (GB/T 15834-2011)” como referencia normativa para identificar los usos incorrectos a nivel de sintaxis, léxico y discursivo.

El libro “Chino moderno (Versión 6)”, compuesto por dos volúmenes, explora detalladamente el sistema lingüístico del chino moderno. En particular, se ofrecen explicaciones sobre los significados y términos relacionados con elementos lingüísticos chinos, como caracteres chinos, léxico, sintaxis y discurso (Huang y Liao, 2017).

El documento “Estándares de Calificación de Competencia en Chino para la Educación Internacional en Lengua China (GF 0025-2021)”, organizados y desarrollados por el Centro de Intercambio y Cooperación de Lenguas Sino-Extranjeras del Ministerio de Educación de la República Popular China, y publicados por el Ministerio de Educación y la Comisión Estatal de Lengua y Literatura, fueron implementados oficialmente a partir del 1 de julio de 2021. Estos estándares abarcan diversos ámbitos y contenidos gramaticales que los alumnos deben dominar, según lo estipulado por la Enseñanza Internacional de Chino (Ministerio de

¹² <https://corpus.bfsu.edu.cn/TOOLS.htm>

Educación de la República Popular China, 2021).

El documento “Reglas generales de puntuación (GB/T 15834-2011)”, publicado de manera conjunta por la Administración General de Supervisión de Calidad, Inspección y Cuarentena de la República Popular China y la Administración de Normalización de la República Popular China, establece normas respecto a los tipos, definiciones, formas y usos de los signos de puntuación en el chino moderno (Ministerio de Educación de la República Popular China, 2012).

Estos tres materiales, cuidadosamente seleccionados por su pertinencia y exhaustividad, ofrecen una sólida plataforma para analizar y discernir los usos incorrectos de dimensión sintáctica, léxica y discursiva dentro del corpus empleado en esta tesis. El primero de estos recursos aborda detalladamente los contenidos sintácticos, léxicos y discursivos proporcionando una perspectiva profunda sobre la selección y utilización de términos en el contexto específico del estudio, e incoherencias en la organización y expresión de ideas en el texto. El segundo material se centra en aspectos sintácticos, permitiendo una evaluación precisa de la estructura gramatical empleada en el corpus. Por último, el tercer recurso se dedica al análisis del discurso, facilitando la identificación de errores de signos de puntuación chino en el texto.

La combinación de estos elementos ofrece una metodología integral para abordar las distintas dimensiones lingüísticas y optimizar el proceso de detección y corrección de errores en el presente trabajo de investigación. Además, en este contexto, es crucial considerar que los usos lingüísticos correctos deben ajustarse a los criterios de gramaticalidad, aceptabilidad y adecuación (Enkvist, 1973, citado en Santos, 1993, p. 88-89).

El segundo aspecto implica clasificar y codificar los tipos de usos incorrectos a nivel sintáctico, léxico y discursivo. Para llevar a cabo este proceso, en primer lugar, se implementó una taxonomía basada en la categorización propuesta por Li (2010), la cual se divide en tres niveles (léxico, sintáctico y discurso). Además, en esta taxonomía se incorporaron los tipos de errores, basándose en la descripción de las estrategias de Fernández (1997), la tipología de errores a nivel oracional propuesta por Liu (2019). La taxonomía

utilizada en este estudio se encuentra detallada en la tabla 23.

Posteriormente, se procedió a diseñar las plantillas de tipos de errores siguiendo la taxonomía elaborada, con el propósito de realizar una etiquetación semiautomática utilizando el software *BFSU Qualitative Coder 1.2*. Para ello, se crearon códigos de programa específicos para aplicar en esta herramienta. Por último, se llevaron a cabo las etiquetaciones de los usos incorrectos a nivel sintáctico, léxico y discursivo en el software *BFSU Qualitative Coder 1.2*, utilizando las plantillas previamente diseñadas e implementadas.

Tabla 23

Taxonomía para la etiquetación y clasificación de errores intralingüísticos

DIMENSIÓN LÉXICA			
Categoría	Subcategoría	Tipos de errores	Código del programa
Sustantivo		Redundancia	LSR, LSU
Verbo		Mal uso	LVR, LVU
Adjetivo		Omisión	LAdjR, LAdjU
Adverbio		Colocación incorrecta	LAdvR, LAdvU
Numeral			LNR, LNU
Medidor			LMR, LMU, LMO
Pronombre			LPoR, LPoU
Preposición			LPeR, LPeU, LPeO
Partícula	Partícula estructural		LPaR, LPaU,
	Partícula aspectual		LPaO, LPaC
	Partícula modal		
Verbo auxiliar			LVaR, LVaU, LVaO
DIMENSIÓN SINTÁCTICA			
Oración de SVO		Omisión	SSVOO, SSVOI

Oración de complemento verbal	Orden incorrecto	SCO, SCI
Oración de modificador adjetival	Mal uso	SAjO, SAjI
Oración de modificador adverbial	Redundancia	SAvO, SAVI
Oración con ba		SbaO, SbaU
Oración con shi		SshiO, SshiU, SshiR
Oración con you		SyouO, SyouR
Oración comparativa		SCmO, SCmI, SCmU

DIMENSIÓN DISCURSIVA

Conjunción	Copulativas	Omisión	DCO, DCR, DCU
	Adversativas	Redundancia	
	Causales	Mal uso	
Puntuación	Punto	Omisión	DPO, DPR, DPU,
	Coma	Redundancia	DPMm
	Puntos suspensivos	Mal uso	
		Morfología incorrecta	
Tema		Incongruencia	DTI

Fuente: Elaboración propia.

c. Identificación de errores

Como se ha mencionado con anterioridad, no todos los usos incorrectos identificados pueden ser automáticamente categorizados como errores. Algunos de estos usos incorrectos pueden ser atribuidos a factores tales como fatiga, estrés o falta de concentración por parte del alumno, es decir, a equivocaciones y lapsus. Por ende, es crucial identificarlos correctamente antes de realizar el análisis. En consecuencia, antes de analizar los errores se llevó a cabo la

distinción entre errores, equivocaciones y lapsus.

En el marco de este estudio, se implementó la normativa de detección de errores propuesta por Ellis (1994) y Torijano (2006) para la identificación precisa de errores a nivel léxico, sintáctico y discursivo. Dicha normativa incorpora criterios basados en la frecuencia de ocurrencia y la sistematicidad, considerándolos como elementos fundamentales para el reconocimiento de los errores en cuestión. En este contexto, considera que la repetición de errores en más de dos ocasiones constituye errores sistemáticos. Este enfoque destaca la cualidad intrínseca de los errores como fenómenos sistemáticos, constituyendo un indicador clave para su identificación. Específicamente, ya que es posible obtener la frecuencia de cada tipo de uso incorrecto de manera automática después de la anotación mediante el programa *BFSU Qualitative Coder 1.2*, se clasifican como errores aquellos usos incorrectos que se repiten más de dos veces (incluyendo dos veces) en la composición escrita de cada participante, en el contexto de esta investigación.

7.4.1.3. El error de la transferencia del español

En este apartado, se abordan el proceso y la metodología del tratamiento de los datos relacionados con la transferencia del español correspondiente a los errores interlingüísticos.

a. Criterios para la evaluación de la transferencia del español

Para evaluar la transferencia del español, en este estudio, se aplicaron los criterios de Cai (2015) y Jarvis (2000, 2010).

En primer lugar, se aplica el criterio del Marco metodológico comparativo-inductivo propuesto por Cai (2015) para definir la transferencia lingüística: si un elemento en la expresión de la interlengua de un alumno coincide con el correspondiente en su expresión de L1, entonces se considera afectado por la transferencia de L1 en ese aspecto específico de la lengua en transición. En caso de que un elemento en la expresión de la interlengua del alumno no concuerde con un elemento de la lengua meta pero sí con un elemento de la L1, se interpreta como una transferencia negativa. Específicamente, se evalúan los errores de transferencia presentes en los errores intralingüísticos a nivel léxico, sintáctico y discursivo, utilizando la correspondiente expresión presente en la prueba escrita en español. Si los errores

intralingüísticos coinciden con los elementos en la expresión que se encuentran en su prueba escrita en español, se interpreta como una transferencia negativa del español. Este enfoque se alinea con el criterio de la congruencia interlingüística (*cross-language congruity*) y la comparación intra-aprendices (*within-learners comparison*), según el Marco de Cai (2015).

Además, se emplea el Marco Unificado propuesto por Jarvis (2000, 2010), el cual establece cuatro criterios como evidencia para evaluar la transferencia lingüística. En detalle, se convocó a dos estudiantes hispanohablantes con un nivel de competencia HSK 6 (Nivel 6), que están realizando estudios de doctorado en una universidad en China, y a dos estudiantes chinos con un nivel de competencia DELE C1, que están cursando estudios de doctorado en una universidad en España, para evaluar la presencia de transferencia del español en el corpus obtenido en la fase previa. Este paso se ajusta a los dos criterios de evaluación propuestos por Jarvis (2000, 2010): la homogeneidad intragrupal y la homogeneidad interlingüística.

b. Anotación y clasificación de errores de transferencia del español

Esta etapa se llevó a cabo utilizando el software *BFSU Qualitative Coder 1.2* también. Como se ha mencionado anteriormente, esta herramienta permite la recopilación automática de la frecuencia y ejemplos de distintos tipos de errores en cada dimensión, facilitando tanto el proceso de identificación como el análisis cualitativo. A través de este procedimiento, se logra obtener un corpus de errores a nivel de transferencia del español para nuestro estudio.

Específicamente, en primer lugar, se estableció una taxonomía enfocada en la transferencia léxica, sintáctica y discursiva, dentro del marco de la transferencia de conocimiento lingüístico. Además, se abarcó la transferencia anticipada en relación con la direccionalidad, la transferencia lingüística en el nivel cognitivo y la transferencia negativa en relación con los resultados. Esta taxonomía se ha desarrollado con el propósito de orientar la anotación. Los detalles de la taxonomía utilizada en este estudio se encuentran especificados en la tabla 24.

Posteriormente, se procedió a diseñar las plantillas de tipos de errores de transferencia siguiendo la taxonomía elaborada, con el propósito de realizar una etiquetación semiautomática utilizando el software *BFSU Qualitative Coder 1.2*. Para ello, se crearon códigos de programa específicos para aplicar en esta herramienta.

Por último, se llevaron a cabo las etiquetaciones de los errores a nivel sintáctico, léxico y discursivo en el software *BFSU Qualitative Coder 1.2*, utilizando las plantillas previamente diseñadas e implementadas.

Tabla 24

Taxonomía para la etiquetación y clasificación de errores interlingüísticos

Dimensión	Categoría lingüística	Tipos de transferencia	Código del programa
Léxico	Sustantivo	Significado	TLS-S
	Medidor	Emparejamiento	TLM-E
	Pronombre		TLP-E
Sintáctico	Oración de SVO	Orden	TSSVO-Or, TSSVO-O
	Oración de complemento verbal	Omisión	TSCv-Or
	Oración de modificador adjetival		TSAj-Or
	Oración de modificador adverbial		TSAv-Or
	Oración comparativa		TSCa-Or
	Oración de <i>shi</i>	Significado	TSShi-S
	Oración de <i>you</i>	Emparejamiento	TSYou-E
	Otro	Uso	TSO-U
Discursivo	Conjunción	Uso	TDC-U
	Puntuación	Morfología	TDP-M, TDP-U

Fuente: Elaboración propia.

7.4.2. Procedimiento y metodología para el tratamiento de datos sobre los factores influyentes

Una vez obtenidos los tipos de errores y sus respectivos porcentajes, el siguiente paso implica investigar los diversos factores que inciden en el aprendizaje del chino como lengua heredada, destacando los errores cometidos por alumnos de origen chino en España, correspondiente al

objetivo general 2.

Con el objetivo de alcanzar esta meta, se empleó la herramienta estadística SPSS, versión 26. Esta técnica posibilitó la realización de un análisis minucioso de la influencia de los factores recopilados a través del cuestionario, así como la identificación de relaciones entre las distintas variables evaluadas y los errores cometidos. Por otro lado, permite identificar los factores que contribuyen a facilitar la adquisición de la lengua china por parte de los alumnos de origen chino en España. Además, se utilizó el programa *Excel*. Este software permite la obtención de resultados más intuitivos mediante la creación de diversos gráficos.

Específicamente, en una primera instancia, se procede a la presentación y análisis estadístico de los datos relacionados con los factores internos, como el uso del idioma, la edad de inicio del aprendizaje del chino, la duración de estudio del chino y las horas dedicadas al aprendizaje del mismo, así como los factores externos, tales como la motivación, la actitud y el empleo de estrategias de aprendizaje. Esto se lleva a cabo mediante el uso tanto del software estadístico SPSS. El objetivo principal de este paso es calcular los valores numéricos asociados a dichos factores y crear gráficos que representen visualmente los resultados. Posteriormente, se examina la relación entre los factores y los errores cometidos. El objetivo de este procedimiento es identificar los factores que influyen en el aprendizaje del chino como lengua heredada por parte de alumnos de origen chino. Durante esta etapa, en primer lugar, se lleva a cabo un análisis de correlación con el objetivo de examinar si existe una relación entre los factores y los errores cometidos. Después, se realiza un análisis de regresión múltiple para determinar qué factores influyen en el aprendizaje del mandarín chino como lengua heredada por parte de alumnos de origen chino en España.

SEXTA PARTE

RESULTADOS DEL ESTUDIO Y CONCLUSIONES

En esta parte se exponen los resultados fundamentales, abordados desde una perspectiva tanto cualitativa como cuantitativa. Estos resultados se dividen específicamente en dos secciones: resultados del análisis de errores (capítulo 8) y factores influyentes (capítulo 9), correspondientes al objetivo principal de la tesis. Además, se discuten las conclusiones generales de esta tesis, enfocadas en el resumen de los principales resultados, algunas limitaciones de nuestra investigación y, finalmente, se señalan las posibles direcciones para futuras investigaciones, correspondientes al capítulo 10.

CAPÍTULO 8 Resultados y análisis de errores

En este capítulo se procede al análisis y discusión de los resultados obtenidos a partir de los errores identificados en 83 pruebas escritas, redactadas en chino y español, por alumnos y alumnas en los niveles intermedio y avanzado, quienes estudian el idioma chino mandarín como lengua heredada en España.

Estos resultados se dividen en tres secciones: los resultados generales y análisis estadístico (8.1); los resultados de errores intralingüísticos y análisis cualitativo (8.2); los resultados de errores interlingüísticos y análisis cualitativo (8.3).

La sección de resultados generales y análisis estadístico se enfoca en la presentación estadística de los errores más representativos, con el propósito de abordar las preguntas formuladas en este estudio desde una perspectiva global.

Mientras que en la sección dedicada a los errores intralingüísticos, se realiza un análisis detallado de aquellos que abarcan aspectos léxicos, sintácticos, discursivos y caracteres chinos. Este enfoque se centra en una perspectiva cualitativa, lo que ha posibilitado la identificación de los tipos de errores presentes en estas dimensiones específicas.

Por otro lado, la tercera sección se dedica al análisis de errores vinculados a la transferencia del español, clasificados como errores interlingüísticos, abordando aspectos léxicos, sintácticos y discursivos. Este análisis se realiza desde una perspectiva cualitativa, lo que ha facilitado la identificación de los aspectos del español que representan obstáculos en el proceso de aprendizaje del chino mandarín.

8.1. Resultados generales y análisis estadístico

La presente sección está dedicada al análisis estadístico y la presentación de los resultados generales de los errores más representativos con el propósito de abordar las preguntas planteadas en este estudio.

Antes de proceder con la presentación y análisis de los resultados, se detalla el método utilizado para llevar a cabo este análisis. Esta fase se llevó a cabo mediante la utilización de la herramienta informática para análisis estadísticos SPSS, versión 26.

En primer lugar, se verificó la normalidad de la muestra para determinar si los datos exhiben una distribución normal. Para llevar a cabo esta evaluación, se realizó la prueba de *Shapiro-Wilk*, una prueba estadística utilizada para verificar si una muestra de datos sigue una distribución normal, especialmente eficaz para tamaños de muestra inferiores a 2.000 elementos. A partir de la obtención de estos resultados, nos permite dar paso a la selección de prueba para comparar los resultados de errores más representativos.

Tabla 25

Pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk): Nivel intermedio

Variables	Shapiro-Wilk			Distribución
	<i>Estadística</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	
Intralingüísticos	.932	41	.017	*
Interlingüísticos	.816	41	.000	*
Caracteres chinos1	.810	41	.000	*

Léxico 1	.928	41	.013	*
Sintaxis 1	.822	41	.000	*
Discurso 1	.903	41	.002	*
Léxico 2	.499	41	.000	*
Sintaxis 2	.777	41	.000	*
Discurso 2	.578	41	.000	*

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 26

Pruebas de normalidad (Shapiro-Wilk): Nivel avanzado

Variables	Shapiro-Wilk			Distribución
	<i>Estadística</i>	<i>gl</i>	<i>Sig.</i>	
Intralingüísticos	.965	42	.231	
Interlingüísticos	.546	42	.000	*
Caracteres chinos1	.819	42	.000	*
Léxico 1	.947	42	.048	*
Sintaxis 1	.946	42	.045	*
Discurso 1	.982	42	.752	
Léxico 2	.284	42	.000	*
Sintaxis 2	.518	42	.000	*
Discurso 2	.508	42	.000	*

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados estadísticos indican que los datos de la muestra a nivel intermedio en la presente investigación presentaron una significancia inferior a 0.05 ($p < 0.05$) (consulte la tabla 25). Este resultado sugiere que hay pruebas estadísticas suficientes para rechazar la hipótesis nula, que sostiene que los datos siguen una distribución normal.

Por otro lado, los datos de la muestra a nivel avanzado revelan resultados diversos. En

particular, los errores en caracteres chinos 1, léxico 1, sintaxis 1, léxico 2, sintaxis 2, discurso 2 y errores interlingüísticos exhibieron una significancia estadística inferior a 0.05 ($p < 0.05$) (consulte la tabla 26). Este resultado indica la presencia de pruebas estadísticas suficientes para rechazar la hipótesis nula, la cual sostiene que los datos siguen una distribución normal. Mientras que los errores intralingüísticos y los errores de discurso 1 exhibieron una significancia superior a 0.05 ($p > 0.05$) (consulte la tabla 26). Este valor excepcionalmente alto constituye evidencia estadísticamente no significativa en apoyo a la hipótesis nula, que postula la suposición de normalidad en la muestra, indicando que los datos no siguen una distribución normal.

Como resultado, se observa normalidad en todas las muestras a nivel intermedio, así como en los errores interlingüísticos, caracteres chinos 1, léxico 1, sintaxis 1, léxico 2, sintaxis 2, y discurso 2 a nivel avanzado. En consecuencia, se ha optado por utilizar pruebas de tipo paramétrico en la próxima fase de análisis para verificar las diferencias significativas. Por otro lado, las muestras de errores intralingüísticos y de discurso 1 a nivel avanzado no cumplen con la normalidad, por lo que se ha decidido emplear pruebas de tipo no paramétrico en la siguiente fase del análisis para garantizar la validez de los resultados obtenidos.

En segundo lugar, con el propósito de comparar los resultados de los errores más representativos, se realizó un análisis estadístico descriptivo para calcular las medias. Estos datos nos permiten la comparación de los resultados de los errores más cometidos.

Además, para verificar la presencia de diferencias estadísticamente significativas en los resultados entre las muestras de errores en diferentes dimensiones, se llevaron a cabo las pruebas de la *t* de una muestra, del modelo lineal general y la prueba de *Wilcoxon*.

La prueba *t* de una muestra es una prueba de tipo paramétrico para comparar la media de una muestra con un valor conocido o teórico. Esta prueba se aplica de manera apropiada cuando los datos cumplen con los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianza.

El modelo lineal general es una prueba de tipo paramétrico ampliamente utilizada para modelar relaciones entre múltiples variables cuando los datos se ajustan a una distribución normal.

La prueba de *Wilcoxon*, también conocida como la prueba de rango con signos, es una prueba estadística no paramétrica utilizada para comparar dos muestras relacionadas cuando los supuestos de normalidad no se cumplen.

A continuación, se presenta y analiza los resultados obtenidos mediante las pruebas de SPSS.

Pregunta 1: ¿Cuáles son los errores más frecuentes cometidos por el alumnado de origen chino en España en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada, tanto en el nivel intermedio como en el avanzado, ya sean entre errores intralingüísticos o interlingüísticos?

Para abordar esta pregunta, en primer lugar, llevamos a cabo una comparación de las tasas medias de errores intralingüísticos e interlingüísticos, con el propósito de identificar los errores presentes en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada por parte del alumnado de origen chino en España desde una perspectiva global.

Tabla 27

Estadísticos descriptivos: errores intralingüísticos y interlingüísticos

Categoría	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Errores intralingüísticos	83	3	48	23.22	10.569
Errores interlingüísticos	83	0	19	2.37	3.055
N válido (por lista)	83				

Fuente: Elaboración propia.

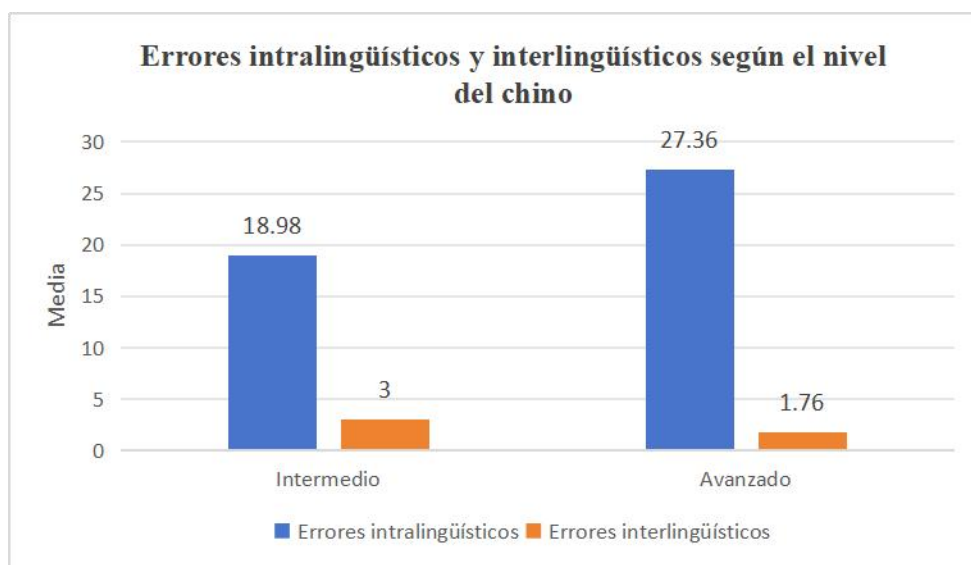
Los resultados indican que los errores intralingüísticos son los más frecuentes, con una media estadística de 23.22. Dentro esta categoría, desde una vista panorama, el error que con mayor frecuencia comete el alumnado de origen chino en España es errores intralingüísticos.

Posteriormente, realizamos una comparación de tasas medias de errores intralingüísticos e interlingüísticos en los niveles intermedios y avanzados del aprendizaje del chino

respectivamente. El objetivo es identificar los errores más frecuentes cometidos por estos alumnos en cada nivel, tanto en la dimensión intralingüística como interlingüística. Además, realizamos la prueba t para determinar la existencia de diferencias significativas en errores intralingüísticos e interlingüísticos de cada nivel.

Gráfico 1

Errores intralingüísticos y interlingüísticos según el nivel del chino



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados señalan que, a nivel intermedio, los errores intralingüísticos son los más frecuentes, con una media estadística de 18.98. Posteriormente, se llevó a cabo la prueba t para verificar la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre estas dos variables. El resultado revela que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los errores intralingüísticos e interlingüísticos ($p=0.003$, $p<0.05$, consulte el anexo 3.1).

Por otro lado, a nivel avanzado, los errores intralingüísticos predominan, evidenciados por una media estadística de 27.36. Después, se realizó la prueba de *Wilcoxon*, cuyo resultado indica la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre los errores intralingüísticos e interlingüísticos ($p=0.000$, $p<0.05$, consulte el anexo 3.2). Dentro de este contexto, se observa que el error más común cometido por el alumnado de origen chino en

ambos niveles es el de errores intralingüísticos.

Pregunta 2: ¿Cuáles son los errores más comunes de errores intralingüísticos cometidos por el alumnado de origen chino en España en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada, tanto en el nivel intermedio como en el avanzado?

Para abordar esta pregunta, en una primera etapa, realizamos una comparación de las tasas medias de errores en cuatro dimensiones específicas: caracteres chinos 1, léxico 1, sintaxis 1 y discurso 1. Este análisis tiene como objetivo identificar los errores intralingüísticos más comunes presentes en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada por parte del alumnado de origen chino en España, desde una perspectiva global.

Tabla 28

Estadísticas descriptivas: errores intralingüísticos según diversas dimensiones

Categoría	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Caracteres chinos 1	83	0	19	4.22	5.039
Léxico 1	83	0	24	7.80	4.775
Sintaxis 1	83	0	15	3.24	2.861
Discurso 1	83	0	20	7.96	4.908
N válido (por lista)	83				

Fuente: Elaboración propia.

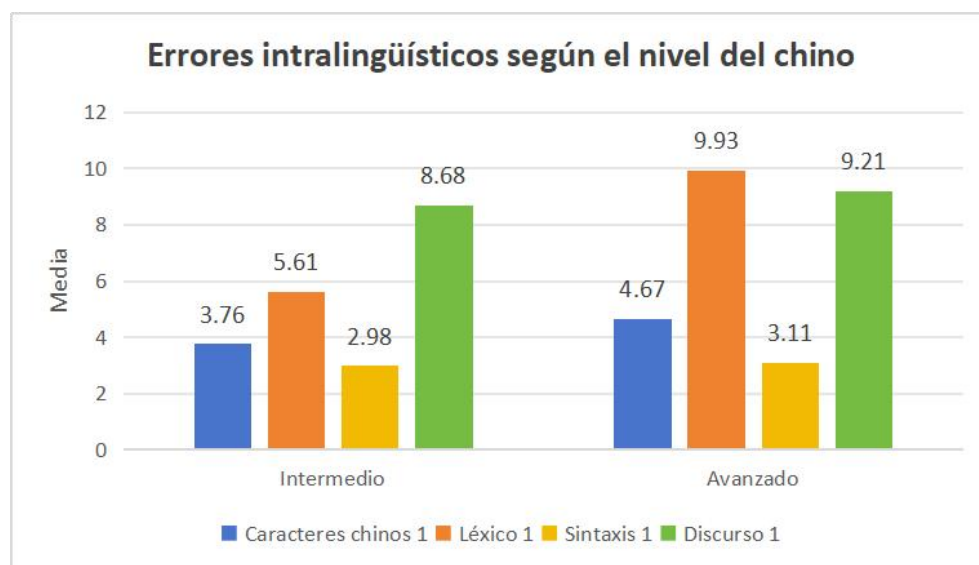
Los resultados señalan que los errores en la dimensión del discurso son los más comunes, con una media estadística de 7.96. Dentro de la categoría de errores intralingüísticos, desde la perspectiva global, los errores más frecuentes que cometen los alumnos son los errores de discurso.

Posteriormente, llevamos a cabo una comparación de las tasas medias de errores en dichas cuatro dimensiones de los niveles intermedio y avanzado del proceso de aprendizaje del

chino mandarín. El propósito es identificar los errores intralingüísticos más frecuentes cometidos por los alumnos en cada nivel. Además, realizamos la prueba del modelo lineal general para determinar la existencia de diferencias significativas en errores caracteres chinos 1, léxico 1, sintaxis 1 y discurso 1 de cada nivel.

Gráfico 2

Errores intralingüísticos según el nivel del chino



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados señalan que, a nivel intermedio, los errores en la dimensión del discurso son los más frecuentes, con una media estadística de 8.68. Posteriormente, se llevó a cabo la prueba de modelo lineal general para verificar la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre estas variables. El resultado revela que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los errores de caracteres chinos 1, léxico 1, sintaxis 1, y discurso 1 ($p=0.000$, $p<0.05$, consulte el anexo 3.3).

Por otro lado, a nivel avanzado, los errores en la dimensión del léxico predominan, evidenciados por una media estadística de 9.93. Después, se realizó la prueba de modelo lineal general, cuyo resultado indica la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre los errores de caracteres chinos 1, léxico 1, sintaxis 1, y discurso 1

($p=0.000$, $p<0.05$, consulte el anexo 3.3).

Dentro de este contexto, se advierte que el error más prevalente entre los alumnos de nivel intermedio en chino es el de errores discursivos, mientras que en el nivel avanzado, el error más frecuentemente cometido corresponde a errores léxicos.

Pregunta 3: ¿Cuáles son los aspectos específicos que representan un obstáculo debido a la transferencia del español en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada por el alumnado de origen chino en España, tanto en el nivel intermedio como en el avanzado?

Para abordar esta pregunta, en primer lugar, llevamos a cabo una comparación de las tasas medias de errores interlingüísticos, con el propósito de identificar los errores interlingüísticos presentes en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada por parte del alumnado de origen chino en España, desde una perspectiva global.

Tabla 29

Estadísticas descriptivas: errores interlingüísticos según diversas dimensiones

Categoría	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Léxico 2	83	0	3	0.18	0.521
Sintaxis 2	83	0	12	1.49	2.222
Discurso 2	83	0	7	0.70	1.479
N válido (por lista)	83				

Fuente: Elaboración propia.

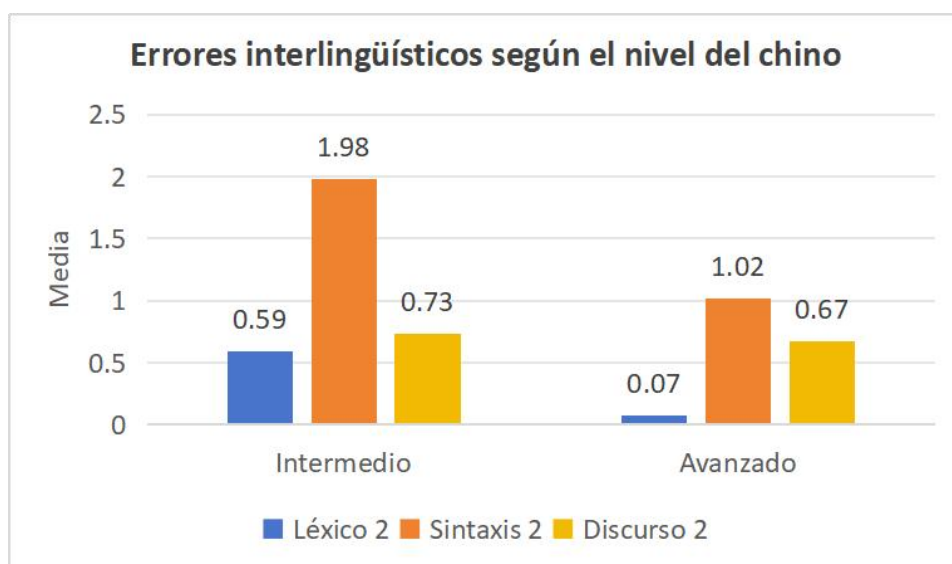
Los resultados indican que los errores en la dimensión de sintaxis son los más frecuentes, con una media estadística de 1.49. Dentro de la categoría de errores interlingüísticos, el error que con mayor frecuencia comete el alumnado de origen chino en España es errores sintácticos. Es decir, los aspectos relacionados con la dimensión sintáctica representan obstáculos en el

proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada para los alumnos de origen chino en España debido a la influencia de transferencia del idioma español.

Posteriormente, llevamos a cabo una comparación de las tasas medias de errores en dichas tres dimensiones de los niveles intermedio y avanzado del proceso de aprendizaje del chino mandarín. El propósito es identificar los errores interlingüísticos más frecuentes cometidos por los alumnos en cada nivel. Además, realizamos la prueba de modelo lineal general para determinar la existencia de diferencias significativas en errores de léxico 2, sintaxis 2 y discurso 2 de cada nivel.

Gráfico 3

Errores interlingüísticos según el nivel del chino



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados indican que, a nivel intermedio, los errores en la dimensión del sintaxis son los más frecuentes, con una media estadística de 1.98. Posteriormente, se llevó a cabo la prueba de modelo lineal general para verificar la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre estas variables. El resultado revela que existe una diferencia estadísticamente significativa entre los errores de léxico 2, sintaxis 2, y discurso 2 ($p=0.000$, $p<0.05$, consulte el anexo 3.4). Por otro lado, a nivel avanzado, los errores en la dimensión

del sintaxis predominan, evidenciados por una media estadística de 1.02. Después, se realizó la prueba de modelo lineal general, cuyo resultado indica la existencia de una diferencia estadísticamente significativa entre los errores de léxico 2, sintaxis 1 y discurso 2 ($p=0.008$, $p<0.05$, consulte el anexo 3.4). Dentro de este contexto, se evidencia que los aspectos vinculados a la dimensión sintáctica constituyen obstáculos debido a la influencia de transferencia del idioma español en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada para los alumnos de origen chino en España, tanto en niveles intermedios como avanzados del chino mandarín.

8.2. Resultados de errores intralingüísticos y análisis cualitativo

En esta sección, se enfoca en el análisis cualitativo de los errores asociados con caracteres chinos, léxico, sintaxis y discurso que se catalogan como errores intralingüísticos. El objetivo es proporcionar detalles sobre los tipos de errores presentes en estas cuatro dimensiones.

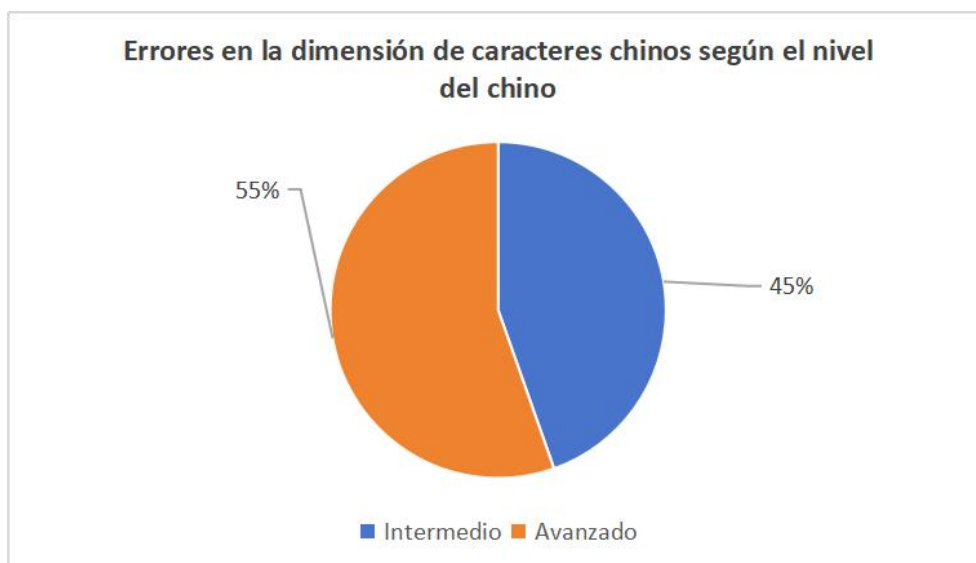
8.2.1. Resultados de errores en la dimensión de caracteres chinos

En este apartado, se realiza un análisis de errores en la dimensión de caracteres chinos con el fin de examinar con detalle los tipos de errores de caracteres chinos cometidos por los alumnos en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada.

Con el objetivo de alcanzar esta meta, en primer lugar, se presenta la distribución de errores de caracteres chinos en cada nivel. En segundo lugar, se analizan los tipos específicos de caracteres chinos erróneos.

Gráfico 4

Errores en la dimensión de caracteres chinos según el nivel del chino



Fuente: Elaboración propia.

Con base en los datos presentados en el gráfico 4, se observa que a nivel intermedio, los errores en caracteres chinos representan el 45%, mientras que a nivel avanzado, su participación es del 55%. En este contexto, es evidente que los errores en la dimensión de caracteres chinos se concentran principalmente en el nivel avanzado. Desde nuestra perspectiva, este fenómeno puede atribuirse al hecho de que los estudiantes de nivel avanzado deben adquirir un mayor número de caracteres chinos, y estos caracteres son más complejos en este período. Esta complejidad adicional podría contribuir a una mayor incidencia de errores en comparación con los estudiantes de nivel intermedio.

A continuación, se presentan y analizan los caracteres erróneos específicos a nivel grupal, centrándonos especialmente en aquellos cometidos por más de dos sujetos.

Los caracteres chinos identificados que son cometidos por los alumnos del nivel intermedio son los siguientes: 的 (de), 有 (yǒu), 个 (gè), 我 (wǒ), 吃 (chī), 欢 (huān), 戏 (xì), 那 (nà), 不 (bù), 还 (hái), 好 (hǎo), 她 (tā), 美 (měi), 今 (jīn), 旅 (lǚ), 名 (míng), 和 (hé) y 候 (hòu) (consulte el anexo 4.1).

- El carácter chino 的 (de): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la adición de trazos (FCA-1), la eliminación de trazos (FCA-2), el cambio de posición de trazos (FCA-6), la deformación de componentes (FCB-7) y un tamaño incorrecto de componentes (FCB-9).
- El carácter chino 有 (yǒu): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la mezcla de trazos (FCA-3), el cambio de la posición de trazos (FCA-6), la sustitución de componentes (FCB-3) y la pronunciación de un carácter (FB-2).
- El carácter chino 个 (gè): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la mezcla de trazos (FCA-3) y la pronunciación de un carácter (FB-2).
- El carácter chino 我 (wǒ): los tipos de errores cometidos por los alumnos abarcan la eliminación de trazos (FCA-2), la mezcla de trazos (FCA-3), el cambio de dirección de trazos (FCA-5) y la deformación de componentes (FCB-7).
- El carácter chino 吃 (chī): los tipos de errores cometidos por los alumnos abarcan la conexión de trazos (FCA-8), la sustitución de componentes (FCB-3) y la deformación de componentes (FCB-7).
- El carácter chino 欢 (huān): los tipos de errores cometidos por los alumnos abarcan la mezcla de trazos (FCA-3) y la sustitución de componentes (FCB-3).
- El carácter chino 戏 (xì): los tipos de errores cometidos por los alumnos abarcan la adición de trazos (FCA-1) y el volteo de componentes (FCB-5).
- El carácter chino 那 (nà): los tipos de errores cometidos por los alumnos abarcan el cambio de componentes (FCB-4) y la deformación de componentes (FCB-7).
- El carácter chino 不 (bù): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la deformación de trazos (FCA-4) y el cambio de la posición de trazos (FCA-6).
- El carácter chino 还 (hái): el tipo de error cometido por los alumnos es la deformación de componentes (FCB-7).
- El carácter chino 好 (hǎo): el tipo de error cometido por los alumnos es la deformación de componentes (FCB-7).

- El carácter chino 她 (tā): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la deformación de componentes (FCB-7) y la soltura de la forma de carácter completo (FCC-3).
- El carácter chino 美 (měi): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la conexión de trazos (FCA-8) y la pronunciación de un carácter (FB-2).
- El carácter chino 今 (jīn): el tipo de error cometido por los alumnos es la adición de trazos (FCA-1).
- El carácter chino 旅 (lǚ): el tipo de error cometido por los alumnos es la sustitución de componentes (FCB-3).
- El carácter chino 名 (míng): el tipo de error cometido por los alumnos incluye la pronunciación de un carácter (FB-2).
- El carácter chino 和 (hé): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la soltura de la forma de carácter completo (FCC-3) y la forma de un carácter completo (FB-1).
- El carácter chino 候 (hòu): el tipo de error cometido por los alumnos incluye la sustitución de componentes (FCB-3).

Por otro lado, los caracteres chinos identificados que son cometidos por los alumnos del nivel avanzado abarcan 我 (wǒ), 瓦 (wǎ), 城 (chéng), 吃 (chī), 西 (xī), 旅 (lǚ), 的 (de), 和 (hé), 美 (měi), 候 (hòu), 知道 (zhīdào), 馆 (guǎn), 冷 (lěng), 牙 (yá), 个 (gè), 班 (bān), 欢 (huān), 戏 (xì), 聊 (liáo), 了 (le), 喜 (xǐ), 是 (shì), 觉 (jué), 叫 (jiào), 游 (yóu), 坐 (zuò), 德 (dé), 那 (nà), 以 (yǐ), 友 (yǒu), 搞 (gǎo), 玩 (wán), 救 (jiù), 球 (qiú), 北 (běi), 舞 (wǔ), 另 (lìng), 挺 (tǐng), 饼 (bǐng) (consulte el anexo 4.1).

- El carácter chino 我 (wǒ): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la mezcla de trazos (FCA-3), el cambio de dirección de trazos (FCA-5) y la conexión de trazos (FCA-8).
- El carácter chino 瓦 (wǎ): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la eliminación de componentes (FCB-2) y la deformación de componentes (FCB-7).

- El carácter chino 城 (chéng): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la mezcla de trazos (FCA-3), la deformación de componentes (FCB-7) y la forma de un carácter (FB-1).
- El carácter chino 吃 (chī): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la adición de trazos (FCA-1), la conexión de trazos (FCA-8) y el cambio de componentes (FCB-4).
- El carácter chino 西 (xī): el tipo de error cometido por los alumnos es la adición de trazos (FCA-1).
- El carácter chino 旅 (lǚ): el tipo de error cometido por los alumnos incluye la sustitución de componentes (FCB-3).
- El carácter chino 的 (de): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen el cambio de la dirección de trazos (FCA-5) y la deformación de componentes (FCB-7).
- El carácter chino 和 (hé): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la eliminación de componentes (FCB-2), la sustitución de componentes (FCB-3) y el cambio de componentes (FCB-4).
- El carácter chino 美 (měi): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la conexión de trazos (FCA-8) y la pronunciación de un carácter (FB-2).
- El carácter chino 候 (hòu): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la sustitución de componentes (FCB-3) y la pronunciación de un carácter (FB-2).
- Los caracteres chinos 知道 (zhī dào): el tipo de error cometido por los alumnos incluye la pronunciación de un carácter (FB-2).
- El carácter chino 馆 (guǎn): el tipo de error cometido por los alumnos incluye la forma de un carácter (FB-1).
- El carácter chino 冷 (lěng): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la eliminación de trazos (FCA-2) y la deformación de componentes (FCB-7).
- El carácter chino 牙 (yá): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la mezcla de trazos (FCA-3) y la forma de un carácter (FB-1).

- El carácter chino 个 (gè): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la adición de trazos (FCA-1) y la mezcla de trazos (FCA-3).
- El carácter chino 班 (bān): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la adición de trazos (FCA-1) y la división de componentes (FCB-6).
- El carácter chino 欢 (huān): el tipo de error cometido por los alumnos incluye la deformación de componentes (FCB-7).
- El carácter chino 戏 (xì): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la adición de trazos (FCA-1) y el volteo de componentes (FCB-5).
- El carácter chino 聊 (liáo): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen eliminación de trazos (FCA-2) y sustitución de componentes (FCB-3).
- El carácter chino 了 (le): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la deformación de componentes (FCB-7).
- El carácter chino 喜 (xǐ): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la mezcla de trazos (FCA-3) y la adición de componentes (FCB-1).
- El carácter chino 是 (shì): el tipo de error cometido por los alumnos incluye la adición de trazos (FCA-1).
- El carácter chino 觉 (jué): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la mezcla de trazos (FCA-3) y la sustitución de componentes (FCB-3).
- El carácter chino 叫 (jiào): el tipo de error cometido por los alumnos incluye el volteo de componentes (FCB-5).
- El carácter chino 游 (yóu): el tipo de errores cometidos por los alumnos es la sustitución de componentes (FCB-3).
- El carácter chino 坐 (zuò): el tipo de errores cometidos por los alumnos es la forma de un carácter (FB-1).
- El carácter chino 德 (dé): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la adición de trazos (FCA-1) y la sustitución de componentes (FCB-3).
- El carácter chino 那 (nà): el tipo de error cometido por los alumnos es la deformación de componentes (FCB-7).

- El carácter chino 以 (yǐ): el tipo de errores cometidos por los alumnos es el cambio de la dirección de trazos (FCA-5).
- El carácter chino 友 (yǒu): el tipo de error cometido por los alumnos incluye la adición de trazos (FCA-1).
- El carácter chino 搞 (gǎo): el tipo de errores cometidos por los alumnos es la forma de un carácter (FB-1).
- El carácter chino 玩 (wán): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la mezcla de trazos (FCA-3) y la sustitución de componentes (FCB-3).
- El carácter chino 救 (jiù): el tipo de errores cometidos por los alumnos incluye la sustitución de componentes (FCB-3).
- El carácter chino 球 (qiú): el tipo de errores cometidos por los alumnos es la sustitución de componentes (FCB-3).
- El carácter chino 北 (běi): el tipo de errores cometidos por los alumnos incluye la sustitución de componentes (FCB-3).
- El carácter chino 舞 (wǔ): el tipo de errores cometidos por los alumnos incluye la sustitución de componentes (FCB-3).
- El carácter chino 另 (lìng): el tipo de error cometido por los alumnos incluye la pronunciación de un carácter (FB-2).
- El carácter chino 挺 (tǐng): los tipos de errores cometidos por los alumnos incluyen la sustitución de componentes (FCB-3) y la forma de un carácter (FB-1).
- El carácter chino 饼 (bǐng): el tipo de errores cometidos por los alumnos incluyen la sustitución de componentes (FCB-3).

Después del análisis, es importante destacar que estos datos sobre los caracteres chinos erróneos proporcionan información crucial para comprender las dificultades encontradas por los alumnos tanto del nivel intermedio como avanzado en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada, especialmente en lo que respecta a la escritura de caracteres chinos.

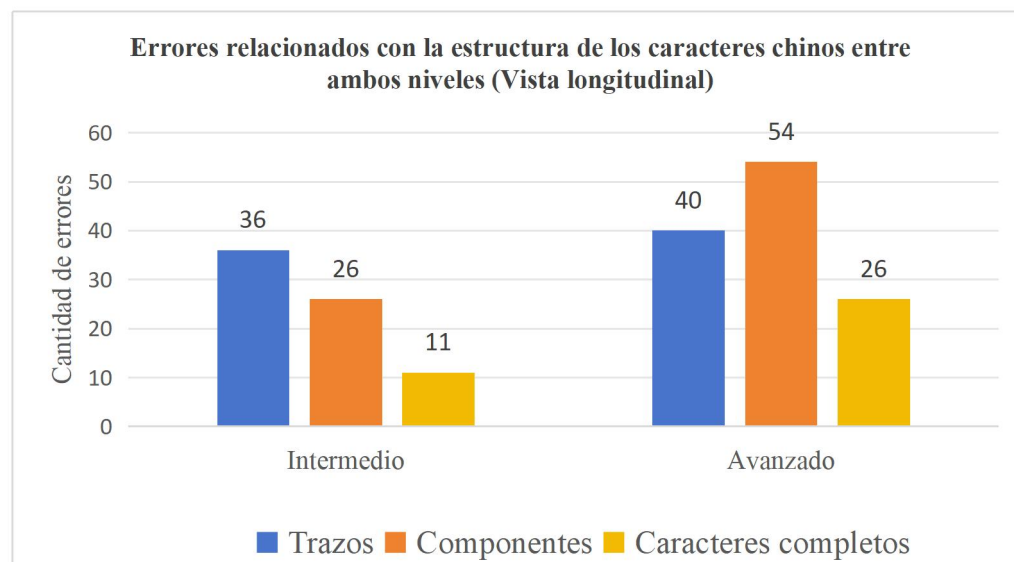
Como se mencionó previamente, la estructura de los caracteres chinos comprende

principalmente trazos, componentes y caracteres completos. En otras palabras, los aprendices siguen un orden que va de lo más específico a lo más general durante la adquisición de la estructura de los caracteres chinos. Específicamente, se adquieren inicialmente los trazos de los caracteres chinos, seguidos por los componentes y, finalmente, los caracteres completos. Por lo tanto, además de comprender los caracteres erróneos específicos, es fundamental conocer los errores relacionados con los aspectos estructurales, con el fin de proporcionar una visión completa para entender las dificultades en la dimensión de caracteres chinos.

A continuación, se presentan y analizan los caracteres erróneos cometidos por los alumnos de los niveles intermedio y avanzado, mediante el análisis de los aspectos de su estructura, centrándose específicamente en los trazos, componentes y caracteres completos. Además, se lleva a cabo una comparación de estos errores en trazos, componentes y caracteres completos entre ambos niveles. El propósito es discernir los errores más comúnmente asociados con la estructura de los caracteres. En esta fase, se analizan todos los caracteres erróneos presentes en el corpus.

Gráfico 5

Errores en la estructura de caracteres chinos entre ambos niveles (Vista vertical)



Fuente: Elaboración propia.

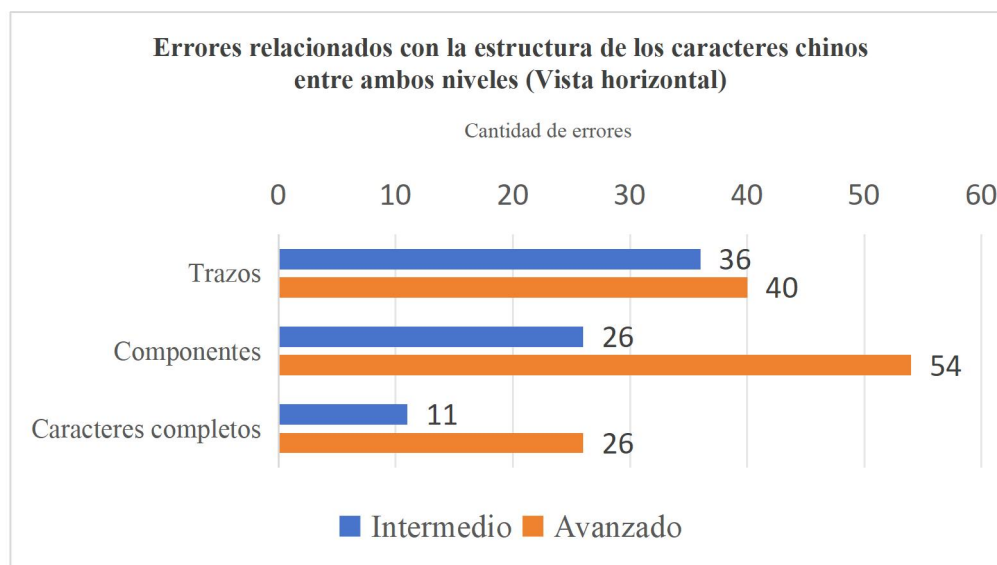
Con base en la información proporcionada en el gráfico 5, se evidencia que los errores vinculados a aspectos de trazos son los más recurrentes entre los estudiantes del nivel intermedio. En otras palabras, las dificultades se centran principalmente en los aspectos relacionados con los trazos por dicho alumno. Mientras que los errores asociados con aspectos de componentes son predominantes entre los estudiantes del nivel avanzado. En otras palabras, las dificultades se centran en los aspectos relacionados con los componentes por parte de dichos alumnos.

A nivel intermedio, se observa que los errores más comunes siguen el orden: trazos> componentes> caracteres completos. En este contexto, se puede evidenciar que los alumnos siguen un orden que va de lo más específico a lo más general durante la adquisición de la estructura de los caracteres chinos, específicamente, trazos-componentes-caracteres completos. Mientras que en el nivel avanzado, los errores más frecuentes siguen el orden: componentes> trazos> caracteres completos. En este contexto, se puede evidenciar que los alumnos no siguen un orden de adquisición de la estructura de los caracteres chinos que vaya de lo más específico a lo más general.

Además, se realizó una comparación de manera horizontal con el fin de comprender las diferencias específicas entre los estudiantes de nivel intermedio y avanzado en cuanto a la incidencia de errores en las dimensiones de caracteres completos, componentes y trazos, como se destacó en los datos presentados en el gráfico 6.

Gráfico 6

Errores en la estructura de caracteres chinos entre ambos niveles (Vista horizontal)



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos presentados en el gráfico 6, se evidencia que tanto en la dimensión de caracteres completos, la dimensión de componentes como en la dimensión de trazos, los errores se focalizan en los estudiantes de nivel avanzado. Los datos revelan dos informaciones significativas. En primer lugar, ya sea en términos de trazos, componentes o caracteres completos, los estudiantes con un nivel avanzado de competencia en chino exhiben una mayor incidencia de errores en estas tres áreas en comparación con sus pares de nivel intermedio. Esto sugiere que, a medida que aumenta el nivel de competencia en chino, los estudiantes tienden a cometer más errores en la estructura de los caracteres, independientemente de la dimensión específica (trazos, componentes o caracteres completos). Por otro lado, se observa que la complejidad de la estructura de los caracteres chinos contribuye a un mayor número de errores, especialmente entre los estudiantes de nivel avanzado. Esto puede indicar que la complejidad de la estructura de los caracteres presenta desafíos adicionales para los estudiantes a medida que avanzan en su aprendizaje del idioma.

Para concluir este apartado, en primer lugar, los errores en la dimensión de caracteres chinos

se concentran en el alumnado de nivel avanzado. Desde nuestra perspectiva, este fenómeno puede atribuirse a la cantidad y complejidad de los caracteres chinos que deben aprender en este nivel avanzado. En segundo lugar, los estudiantes de nivel intermedio tienden a cometer más errores en los trazos de los caracteres, mientras que aquellos de nivel avanzado presentan una mayor incidencia de errores en los componentes de los caracteres. Esto sugiere que los estudiantes de nivel intermedio aún se encuentran en la fase de adquisición de trazos, mientras que los estudiantes de nivel avanzado están más centrados en la adquisición de componentes, en lugar de caracteres completos. Por otro lado, la proporción de errores cometidos por los alumnos de nivel intermedio siguen la secuencia: trazos> componentes> caracteres completos. Esto indica que los alumnos siguen un orden que va desde lo más específico hasta lo más general durante el proceso de adquisición de la estructura de los caracteres chinos, específicamente en términos de trazos, componentes y caracteres completos. Mientras que en el nivel avanzado, los errores más frecuentes siguen la secuencia: componentes> trazos> caracteres completos. Esto indica que los alumnos no siguen un patrón de adquisición de la estructura de los caracteres chinos que vaya desde lo más específico hasta lo más general. Finalmente, tanto en la dimensión de caracteres completos como en las dimensiones de componentes y trazos, se observa que los errores se concentran en los estudiantes de nivel avanzado. Esto señala, por un lado, la relación entre el nivel de competencia en chino y la incidencia de errores. A medida que aumenta el nivel de competencia en chino, los estudiantes tienden a cometer más errores en la estructura de los caracteres, independientemente de la dimensión específica (trazos, componentes o caracteres completos). Además, se destaca la relación entre la complejidad de la estructura de los caracteres y el número de errores cometidos. La complejidad de dicha estructura plantea desafíos adicionales para los estudiantes a medida que avanzan en su proceso de aprendizaje del idioma.

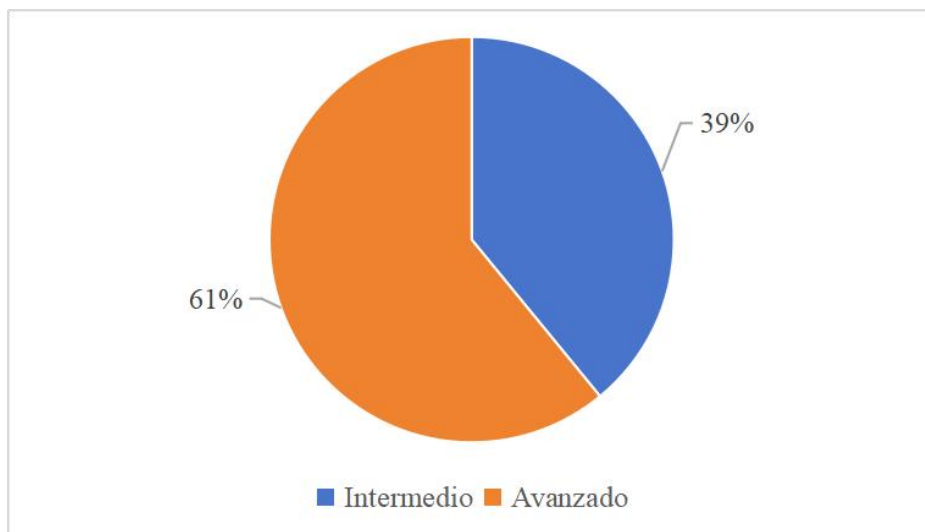
8.2.2. Resultados de errores en la dimensión del léxico

En este apartado, se realiza un análisis de errores en la dimensión del léxico con el fin de investigar en detalle los tipos de errores léxicos cometidos por los alumnos en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada. Específicamente, se analizarán diez categorías: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, numeral, medidor, pronombre, preposición, partícula, y verbo auxiliar.

Con el objetivo de alcanzar esta meta, en primer lugar, se presenta la distribución de errores del léxico en cada nivel.

Gráfico 7

Errores en la dimensión del léxico según el nivel del chino



Fuente: Elaboración propia.

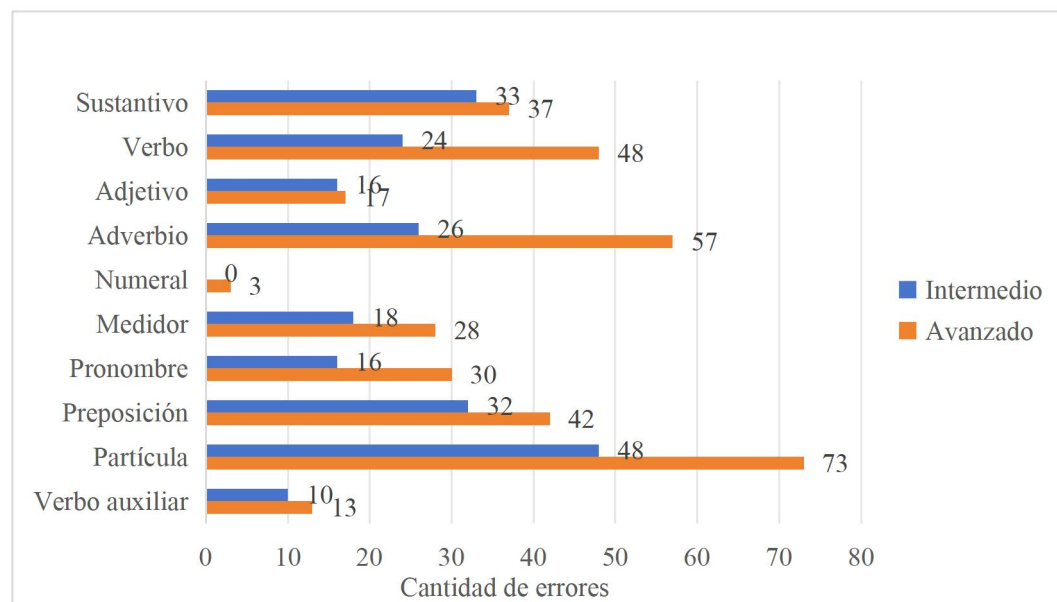
De acuerdo con los datos presentados en el gráfico 7, se destaca que a nivel intermedio, los errores en el léxico representan el 39%, mientras que a nivel avanzado, su participación asciende al 61%. En este contexto, resulta evidente que los errores en la dimensión léxica se concentran principalmente en el nivel avanzado.

A continuación, se presentan y analizan los errores específicos en la dimensión del léxico. Primero, se lleva a cabo un análisis de los errores específicos en la dimensión léxica

utilizando una perspectiva de comparación horizontal. En particular, se efectúa una comparación entre las categorías específicas de los aspectos del léxico.

Gráfico 8

Errores específicos en la dimensión del léxico según la categoría



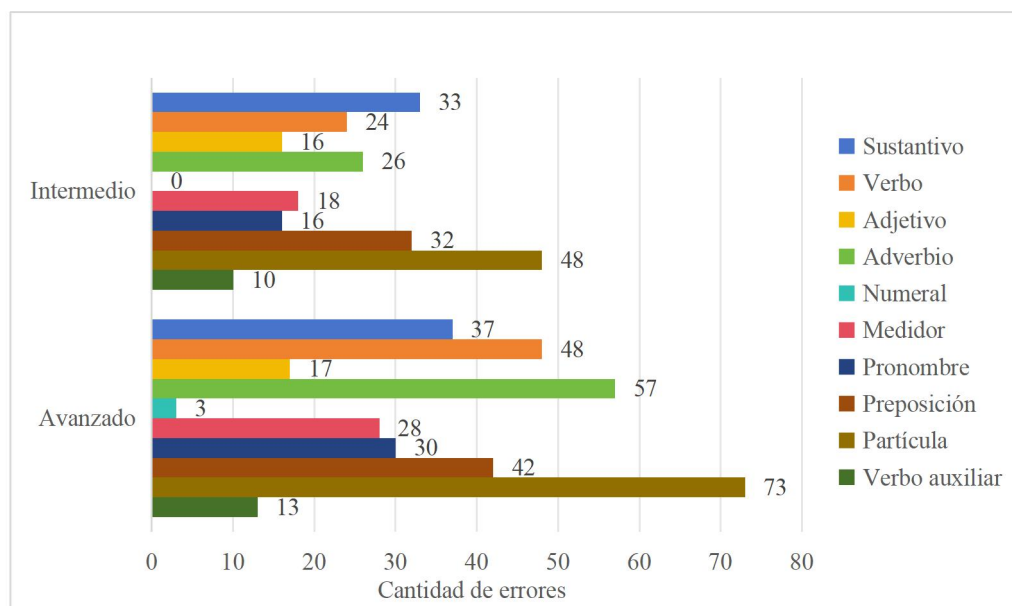
Fuente: Elaboración propia.

Los datos expuestos en el gráfico 8 revelan que, en la dimensión del léxico, los estudiantes de nivel avanzado exhiben proporciones de error superiores a los de nivel intermedio en todas las categorías (sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, numeral, medidor, pronombre, preposición, partícula y verbo auxiliar). Esto indica que a medida que se incrementa el nivel de competencia en la lengua china, los alumnos tienden a cometer más errores en el ámbito del léxico. Este fenómeno podría estar influenciado por la complejidad inherente del léxico utilizado en el aprendizaje del idioma.

Por otro lado, con el propósito de identificar los errores más frecuentes cometidos por los alumnos tanto en el nivel intermedio como en el nivel avanzado, se realizará una comparación vertical entre las categorías.

Gráfico 9

Errores en las categorías según el nivel del chino



Fuente: Elaboración propia.

Según los datos presentados en el gráfico 9, en el nivel intermedio, los errores en el uso de partículas ($N=48$) son los aspectos más frecuentemente cometidos en la dimensión léxica, seguidos por los sustantivos ($N=33$) y los preposiciones ($N=32$). En otras palabras, las dificultades principales en la dimensión léxica para los alumnos del nivel intermedio en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada se encuentran en los aspectos de partículas, sustantivos y preposiciones.

Mientras que en el nivel avanzado, los errores más frecuentemente cometidos en la dimensión léxica se observan en el uso de partículas ($N=73$), seguidos por los adverbios ($N=57$) y los verbos ($N=48$). En este contexto, los aspectos más desafiantes para los alumnos de nivel avanzado son el manejo de partículas, adverbios y verbos.

Para comprender con mayor precisión las dificultades mencionadas anteriormente, se realiza un análisis con el objetivo de identificar los tipos específicos de errores más comunes, utilizando los ejemplos proporcionados en el corpus (consulte el anexo 4.2).

Nivel intermedio

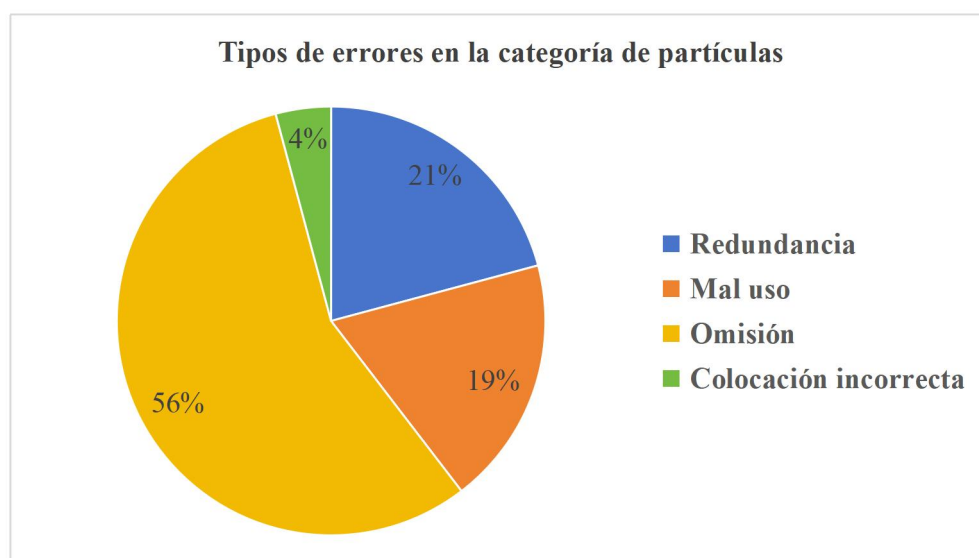
Para los alumnos de nivel intermedio, los errores más frecuentes en la dimensión léxica se manifiestan principalmente en las categorías de partículas, sustantivos y preposiciones.

a. Partículas

Para empezar, se examinan los tipos de errores en la categoría de partículas, los cuales son los más frecuentes entre los alumnos de nivel intermedio en la dimensión léxica.

Gráfico 10

Tipos de errores en la categoría de partículas



Fuente: Elaboración propia.

Según los datos presentados en el gráfico 10, se evidencia que los tipos de errores en la categoría de partículas comprenden redundancia, mal uso, omisión y colocación incorrecta. Entre ellos, la omisión se destaca como el tipo de error más prevalente, seguido por redundancia, mal uso y colocación incorrecta.

La redundancia de partículas se refiere a la repetición innecesaria de las partículas en una oración, comprometiendo la claridad y precisión del mensaje. En el caso de las partículas chinas, se incluyen las partículas estructurales (的, 得, 地), las partículas aspectuales (了, 着, 过) y las partículas modales (的, 了, 啊, 呢). Por ejemplo:

Victoria 是我的最好的朋友 (8-1-4)

Victoria 是我最好的朋友 (Correcto)

Victoria es mi mejor amiga (Traducido en español)

En esta oración, se observa la redundancia de la partícula estructural 的 (de). En esta frase, “我 (yo)” funciona como un pronombre personal que actúa como elemento especificativo, mientras que “最好的朋友 (mejor amiga)” es un sustantivo compuesto que ya incorpora el modificador “的”. Por lo tanto, resulta innecesaria la repetición de la partícula 的 (de) en este contexto.

La omisión de partícula se refiere a la ausencia inadvertida de partículas en la estructura de la oración. Este tipo de error puede resultar en una falta de claridad y precisión en la expresión del mensaje. Por ejemplo:

我在【瓦伦】西亚*一个中文学校学汉语 (8-3-1)

我在瓦伦西亚的一个中文学校学习汉语 (Correcto)

Estoy en una escuela en Valencia para estudiar chino (Traducido en español)

En esta oración, se evidencia la ausencia de la partícula 的 (de). En el marco de la estructura de modificador adjetival, se establece que, después de los elementos especificativos y explicativos, suele ser necesario incorporar la partícula 的 (de).

El mal uso de partícula se refiere a la aplicación inapropiada de las partículas en la construcción de la oración, lo que puede resultar en ambigüedades o distorsiones en la intención del mensaje. Por ejemplo:

在那次旅行中我骑过马 (8-2-9)

在那次旅行中我骑了马 (Correcto)

En ese viaje, monté a caballo (Traducido en español)

En esta oración, se ha producido una confusión entre las partículas 过 y 了. Tanto el uso de la partícula 过 como el de 了 señalan que algo ha sucedido con anterioridad. No obstante, la

partícula 过 se emplea para expresar experiencias pasadas, mientras que la partícula 了 se utiliza para indicar la terminación de una acción o la realización de un acontecimiento.

La colocación incorrecta de partícula se refiere a la ubicación incorrecta de las partículas dentro de la estructura de la oración, lo que afecta la coherencia y la precisión del mensaje.

Por ejemplo:

我最喜欢的瓦伦西亚*是“Falla” (8-4-1)

我最喜欢瓦伦西亚的是“Falla” (Correcto)

Lo que más me gusta de Valencia es la Falla (Traducido en español)

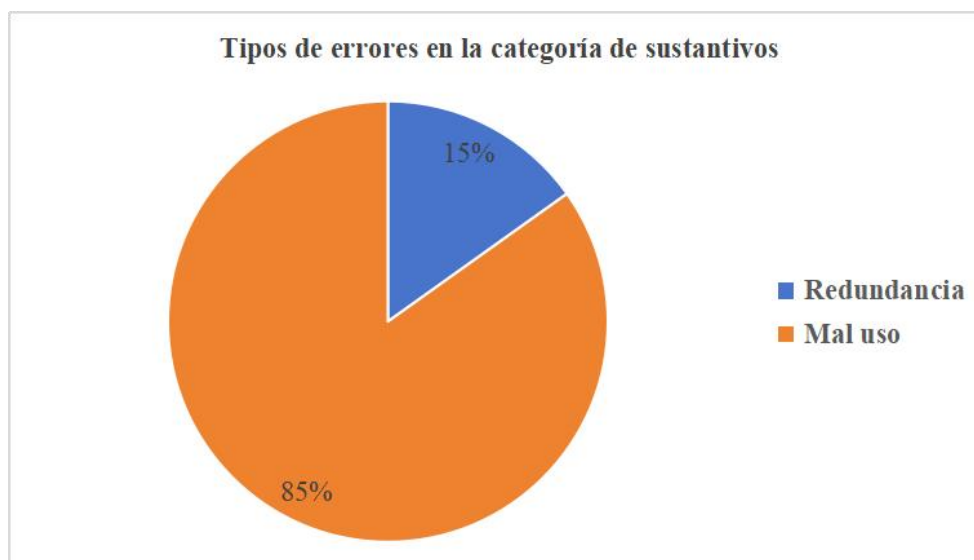
En esta oración, la partícula 的 (de) debe colocarse después de la palabra 瓦伦西亚 (Valencia) para indicar “lo que le gusta más de Valencia”.

b. Sustantivos

Los errores en sustantivos son el segundo error más frecuente cometido por alumnos de nivel intermedio en la dimensión léxica.

Gráfico 11

Tipos de errores en la categoría de sustantivos



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos presentados en el gráfico 11, se observa que los tipos de errores en la categoría de sustantivos incluyen el mal uso y la redundancia. Entre ellos, el mal uso se destaca como el tipo de error más prevalente, seguido por la redundancia.

El mal uso de sustantivos se refiere a la utilización incorrecta de un sustantivo en una oración.

Por ejemplo:

西班牙有很多海[边] (1-2-2)

西班牙有很多海滩 (Correcto)

En España hay muchas playas (Traducido en español)

En esta oración, se desea expresar “playas”, pero se utilizó la palabra incorrecta, ya que en chino “海边” se refiere a las zonas costeras del mar.

La redundancia de sustantivos se refiere a la repetición innecesaria o superflua de sustantivos en una expresión o construcción lingüística, lo cual puede afectar la claridad y concisión del mensaje. Por ejemplo:

没什么事让我印象深刻的经历(1-1-4)

没什么让我印象深刻的经历(Correcto)

No hay experiencia que me impresione (Traducido en español)

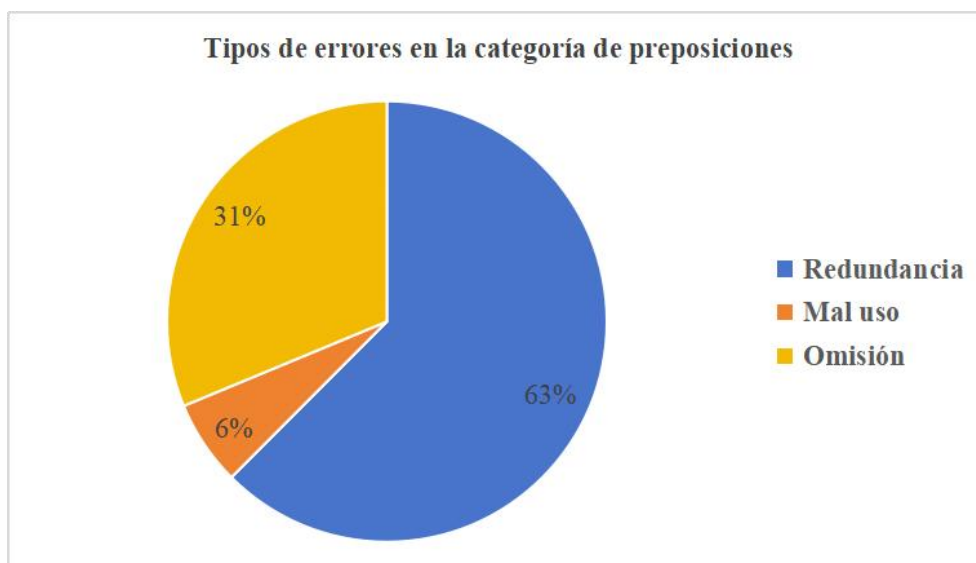
En esta oración, se repitió la palabra sustantivo “事” (cosa), lo cual no es necesario y afecta la claridad del mensaje.

c. Preposiciones

Las preposiciones son otro tipo de error común en la dimensión léxica a nivel intermedio.

Gráfico 12

Tipos de errores en la categoría de preposiciones



Fuente: Elaboración propia.

Según los datos presentados en el gráfico 12, los errores en la categoría de preposiciones se manifiestan principalmente en los tipos de redundancia, mal uso y omisión. Entre ellos, el tipo de redundancia destaca como el más predominante, seguido por el tipo de omisión y mal uso.

La redundancia de preposición se define como la repetición innecesaria o redundante de preposiciones en una construcción lingüística, lo cual puede afectar la claridad y concisión del mensaje. Por ejemplo:

在西班牙有很多美食 (7-1-10)

西班牙有很多美食 (Correcto)

En España hay muchas gastronomías (Traducido en español)

En esta oración, se repitió la preposición 在 (en), la cual no es necesaria, o en la oración no hay sujeto, lo cual afecta la concisión del mensaje.

La omisión de preposición se refiere a la ausencia de una preposición que sería necesaria para expresar correctamente la relación entre los elementos de una oración. Por ejemplo:

而*在这里的新体验做好准备 (7-3-9)

而**为**在这里的新体验做好准备 (Correcto)

Y se preparará **para** la nueva experiencia aquí (Traducido en español)

En esta oración, falta la preposición 为 (para), la cual es necesaria para expresar correctamente el mensaje.

El mal uso de preposición se refiere a la utilización incorrecta de una preposición en una oración, lo cual puede generar ambigüedad o cambiar el significado de la frase. Por ejemplo:

我小的时候**从**哥哥学习汉语 (7-2-1)

我小的时候**跟**哥哥学习汉语 (Correcto)

Aprendí chino **con** mi hermano cuando era pequeño (Traducido en español)

En esta oración, se empleó incorrectamente la preposición 从 (desde) y la forma adecuada es utilizar la preposición 跟 (con).

Nivel avanzado

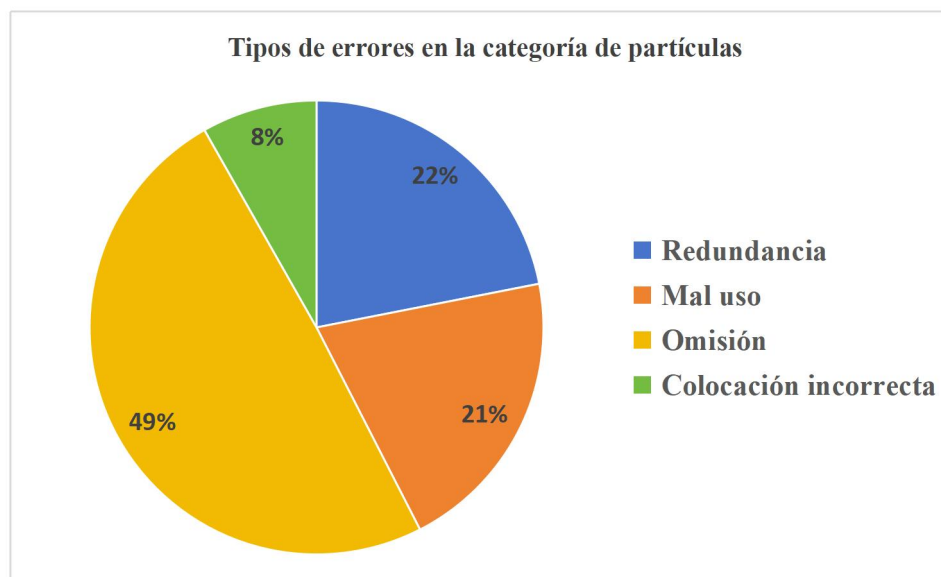
Para los estudiantes de nivel avanzado, los errores en la dimensión léxica se focalizan principalmente en las categorías de partículas, adverbios y verbos.

a. Partículas

Para iniciar el análisis, se examinan los tipos de errores en la categoría de partículas, los cuales son los más frecuentes entre los alumnos de nivel avanzado.

Gráfico 13

Tipos de errores en la categoría de partículas



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos expuestos en el gráfico 13, los errores en la categoría de partículas se manifiestan principalmente en los tipos de redundancia, mal uso, omisión y colocación incorrecta. Entre estos, el tipo de omisión destaca como el más predominante, seguido por el redundancia, mal uso, y colocación incorrecta.

El mal uso de partícula se refiere a la aplicación inapropiada de las partículas en la construcción de la oración, lo que puede resultar en ambigüedades o distorsiones en la intención del mensaje. Por ejemplo:

我在西班牙过的很好 (9-2-5)

我在西班牙过得很好 (Correcto)

Me lo pasé muy bien en España (Traducido en español)

En esta oración, se ha suscitado una confusión entre las partícula 的 (de) y 得 (de). Ambas partículas comparten la misma pronunciación, pero difieren en su aplicación. 的 (de) se corresponde con la función de “de” en español y, como se ha mencionado, en el marco de la estructura de modificador adjetival, se establece que, después de los elementos

especificativos y explicativos, suele ser necesario incorporar la partícula 的 (de). En cambio, la partícula 得 (de) se emplea posterior al verbo en el contexto de la estructura del complemento verbal.

La redundancia de partículas se refiere a la inclusión innecesaria o repetitiva de ciertas partículas en la estructura de una oración. Este tipo de error puede dar lugar a una redundancia semántica, donde la información se repite de manera superflua. Por ejemplo:

Barcelona 有很多的山 (9-1-7)

Barcelona 有很多山 (Correcto)

Barcelona tiene muchas montañas (Traducido en español)

En esta oración, se empleó la partícula 的 (de) de manera innecesaria en la estructura, lo cual no es requerido para transmitir el significado deseado.

La colocación incorrecta de partícula se refiere a la ubicación incorrecta de las partículas dentro de la estructura de la oración, lo que afecta la coherencia y la precisión del mensaje comunicado. Por ejemplo:

我们去了中国玩&5 天 (9-4-2)

我们去中国玩了 5 天 (Correcto)

Fuimos a China cinco días (Traducido en español)

En esta oración, la partícula 了 debe colocarse después del verbo 玩 (jugar) para indicar la terminación de una acción o la realización de un acontecimiento, destacando el verbo 玩 (jugar) en lugar de 去 (ir) en chino.

La omisión de partícula se refiere a la ausencia inadvertida de partículas en la estructura de la oración. Este tipo de error puede resultar en una falta de claridad y precisión en la expresión del mensaje. Por ejemplo:

我没去*中国, 我不知道 (9-3-23)

我没去过中国, 我不知道 (Correcto)

No he estado en China, no tengo idea (Traducido en español)

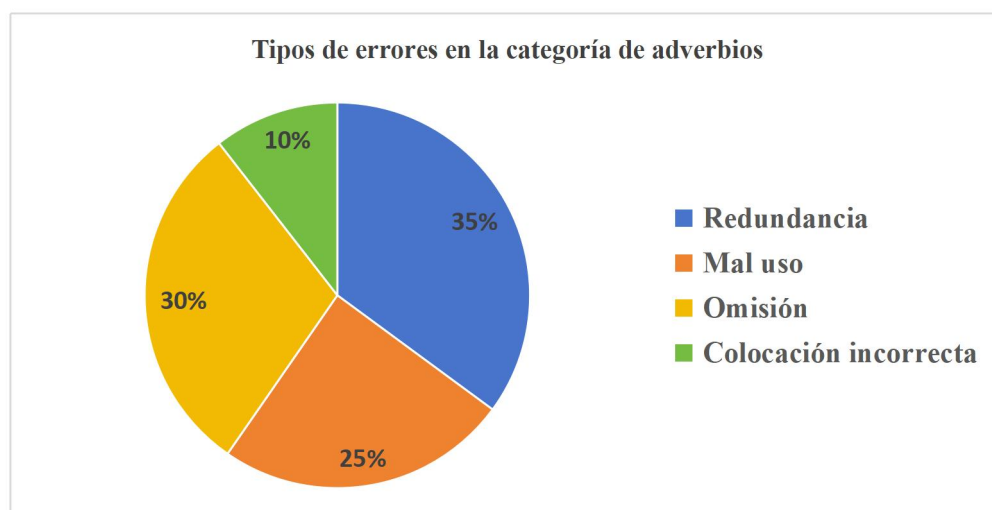
En la presente oración, se omite la partícula 过. En el contexto de la expresión de eventos que han ocurrido con anterioridad, especialmente al comunicar experiencias pasadas, resulta imperativo incluir la partícula 过 posterior al verbo correspondiente.

b. Adverbios

Los errores en sustantivos son el segundo error más frecuente en la dimensión léxica por parte de alumnos del nivel avanzado.

Gráfico 14

Tipos de errores en la categoría de adverbios



Fuente: Elaboración propia.

Observando el gráfico 14, se identifican diversos tipos de errores en la categoría de adverbios, que comprenden redundancia, mal uso, omisión y colocación incorrecta. De estos, la redundancia es el tipo principal, seguido por omisión, mal uso y colocación incorrecta.

El ejemplo del tipo de redundancia en el adverbio es:

因为不很热也不很【冷】 (4-1-11)

因为不热也不冷 (Correcto)

Porque no hace calor ni frío. (Traducido en español)

En esta oración, no es necesario utilizar el adverbio 很 (muy).

El ejemplo del tipo de mal uso en el adverbio es:

他不是**非常**[胖] (4-2-11)

他不是**很**胖 (Correcto)

Él no es muy gordo (Traducido en español)

En esta oración, debe utilizarse el adverbio 很 (muy) en lugar de 非常 (muy), ya que en la estructura “no+adverbio del grado+verbo/adjetivo” para expresar el grado, se utiliza 很 (muy).

El ejemplo del tipo de omisión en el adverbio es:

因为她*高 (4-3-1)

因为她**很**高 (Correcto)

Porque ella es muy alta (Traducido en español)

En esta oración, se debe utilizar el adverbio 很 (muy) antes del adjetivo, ya que en chino, cuando el adjetivo es utilizado como verbo en la oración, es necesario colocar un adverbio como 很 (muy) antes del adjetivo.

El ejemplo de una colocación incorrecta del adverbio es:

班上的同学**&**对我**都**很好 (4-4-5)

班上的同学**都**对我很好 (Correcto)

Todos mis compañeros de clase me tratan con mucha amabilidad (Traducido en español)

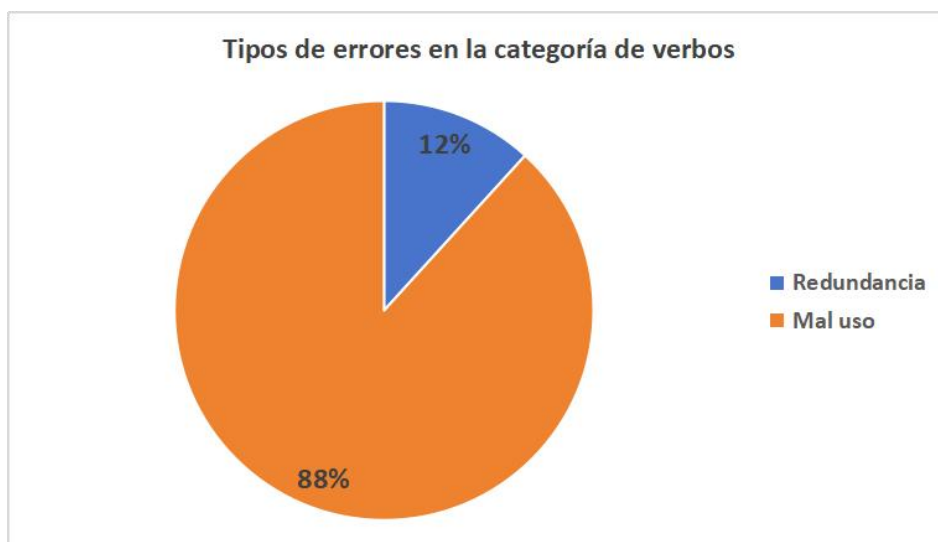
En esta oración, el adverbio 都 (ambos) debe colocarse después del sujeto 班上的同学 (compañeros de clase) y antes del verbo 对待 (tratar) para indicar que se incluyen todos los objetos mencionados anteriormente.

c. Verbos

La categoría de verbos es el segundo error más frecuente cometido por los alumnos de nivel avanzado en la dimensión léxica.

Gráfico 15

Tipos de errores en la categoría de verbos



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos presentados en el gráfico 15, los tipos de errores en la categoría de verbos incluyen redundancia y mal uso. Entre ellos, el tipo de mal uso es el más predominante, seguido por el de redundancia.

El ejemplo del tipo del mal uso del verbo es:

也去了 Valencia 的山 (2-2-21)

也爬了 Valencia 的山 (Correcto)

También subí a las montañas de Valencia (Traducido en español)

En esta oración, debes usar el verbo 爬 (subir) para emparejar con la palabra 山 (montaña) en lugar de utilizar el verbo 去 (ir).

El ejemplo del tipo de redundancia del verbo es:

我喜欢去[游乐场]去玩 (2-1-6)

我喜欢去游乐场玩 (Correcto)

Me gusta ir a parques de atracciones (Traducido en español)

En esta oración, no es necesario repetir el verbo 去 (ir), ya que el primer verbo 去 (ir) ya expresa la acción de dirigirse a un lugar.

Para concluir, en primer lugar, desde una perspectiva global, se observa que los errores en la dimensión léxica se concentran principalmente entre el alumnado de nivel avanzado, alcanzando un porcentaje del 61%. En segundo lugar, desde una perspectiva de comparación horizontal, se observa que los estudiantes de nivel avanzado presentan proporciones de error superiores a los de nivel intermedio en todas las categorías dentro de la dimensión léxica. Esto sugiere que a medida que aumenta el nivel de competencia en la lengua china, los estudiantes tienden a cometer más errores en el ámbito del vocabulario. Este fenómeno podría estar influenciado por la complejidad inherente de los léxicos utilizados en el proceso de aprendizaje del idioma. Por otro lado, desde una perspectiva de comparación vertical, en el nivel intermedio, se observa que los errores en el uso de partículas ($N=48$) son los aspectos más frecuentemente cometidos en la dimensión léxica, seguidos por los sustantivos ($N=33$) y las preposiciones ($N=32$). En este contexto, las principales dificultades en la dimensión léxica para el alumnado del nivel intermedio en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada se encuentran en los aspectos de partículas, sustantivos y preposiciones. Mientras que en el nivel avanzado, los errores más frecuentemente cometidos en la dimensión léxica se observan en el uso de partículas ($N=73$), seguidos por los adverbios ($N=57$) y los verbos ($N=48$). En este contexto, los aspectos más desafiantes para el alumnado de nivel avanzado son el manejo de partículas, adverbios y verbos. Por último, en relación con los tipos específicos de errores en las categorías predominantes, se observa que para el alumnado del nivel intermedio, los errores en la categoría de partículas abarcan redundancia, mal uso, omisión y colocación incorrecta; en la categoría de sustantivos, los errores incluyen mal uso y

redundancia; los errores en la categoría de preposiciones se manifiestan principalmente en redundancia, mal uso y omisión. En el caso de los estudiantes de nivel avanzado, los errores en la categoría de partículas se presentan principalmente en forma de redundancia, mal uso, omisión y colocación incorrecta; en la categoría de adverbios, los tipos de errores comprenden redundancia, mal uso, omisión y colocación incorrecta; en la categoría de verbos, los errores se manifiestan mayoritariamente en los tipos de redundancia y mal uso.

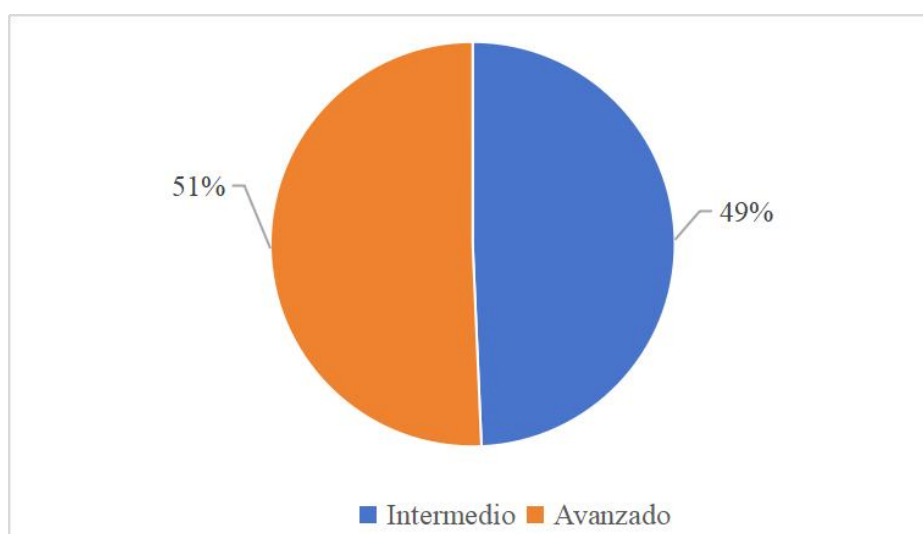
8.2.3. Resultados de errores en la dimensión de la sintaxis

En este apartado, se realiza un análisis de errores en la dimensión de la sintaxis con el fin de investigar en detalle los tipos de errores sintácticos cometidos por los alumnos en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada. Específicamente, se analizarán ocho categorías: oración de SVO, oración de complemento verbal, oración de modificador adjetival, oración de modificador adverbial, oración con *ba* , oración con *shi*, oración con *you*, y oración comparativa.

Con el objetivo de alcanzar esta meta, en primer lugar, se expone la distribución de errores de sintaxis en cada nivel.

Gráfico 16

Errores en la dimensión de la sintaxis según el nivel del chino



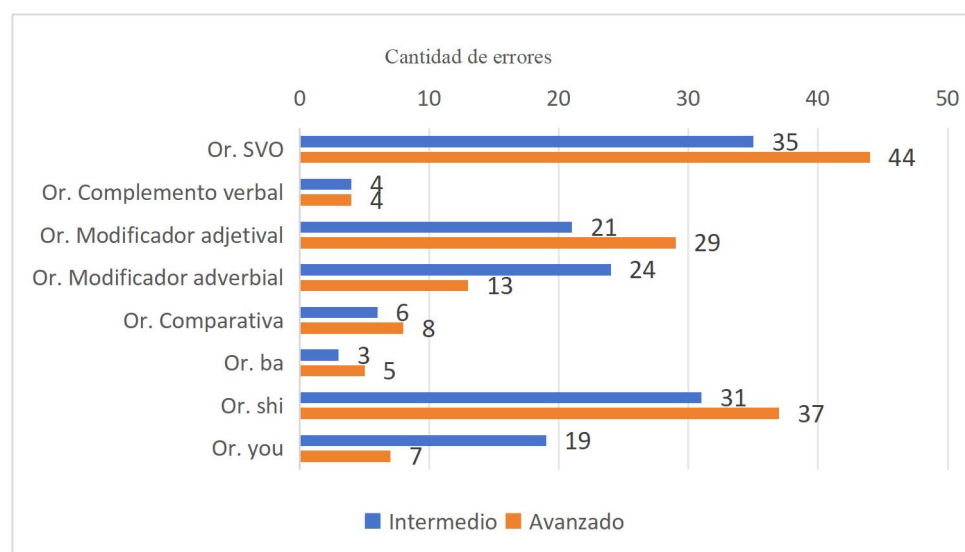
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la información proporcionada en el gráfico 16, se destaca que, a nivel intermedio, los errores en sintaxis representan el 49%, mientras que, a nivel avanzado, su incidencia asciende al 51%. En este contexto, se observa de manera evidente que la proporción de errores cometidos por los estudiantes de nivel intermedio y avanzado es casi idéntica, indicando que ambos niveles enfrentan dificultades en el proceso de aprendizaje de aspectos sintácticos.

A continuación, se presentan y analizan los errores específicos en la dimensión del sintaxis. Primero, se lleva a cabo un análisis de los errores específicos utilizando una perspectiva de comparación horizontal. En particular, se efectúa una comparación entre las categorías específicas de los aspectos sintácticos.

Gráfico 17

Errores en la dimensión de la sintaxis según la categoría



Fuente: Elaboración propia.

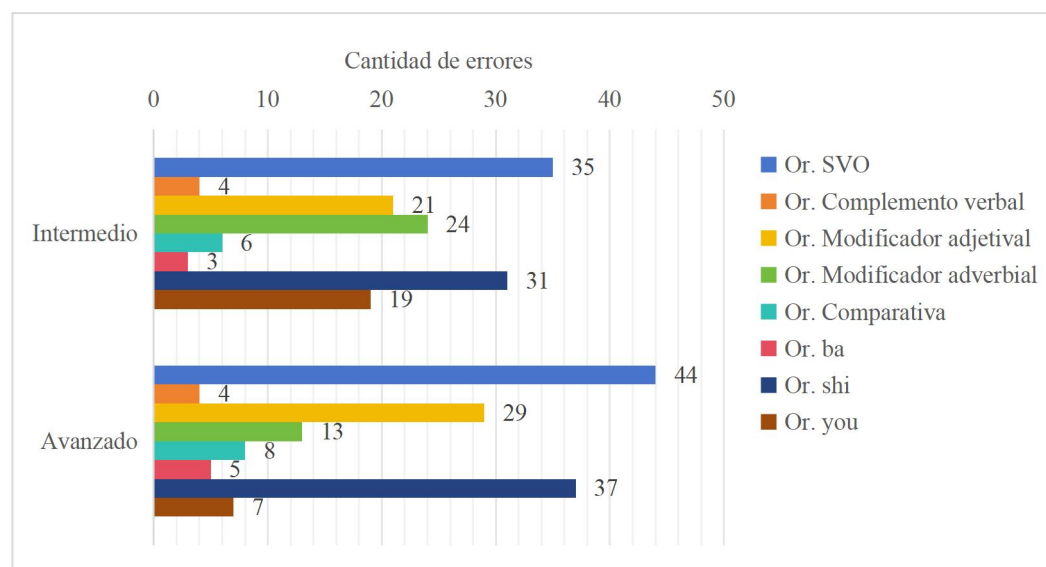
De acuerdo con la información proporcionada en el gráfico 17, se evidencia que en la dimensión sintáctica, los estudiantes de nivel avanzado presentan proporciones de errores superiores a los de nivel intermedio en las categorías de oraciones SVO, oraciones con modificador adjetival, oraciones comparativas, oraciones con *ba* y oraciones con *shi*. En

contraste, únicamente en las categorías de oración con modificador adverbial y oración con *you*, los estudiantes del nivel intermedio exhiben proporciones de errores superiores a los del nivel avanzado. Esto indica que en la mayoría de las categorías dentro de la dimensión sintáctica, los estudiantes de nivel avanzado muestran proporciones superiores a los del nivel intermedio. Este fenómeno sugiere que, a medida que se incrementa el nivel de dominio del idioma chino, los alumnos no logran adquirir completamente los aspectos sintácticos de la lengua china.

Por otro lado, con el propósito de identificar los errores más frecuentes cometidos por los alumnos tanto en el nivel intermedio como en el nivel avanzado, se realizará una comparación vertical entre las categorías.

Gráfico 18

Errores en las categorías según el nivel del chino



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos expuestos en el gráfico 18, se observa que en el nivel intermedio, los errores relacionados con el uso de la estructura oracional SVO ($N=35$) constituyen los aspectos sintácticos más frecuentemente cometidos. A este le siguen los errores asociados con las oraciones con *shi* ($N=31$), y las oraciones de modificador adverbial ($N=24$). En términos

más precisos, las principales dificultades en la dimensión sintáctica que experimentan los estudiantes de nivel intermedio en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada se manifiestan en los aspectos relacionados con la construcción de oraciones SVO, la formación de oraciones con *shi* y oraciones con modificador adverbial.

Por otro lado, en el nivel avanzado, se observa que los errores asociados al empleo de la estructura oracional SVO ($N=44$) son los aspectos sintácticos más frecuentes. Les siguen los errores relacionados con oraciones de *shi* ($N=37$) y las oraciones de modificador adjetival ($N=29$). En este contexto, las dificultades para los alumnos de nivel avanzado en la dimensión sintáctica se centran principalmente en la estructura oracional SVO, la formación de oraciones con *shi* y la construcción de oraciones con modificador adjetival.

Para comprender estas dificultades resaltadas, se realiza un análisis específico con el objetivo de determinar los tipos de errores presentes en las categorías predominantes, utilizando los ejemplos proporcionados en el corpus (consulte el anexo 4.3).

Nivel intermedio

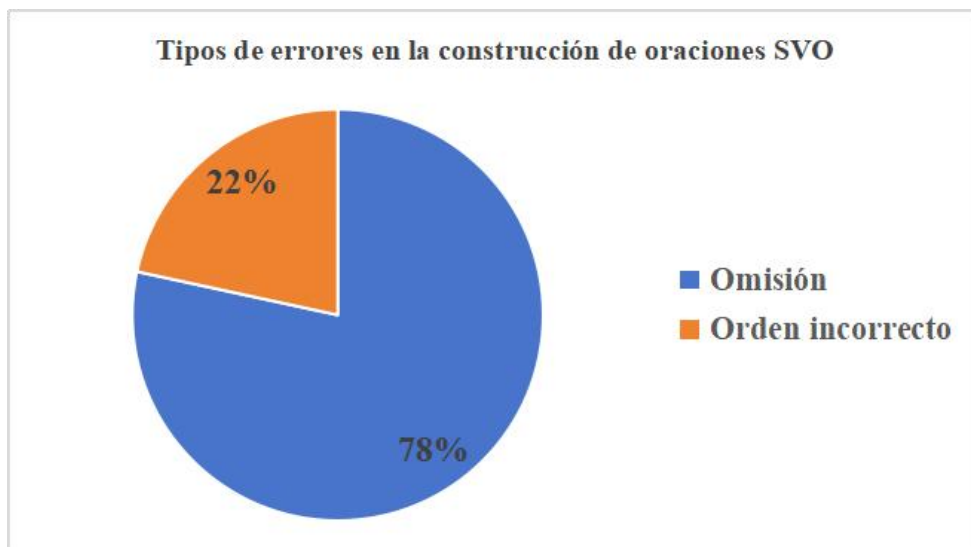
Para los alumnos de nivel intermedio, los errores más frecuentes en la dimensión sintáctica se manifiestan principalmente en los aspectos relacionados con la construcción de oraciones SVO, la utilización de oraciones con *shi*, y la formación de oraciones con modificador adverbial.

a. La construcción de oraciones SVO

Primero, se procede a identificar los tipos de errores en la categoría de oraciones SVO, los cuales son más recurrentes entre los alumnos de nivel intermedio en la dimensión sintáctica.

Gráfico 19

Tipos de errores en la construcción de oraciones SVO



Fuente: Elaboración propia.

Según los datos expuestos en el gráfico 19, se observa que los errores asociados con la construcción de oraciones en la estructura SVO abarcan principalmente los tipos de errores de omisión y orden incorrecto. Dentro de éstos, la omisión se distingue como el error más prevalente, seguido por el orden incorrecto.

La omisión en la estructura de oraciones SVO se refiere a la ausencia de elementos sintácticos esenciales, tales como sujeto, verbo y objeto, lo cual incide en la claridad y coherencia del mensaje comunicado. Por ejemplo:

我的朋友叫 Lin Zihan, *是中国人 (1-1-1)

我的朋友叫 Lin Zihan, S 是中国人 (Correcto)

Mi amigo se llama Lin Zihan, (él) es chino (Traducido en español)

En esta oración, la segunda cláusula carece de un sujeto explícito. Se requiere la inclusión de un sujeto para precisar la identidad del individuo de origen chino.

瓦伦西亚有一个自己的节日*法雅 (1-1-26)

瓦伦西亚有一个自己的节日, V 法雅 (Correcto)

Valencia tiene su propio festival llamado Fallas (Traducido en español)

En esta oración, falta un verbo explícito que indique la información del festival.

我喜欢*, 因为有很多海滩 (1-1-17)

我喜欢 O, 因为有很多海滩 (Correcto)

Me gusta O, porque hay muchas playas (Traducido en español)

En esta oración, la primera cláusula carece de un objeto directo que especifique aquello que gusta. Se debe incorporar un objeto para clarificar el contenido y proporcionar información completa sobre la preferencia del sujeto.

El orden incorrecto en la estructura de oraciones SVO se refiere a la disposición inadecuada de los elementos esenciales, como sujeto, verbo y objeto, que compromete la coherencia gramatical y la claridad comunicativa. Este fenómeno implica una alteración indebida en la secuencia tradicional de dichos componentes, afectando la comprensión adecuada del mensaje en el contexto lingüístico. Por ejemplo:

但是西班牙的海鲜饭【吃】过 (1-2-6)

但是吃过西班牙的海鲜饭 (Correcto)

Pero he probado la paella española (Traducido en español)

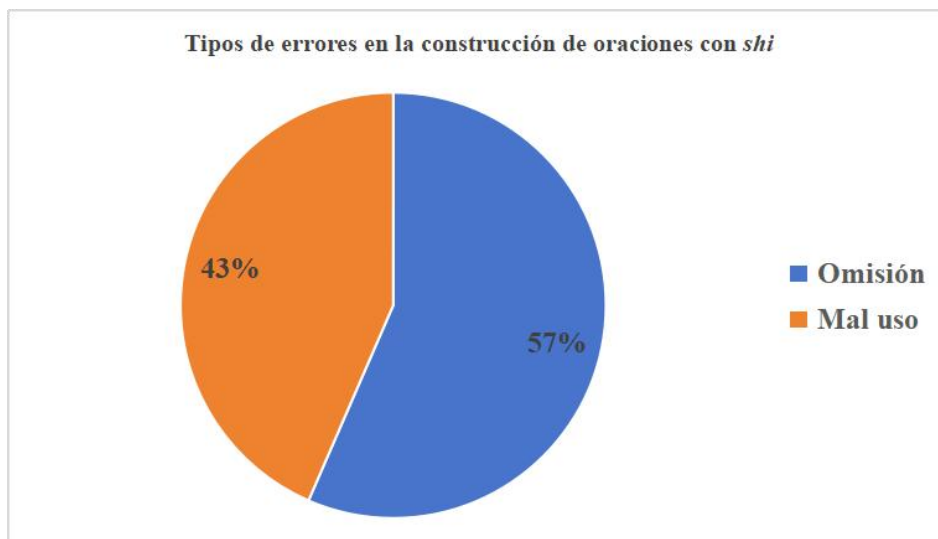
En esta oración, el verbo 吃过 (ha probado) debe colocarse antes del objeto 西班牙的海鲜饭 (paella española).

b. La construcción de oraciones con *shi*

Los errores en la categoría de oraciones con *shi* representan el segundo tipo de error más frecuente entre los estudiantes de nivel intermedio en la dimensión sintáctica.

Gráfico 20

Tipos de errores en la construcción de oraciones con shi



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 20, se evidencia que los errores asociados a la construcción de oraciones con *shi* abarcan principalmente los tipos de omisión y mal uso. Entre ellos, la omisión destaca como el error más prevalente, seguido por mal uso.

En chino, en la construcción vinculada a las oraciones con *shi*, se utiliza el verbo 是 (*shi*) para discernir información; en este contexto, cumple una función análoga al verbo “ser” en español, desempeñándose en la identificación y el establecimiento de relaciones, así como en la indicación de la ocupación o profesión de una persona. Además, se utiliza para constituir la estructura “是.....的”, cuya función es destacar elementos particulares.

La omisión en la construcción de oraciones con *shi* hace referencia a la ausencia del verbo 是 (ser) en la oración o a la carencia de elementos particulares necesarios para constituir la estructura fija “是.....的”. Por ejemplo:

好玩的地方*可以[逛]很多衣服店 (7-1-10)

好玩的地方是可以逛很多衣服店 (Correcto)

Lo más divertido es que puedes pasear por un montón de tiendas de ropa ahí

(Traducido en español)

En esta oración, falta el verbo 是 (ser) para constituir una frase completa.

我应该*在九岁的时候去*Barcelona (10-6)

我应该是在九岁的时候去的 Barcelona (Correcto)

Creo que fui a Barcelona cuando tenía nueve años (Traducido en español)

En esta oración, se desea destacar el momento de ir a Barcelona, por lo que se debe utilizar la estructura “是……的”.

El mal uso en la construcción de oraciones con *shi* se refiere a la utilización del verbo 是 (ser) de manera excesiva o generalizada en la oración. Cabe mencionar que en chino, el verbo 是 (*shi*) puede utilizarse para destacar algo en casos especiales; sin embargo, se trata de un aspecto gramatical avanzado. En nuestro corpus, se ha identificado un uso significativo de este aspecto gramatical avanzado. Desde nuestro punto de vista, este fenómeno no es considerado normal, ya que en el currículo escolar aún no se enseña este aspecto gramatical. Al revisar las frases correspondientes en español, se observó que este punto gramatical en chino se utiliza debido a una traducción directa al español. En otras palabras, los alumnos se ven influenciados por el español al formar estas frases. Por ejemplo:

西[班]牙是大 (7-2-6)

西班牙很大 (Caso normal)

España es muy grande (Traducido en español)

En esta oración, se utilizó el verbo 是 (ser) de manera generalizada en esta oración debido a la influencia del español. En este caso, debería emplear el predicado-adjetivo 很大.

Además, se ha identificado otro tipo de errores:

我的朋友是 “Carolina” (7-2-1)

我的朋友叫 “Carolina” (Correcto)

Mi amiga se llama Carolina (Traducido en español)

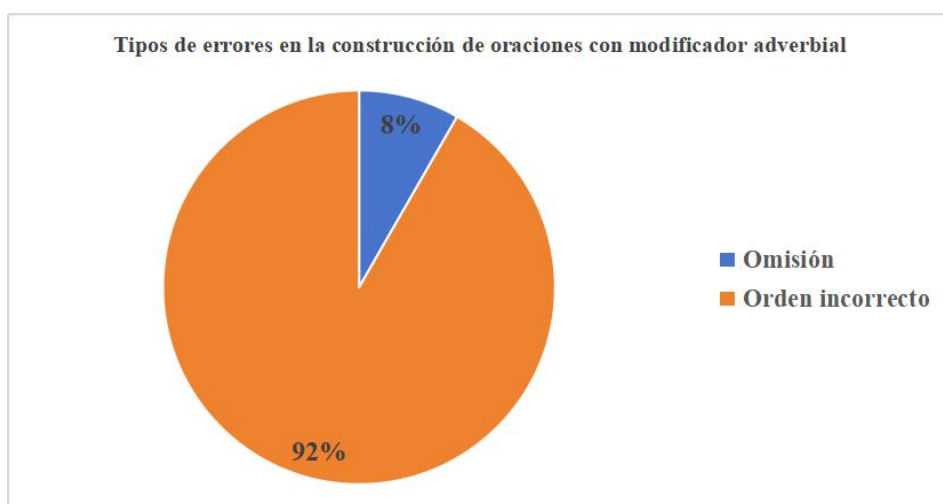
En esta oración, se emplea incorrectamente el verbo 是 (ser); en este contexto, debería utilizarse el verbo 叫 (llamado).

c. La construcción de oraciones con modificador adverbial

Los errores vinculados a las oraciones con modificador adverbial constituyen el tercer tipo de error más frecuente entre los estudiantes de nivel intermedio en la dimensión sintáctica.

Gráfico 21

Tipos de errores en la construcción de oraciones con modificador adverbial



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos presentados en el gráfico 21, se evidencia que los errores vinculados a la construcción de oraciones con modificador adverbial abarcan principalmente los tipos de omisión y desorden en la disposición. Entre estos, el desorden en la secuencia destaca como el error más predominante, seguido por la omisión.

El orden incorrecto en la estructura de oraciones con modificador adverbial hace referencia a la disposición inadecuada de los elementos de complemento adverbial, lo cual compromete la coherencia gramatical y la claridad comunicativa. Por ejemplo:

我学习汉语在市中心的中文学校 (5-2-11)

我在市中心的中文学校学习汉语(Correcto)

Estudio chino en **la escuela que está en el centro de la ciudad** (Traducido en español)

En chino, los elementos de complemento adverbial deben colocarse antes del verbo, a diferencia del español, que comúnmente los posiciona al final de la frase. Por lo tanto, en esta oración, el elemento de complemento adverbial 在市中心的中文学校 (en la escuela que está en el centro de la ciudad) debe colocarse antes del verbo 学习 (estudiar).

La omisión en la construcción de oraciones con modificador adverbial se refiere a la ausencia de elementos vinculados con la inclusión de adverbios, lo cual compromete la coherencia gramatical y la claridad comunicativa. Por ejemplo:

为了让你*熟悉新的环境 (5-1-2)

为了让你**尽快**熟悉新的环境 (Correcto)

Para que puedas familiarizarte con el nuevo entorno **lo antes posible** (Traducido en español)

En esta oración, es necesario agregar el adverbio 尽快 (lo antes posible) para que sea más clara.

Nivel avanzado

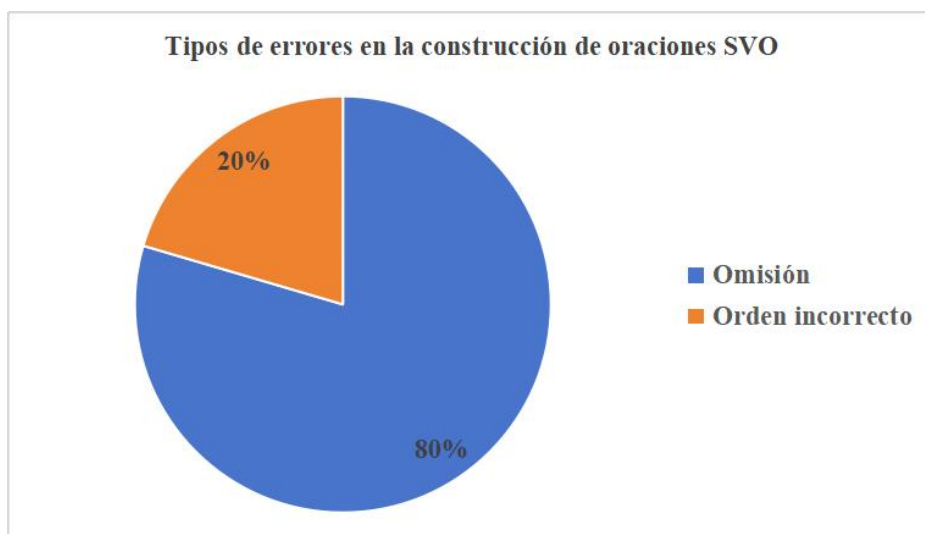
Para los alumnos de nivel avanzado, los errores más frecuentes en la dimensión sintáctica se manifiestan principalmente en los aspectos relacionados con la construcción de oraciones SVO, la utilización de oraciones con *shi* y la formación de oraciones con modificador adjetival.

a. La construcción de oraciones SVO

Para empezar, se procede a identificar los tipos de errores en la categoría de oraciones SVO, los cuales son más recurrentes entre los alumnos de nivel avanzado en la dimensión sintáctica.

Gráfico 22

Tipos de errores en la construcción de oraciones SVO



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos presentados en el gráfico 22, se observa que los errores asociados con la construcción de oraciones en la estructura SVO abarcan principalmente los tipos de errores de omisión y orden incorrecto. Dentro de éstos, la omisión se distingue como el error más prevalente, seguido por el orden incorrecto.

La omisión en la estructura de oraciones SVO se refiere a la ausencia de elementos sintácticos esenciales, tales como sujeto, verbo y objeto, lo cual incide en la claridad y coherencia del mensaje comunicado. El ejemplo en el caso de alumnos de nivel avanzado es:

我没去过中国我爸爸妈妈说*很好，很大 (1-1-5)

我没去过中国，我爸爸妈妈说 S 很好，很大 (Correcto)

No he estado en China, pero mis padres me han dicho que China es un país muy impresionante y grande (Traducido en español)

En esta oración, la cláusula carece de un sujeto explícito. Se requiere la inclusión de un sujeto para indicar a que se refiere “impresionante y grande”.

你会西班牙语，我【觉】得你来*应该没什么问题 (1-1-15)

你会西班牙语，我【觉】得你来 O 应该没什么问题 (Correcto)

Sabes hablar español, así que creo que podrías venir a España sin problema
(Traducido en español)

En esta oración, la segunda cláusula carece de un objeto directo que especifique “dónde vienes”.

因为我*[新冠]了 (1-1-24)

因为我 V 新冠了 (Correcto)

Porque tuve COVID-19 (Traducido en español)

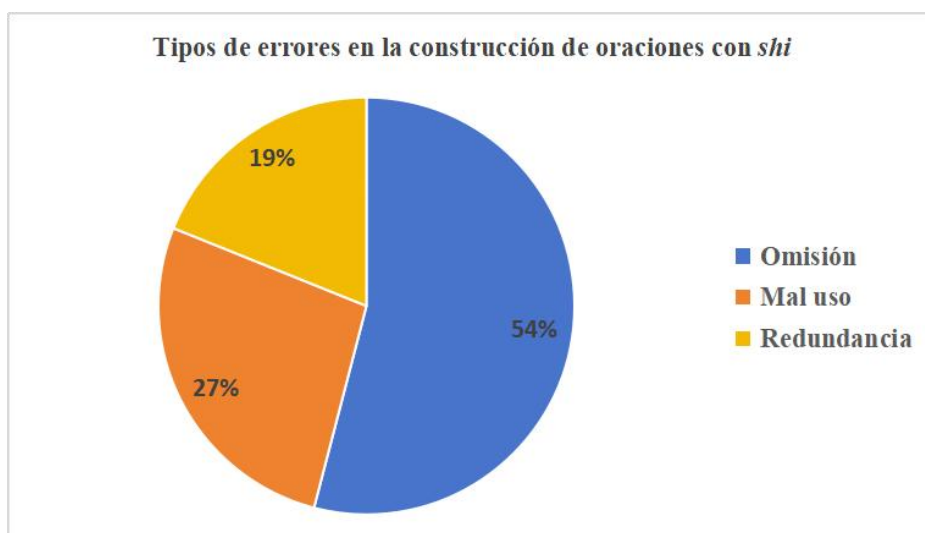
En esta oración, falta un verbo explícito que concuerde con el sustantivo 新冠 (COVID-19).

b. La utilización de oraciones con *shi*

Los errores en la categoría de oraciones con la partícula *shi* representan el segundo tipo de error más frecuente entre los estudiantes de nivel avanzado en la dimensión sintáctica.

Gráfico 23

Tipos de errores en la construcción de oraciones con shi



Fuente: Elaboración propia.

En el gráfico 23 se evidencia que los errores asociados a la construcción de oraciones con *shi*

abarcan principalmente los tipos de omisión, mal uso y redundancia. Entre ellos, la omisión destaca como el error más prevalente, seguido por mal uso y redundancia.

La omisión en la construcción de oraciones con *shi* hace referencia a la ausencia del verbo 是 (ser) en la oración o a la carencia de elementos particulares necesarios para constituir la estructura “是.....的”. Por ejemplo:

这里的特色菜*paella (7-1-6)

这里的特色菜是 paella (Correcto)

La comida aquí es paella (Traducido en español)

En esta oración, falta el verbo 是 (ser) para constituir una frase completa.

我去过 Madrid, 我*和我父母去* (7-1-1)

我去过 Madrid, 我是和我父母去的 (Correcto)

He estado en Madrid, y fui con mis padres (Traducido en español)

En esta oración, se desea destacar con quién se fue a Madrid, por lo que se debe utilizar la estructura “是.....的”.

El mal uso en la construcción de oraciones con *shi* se refiere a la utilización del verbo 是 (ser) de manera excesiva o generalizada en la oración. Como se ha mencionado, este aspecto gramatical aún no se incluye en el currículo escolar, y este fenómeno se debe a una traducción directa al español. En otras palabras, los alumnos se ven influenciados por el español al formar estas frases. Por ejemplo:

那个游戏是[简单] (7-2-7)

那个游戏很[简单] (Caso normal)

El juego es muy fácil (Traducido en español)

En este caso, se utilizó el verbo 是 (ser) de manera generalizada en esta oración debido a la influencia del español.

Además, se ha identificado otro tipo de errores:

西班牙有一个节日是 falla (7-2-1)

西班牙有一个节日，叫 Falla (Correcto)

En España, hay un festival llamado Falla (Traducido en español)

En esta oración, se emplea incorrectamente el verbo 是 (ser); en este contexto, debería utilizarse el verbo 叫 (llamado).

La redundancia en la construcción de oraciones con *shi* se refiere al uso innecesario del verbo 是 (ser). Por ejemplo:

我们需要是用一个扇子跳 (7-3-1)

我们需要用一把扇子跳舞 (Correcto)

Necesitamos bailar utilizando un abanico chino (Traducido en español)

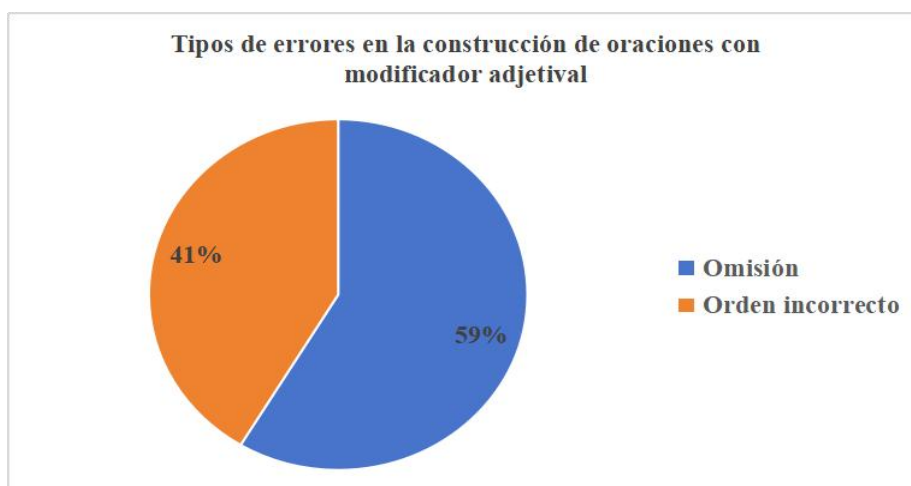
En esta oración, ya se encuentra el verbo 需要跳舞 (Necesitamos bailar), por lo que no es necesario repetir otro verbo como 是 (ser).

c. La formación de oraciones con modificador adjetival

Los errores vinculados a las oraciones con modificador adjetival constituyen otro tipo de error más frecuente entre los estudiantes de nivel avanzado en la dimensión sintáctica.

Gráfico 24

Tipos de errores en la construcción de oraciones con modificador adjetival



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos presentados en el gráfico 24, se evidencia que los errores vinculados a la construcción de oraciones con modificador adjetival abarcan principalmente los tipos de omisión y desorden en la disposición. Entre estos, la omisión destaca como el error más predominante, seguido por el desorden en la secuencia.

La omisión en la construcción de oraciones con modificador adjetival se refiere a la ausencia de elementos vinculados con la inclusión de adjetivos descriptivos que proporcionan información adicional sobre el sustantivo principal. Por ejemplo:

我出国多年早已忘记*节日和习俗了 (4-1-3)

我出国多年，早已忘记**中国的**节日和习俗了 (Correcto)

Llevo muchos años en el extranjero y hace tiempo que he olvidado las festividades y costumbres chinas (Traducido en español)

En este contexto, falta un adjetivo descriptivo que proporcione información detallada sobre los sustantivos 节日 (festividades) y 习俗 (costumbres).

El orden incorrecto en la estructura de oraciones con modificador adjetival hace referencia a la disposición inadecuada de los elementos relacionados con la inclusión de adjetivos descriptivos, lo cual compromete la coherencia gramatical y la claridad comunicativa. Por ejemplo:

最后一天是节日**烧木偶的** (4-2-3)

最后一天是**烧木偶的**节日 (Correcto)

El último día es un festival **que se quema las marionetas** (Traducido en español)

En esta oración, el adjetivo 烧木偶的 (que se quema las marionetas) debe colocarse antes del sustantivo 节日 (festival).

Para concluir, en primer lugar, desde una perspectiva global, se evidencia que la disparidad en la proporción de errores entre los dos niveles no es significativa. En este contexto, ambos niveles enfrentan dificultades en el proceso de aprendizaje de aspectos sintácticos. En

segundo lugar, desde una perspectiva de comparación horizontal, se observa que los estudiantes de nivel avanzado presentan proporciones de errores superiores a los de nivel intermedio en las categorías de oraciones SVO, oraciones con modificador adjetival, oraciones comparativas, oraciones con *ba* y oraciones con *shi*. En contraste, únicamente en las categorías de oración con modificador adverbial y oración con *you*, los estudiantes del nivel intermedio exhiben proporciones de errores superiores a los del nivel avanzado. Esto indica que en la mayoría de las categorías dentro de la dimensión sintáctica, los estudiantes de nivel avanzado muestran proporciones superiores a los del nivel intermedio. Este fenómeno sugiere que, a medida que se incrementa el nivel de dominio del idioma chino, los alumnos no logran adquirir completamente los aspectos sintácticos de la lengua china. Por otro lado, desde una perspectiva de comparación vertical entre las categorías, las principales dificultades en la dimensión sintáctica que experimentan los estudiantes de nivel intermedio en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada se manifiestan en los aspectos relacionados con la construcción de oraciones SVO ($N=35$), la utilización de *shi* ($N=31$), y la formación de oraciones con modificador adverbial ($N=24$). Mientras que las dificultades para los alumnos de nivel avanzado en la dimensión sintáctica se centran principalmente en la estructura oracional SVO ($N=44$), la formación de oraciones con *shi* ($N=37$) y la construcción de oraciones con modificador adjetival ($N=29$). En este contexto, se evidencia que tanto en el nivel inferior como en el superior, se cometen con mayor frecuencia errores relacionados con la estructura de las oraciones en la forma SVO, así como con el uso de oraciones de *shi*. Finalmente, en relación con los tipos específicos de errores en las categorías predominantes, se nota que para los alumnos de nivel intermedio, los errores asociados con la construcción de oraciones en la estructura SVO principalmente abarcan los tipos de omisión y orden incorrecto; la construcción de oraciones con *shi* abarcan principalmente los tipos de omisión y mal uso; los errores vinculados a la construcción de oraciones con modificador adverbial abarcan principalmente los tipos de omisión y orden incorrecto. Mientras que para los alumnos de nivel avanzado, los errores asociados con la construcción de oraciones en la estructura SVO abarcan principalmente los tipos de errores de omisión y orden incorrecto; los

errores asociados a la construcción de oraciones con *shi* abarcan principalmente los tipos de omisión, mal uso y redundancia; los errores vinculados a la construcción de oraciones con modificador adjetival abarcan principalmente los tipos de omisión y orden incorrecto.

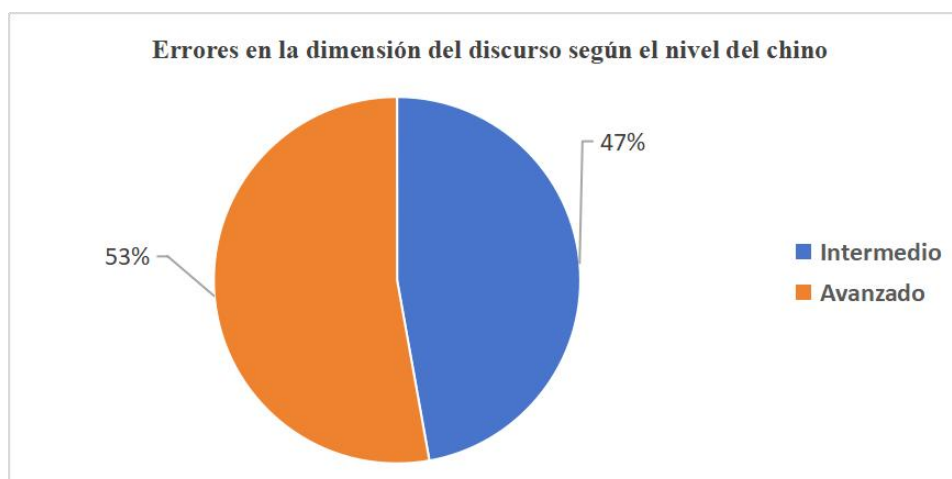
8.2.4. Resultados de errores en la dimensión del discurso

En este apartado, se realiza un análisis de errores en la dimensión del discurso con el objetivo de investigar detalladamente los tipos de errores discursivos cometidos por los alumnos en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada. Específicamente, se analizarán tres categorías: conjunción, puntuación y tema.

Con el objetivo de alcanzar esta meta, en primer lugar, se presenta la distribución de errores del discurso en cada nivel.

Gráfico 25

Errores en la dimensión del discurso según el nivel del chino



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos presentados en el gráfico 25, se destaca que a nivel intermedio, los errores en el discurso representan el 47%, mientras que a nivel avanzado, su participación asciende al 53%. En este contexto, resulta evidente que la disparidad entre las proposiciones en dos niveles no es muy significativa, indicando que ambos niveles enfrentan dificultades en

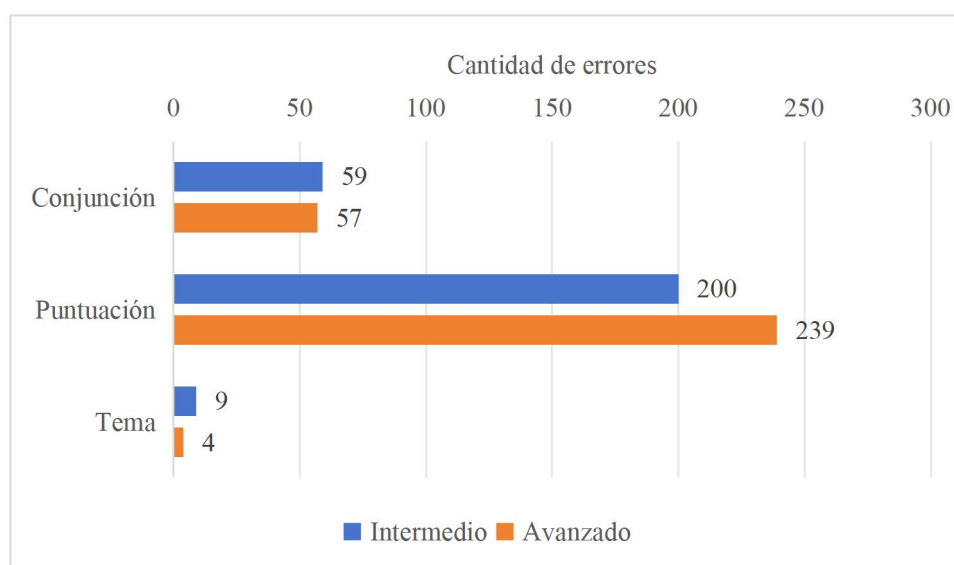
el proceso de aprendizaje de aspectos discursivos.

A continuación, se presentan y analizan los errores específicos en la dimensión del discurso.

En primer lugar, se realiza un análisis de los errores específicos mediante una perspectiva de comparación horizontal. En particular, se lleva a cabo una comparación entre las categorías específicas de los errores relacionados con aspectos discursivos.

Gráfico 26

Errores en la dimensión del discurso según la categoría



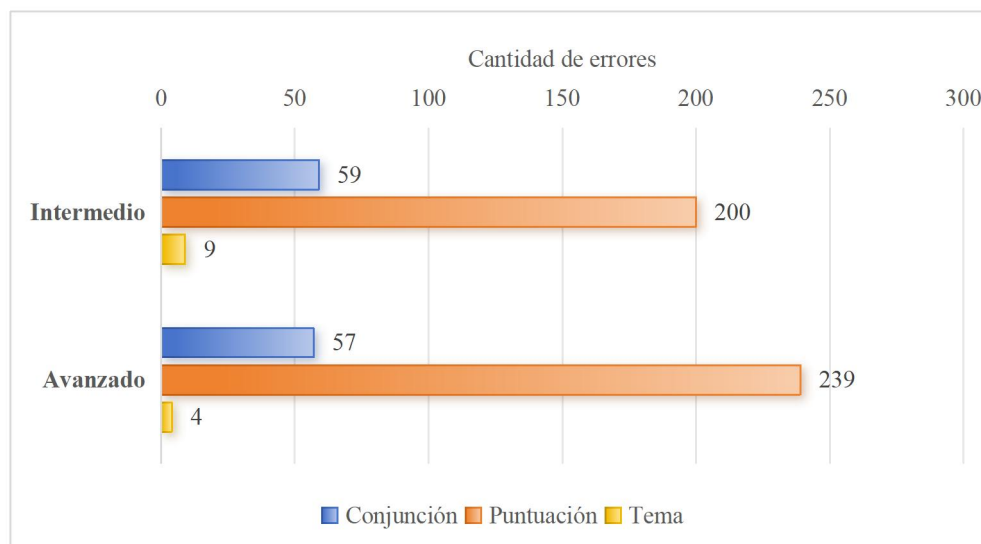
Fuente: Elaboración propia.

Los datos presentados en el gráfico 26 revelan que, en la dimensión discursiva, los estudiantes de nivel avanzado exhiben proporciones de error superiores a los de nivel intermedio sólo en la categoría de puntuación. Mientras que en la categoría de conjunción y tema, los estudiantes de nivel intermedio exhiben proporciones ligeramente superiores a los de nivel avanzado. Esto indica que a medida que se incrementa el nivel de competencia en la lengua china, los alumnos tienden a cometer más errores en los aspectos de puntuación, mientras que los errores relacionados con la conjunción y el tema disminuyen marginalmente. Por otro lado, con el propósito de identificar los errores más frecuentes cometidos por los alumnos tanto en el nivel intermedio como en el nivel avanzado, se realizará una

comparación vertical entre las categorías.

Gráfico 27

Errores en las categorías según el nivel del chino



Fuente: Elaboración propia.

Según los datos expuestos en el gráfico 27, en el nivel intermedio, los errores en el uso de la puntuación ($N=200$) constituyen los aspectos más frecuentemente cometidos en la dimensión discursiva, seguidos por el uso de conjunciones ($N=59$) y el manejo del tema ($N=9$). En otras palabras, las principales dificultades en la dimensión discursiva para los alumnos del nivel intermedio, en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada, se centran en los aspectos de puntuación, conjunción y manejo del tema.

Mientras que en el nivel avanzado, los errores más frecuentemente cometidos en la dimensión discursiva se evidencian en el uso de puntuación ($N=239$), seguidos por el uso de conjunciones ($N=57$) y el manejo del tema ($N=4$). En este contexto, los aspectos más desafiantes para los alumnos de nivel avanzado son el dominio de la puntuación, las conjunciones y el manejo del tema.

Con el fin de comprender con mayor precisión las dificultades mencionadas anteriormente, se realiza un análisis con el objetivo de identificar los tipos específicos de errores más comunes,

utilizando los ejemplos proporcionados en el corpus (consulte el anexo 4.4).

Nivel intermedio

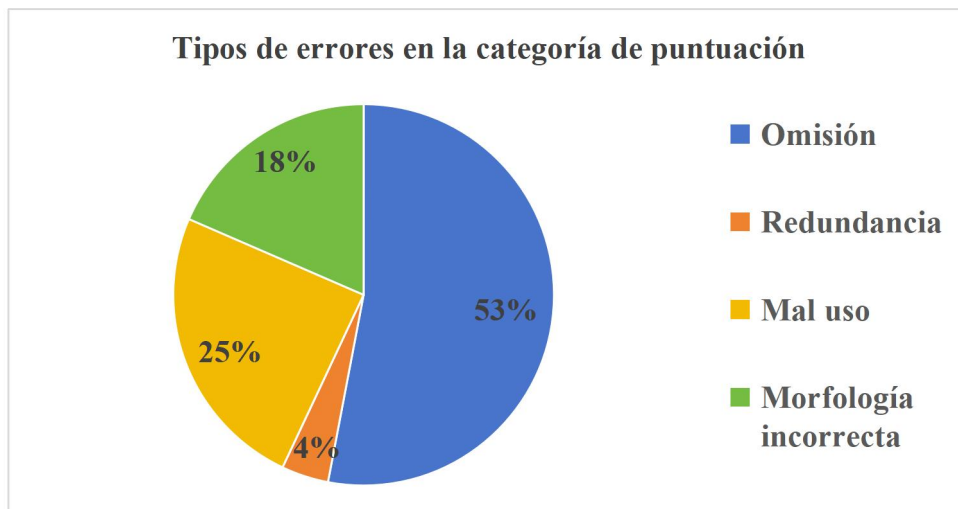
Para los alumnos de nivel intermedio, los errores más frecuentes en la dimensión discursiva se manifiestan principalmente en las categorías de puntuación, conjunciones y manejo del tema.

a. Puntuación

Para comenzar, se lleva a cabo un análisis sobre los tipos de errores presentados en la categoría de puntuación con el propósito de comprender los problemas asociados al uso de signos de puntuación por parte de alumnos de nivel intermedio.

Gráfico 28

Tipos de errores en la categoría de puntuación



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos presentados en el gráfico 28, se evidencia que los tipos de errores en la categoría de puntuación comprenden omisión, mal uso, morfología incorrecta y redundancia. Entre ellos, la omisión se destaca como el tipo de error más prevalente, seguido por mal uso, morfología incorrecta y redundancia.

La omisión de puntuación se refiere a la ausencia de signos de puntuación en lugares apropiados, lo cual puede afectar la coherencia y la claridad del discurso. En nuestro corpus, se evidencia que los errores de omisión de puntuación se concentran principalmente en los siguientes casos:

- Falta una coma antes de la conjunción para separar dos cláusulas en una oración compuesta

我特别喜欢瓦伦西亚的是“Falla”*因为我很喜欢扔[鞭炮]。(2-1-6)

我最喜欢瓦伦西亚的是“Falla”，因为我很喜欢扔[鞭炮]。(Correcto)

Lo que me gusta mucho de Valencia son las Fallas, porque disfruto de lanzar petardos.
(Traducido en español)

- Falta una coma para separar oraciones cortas que están relacionadas pero podrían ser independientes

我有一个很好的朋友*她喜欢的事我也喜欢[。] (2-1-9)

我有一个很好的朋友，她喜欢做的事我也喜欢。(Correcto)

Tengo una buena amiga, tenemos la misma afición. (Traducido en español)

- Falta una coma para separar elementos dentro de una oración, tales como aclaraciones, modificadores o frases explicativas

在瓦伦西亚地区*三月份有一个盛大的节日*法雅节。(2-1-30)

在瓦伦西亚地区，三月份有一个盛大的节日，叫法雅节。(Correcto)

En Valencia, se celebra en marzo una gran fiesta llamada Las Fallas. (Traducido en español)

- Falta un punto para separar un tema diferente dentro de un párrafo corto

我的老师叫陆 Elena, 【她】的头发是长的*她喜欢的是画画，吃，种花。(2-1-22)

我的老师叫陆 Elena, 【她】的头发很长。她喜欢做的事是画画，吃和种花。
(Correcto)

Mi profesora se llama Elena Lu. Tiene el pelo muy largo. Le gusta dibujar, comer y cultivar flores. (Traducido en español)

- Falta un punto al final para cerrar adecuadamente una oración completa

瓦伦西亚有一个非常有名【的】节日，叫做 fallas* (2-1-20)

瓦伦西亚有一个非常有名【的】节日，叫做 fallas。 (Correcto)

En Valencia, hay un festival muy famoso llamado Las Fallas. (Traducido en español)

El mal uso de la puntuación se refiere a la aplicación incorrecta de los signos de puntuación, lo cual afecta negativamente la organización, coherencia y claridad del discurso. En nuestro corpus, se han identificado los siguientes casos:

- Debe usar una coma para conectar dos cláusulas en una oración compuesta

我最喜欢吃 Pizza 和那个奶酪。因为太好吃啦！ (2-3-4)

我很喜欢吃 Pizza 和奶酪，因为太好吃啦！ (Correcto)

Me gusta mucho comer pizza y queso porque son muy ricos. (Traducido en español)

- Debe usar el signo “、” para separar las palabras paralelas en una expresión

你也可以去水【上】乐园，主题公园，博物馆。 (2-3-42)

你也可以去水【上】乐园、主题公园和博物馆。 (Correcto)

Puedes ir a parques acuáticos, parques temáticos y museos. (Traducido en español)

- Debe emplearse un punto para separar un tema diferente dentro de un párrafo corto, pero en su lugar se utiliza una coma

我们也有弄比赛，有些时【候】我们还对话。 (2-3-8)

我们也有举办比赛。有些时【候】我们还聊天。 (Correcto)

También organizamos concursos. A veces charlamos. (Traducido en español)

- Debe emplearse un punto al final para cerrar una oración, pero en su lugar se utiliza una coma

我喜欢住在这里，因为我有这里有很多朋友和家人， (2-3-2)

我喜欢住在这里，因为这里有很多我的朋友和家人。 (Correcto)

Me gusta vivir aquí porque muchos de mis amigos y familiares se quedan. (Traducido en español)

La morfología incorrecta de puntuación se refiere a la incorrecta aplicación de la forma de los

signos de puntuación, lo cual puede estar influenciado por la transferencia desde el español. (Para obtener información detallada sobre las diferencias en el uso de signos de puntuación entre el chino y el español, consulte la tabla 4). En nuestro corpus, se han identificado los siguientes casos:

- Morfología incorrecta de la coma

我们去参观了“La Sagrada familia”，还去 Segovia 看了一个【建筑】。(2-4-1)

我们去参观了“La Sagrada familia”，还去 Segovia 看了一个【建筑】。(Correcto)

Visitamos la Sagrada Familia, y fuimos a Segovia a ver un edificio también.
(Traducido en español)

- Morfología incorrecta del punto

我很[喜欢](Agua luna)因为是很有趣的书。(2-4-5)

我很[喜欢]Agua luna, 因为是一本很有趣的书。(Correcto)

Me gusta el libro “Agua Luna” porque es muy interesante. (Traducido en español)

- Morfología incorrecta de los puntos suspensivos

我去过 Barcelona, Alcalá, Valencia, Madrid... (2-4-26)

我去过 Barcelona, Alcalá, Valencia, Madrid..... (Correcto)

He ido a Barcelona, Alcalá, Valencia, Madrid... (Traducido en español)

Además, se ha identificado otro ejemplo que no se afecta de la transferencia del español; este caso específico no maneja los signos de puntos suspensivos chinos

我喜欢西班牙因【为】我喜【欢】食物，【地】方，人。。。。。。(2-4-24)

我喜欢西班牙，因【为】我喜【欢】这里的食物，【地】方，人..... (Correcto)

Me gusta España porque me gusta la comida, el lugar, la gente... (Traducido en español)

La redundancia de puntuación se refiere a la presencia excesiva o innecesaria de signos de puntuación en una estructura sintáctica, lo cual puede afectar la fluidez y precisión del discurso. En nuestro corpus, se han identificado los siguientes casos:

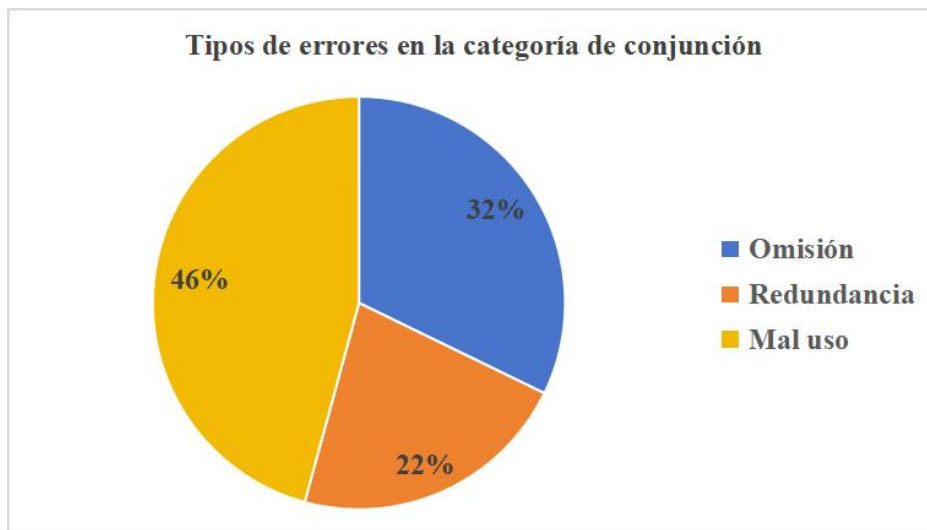
- No es necesario añadir coma antes de la conjunción “和 (y)”
maconnones, fideua, arroz al horno, 和 paella。 (2-2-1)
maconnones, fideua, arroz al horno 和 paella。 (Correcto)
maconnones, fideua, arroz al horno y paella. (Traducido en español)
- No es necesario añadir coma antes de la palabra“等 (etc)”
【但】有【跳】舞，唱歌，游戏，等。 (2-2-6)
【但】有【跳】舞，唱歌，游戏等。 (Correcto)
Pero hay actividades de baile, canto, juegos, etc. (Traducido en español)
- No es necesario añadir dos puntos después de la palabra “比如 (por ejemplo)”
节日有比如：Falla 节，【复】活节。 (2-2-8)
节日有， 比如 Falla 节，【复】活节。 (Correcto)
Hay festivales como Las Fallas y Pascua. (Traducido en español)

a. Conjunción

En segundo lugar, se realiza un análisis de los tipos de errores asociados con el uso de conjunciones, siendo este el segundo tipo de error más frecuentemente cometido por los alumnos de nivel intermedio en la dimensión discursiva.

Gráfico 29

Tipos de errores en la categoría de conjunción



Fuente: Elaboración propia.

Con base en la información proporcionada en el gráfico 29, se observa que los errores en la categoría de conjunción comprenden omisión, mal uso y redundancia. En este contexto, el mal uso sobresale como el tipo de error más frecuente, seguido por omisión y redundancia.

El mal uso de la conjunción se refiere a la incorrecta utilización de las palabras de conjunción que conectan las ideas de dos cláusulas en una oración compuesta. Esto puede afectar la lógica y cohesión del mensaje. En nuestro corpus, se han identificado principalmente los siguientes casos:

- La utilización incorrecta de conjunción “可是”

现在我在 Valencia **可是**我还在过 madrid 为了做护照。 (1-3-8)

现在我在 Valencia, **但是**我去过 Madrid, 是为了办护照。 (Correcto)

Estoy en Valencia, pero he estado en Madrid para solicitar el pasaporte. (Traducido en español)

En chino, aunque “可是 (pero)” y “但是 (pero)” son conjunciones adversativas, existe una distinción en su empleo. “可是” se utiliza en situaciones de discurso con comentarios subjetivos, mientras que “但是” se emplea en el discurso con narración objetiva. En esta oración, se destaca la naturaleza objetiva de la situación.

- La utilización incorrecta de conjunción “和”

我可以开心的跟我的朋友玩**和**学习很多语言。 (1-3-5)

我可以开心地跟我的朋友玩, **同时**还可以学习很多门语言。 (Correcto)

Puedo divertirme jugando con mis amigos al mismo tiempo que puedo aprender muchos idiomas. (Traducido en español)

En esta oración, debe utilizar una conjunción para conectar las dos acciones (jugar y aprender idiomas) que ocurren simultáneamente.

- La utilización incorrecta de conjunción “还有”

那些大 monumentos, **【美】**食, **还有**他们[奇怪] **【的】**习惯 。 (1-3-20)。

那些大 monumentos, **【美】**食**和**他们[奇怪] **【的】**习惯。 (Correcto)

Los monumentos imponentes, la gastronomía distintiva y las peculiares costumbres de

la región. (Traducido en español)

En esta oración, debe emplear una conjunción 和 (y) para conectar los elementos relacionados.

La omisión de conjunciones se refiere a la ausencia incorrecta de palabras de unión que deberían conectar las ideas de dos cláusulas de la oración compuesta. Este fenómeno puede afectar negativamente la claridad y cohesión del mensaje, creando discontinuidades en la estructura y la lógica del discurso. En nuestro corpus, se han identificado los siguientes casos:

- Falta conjunción copulativa

我去了 Cuenca 跟我爸爸, 妈妈, 姐姐, *弟弟。 (1-1-4)

我跟我爸爸、妈妈、姐姐和弟弟去了 Cuenca。 (Correcto)

Fui a Cuenca con mi padre, mi madre, mi hermana mayor y mi hermano menor.

(Traducido en español)

- Falta conjunción causal

我喜欢 Sabadell*是个很好和很大的城市。 (1-1-1)

我喜欢 Sabadell, 因为它是一座很好和很大的城市。 (Correcto)

Me gusta Sabadell porque es una ciudad agradable y espaciosa. (Traducido en español)

- Falta conjunción adversativa

虽然地方不多, *你可以去 Malvarosa 游泳。 (1-1-13)

虽然地方不多, 但是你可以去 Malvarosa 游泳。 (Correcto)

Aunque no hay muchos lugares divertidos para visitar, puedes ir a Malvarrosa a nadar.

(Traducido en español)

- Falta una conjunción para conectar dos cláusulas que tienen una relación progresiva

因为【我】在【那】里[出生], *我的【最】好的朋友【在】西班牙。 (1-1-8)

因为【我】在这里[出生], 而且我【最】好的朋友也【在】西班牙。 (Correcto)

Porque nací aquí y mis amigos íntimos también están en España. (Traducido en español)

La redundancia de conjunciones se refiere a la repetición innecesaria o excesiva de palabras de conjunción que conectan las ideas de dos cláusulas de la oración compuesta. Esta redundancia puede afectar la fluidez y concisión del mensaje, ya que introduce elementos innecesarios que no aportan valor adicional a la estructura o significado de la oración. Por ejemplo:

中文学校旁边有两个【餐】【厅】一个叫闽都和一个叫龙记。(1-2-9)

中文学校旁边有两家【餐】【厅】，一个叫闽都，一个叫龙记。(Correcto)

Hay dos restaurantes al lado de la Escuela China: uno se llama Mindu y el otro, Longji. (Traducido en español)

En esta oración, no es necesario usar la conjunción “和”, porque la información del nombre del restaurante está separada

b. Tema

El manejo del tema constituye otro tipo de error cometido por los alumnos de nivel intermedio en la dimensión discursiva. En nuestro corpus, se han identificado 9 errores relacionados con el tipo de incongruencias. Por ejemplo:

我小时候去过和爸爸妈妈去 Alicante, Benidorm 和 Valencia 去玩儿。在 Valencia 我有一个表演。(3-1)

He visitado Alicante, Benidorm y Valencia con mis padres cuando era pequeño. En Valencia, tenía un evento. (Traducido en español)

En esta expresión, el tema de las dos frases consecutivas es diferente, lo que indica un cambio abrupto de tema en la oración siguiente.

Nivel avanzado

Para los alumnos de nivel avanzado, los errores más frecuentes en la dimensión discursiva se manifiestan principalmente en los aspectos relacionados con el uso de puntuación, seguidos por el uso de conjunciones y el manejo del tema.

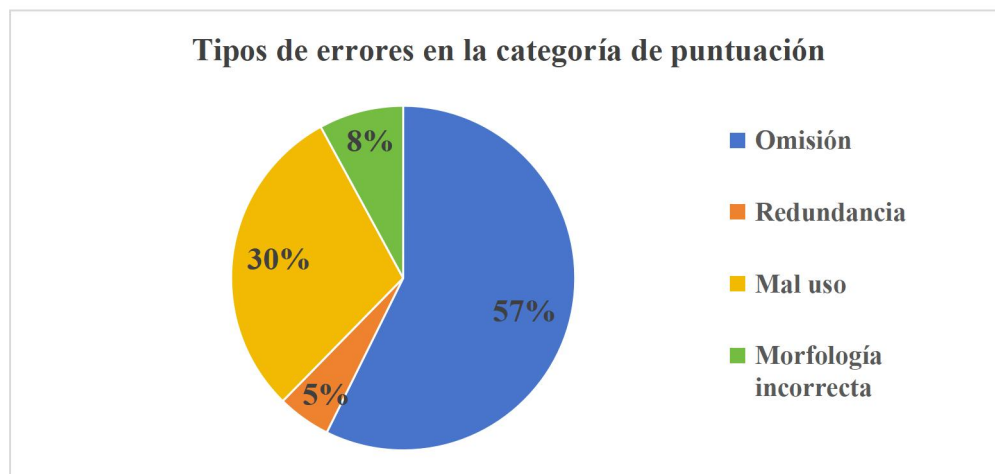
a. Puntuación

Para iniciar, se realiza un análisis sobre los tipos de errores presentados en la categoría de

puntuación con el propósito de comprender los problemas asociados al uso de signos de puntuación por parte de alumnos de nivel avanzado.

Gráfico 30

Tipos de errores en la categoría de puntuación



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos presentados en el gráfico 30, se evidencia que los tipos de errores en la categoría de puntuación comprenden omisión, mal uso, morfología incorrecta y redundancia. Entre ellos, la omisión se destaca como el tipo de error más prevalente, seguido por mal uso, morfología incorrecta y redundancia.

La omisión de puntuación se refiere a la ausencia de signos de puntuación en lugares apropiados, lo cual puede afectar la coherencia y la claridad del discurso. En nuestro corpus, se evidencia que los errores de omisión de puntuación se concentran principalmente en los siguientes casos:

- Falta una coma antes de la conjunción para separar dos cláusulas en una oración compuesta

我喜欢西【班】牙*因为有很多海。 (2-1-11)

我喜欢西班牙，因为那里有很多海。(Correcto)

Me gusta España porque ahí hay mucho mar. (Traducido en español)

- Falta una coma para separar oraciones cortas que están relacionadas pero podrían ser independientes

我喜欢跳【舞】*我长大要【舞蹈】家。(2-1-12)

我喜欢跳【舞】,我长大要【舞蹈】家。(Correcto)

Me gusta bailar, quiero ser bailarina cuando sea mayor. (Traducido en español)

- Falta una coma para separar elementos dentro de una oración, tales como aclaraciones, modificadores o frases explicativas

西班牙有一个节日*叫 Pascuas。(2-1-64)

西班牙有一个节日,叫 Pascuas。(Correcto)

En España, hay un festival llamado Pascuas. (Traducido en español)

- Falta un punto para separar un tema diferente dentro de un párrafo corto

Toledo 在山上*Barcelona 有很多有的山. [。] (2-1-72)

Toledo 在山上。Barcelona 有很多山. [。] (Correcto)

Toledo está en la montaña. En Barcelona hay muchas montañas. (Traducido en español)

- Falta un punto al final para cerrar adecuadamente una oración completa

他有一点黑他也是一个人很好的人* (2-1-83)

他有一点黑,但他是一个很好的人。(Correcto)

Es un poco morena, pero es una persona muy amable. (Traducido en español)

Además, en el corpus de los alumnos de nivel avanzado, se han identificado otros tipos de errores que representan una proporción significativa, especialmente en lo que respecta a la omisión de puntuación. Por ejemplo:

- Falta una coma antes de la palabras “等等 (etc)”

我们一起去海边玩, 玩游戏, 聊天*等等。(2-1-9)

我们一起去海边玩, 玩游戏, 聊天, 等等。(Correcto)

Fuimos a la playa, jugamos videojuegos, charlamos, etc. (Traducido en español)

- Falta una coma para separar dos cláusulas en la oración de lugar

在中文学校*我学中文和学【街舞】 (2-1-34)

在中文学校，我学习中文和街舞。(Correcto)

En la escuela china, aprendo el idioma chino y baile. (Traducido en español)

- Falta una coma antes de la palabra “比如 (por ejemplo)”

有很多大【城】市*比如上【海】，北京。(2-1-61)

有很多大城市，比如上海、北京。(Correcto)

Hay muchas ciudades grandes, por ejemplo, Shanghai y Beijing. (Traducido en español)

Cabe mencionar que los alumnos de nivel avanzado cometen con baja frecuencia el error de omitir el punto al final para cerrar adecuadamente una oración completa, y esta incidencia es menor que la observada en los alumnos de nivel intermedio. Además, se han identificado con bastante frecuencia los tipos de errores, tales como la falta de una coma antes de la palabra “等等 (etc)”, la omisión de una coma para separar dos cláusulas en la oración de lugar, y la ausencia de una coma antes de la palabra “比如 (por ejemplo)”, en los errores cometidos por alumnos de nivel avanzado.

El mal uso de la puntuación se refiere a la aplicación incorrecta de los signos de puntuación, lo cual afecta negativamente la organización, coherencia y claridad del discurso. En nuestro corpus, se han identificado los siguientes casos:

- Debe usar una coma para conectar dos cláusulas en una oración compuesta en lugar de un punto

有很多有趣的历史和文化。也有很多宗教。(2-3-28)

有很多有趣的历史和文化，也有很多不同的宗教。(Correcto)

Hay mucha historia y cultura interesantes, así como diversidad religiosa. (Traducido en español)

- Debe usar el signo “、” para separar las palabras paralelas en una expresión

西班牙有非常多的节日，比如法雅节，万圣节，【复】活节和圣[诞]节。(2-3-29)

西班牙有很多节日，比如法雅节、万圣节、复活节和圣诞节。(Correcto)

En España hay muchos festivales, como las Fallas, Halloween, la Semana Santa y la Navidad. (Traducido en español)

- Debe emplearse un punto para separar un tema diferente dentro de un párrafo corto, pero en su lugar se utiliza una coma

我最近发生的一些有印象深刻的经历是去巴黎玩，我在巴黎玩了一个【星】期。
(2-3-6)

最近发生的让我印象深刻的经历是去巴黎玩。我在巴黎玩了一个星期。(Correcto)

La experiencia más reciente que me dejó una fuerte impresión fue mi viaje a París.
Estuve en la ciudad durante una semana. (Traducido en español)

En resumen, en comparación con los errores cometidos por alumnos de nivel intermedio, los errores relacionados con el mal uso cometidos por los alumnos de nivel avanzado se centran principalmente en el uso incorrecto de la puntuación. Específicamente, se observa con frecuencia el uso de comas en lugar de puntos para separar temas diferentes dentro de un párrafo corto. Además, se evidencia la falta de uso del signo “、” para separar palabras paralelas en una expresión. Cabe mencionar que el uso incorrecto de la coma para conectar dos cláusulas en una oración compuesta es poco frecuente entre los alumnos de nivel avanzado.

La morfología incorrecta de puntuación se refiere a la incorrecta aplicación de la forma de los signos de puntuación, lo cual puede estar influenciado por la transferencia desde el español. Los errores relacionados con la morfología incorrecta cometidos por los alumnos de nivel avanzado se centran principalmente en la morfología incorrecta del punto, por ejemplo:

【瓦】伦西亚有很【多】食物[,]比如 paella 和 fideuá. (2-4-1)

瓦伦西亚有很多美食，比如 paella 和 fideuá。(Correcto)

En Valencia, hay mucha gastronomía, como por ejemplo, la paella y la fideuá.
(Traducido en español)

Además, solo se han identificado dos errores relacionados con la morfología incorrecta de los

puntos suspensivos:

交通工具的话，我不喜欢坐飞机，我喜欢地铁、汽车、火车。。。。。。 (7-2)

交通工具的话，我不喜欢坐飞机，我喜欢地铁、汽车、火车.....(Correcto)

En lo que respecta al transporte, prefiero utilizar el metro, el autobús y el tren en lugar de viajar en avión. (Traducido en español)

也有很多典型的食物，比如 paella, croqueta, fideuá... (7-19)

也有很多典型的食物，比如 paella, croqueta, fideuá.....(Correcto)

También hay muchas comidas típicas, como la paella, la croqueta, la fideuá...(Traducido en español)

En resumen, en comparación con los errores cometidos por alumnos de nivel intermedio, los errores relacionados con la morfología incorrecta de la puntuación por parte de los alumnos de nivel avanzado se centran principalmente en la morfología incorrecta del punto. Específicamente, se observa que este tipo de errores ocurren después de las palabras en español. En este contexto, desde nuestro punto de vista, este tipo de errores se cometen debido a que, en el caso de la terminación de una palabra en español, los estudiantes están acostumbrados a utilizar el punto final en lugar de otros signos de puntuación. Generalmente, los alumnos de nivel avanzado no se ven tan afectados en la morfología incorrecta de puntuación como los alumnos de nivel intermedio.

La redundancia de puntuación se refiere a la presencia excesiva o innecesaria de signos de puntuación en una estructura sintáctica, lo cual puede afectar la fluidez y precisión del discurso. En nuestro corpus, se han identificado los siguientes casos:

- No es necesario separar el sujeto y el verbo o el verbo y el objeto en la oración utilizando coma

佛拉门戈，是一种传统舞蹈。(2-2-3)

佛拉门戈是一种传统舞蹈。(Correcto)

El Flamenco es un baile tradicional. (Traducido en español)

- No es necesario añadir dos puntos después de la palabra “比如 (por ejemplo)”

这里有很多特色菜比如：paella。(2-2-11)

这里有很多特色菜[,] 比如 paella。(Correcto)

Aquí hay muchas comidas típicas, como la paella. (Traducido en español)

- No es necesario añadir coma antes de la conjunción “和 (y)”

可是我去过 Madrid 西班牙的首都, 和 Barcelona, [。] (2-2-2)

我去过 Madrid (西班牙的首都) 和 Barcelona。(Correcto)

He ido a Madrid (La capital de España) y Barcelona. (Traducido en español)

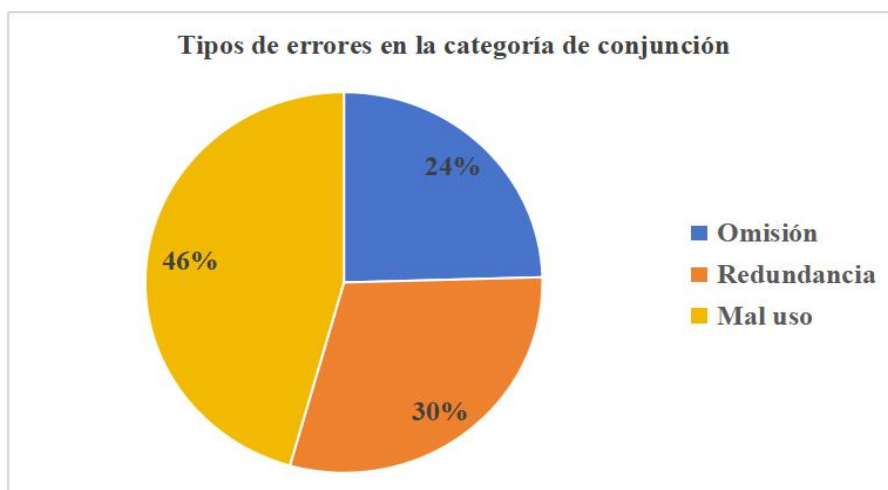
En resumen, en comparación con los errores cometidos por alumnos de nivel intermedio, los estudiantes de nivel avanzado tienden a centrar principalmente sus errores relacionados con la redundancia de la puntuación en el uso incorrecto de la coma, ya sea entre el sujeto y el verbo o entre el verbo y el objeto en la oración. Además, se hace un uso excesivo de puntuación al separar la expresión “por ejemplo” de su correspondiente ejemplo.

b. Conjunción

En segundo lugar, se procede con un análisis de los tipos de errores vinculados al uso de conjunciones, siendo este el segundo tipo de error más comúnmente observado entre los alumnos de nivel avanzado en la dimensión discursiva.

Gráfico 31

Tipos de errores en la categoría de conjunción



Fuente: Elaboración propia.

Con base en la información proporcionada en el gráfico 31, se observa que los errores en la categoría de conjunción incluyen omisión, mal uso y redundancia. En este contexto, el mal uso sobresale como el tipo de error más frecuente, seguido por redundancia y omisión.

El mal uso de la conjunción se refiere a la incorrecta utilización de las palabras de conjunción que conectan las ideas de dos cláusulas en una oración compuesta. Esto puede afectar la lógica y cohesión del mensaje. En nuestro corpus, se han identificado principalmente los siguientes casos:

- La utilización incorrecta de conjunción “然后”

因为可以认识更多朋友**然后**看很多的美【景】。(1-3-12)

因为可以认识更多朋友，**同时**还可以看很多美景。(Correcto)

Porque puedo hacer nuevos amigos al mismo tiempo que disfruto de hermosos paisajes. (Traducido en español)

En esta oración, debe utilizar una conjunción para conectar las dos acciones (hacer amigos y disfrutar de hermoso paisajes) que ocurren simultáneamente.

- La utilización incorrecta de conjunción “可是”

我对西班牙不是很会，**可是**我能介绍给你 Valencia, [。] (1-3-13)

我对西班牙不是很了解，**但是**我能给你介绍 Valencia。(Correcto)

No conozco mucho sobre España, pero puedo mostrarte la ciudad de Valencia. (Traducido en español)

En chino, aunque “可是” y “但是” son conjunciones adversativas, existe una diferencia en su uso. “但是” se emplea en el discurso argumentativo para expresar la relación causa-efecto de un asunto objetivo, mientras que “可是” se utiliza en el discurso narrativo. En esta oración, se enfatiza la naturaleza argumentativa de la situación.

- La utilización incorrecta de conjunción “还有”

西班牙有有趣的地方如水族【馆】**还有**科学【馆】。(1-3-10)

西班牙有很多有趣的地方，如水族馆**和**科技馆。(Correcto)

En España hay muchos lugares divertidos, como el Oceanogràfic y el Museu de les

Ciències. (Traducido en español)

En esta oración, debe utilizar una conjunción para unir el Oceanogràfic y el Museu de les Ciències de manera conjunta en una oración, ya que son del mismo tema.

- La utilización incorrecta de conjunción “和”

我到学校的时【候】一个人都不认识和他是【第】一个人跟我说话。 (3-4)

我到学校的时候，一个人都不认识，而他是第一个跟我说话的人。(Correcto)

Cuando llegué a la escuela, no conocía a nadie, y él fue la primera persona que me habló. (Traducido en español)

En esta oración, la cláusula “no conocía a nadie” y la cláusula “él fue la primera persona que me habló” establecen una relación adversativa en lugar de una relación consecutiva. Por lo tanto, se debe utilizar la conjunción “而”.

Generalmente, los errores de los tipos de la utilización incorrecta de la conjunción “和”, la utilización incorrecta de la conjunción “还有” y la utilización incorrecta de la conjunción “可是” son cometidos por los alumnos de dos niveles. Además, los alumnos de nivel avanzado cometen errores destacados en la utilización incorrecta de la conjunción “然后”.

La redundancia de conjunciones se refiere a la repetición innecesaria o excesiva de palabras de conjunción que conectan las ideas de dos cláusulas de la oración compuesta. Esta redundancia puede afectar la fluidez y concisión del mensaje, ya que introduce elementos innecesarios que no aportan valor adicional a la estructura o significado de la oración. Por ejemplo:

我的城市是非常好和美食也非常好比如海【鲜】[饭]和那里有一个电[影]【院】
和有很很多人去看电影。 (1-2-10)

我的城市很好，而且美食也很好，比如海鲜饭。那里有一个电影院，很多人去看电影。(Correcto)

Mi ciudad es fantástica, al igual que su comida, como la paella. Además, cuenta con un cine al que acude mucha gente. (Traducido en español)

En esta oración, se hizo un uso excesivo de la conjunción “和” para unir dos oraciones o cláusulas. En chino, esta conjunción se emplea únicamente para unir palabras relevantes en lugar de oraciones.

La omisión de conjunciones se refiere a la ausencia incorrecta de palabras de unión que deberían conectar las ideas de dos cláusulas de la oración compuesta. Este fenómeno puede afectar negativamente la claridad y cohesión del mensaje, creando discontinuidades en la estructura y la lógica del discurso. En nuestro corpus, se han identificado los siguientes casos:

- Falta conjunción adversativa

这里的节日有好多*我最喜欢的还是[圣诞节]。(1-1-5)

这里的节日有很多, 但是我最喜欢的还是圣诞节。(Correcto)

Aquí hay muchos festivales, pero mi favorito es el de Navidad. (Traducido en español)

- Falta conjunción causal

从我生出来在西班牙, 我就一直住在 Valencia, *我【旅】游过很少次, [。] (1-1-8)

从我出生以来, 我就一直住在 Valencia, 所以我很少旅游。(Correcto)

Vivo en Valencia desde que nací, por lo que viajo muy poco. (Traducido en español)

- Falta conjunción copulativa

中国有很多【美】食, 比如: 火锅烧【烤】*回锅肉[。] (1-1-9)

中国有很多美食, 比如火锅, 烧烤和回锅肉。(Correcto)

En China hay muchas gastronomías, como el hotpot, la barbacoa y el plato de hui guo. (Traducido en español)

c. Tema

El uso del tema constituye otro tipo de error cometido por los alumnos de nivel avanzado en la dimensión discursiva. En nuestro corpus, se han identificado 4 errores relacionados con el tipo de incongruencias. Por ejemplo:

那里的交通【还】不错, [。]冬天比较冷, 夏比较热。(3-3)

El tráfico ahí no presenta inconvenientes significativos. Experimenta temperaturas

frías en invierno y cálidas en verano. (Traducido en español)

En esta expresión, el tema de las dos frases consecutivas es diferente, lo que indica un cambio abrupto de tema en la oración siguiente.

Para concluir, en primer lugar, desde una perspectiva global, se evidencia que los estudiantes de nivel avanzado exhiben una tasa de errores en la dimensión sintáctica del 53%, mientras que los errores de nivel intermedio representan el 47%. En este contexto, la disparidad en la proporción de errores entre los dos niveles no es muy significativa. Por lo tanto, se indica que ambos niveles enfrentan dificultades en el proceso de aprendizaje de aspectos discursivos. En segundo lugar, desde una perspectiva de comparación horizontal, se observa que los estudiantes de nivel avanzado exhiben proporciones de error superiores a los de nivel intermedio sólo en la categoría de puntuación. Mientras que en la categoría de conjunción y tema, los estudiantes de nivel intermedio exhiben proporciones ligeramente superiores a los de nivel avanzado. Esto indica que a medida que se incrementa el nivel de competencia en la lengua china, los alumnos tienden a cometer más errores en los aspectos de puntuación, mientras que los errores relacionados con la conjunción y el tema disminuyen marginalmente. Por otro lado, desde una perspectiva de comparación vertical entre las categorías, las principales dificultades en la dimensión discursiva para los alumnos del nivel intermedio, en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada, se centran en los aspectos de puntuación ($N=200$), conjunción ($N=59$) y manejo del tema ($N=9$). Mientras que los aspectos más desafiantes para los alumnos de nivel avanzado son el dominio de la puntuación ($N=239$), las conjunciones ($N=57$) y el manejo del tema ($N=4$). Además, en relación con los tipos específicos de errores en las categorías predominantes, se nota que para los alumnos de nivel intermedio, los errores asociados con la categoría de puntuación comprenden omisión, mal uso, morfología incorrecta y redundancia; los errores vinculados a la categoría de conjunción comprenden omisión, mal uso y redundancia; el uso de tema abarcan principalmente los tipos de incongruencias. Mientras que para los alumnos de nivel avanzado, los tipos de errores en la categoría de puntuación comprenden omisión, mal uso, morfología incorrecta y

redundancia; los errores en la categoría de conjunción incluyen omisión, mal uso y redundancia; los errores vinculados al uso de tema incluyen incongruencias. Finalmente, en comparación con los alumnos de nivel intermedio, los estudiantes de nivel avanzado presentan aspectos notorios.

En primer lugar, en la categoría de puntuación, con respecto a la omisión de puntuación, se observa que los alumnos de nivel avanzado cometen con baja frecuencia el error de omitir el punto al final para cerrar adecuadamente una oración completa, y esta incidencia es menor que la observada en los alumnos de nivel intermedio. Además, se han identificado con bastante frecuencia errores como la falta de una coma antes de la palabra “等等” (etc), la omisión de una coma para separar dos cláusulas en la oración de lugar y la ausencia de una coma antes de la palabra “比如” (por ejemplo) en los errores cometidos por alumnos de nivel avanzado. En relación con el tipo de mal uso, se evidencia que los errores cometidos por los alumnos de nivel avanzado se centran principalmente en el uso incorrecto de la puntuación. Específicamente, se observa con frecuencia el uso de comas en lugar de puntos para separar temas diferentes dentro de un párrafo corto. Además, se evidencia la falta de uso del signo “、” para separar palabras relevantes. Cabe mencionar que el uso incorrecto de la coma para conectar dos cláusulas en una oración compuesta es poco frecuente entre los alumnos de nivel avanzado. Acerca de la morfología incorrecta, los errores cometidos por parte de los alumnos de nivel avanzado se centran principalmente en la morfología incorrecta del punto. Específicamente, se observa que este tipo de errores ocurren después de las palabras en español. Además, los alumnos de nivel avanzado no se ven tan afectados por la morfología incorrecta de puntuación como los alumnos de nivel intermedio. Con relación a la redundancia, los estudiantes de nivel avanzado tienden a centrar principalmente sus errores de puntuación en el uso incorrecto de la coma, ya sea entre el sujeto y el verbo o entre el verbo y el objeto en la oración. Además, se hace un uso excesivo de puntuación al separar la expresión “por ejemplo” de su correspondiente ejemplo. Por otro lado, en la categoría de conjunciones, los aspectos destacados en el nivel avanzado se centran principalmente en el

mal uso. Específicamente, los errores, como la utilización incorrecta de la conjunción “和”, la conjunción “还有” y la conjunción “可是” son cometidos por los alumnos de ambos niveles. Además, los alumnos de nivel avanzado cometen errores notables en la utilización incorrecta de las conjunciones “然后”.

8.3. Resultados de errores interlingüísticos y análisis cualitativo

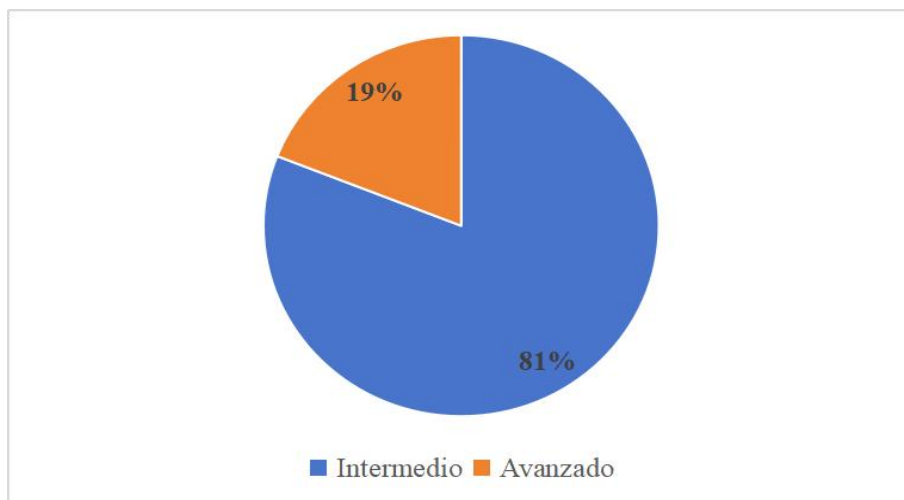
Con base en los datos derivados del análisis de errores intralingüísticos, esta sección se dedica a llevar a cabo un análisis cualitativo de los errores vinculados con la transferencia del español, abarcando las dimensiones léxica, sintáctica y del discurso, clasificados como errores interlingüísticos. El propósito es proporcionar detalles sobre los aspectos del español que interfieren en el proceso de aprendizaje del chino mandarín por parte de nuestros sujetos.

8.3.1. Transferencia en la dimensión léxica

En este apartado, se realiza un análisis de errores interlingüísticos en la dimensión léxica con el fin de investigar en detalle los tipos de errores de transferencia del español cometidos por los alumnos en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada. Específicamente, se analizarán tres categorías: sustantivo, medidor y pronombre. Con el objetivo de alcanzar esta meta, en primer lugar, se presenta la distribución de errores interlingüísticos del léxico en cada nivel.

Gráfico 32

Errores interlingüísticos en la dimensión del léxico según el nivel del chino



Fuente: Elaboración propia.

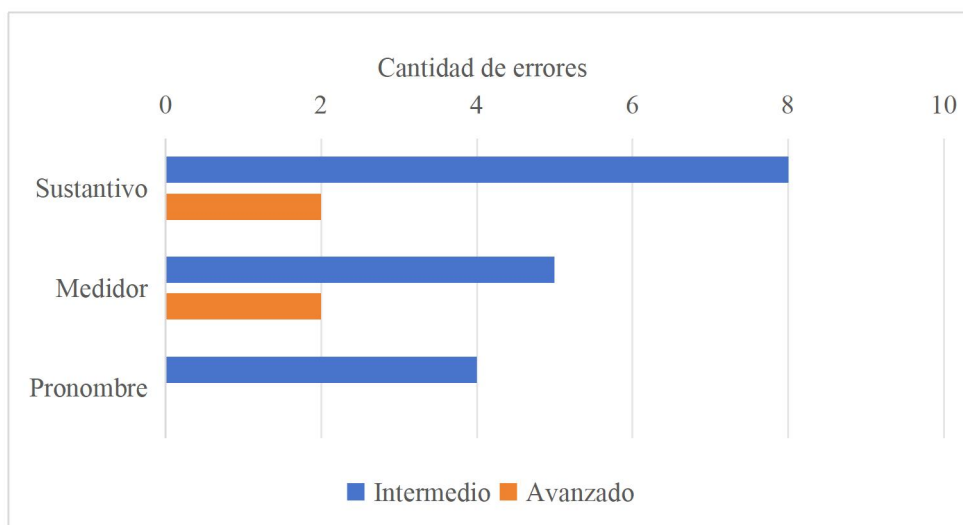
De acuerdo con los datos presentados en el gráfico 32, se destaca que a nivel intermedio, los errores en el léxico representan el 81%, mientras que a nivel avanzado, su participación asciende al 19%. En este contexto, resulta evidente que los errores interlingüísticos en la dimensión léxica se concentran principalmente en el nivel intermedio. Este fenómeno podría verse afectado por la competencia de la lengua china. A menor nivel de dominio del chino, es más probable que los individuos se vean influenciados por su L1 o lengua dominante, ya que poseen menos conocimientos del chino y, por ende, recurren a los conocimientos lingüísticos de la L1 o lengua dominante durante el proceso de adquisición de la lengua china.

A continuación, se presentan y analizan los errores específicos relacionados con la transferencia del español en la dimensión del léxico.

Para empezar, se lleva a cabo un análisis de los errores específicos en la dimensión léxica utilizando una perspectiva de comparación horizontal. En particular, se efectúa una comparación entre las categorías específicas de los aspectos del léxico.

Gráfico 33

Errores interlingüísticos en la dimensión del léxico según la categoría



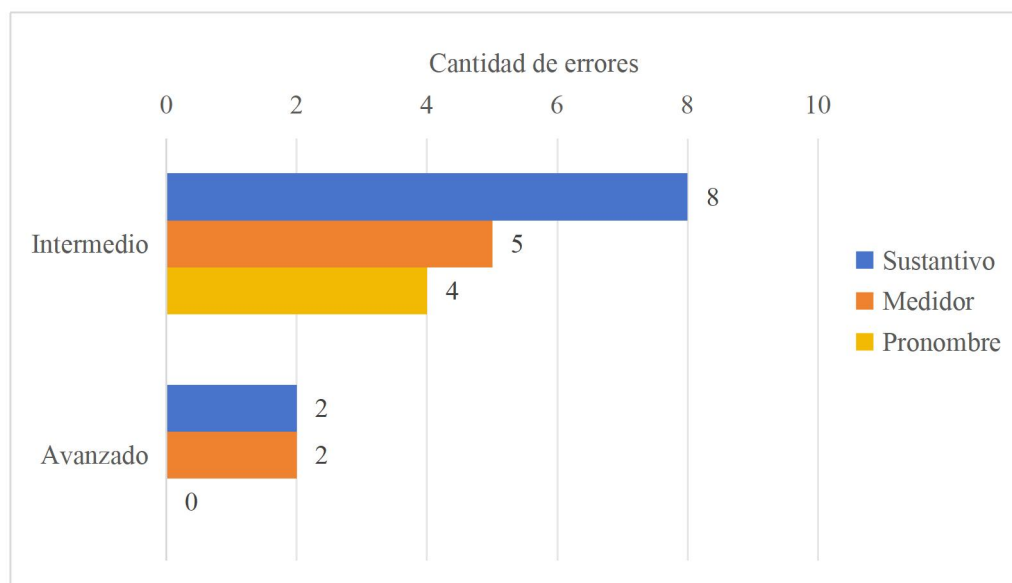
Fuente: Elaboración propia.

Los datos expuestos en el gráfico 33 revelan que, en la dimensión del léxico, los estudiantes de nivel intermedio exhiben proporciones de error superiores a los de nivel avanzado en todas las categorías (sustantivos, medidor, pronombre). Esto indica que a medida que se incrementa el nivel de competencia en la lengua china, los alumnos tienden a cometer menos errores interlingüísticos en el ámbito del léxico. En otros términos, con el aumento del dominio del chino, la influencia del español disminuye en el proceso de adquisición del chino como lengua heredada.

Por otro lado, con el propósito de identificar los errores interlingüísticos más frecuentes cometidos por los alumnos tanto en el nivel intermedio como en el nivel avanzado, se realizará una comparación vertical entre las categorías.

Gráfico 34

Errores en las categorías según el nivel del chino



Fuente: Elaboración propia.

Según los datos presentados en el gráfico 34, en el nivel intermedio, se observa que los errores interlingüísticos en la categoría de sustantivos ($N=8$) son los aspectos más frecuentemente cometidos en la dimensión léxica, seguidos por los errores relacionados con los medidores ($N=5$) y los pronombres ($N=4$). En otras palabras, los elementos afectados por la interferencia del español en la dimensión léxica, para los estudiantes del nivel intermedio en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada, se manifiestan en los aspectos de sustantivos, medidores y pronombres.

Mientras que en el nivel avanzado, los errores interlingüísticos más frecuentemente cometidos en la dimensión léxica se observan en la categoría de sustantivos ($N=2$) y de medidores ($N=2$). En este contexto, los aspectos que están afectados por la interferencia del español más desafiantes para los alumnos de nivel avanzado son el manejo de sustantivos y medidores.

Con el propósito de comprender los aspectos afectados por la interferencia del español, se realiza un análisis con el objetivo de identificar los tipos específicos de errores interlingüísticos más comunes, utilizando los ejemplos proporcionados en el corpus (consulte

el anexo 5.1).

Nivel intermedio

Para los alumnos de nivel intermedio, los errores interlingüísticos más frecuentes en la dimensión léxica se manifiestan principalmente en las categorías de sustantivos, medidores y pronombres.

a. Sustantivos

En nuestro corpus, se ha identificado únicamente un tipo de error interlingüístico en la categoría de sustantivos, enfocándose en el uso incorrecto de sustantivos debido a la transferencia desde el español al chino. Específicamente, los alumnos incorporan de manera inapropiada el significado de las palabras en español al chino, como se evidencia en los casos de “cosa” y “serie”, los cuales se ilustran a continuación:

今天我没做什么有趣的**东西**，天天都在家里。(1-3)

Hoy no he hecho **cosas** interesantes, he estado todos los días en casa. (Frase correspondiente al español)

今天我没做什么有趣的**事情**，天天都在家里。(Correcto)

En esta oración, se observa una incorporación inapropiada de préstamos en el significado de la palabra “cosa” desde el español.

我想推荐一个名为 Stranger Things 的**系列**，是一个科幻系列。(1-6)

Me gustaría recomendar **una serie** llamada *Stranger Things*, que es una serie de ciencia ficción. (Frase correspondiente al español)

我想推荐一个名为 Stranger Things 的**电视剧**，是一个科幻系列。(Correcto)

En esta oración, se observa una incorporación inapropiada de préstamos en el significado de la palabra “serie” desde el español.

b. Medidores

En nuestro corpus, se han identificado exclusivamente errores interlingüísticos de un tipo en la categoría de medidores, destacando principalmente la omisión de dichos elementos.

Específicamente, los alumnos omiten los clasificadores que es necesario emparejar con un numeral en chino debido a la influencia de la interferencia del español, ya que en el sistema del español no existen clasificadores. Por ejemplo:

那一次我在和朋友玩然后来了十人壮汉。 (2-3)

Aquella vez que estaba jugando con mis amigos y vinieron **diez hombres** fuertes.

(Frase correspondiente al español)

那一次, 我在和朋友玩, 突然来了十个壮汉。 (Correcto)

En esta oración, se omite el clasificador “个” entre la palabra “diez” y “hombres”.

c. Pronombres

En nuestro corpus, se ha identificado únicamente un tipo de errores interlingüísticos en la categoría de pronombres centrándose en la omisión de la partícula estructural. Específicamente, los alumnos omiten las partículas estructurales “的”, las cuales es necesario emparejar generalmente entre un pronombre personal y un sustantivo en chino en el caso de que el modificador sea un pronombre personal y el modificado sea un sustantivo de dos sílabas. Este fenómeno es causado por la traducción directa del español, la cual no existen algunos elementos gramaticales en este sistema lingüístico. Por ejemplo:

她*爱好跟我*一样。 (3-1)

Su afición es igual a la mía. (Frase correspondiente al español)

她的爱好跟我的一样。 (Correcto)

En esta oración, se omite la partícula estructural “的” entre el pronombre personal “她 (su)” y el sustantivo “爱好 (afición)” debido a la traducción directa del español, ya que en el sistema lingüístico del español no existe dicha partícula estructural.

Nivel avanzado

Para los estudiantes de nivel avanzado, los errores en la dimensión léxica se focalizan principalmente en las categorías de sustantivos y medidores.

a. Sustantivos

En nuestro corpus, se ha identificado exclusivamente un tipo de error interlingüístico en la

categoría de sustantivos, resaltando especialmente el uso incorrecto de dichos elementos nominales. Concretamente, los alumnos utilizan algunos sustantivos en plural que han sido prestado del aspecto gramatical del español. Esto se ejemplifica en los siguientes casos:

我喜欢和我的**同学们**去海边玩。 (1-1)

Me gusta ir a la playa con **mis compañeros** de clase. (Frase correspondiente al español)

我喜欢和我的**同学**去海边玩。 (Correcto)

En esta oración, se debería emplear el sustantivo 同学 (compañero) en singular, pero se utilizó en plural debido al préstamo de esta palabra desde el español.

我在一年前去过一次意大利和**我的朋友们**。 (1-2)

Fui a Italia una vez hace un año con **mis amigos**. (Frase correspondiente al español)

我一年前去过一次意大利和**我的朋友**。 (Correcto)

En esta oración, se debería emplear el sustantivo 朋友 (compañero) en singular, pero se utilizó en plural debido al préstamo de esta palabra desde el español.

Es relevante señalar que, a diferencia de los errores observados en la categoría de sustantivos por parte de los alumnos de nivel intermedio, cuyos errores reflejan un significado prestado del español, los errores cometidos por los alumnos de nivel avanzado se centran en el uso inapropiado de sustantivos en plural.

b. Medidores

En nuestro corpus, se ha identificado exclusivamente un tipo de error interlingüístico en la categoría de medidores, centrándose principalmente en la omisión de los correspondientes elementos clasificadores. Específicamente, los alumnos omiten los clasificadores necesarios entre el pronombre demostrativo y el sustantivo individual debido a la influencia de la interferencia del español, donde no existen clasificadores en su sistema lingüístico. Por ejemplo:

这*书的名字是 (2-2)

这本书的名字是 (Correcto)

El nombre de **este libro** es (Frase correspondiente al español)

En esta oración, se omite el clasificador “本” entre “这 (este)” y “书 (libro)”.

Para concluir este apartado, en primer lugar, los errores interlingüísticos en la dimensión léxica se centran principalmente en el nivel intermedio, abarcando el 83%. Este fenómeno podría verse afectado por la competencia de la lengua china. A menor nivel de dominio del chino, es más probable que los individuos se vean influenciados por su L1 o lengua dominante, ya que poseen menos conocimientos del chino y, por ende, recurren a los conocimientos lingüísticos de la L1 o lengua dominante durante el proceso de adquisición de la lengua china. En segundo lugar, desde una perspectiva de comparación horizontal, se observa que los estudiantes de nivel intermedio exhiben proporciones de error superiores a los de nivel avanzado en todas las categorías (sustantivos, medidor, pronombre). Esto indica que a medida que se incrementa el nivel de competencia en la lengua china, los alumnos tienden a cometer menos errores interlingüísticos en el ámbito del léxico. Por otro lado, desde una vista de comparación vertical entre las categorías, se evidencia que los elementos afectados por la interferencia del español en la dimensión léxica, para los estudiantes del nivel intermedio en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada, se manifiestan en los aspectos de sustantivos ($N=8$), medidores ($N=5$) y pronombres ($N=4$). Mientras que los aspectos que están afectados por la interferencia del español más desafiantes para los alumnos de nivel avanzado son el manejo de sustantivos ($N=2$) y medidores ($N=2$). Por último, entre los alumnos de nivel intermedio, el error preponderante en la categoría de sustantivos se manifiesta en la indebida incorporación de préstamos léxicos provenientes del español al chino, impactando negativamente en la claridad de la expresión en idioma chino. Además, en la categoría de medidores, el principal tipo de errores consiste en la omisión de los clasificadores que deben emparejarse con un numeral en chino. En la categoría de pronombres, el tipo de errores predominante es la omisión de las partículas estructurales “的”, las cuales generalmente deben emparejarse entre un pronombre personal y un sustantivo en

chino, especialmente cuando el modificador es un pronombre personal y el modificado es un sustantivo de dos sílabas. Este fenómeno es causado por la traducción directa del español, la cual no existen algunos elementos gramaticales en este sistema lingüístico. Mientras que para los alumnos de nivel avanzado, el tipo de error consiste en el préstamo de sustantivos en plural al chino, cuando, en el idioma chino, se deberían utilizar sustantivos en singular. Es relevante señalar que, a diferencia de los errores observados en la categoría de sustantivos por parte de los alumnos de nivel intermedio, cuyos errores reflejan un significado prestado del español, los errores cometidos por los alumnos de nivel avanzado se centran en el uso inapropiado de sustantivos en plural. Además, dentro de la clasificación de medidores, se observa que el tipo de error predominante se relaciona con la omisión de clasificadores indispensables entre el pronombre demostrativo y el sustantivo correspondiente. Este fenómeno puede atribuirse a la influencia de la interferencia del español, dado que en su sistema lingüístico no existen clasificadores.

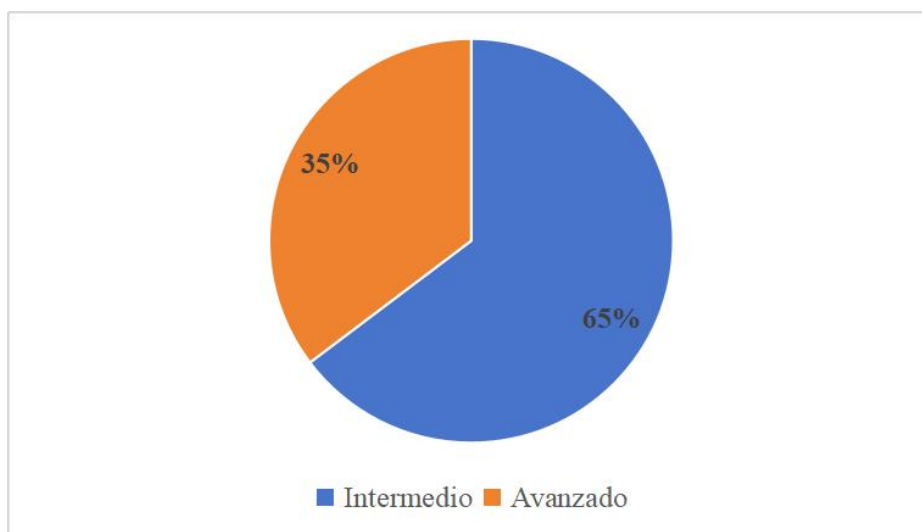
8.3.2. Transferencia en la dimensión sintáctica

En este apartado, se realiza un análisis de errores interlingüísticos en la dimensión sintáctica con el fin de investigar en detalle los tipos de errores de transferencia del español cometidos por los alumnos en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada. Específicamente, se analizarán ocho categorías: oración de SVO, oración de modificador adjetival, oración de modificador adverbial, oración de complemento verbal, oración con *shi*, oración con *you* y oración comparativa, además, otra oración especial.

Con el objetivo de alcanzar esta meta, en primer lugar, se presenta la distribución de errores interlingüísticos relacionados con la sintaxis en cada nivel.

Gráfico 35

Errores interlingüísticos en la dimensión sintáctica según el nivel del chino



Fuente: Elaboración propia.

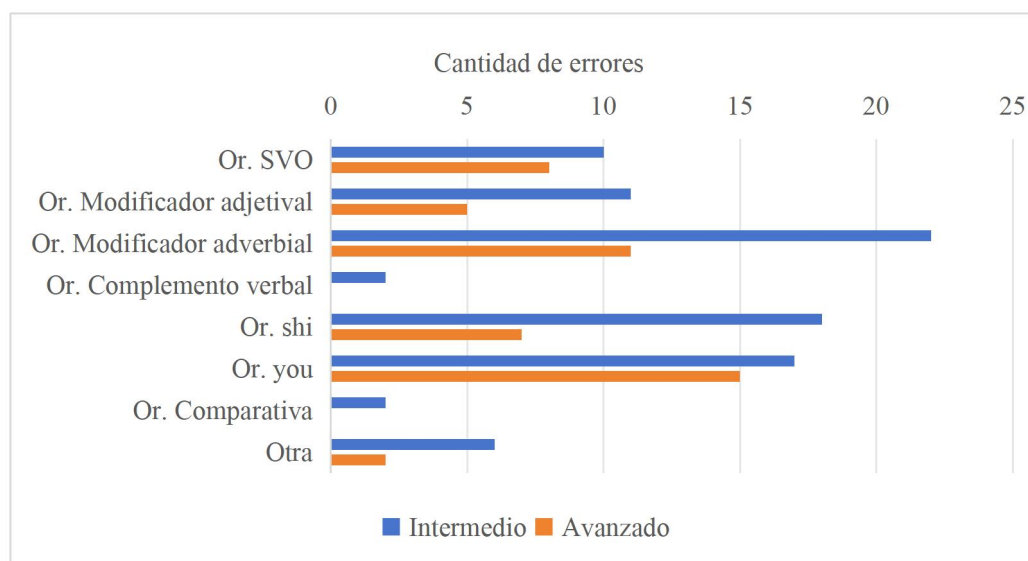
Con base en los datos expuestos en el gráfico 35, se destaca que a nivel intermedio, los errores en el léxico representan el 65%, mientras que a nivel avanzado, su participación asciende al 35%. En este contexto, resulta evidente que los errores interlingüísticos en la dimensión sintáctica se concentran principalmente en el nivel intermedio. Como se ha mencionado que este fenómeno podría verse afectado por la competencia de la lengua china. A menor nivel de dominio del chino, es más probable que los individuos se vean influenciados por su L1 o lengua dominante, ya que poseen menos conocimientos del chino y, por ende, recurren a los conocimientos lingüísticos de la L1 o lengua dominante durante el proceso de adquisición de la lengua china.

A continuación, se presentan y analizan los errores específicos relacionados con la transferencia del español en la dimensión sintáctica.

Para empezar, se lleva a cabo un análisis de los errores específicos en la dimensión sintáctica utilizando una perspectiva de comparación horizontal. En particular, se efectúa una comparación entre las categorías específicas de los aspectos de la sintaxis.

Gráfico 36

Errores interlingüísticos en la dimensión de la sintaxis según la categoría



Fuente: Elaboración propia.

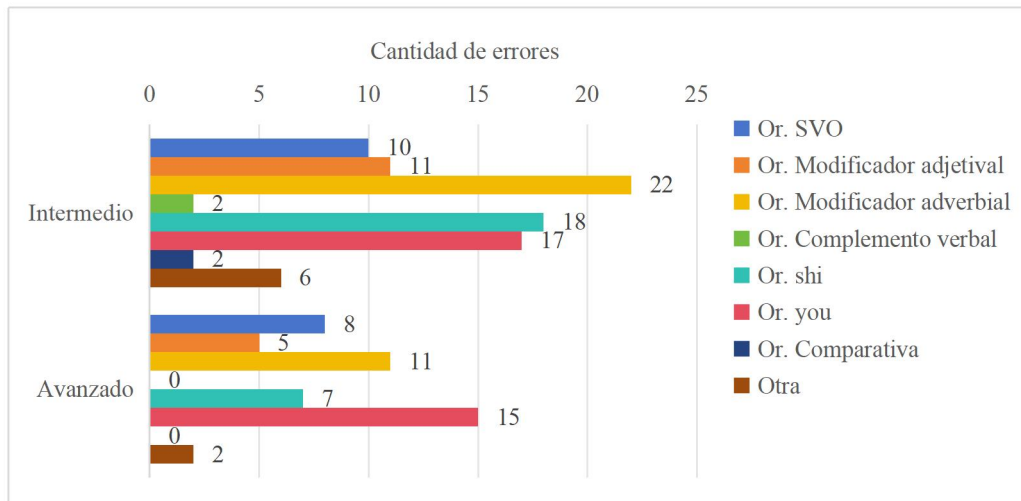
Según la información proporcionada en el gráfico 36, se evidencia que en la dimensión de la sintaxis, los estudiantes de nivel intermedio exhiben proporciones de error superiores a los de nivel avanzado en todas las categorías (oración de SVO, oración de modificador adjetival, oración de modificador adverbial, oración de complemento verbal, oración con *shi*, oración con *you*, oración comparativa, y otra oración especial). Además, es importante señalar que los estudiantes de nivel avanzado no incurren en errores interlingüísticos en la categoría de construcción de oraciones con complemento verbal y oración comparativa. Esto indica que a medida que se incrementa el nivel de competencia en la lengua china, los alumnos tienden a cometer menos errores interlingüísticos en el ámbito de la sintaxis. En otras palabras, conforme el nivel de competencia en chino aumenta, la influencia de la transferencia desde el español disminuye en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada, especialmente en lo que respecta a la construcción de oraciones con complemento verbal y oración comparativa.

Por otro lado, con el propósito de identificar los errores interlingüísticos más frecuentes cometidos por los alumnos tanto en el nivel intermedio como en el nivel avanzado, se

realizará una comparación vertical entre las categorías.

Gráfico 37

Errores interlingüísticos en las categorías según el nivel del chino



Fuente: Elaboración propia.

Según se muestra en el gráfico 37, se revela que los errores interlingüísticos en la categoría de la construcción de oración con modificador adverbial ($N=22$) son los aspectos más frecuentemente cometidos en la dimensión sintáctica, seguidos por los errores de la construcción de oración con *shi* ($N=18$), la construcción de oración con *you* ($N=17$), así como la construcción de oración con modificador adjetival ($N=11$), la construcción de oración con SVO ($N=10$), otra oración especial ($N=6$), la construcción de oración con complemento verbal ($N=2$) y la oración comparativa ($N=2$). En otras palabras, los elementos afectados por la interferencia del español en la dimensión sintáctica, para los estudiantes del nivel intermedio en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada, se manifiestan en los aspectos de la construcción de oración con modificador adverbial, la oración con *shi*, la construcción de oración con *you*, así como la construcción de oración con SVO, la construcción de oración con modificador adjetival, la oración especial, la construcción de oración con complemento verbal y la oración comparativa.

Mientras que en el nivel avanzado, los errores interlingüísticos más frecuentemente

cometidos en la dimensión sintáctica se observan en la categoría de la construcción de oración con *you* ($N=15$), seguido por los errores relacionados con la construcción de oración con con modificador adverbial ($N=11$), la construcción de oración con SVO ($N=8$), la construcción de oración con *shi* ($N=7$), así como la construcción de oración con modificador adjetival ($N=5$), y otra oración especial ($N=2$). En este contexto, los aspectos que están afectados por la interferencia del español más desafiantes para los alumnos de nivel avanzado son la construcción de oración con *you*, la construcción de oración con modificador adverbial, la construcción de oración con *SVO*, la construcción de oración con *shi*, la construcción de oración con modificador adjetival, y otra oración especial.

Con el fin de comprender estas dificultades resaltadas, se lleva a cabo un análisis para identificar los tipos específicos de errores más comunes, utilizando los ejemplos proporcionados en el corpus (consulte el anexo 5.2).

Nivel intermedio

Para los alumnos de nivel intermedio, los errores interlingüísticos más frecuentes en la dimensión sintáctica se manifiestan en los aspectos de la construcción de oración con modificador adverbial, la oración con *shi*, la construcción de oración con *you*, así como la construcción de oración con SVO, la construcción de oración con modificador adjetival, la oración especial, la construcción de oración con complemento verbal y la oración comparativa.

a. Oración con modificador adverbial

En nuestro corpus, se han identificado únicamente un tipo de error interlingüístico en la construcción de oraciones con modificador adverbial, resaltando principalmente la colocación incorrecta de los elementos de complemento adverbial. Específicamente, los estudiantes han posicionado de manera incorrecta el orden de las oraciones, focalizándose particularmente en el orden de en las oraciones preposicionales, oraciones de lugar, oraciones de modo y oraciones finales influenciados por interferencias del español. Por ejemplo:

- Oraciones proposicionales

我去了 Cuenca 跟我爸爸, 妈妈, 姐姐, 弟弟。 (3-3)

Fui a Cuenca **con mis padres y hermanos**. (Frase correspondiente al español)

我跟我的爸爸、妈妈、姐姐和弟弟去了 Cuenca。 (Correcto)

En esta oración, en el sistema gramatical del chino, la frase “跟我的爸爸、妈妈、姐姐和弟弟 (con mis padres y hermanos)” como complemento adverbial, debería ubicarse antes del verbo 去 (ir), sin embargo, se sitúa al final de la oración debido a la influencia del orden de las oraciones preposicionales en español.

- Oraciones de lugar

我学习汉语在市中心的中文学校。 (3-11)

Estudio chino **en la escuela que está en el centro de la ciudad**. (Frase correspondiente al español)

我在市中心的中文学校学习汉语。 (Correcto)

En esta oración, en el sistema gramatical del chino, la frase “在市中心的中文学校 (en la escuela que está en el centro de la ciudad)” como complemento adverbial, debería ubicarse antes del verbo 学习 (estudiar), pero se sitúa al final de la oración debido a la influencia del orden de las oraciones de lugar en español.

- Oraciones de modo

他每天带我去学校用车。 (3-16)

Me lleva a la escuela **en coche** todos los días. (Frase correspondiente al español)

他每天开车带我去学校。 (Correcto)

En esta oración, en el sistema gramatical del chino, 开车 (conducir coche) es un verbo, por lo que debería ubicarse antes del sujeto 他(él). Sin embargo, en el sistema gramatical del español, se trata de un complemento adverbial, y generalmente se coloca al final de la frase. Debido a la influencia del orden de las oraciones de modo en español, los alumnos cometen errores en el orden de las oraciones.

- Oraciones finales

我们学习唱歌**为了庆祝儿童节**。(3-22)

Estudiamos a cantar **para celebrar el Festival de los Niños**. (Frase correspondiente al español)

为了庆祝儿童节, 我们学习唱歌。(Correcto)

En esta oración, se ha transferido el orden de la oración final del español al chino, lo cual ha resultado en una disposición incorrecta de las palabras en la frase.

- b. Oración con *shi***

En nuestro corpus, se ha identificado un tipo de error interlingüístico en las oraciones con *shi*, centrándose principalmente en el uso incorrecto del significado del verbo 是 (ser). Específicamente, los alumnos incorporan de manera inapropiada el significado del verbo “ser” en español a la oración predicativa adjetival en chino y otro verbo. Por ejemplo:

我喜欢西班牙因为这里的生活**是** agradable。(5-4)

Me gusta España porque la vida aquí **es** agradable. (Frase correspondiente al español)

我喜欢西班牙, 因为这里的生活**很好**。(Correcto)

En esta oración, se traslada el significado del verbo “ser” en español al caso de la oración predicativa adjetival en chino.

我的梦想**是**厨师。(5-2)

Mi sueño es **ser** una cocinera. (Frase correspondiente al español)

我的梦想**是成为**一名厨师。(Correcto)

La expresión correcta sería cambiar el verbo 是 (ser) por el verbo 成为 (ser).

- c. Oración con *you***

En nuestro corpus, se ha identificado únicamente un tipo de errores interlingüísticos en las oraciones con *you*. Específicamente, los alumnos emparejan incorrectamente la preposición de 在 (en) en la oración con *you* (haber). Por ejemplo:

在西班牙**有**很多美食。(6-2)

En España **hay** mucha gastronomía. (Frase correspondiente al español)

西班牙有很多美食。(Correcto)

En el sistema gramatical del español, existen oraciones impersonales, como se utiliza la palabra “hay”, pero en el sistema gramatical del chino, no existen este tipo de construcciones gramaticales. Por lo tanto, si se añade la preposición “在 (en)” a esta frase, la oración carecerá de un sujeto.

d. Oración con SVO

En nuestro corpus, se han identificado dos tipos de errores interlingüísticos en las oraciones con estructura SVO, focalizándose en el orden incorrecto de dicha estructura oracional, lo cual incide en la claridad y coherencia del mensaje comunicado. Además, se observa la omisión de elementos sintácticos como el sujeto y objeto, lo que provoca una falta de referencia personal en la frase. Este fenómeno surge debido a la interferencia en la estructura oracional del español. Un ejemplo de ello es:

- Orden incorrecto de la oración con SVO

我可以讲给你我在中文学校发生的事。(1-1-2)

Puedo **contarte** lo que he pasado en la escuela de chino. (Frase correspondiente al español)

我可以给你讲我在中文学校所经历的事情。(Correcto)

En esta oración, el orden oracional apropiado es “S (我) + Complemento adverbial (给你) + V (讲)”. Sin embargo, debido a la influencia del orden oracional en español, se ha empleado incorrectamente el orden “S 我 (Yo) + V 讲 (contar) + O 给你 (te)”, siendo lo correcto “我给你讲”.

- Falta de referencia personal

我的朋友叫 Lin Zihan, S 是中国人 (1-2-1)

Mi amigo se llama Lin Zihan, es chino. (Frase correspondiente al español)

我的朋友叫 Lin Zihan, 他是中国人。(Correcto)

En esta oración, se omite un pronombre que señale la referencia personal del sujeto en la segunda cláusula.

e. Oración especial

En nuestro corpus, se han identificado siete tipos de errores interlingüísticos en la categoría de oración especial:

- Oraciones impersonales

这里吃很多海鲜饭。 (8-1)

Aquí se come mucha paella. (Frase correspondiente al español)

这里的人经常吃海鲜饭。 (Correcto)

En la presente oración, se emplea una construcción impersonal, pero el sistema gramatical chino no contempla este elemento gramatical específico, así que esta oración se transfiere del español al chino.

- Expresión de “Hacer amigo”

因为在这我做了很多朋友。 (8-2)

Porque **hice** muchos amigos aquí. (Frase correspondiente al español)

因为我交了很多人新朋友。 (Correcto)

En chino, para expresar la noción de “hacer amigo”, se utiliza el verbo “交” en lugar de “做” (hacer). Sin embargo, debido a la transferencia del español, se ha empleado incorrectamente este último verbo.

- Expresión de “Uno de algo”

食物种类也很多，一个最有名的是番茄面包 (pan con tomate)。 (8-3)

Existen varios tipos de comida, **uno** de los más conocidos es el pan con tomate. (Frase correspondiente al español)

食物种类也有很多，其中最有名的是番茄面包。 (Correcto)

En esta oración, la expresión “其中” no ha sido reconocida, y se ha transferido la construcción “uno de algo” al equivalente chino.

- Expresión para la “Bienvenida”

我们会给你一个非常好的欢迎。 (8-4)

Vamos a darte **una buena bienvenida**. (Frase correspondiente al español)

我们会**热烈地**欢迎你。(Correcto)

En esta oración, se ha realizado una traducción directa de la expresión en español al chino para manifestar el saludo de bienvenida.

● Expresión de “Edad”

我**有** 3 岁的时候去过中国。(8-6)

Fui a China cuando **tenía** 3 años. (Frase correspondiente al español)

我 **3 岁** 的时候去过中国。(Correcto)

En chino, la expresión de la edad se realiza directamente utilizando la palabra “año” sin recurrir a la utilización de un verbo. En contraste, en español, se emplea el verbo “tener” para indicar la edad. Por lo tanto, en esta oración, debido a la transferencia del verbo “tener” del español, se ha empleado incorrectamente el verbo “有” (tener) para indicar la edad.

f. Oración con modificador adjetival

En nuestro corpus, se ha identificado un único tipo de error interlingüístico en la construcción de oraciones con modificador adjetival, centrándose principalmente en la colocación incorrecta de elementos adjetivos. Concretamente, los estudiantes han colocado de manera incorrecta el orden de las oraciones, focalizando en la posición del adjetivo y la oración relativa. Por ejemplo:

我们玩了很多【游戏】**很好玩的**。(2-1)

Jugamos a muchos juegos **divertidos**. (Frase correspondiente al español)

我们玩了很多**很好玩的**游戏。(Correcto)

En el sistema gramatical chino, los adjetivos se colocan siempre antes del sustantivo, en contraste con el español, donde comúnmente se sitúan después del sustantivo. La colocación incorrecta del adjetivo en esta oración se debe a la influencia del español.

España 是一个地方**有很多来自不同的国家的人**。(2-5)

España es un lugar **donde existen muchas personas provenientes de otros países**.

(Frase correspondiente al español)

西班牙是一个有很多来自不同国家的人的地方。(Correcto)

En el sistema gramatical chino, la oración relativa cumple la función de un adjetivo al colocarse antes del sustantivo, a diferencia del español, donde se posiciona típicamente después del sustantivo o de la frase nominal. La incorrecta posición de la oración relativa en esta estructura se atribuye a la influencia del español.

g. Oración con complemento verbal

En nuestro corpus, se ha identificado un tipo de error interlingüístico en la construcción de oraciones con complemento verbal de grado. Específicamente, los alumnos han omitido elementos sintácticos en la oración de complemento verbal de grado, como la partícula estructural “得”. Por ejemplo:

他说汉语*很流利。(4-2)

Habla chino fluidamente. (Frase correspondiente al español)

他说汉语说得很流利。(Correcto)

En el sistema gramatical del chino, la estructura de la oración con complemento verbal de grado sigue el patrón “Verbo + partícula 得 + adjetivo”. No obstante, debido a la influencia del español, se han omitido los elementos de “verbo + 得” y se ha realizado una traducción directa desde el español en esta oración.

h. Oración comparativa

En nuestro corpus, se ha identificado un tipo de error interlingüístico en la construcción de oraciones comparativas. Específicamente, los alumnos han omitido elementos en la estructura fija de las oraciones comparativas. Por ejemplo:

比西班牙, 中国有更多的人 (7-2)

En comparación con España, China tiene más población. (Frase correspondiente al español)

和西班牙相比, 中国的人口更多。(Correcto)

En esta oración, la estructura fija para expresar una oración comparativa en chino es “和.....相比” y, debido a la influencia del español, se han omitido estos elementos.

Nivel avanzado

Para los alumnos de nivel avanzado, los errores interlingüísticos más frecuentes en la dimensión sintáctica se centran principalmente en la construcción de oración con *you*, la construcción de oración con modificador adverbial, la construcción de oración con SVO, la construcción de oración con *shi*, la construcción de oración con modificador adjetival, y otra oración especial.

a. Oración con *you*

En nuestro corpus, se ha identificado únicamente un tipo de errores interlingüísticos en las oraciones con *you*. Específicamente, los alumnos emparejan incorrectamente la preposición de 在 (en) en la oración con *you* (haber). Por ejemplo:

在巴伦西亚有一个节日叫 Fallas。 (5-7)

En Valencia hay un festival llamado las Fallas. (Frase correspondiente al español)

巴伦西亚有一个节日，叫 Fallas. (Correcto)

En el sistema gramatical del español, existen oraciones impersonales, como se utiliza la palabra “hay”, pero en el sistema gramatical del chino, no existen este tipo de construcciones gramaticales. Por lo tanto, si se añade la preposición “在 (en)” a esta frase, la oración carece de un sujeto.

Es relevante destacar que el tipo de errores interlingüísticos en la categoría de la construcción de oraciones con *you* cometidos por los alumnos de nivel avanzado es similar al observado en los alumnos de nivel intermedio.

b. Oración con modificador adverbial

En nuestro corpus, se han identificado únicamente un tipo de errores interlingüísticos en la construcción de oración con modificador adverbial. Específicamente, los estudiantes han posicionado de manera incorrecta el orden de las oraciones, focalizándose particularmente en el orden de en las oraciones preposicionales, oraciones de lugar y oraciones de grado, influenciados por interferencias del español. Por ejemplo:

- Oraciones preposicionales

我去了 Barcelona 跟我的妈妈一起。(3-7)

Fui a Barcelona **con mi madre**. (Frase correspondiente al español)

我跟我的妈妈去了 Barcelona. (Correcto)

En esta oración, la frase “跟我的妈妈 (con mi madre)” como complemento adverbial, debería ubicarse antes del verbo 去 (ir), sin embargo, se sitúa al final de la oración debido a la influencia del orden de las oraciones preposicionales en español.

- Oraciones de lugar

也会搭一些灯在马路边上。(3-3)

También se colocaron algunas luces **en la calle**. (Frase correspondiente al español)

也会在街上挂一些彩灯. (Correcto)

En esta oración, la frase “在马路边上 (en la calle)” como complemento adverbial, debería ubicarse antes del verbo 挂 (colocar), pero se sitúa al final de la oración debido a la influencia del orden de las oraciones de lugar en español.

- Oraciones de grado

所以我旅游过很少。(3-6)

Por eso he viajado **muy poco**. (Frase correspondiente al español)

所以我很少去旅游. (Correcto)

En esta oración, “很少 (muy poco)” funciona como un elemento de complemento adverbial y debe colocarse antes del verbo 去旅游 (viajar).

- Oraciones finales

每年都会举办活动为了春节。(3-11)

Se organizan actividades cada año **para el Festival de Año Nuevo Chino**. (Frase correspondiente al español)

为了更好地庆祝春节, 这里每年都会举办很多活动. (Correcto)

En esta oración, se ha transferido el orden de la oración final del español al chino, lo cual ha resultado en una disposición incorrecta de las palabras en la frase.

Cabe mencionar que, al comparar el tipo de errores interlingüísticos en la categoría de

oraciones con modificador adverbial cometidos por alumnos de nivel intermedio, se observa que el error de orden oracional incorrecto en oraciones preposicionales, oraciones de lugar y oraciones finales es común a ambos niveles. La diferencia radica en que los alumnos de nivel intermedio cometen errores en el tipo de oración de modo, mientras que los de nivel avanzado cometen errores en el tipo de oración de grado.

c. Oración con *shi*

En nuestro corpus, se ha identificado un tipo de error interlingüístico en las oraciones con *shi*. En concreto, los alumnos incorporan de manera inapropiada el significado del verbo “ser” en español a la oración predicativa adjetival en chino. Este fenómeno es común tanto en el nivel intermedio como en el avanzado. Por ejemplo:

因为西班牙**是**美丽。(4-2)

Porque España **es** bonita. (Frase correspondiente al español)

因为西班牙**很美**。(Correcto)

En esta oración, se traslada el significado del verbo “ser” en español al caso de la oración predicativa adjetival en chino.

d. Oración con SVO

En nuestro corpus, se han identificado dos tipos de errores interlingüísticos en las oraciones con estructura SVO, centrados en el orden incorrecto de dicha estructura, lo cual afecta la claridad y coherencia del mensaje comunicado. Además, se observa la omisión de elementos sintácticos como el sujeto y objeto, lo que provoca una falta de referencia personal en la frase. Este fenómeno surge debido a la interferencia en la estructura oracional del español. Un ejemplo de ello es:

● Orden incorrecto de la oración con SVO

我可以**【保】**证你这里有很多好玩的**【东】**西。(1-1-1)

Puedo **asegurarte** que aquí hay muchas cosas divertidas. (Frase correspondiente al español)

我可以**向你保证**, 在这里你会玩得很开心。(Correcto)

En esta oración, el orden oracional apropiado es S (我) + Complemento adverbial (向你) + V (保证). Sin embargo, debido a la influencia del orden oracional en español, se ha empleado incorrectamente el orden “S 我 (Yo) + V 保证 (asegurar) + O 你 (te)”, siendo lo correcto 我向你保证.

- Falta de referencia personal

我在中文学校认识了一个好朋友, S 是一个很【搞】笑的人。 (1-2-3)

Conocí a mi buena amiga, es una persona muy divertida. (Frase correspondiente al español)

我在中文学校认识了一个好朋友, 她是一个很搞笑的人。 (Correcto)

En esta oración, se omite un pronombre que señale la referencia personal del sujeto en la segunda cláusula.

Es relevante destacar que el tipo de errores interlingüísticos en la categoría de la construcción de oraciones con SVO cometidos por los alumnos de nivel avanzado es similar al observado en los alumnos de nivel intermedio.

e. Oración con modificador adjetival

En nuestro corpus, se ha identificado un tipo de errores interlingüísticos en la construcción de oraciones con modificador adjetival. Concretamente, los estudiantes han colocado de manera incorrecta los elementos adjetivos, focalizando en la oración relativa. Por ejemplo:

他是【第】一个人跟我【说】【话】的。 (2-1)

Él fue la primera persona **que me habló**. (Frase correspondiente al español)

他第一个**跟我说话**的人。 (Correcto)

En el sistema gramatical chino, la oración relativa cumple la función de un adjetivo al colocarse antes del sustantivo, a diferencia del español, donde se posiciona típicamente después del sustantivo o de la frase nominal. La incorrecta posición de la oración relativa en esta estructura se atribuye a la influencia del español.

Cabe mencionar que, en los alumnos de nivel avanzado, se observa principalmente el tipo de error interlingüístico relacionado con la incorrecta posición de la oración relativa. En cambio, los alumnos de nivel intermedio cometen errores en la posición incorrecta del adjetivo; esta

estructura gramatical es más sencilla que el uso de la oración relativa. En este contexto, se señala que la transferencia está influenciada por la competencia en la primera lengua de los aprendices.

f. Oración especial

En nuestro corpus, se han identificado tres tipos de errores interlingüísticos en la categoría de oración especial:

- La expresión que se ha traducido directamente siguiendo la estructura del español

我没在这个中文学校**很多时间**。(6-1)

No he estado en esta escuela de chino **por mucho tiempo**. (Frase correspondiente al español)

我在这个中文学校的**时间不长**。(Correcto)

En esta oración, se ha realizado una traducción directa desde el español a la expresión en chino. Debido a la influencia de la estructura en español, se ha generado una frase incorrecta en chino.

- Expresión de “Edad”

我姐姐**有七岁**的时**【候】**来的西班牙。(6-2)

Mi hermana llegó a España cuando **tenía 7 años**. (Frase correspondiente al español)

我姐姐是**7岁**的时候来的西班牙。(Correcto)

En chino, la expresión de la edad se realiza directamente utilizando la palabra “año” sin recurrir a la utilización de un verbo. En contraste, en español, se emplea el verbo “tener” para indicar la edad. Por lo tanto, en esta oración, debido a la transferencia del verbo “tener” del español, se ha empleado incorrectamente el verbo “有” para indicar la edad.

Para concluir, en primer lugar, los errores interlingüísticos en la dimensión sintáctica se concentran principalmente en el nivel intermedio. Como se ha mencionado que este fenómeno podría verse afectado por la competencia de la lengua china. A menor nivel de dominio del chino, es más probable que los individuos se vean influenciados por su L1 o lengua dominante, ya que poseen menos conocimientos del chino y, por ende, recurren a los

conocimientos lingüísticos de la L1 durante el proceso de adquisición de la lengua china. En segundo lugar, desde una perspectiva de comparación horizontal, se observa que en la dimensión de la sintaxis, los estudiantes de nivel intermedio exhiben proporciones de error superiores a los de nivel avanzado en todas las categorías (oración de SVO, oración de modificador adjetival, oración de modificador adverbial, oración de complemento verbal, oración con *shi*, oración con *you*, oración comparativa, y otra oración especial). Además, es importante señalar que los estudiantes de nivel avanzado no incurren en errores interlingüísticos en la categoría de construcción de oraciones con complemento verbal y oración comparativa. Esto indica que a medida que se incrementa el nivel de competencia en la lengua china, los alumnos tienden a cometer menos errores interlingüísticos en el ámbito de la sintaxis. En otra palabra, a medida que el nivel de dominio del chino incrementa, la transferencia al español afecta menos en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada, particularmente, en la categoría de la construcción de oraciones con complemento verbal y oración comparativa. Por otro lado, desde una vista de comparación vertical entre las categorías, se releva que los elementos afectados por la interferencia del español en la dimensión sintáctica, para los estudiantes del nivel intermedio en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada, se manifiestan en la construcción de oración con modificador adverbial ($N=22$), la oración con *shi* ($N=18$), la construcción de oración con *you* ($N=17$), la construcción de oración con modificador adjetival ($N=11$), la construcción de oración con SVO ($N=10$), así como otra oración especial ($N=6$), la construcción de oración con complemento verbal ($N=2$) y la oración comparativa ($N=2$). Mientras que los aspectos que están afectados por la interferencia del español más desafiantes para los alumnos de nivel avanzado se centran en la construcción de oración con *you* ($N=15$), la construcción de oración con modificador adverbial ($N=11$), así como la construcción de oración con SVO ($N=8$), la construcción de oración con *shi* ($N=7$), la construcción de oración con modificador adjetival ($N=5$), y otra oración especial ($N=2$). Finalmente, entre los alumnos de nivel intermedio, el error interlingüístico predominante en la categoría de oraciones con modificador adverbial se manifiesta en el orden incorrecto de los elementos de complemento adverbial, centrándose en

oraciones preposicionales, de lugar, finales y de modo. Además, en la categoría de oraciones con *shi*, el principal tipo de error consiste en la incorporación inapropiada del significado del verbo “ser” en español a la oración predicativa adjetival en chino, así como la utilización incorrecta de otro verbo. En la categoría de oraciones con *you*, el error predominante es el emparejamiento incorrecto de la preposición “在” (en) en la oración con *you* (haber). En la categoría de oraciones con SVO, el error predominante incluye el orden oracional incorrecto y la omisión de elementos sintácticos como el sujeto y objeto, lo que resulta en una falta de referencia personal en la frase. En la categoría de oraciones especiales, el error predominante incluye la transferencia de expresiones del español al chino en oraciones impersonales, la expresión de “hacer amigo”, la expresión de “uno de algo”, la expresión de “bienvenida”, la expresión de “edad”. En la categoría de oraciones con modificador adjetival, el error predominante incluye la posición incorrecta del adjetivo y la oración relativa. En la categoría de oraciones con complemento verbal, el error predominante incluye la omisión de elementos sintácticos en la oración de complemento verbal de grado, como la partícula “得”. Por último, en la categoría de oraciones comparativas, el error predominante incluye la omisión de elementos en la estructura fija de las oraciones comparativas. Mientras que, para los alumnos de nivel avanzado, el error interlingüístico predominante en la categoría de oraciones con *you* se manifiesta al emparejar incorrectamente la preposición “在” (en) en la oración con *you* (haber). Este fenómeno es similar al observado en los alumnos de nivel intermedio. Además, dentro de la oración con modificador adverbial, se observa que el tipo de error predominante incluye el orden incorrecto de en las oraciones preposicionales, oraciones de lugar, oraciones finales y oraciones de grado, influenciados por interferencias del español. La diferencia radica en los dos niveles en esta categoría es que los alumnos de nivel intermedio cometen errores en el tipo de oración de modo, mientras que los de nivel avanzado cometen errores en el tipo de oración de grado. Por otro lado, en la oración con *shi*, el tipo predominante de error consiste en la incorporación inapropiada del significado del verbo “ser” en español a la oración predicativa adjetival en chino. Este fenómeno es común tanto en el nivel intermedio como en el avanzado. En la categoría de oración con SVO, el tipo de errores abarca el orden

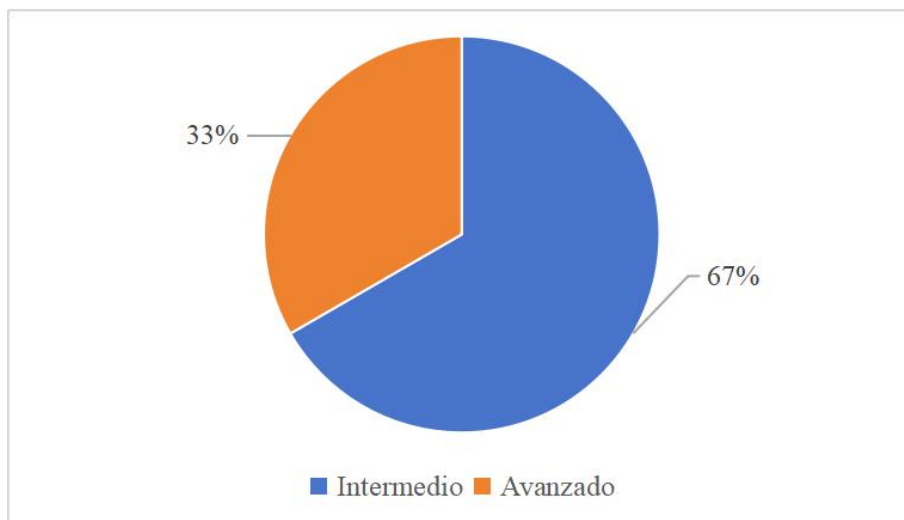
incorrecto y la omisión de elementos sintácticos como el sujeto y objeto. Este fenómeno es similar al observado en los alumnos de nivel intermedio. Dentro de la categoría de oración con modificador adjetival, el tipo predominante de error es la posición incorrecta de la oración relativa. En comparación con el tipo de error cometido por alumnos de nivel intermedio, los alumnos de nivel avanzado cometen más errores en el tipo de oración relativa. Esto indica que la transferencia está influenciada por la competencia en la primera lengua de los aprendices. Por último, en la categoría de oraciones especiales, el error predominante incluye la expresión que se ha traducido directamente siguiendo la estructura del español, así como la expresión de “Edad”.

8.3.3. Transferencia en la dimensión discursiva

En este apartado, se lleva a cabo un análisis de errores interlingüísticos en la dimensión discursiva con el propósito de investigar detalladamente los tipos de errores de transferencia del español cometidos por los alumnos en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada. Específicamente, se analizarán dos categorías: el uso de conjunciones y signos de puntuación. Con el objetivo de alcanzar esta meta, en primer lugar, se presenta la distribución de errores interlingüísticos relacionados con el discurso en cada nivel.

Gráfico 38

Errores interlingüísticos en la dimensión discursiva según el nivel del chino



Fuente: Elaboración propia.

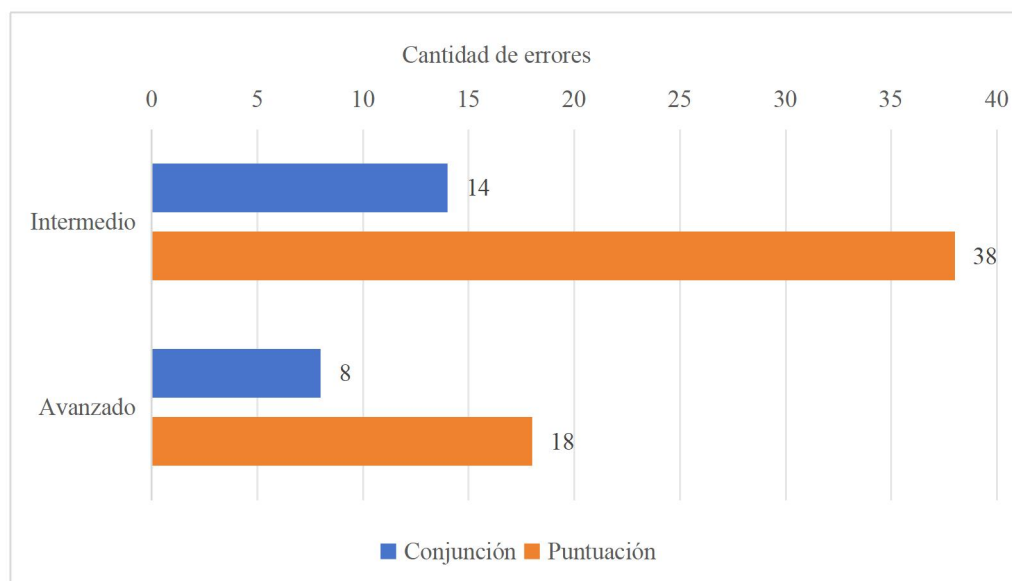
Según lo representado en el gráfico 38, se destaca que a nivel intermedio, los errores interlingüísticos en la dimensión discursiva representan el 67%, mientras que a nivel avanzado, su participación asciende al 33%. En este contexto, resulta evidente que los errores interlingüísticos en la dimensión discursiva se concentran principalmente en el nivel intermedio. Como se ha mencionado que este fenómeno podría verse afectado por la competencia de la lengua china. A menor nivel de dominio del chino, es más probable que los individuos se vean influenciados por su L1 o lengua dominante, ya que poseen menos conocimientos del chino y, por ende, recurren a los conocimientos lingüísticos de la L1 o lengua dominante durante el proceso de adquisición de la lengua china.

A continuación, se presentan y analizan los errores específicos relacionados con la transferencia del español en la dimensión discursiva.

Primero, se lleva a cabo un análisis de los errores específicos en la dimensión discursiva utilizando una perspectiva de comparación horizontal. En particular, se efectúa una comparación entre las categorías específicas de los aspectos del discurso.

Gráfico 39

Errores interlingüísticos en la dimensión del discurso según la categoría



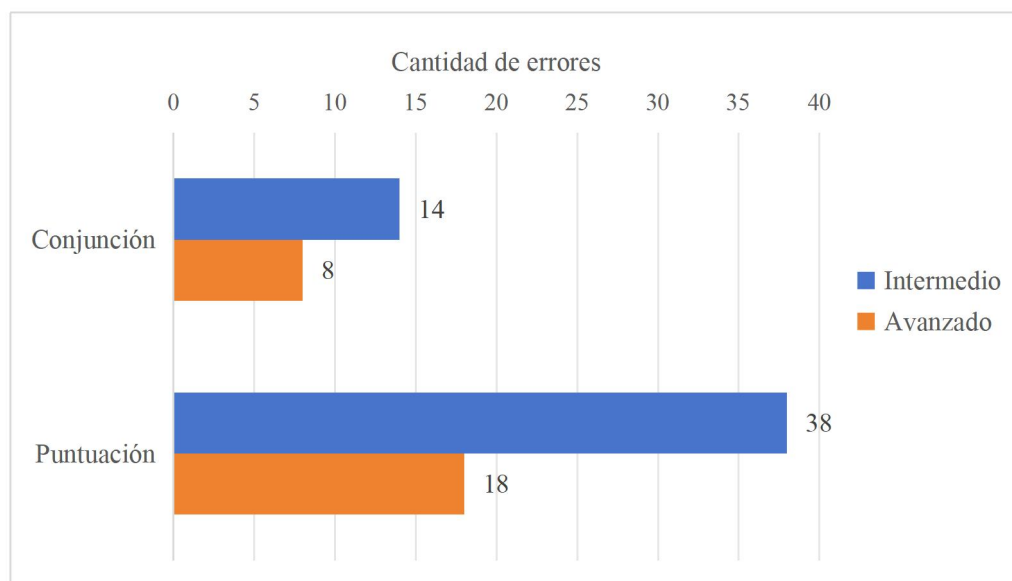
Fuente: Elaboración propia.

Con base en los datos expuestos en el gráfico 39, se demuestra que en la dimensión del discurso, los estudiantes de nivel intermedio muestran proporciones de errores superiores a los de nivel intermedio en todas las categorías (conjunción y puntuación). Es decir, los alumnos de nivel intermedio son más susceptibles a la influencia de la transferencia del español en comparación con los alumnos de nivel intermedio en el proceso de aprendizaje de conjunciones. Esto indica que a medida que aumenta el nivel de competencia en la lengua china, la susceptibilidad a la transferencia negativa del español disminuye. Por el contrario, a medida que disminuye el nivel de competencia en la lengua china, aumenta la susceptibilidad a la influencia de la lengua española.

Por otro lado, con el propósito de identificar los errores más frecuentes cometidos por los alumnos tanto en el nivel intermedio como en el nivel avanzado, se realizará una comparación vertical entre las categorías.

Gráfico 40

Errores interlingüísticos en la dimensión del discurso según el nivel de chino



Fuente: Elaboración propia.

Según los datos presentados en el gráfico 40, en el nivel intermedio, se observa que los errores interlingüísticos en la categoría del uso de puntuación ($N=38$) y el uso de conjunción ($N=14$) son los aspectos más frecuentemente cometidos en la dimensión discursiva. En este contexto, los elementos afectados por la interferencia del español en la dimensión discursiva, para los estudiantes del nivel intermedio en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada, se manifiestan en los aspectos del uso de puntuación y conjunción.

Mientras que en el nivel avanzado, los errores interlingüísticos más frecuentemente cometidos en la dimensión discursiva se observan en el uso de puntuación ($N=18$) y el uso de conjunción ($N=8$). En este contexto, los aspectos que están afectados por la interferencia del español más desafiantes para los alumnos de nivel avanzado son el uso de puntuación y conjunción.

Con el propósito de comprender los aspectos afectados por la interferencia del español, se lleva a cabo un análisis para identificar los tipos específicos de errores presentes en las categorías predominantes, utilizando ejemplos específicos de errores (consulte el anexo 5.3).

Nivel intermedio

Para los alumnos de nivel intermedio, los errores interlingüísticos más frecuentes en la dimensión discursiva se manifiestan principalmente en el uso de puntuación y conjunción.

a. Uso de puntuación

En nuestro corpus, se ha identificado únicamente un tipo de errores interlingüísticos en la categoría del uso de puntuación, centrándose especialmente en la utilización incorrecta de los signos de puntuación. Concretamente, los estudiantes han escrito de manera incorrecta la morfología de puntuación, destacando especialmente la coma, el punto y los puntos suspensivos al escribir la morfología. Además, se ha utilizado una coma de manera innecesaria antes de “等 (etc)”. Este fenómeno se atribuye a la transferencia de las convenciones de puntuación del español. Por ejemplo:

我去过 Madrid 我在 2020 年去的, 我是跟我家人一起去的. (2-3)

He estado en Madrid con mi familia en el año 2020. (Frase correspondiente al español)

我去过 Madrid, 我是 2020 年去的, 而且是和家人一起去的。 (Correcto)

Como se ha expuesto en la sección teórica, se observan algunas disparidades en la morfología de puntuación entre el chino y el español, lo que facilita la transferencia inadvertida de la morfología de puntuación del español a la escritura en chino. En la presente oración, se ha registrado una incorrecta aplicación morfológica de la coma y el punto, dos signos de puntuación propios de la morfología del español.

还有很多吃的比如: Paella, Pasta, tapas... (2-25)

y hay mucha gastronomía, como paella, pasta, tapas... (Frase correspondiente al español)

而且有很多美食, 比如 paella, pasta, tapas..... (Correcto)

En esta oración, se ha transferido la morfología de los puntos suspensivos desde el español a la escritura china.

【但】有【跳】舞，唱歌，游戏，等 (3-3)

Pero hay baile, canto y juegos, etc. (Frase correspondiente al español)

但会有跳舞、唱歌和游戏等。(Correcto)

En chino, no se debe colocar una coma antes de 等 (etc), a diferencia del español, donde es necesario colocar una coma antes de “etc”. Debido a la influencia de la escritura en español, se ha añadido de manera redundante una coma antes de “等 (etc)”.

b. Uso de conjunción

En nuestro corpus, se ha identificado únicamente un tipo de errores interlingüísticos en la categoría del uso de conjunciones, centrándose en la incorrecta utilización de conjunciones. Específicamente, los estudiantes omiten la conjunción adversativa, que constituye una estructura fija, y han empleado de manera redundante la conjunción copulativa. Por ejemplo:

虽然有很多节日，我不喜欢因为很吵。(1-6)

Aunque hay muchos festivales, no me gusta porque son muy ruidosos. (Frase correspondiente al español)

虽然有很多节日，但是我都不喜欢，因为这些节日都很吵。(Correcto)

En esta oración, la conjunción “虽然……但是” es una estructura fija. Sin embargo, debido a la influencia de la gramática española, se ha omitido otra conjunción, ya que en español, “aunque” y “pero” no coexisten en una misma oración.

我们最近在学跳舞，和我也不知道为什么跳。(1-13)

Últimamente, estamos estudiando baile, y no sé por qué necesitamos bailar. (Frase correspondiente al español)

最近我们在学跳舞，我也不知道为什么要跳。(Correcto)

La conjunción copulativa “和” en chino y “y” en español se utiliza para conectar elementos que están en la misma categoría gramatical y comparten características similares o se relacionan de alguna manera. Sin embargo, existen diferencias respecto al uso de la conjunción “y” y “和”. En español, la conjunción “y” se emplea para unir palabras, frases o

cláusulas que guardan relación entre sí. En cambio, en chino, la conjunción “和” no puede utilizarse para unir dos cláusulas, elementos que funcionan como predicado y oración preposicional. En esta oración, se ha empleado la conjunción “和” para unir dos oraciones con sujeto y predicado. Este fenómeno se atribuye a la transferencia de la gramática española.

Nivel avanzado

Para los alumnos de nivel avanzado, los errores interlingüísticos más frecuentes en la dimensión discursiva se manifiestan principalmente en el uso de puntuación y conjunción.

a. El uso de puntuación

En nuestro corpus, se ha identificado únicamente un tipo de errores interlingüísticos en la categoría del uso de puntuación, enfocándose en la utilización incorrecta de la puntuación. Concretamente, los estudiantes han escrito de manera incorrecta la morfología de los signos de puntuación, destacando especialmente el punto y los puntos suspensivos al escribir la morfología.

这里的人很喜欢吃面包和 Paella. (2-4)

A la gente aquí le gusta comer pan y paella. (Frase correspondiente al español)

这里的人都很喜欢吃面包和 Paella。

En la oración actual, se ha identificado una aplicación morfológica incorrecta del punto, el cual es un signo de puntuación propio de la morfología del español.

也有很多典型的食物，比如 paella, croqueta, fideuá... (2-18)

También hay mucha comida típica, como paella, croqueta, fideuá... (Frase correspondiente al español)

也有很多地道的食物，如 paella, croqueta, fideuá..... (Correcto)

En esta oración, se ha transferido la morfología de los puntos suspensivos desde el español a la escritura china.

Cabe mencionar que, en comparación con los errores interlingüísticos de alumnos de nivel intermedio en el uso de puntuación, los errores interlingüísticos cometidos por los alumnos de

nivel avanzado se enfocan principalmente en dos tipos de signos de puntuación: el punto y los puntos suspensivos. La mayoría de estos errores ocurren después de palabras en español en la oración china, como nombres de comida española, lugares de España o cualquier referencia a España. Desde nuestro punto de vista, este fenómeno ha sido causado por la influencia de palabras españolas. En otras palabras, los alumnos tienen dificultades para aplicar correctamente las reglas de puntuación en chino después de palabras en español.

b. El uso de conjunción

En nuestro corpus, se ha identificado un tipo de errores interlingüísticos en la categoría del uso de conjunciones, centrándose en la utilización incorrecta de las conjunciones. Específicamente, los estudiantes han empleado de manera redundante la conjunción copulativa, en particular, la conjunción de “和”.

我到学校的时【候】一个人都不认识和他是【第】一个人跟我【说】【话】的。

(1-3)

Cuando llegué por primera vez a esta escuela, no conocía a nadie, y él fue la primera persona que me habló. (Frase correspondiente al español)

我第一次来学校上课的时候，一个人都不认识，而他是第一个跟我说话的人。

(Correcto)

Como se ha mencionado, en chino, la conjunción “和” no puede utilizarse para unir dos cláusulas, elementos que funcionan como predicado y oración preposicional. En esta oración, se ha empleado la conjunción “和” para unir dos oraciones con sujeto y predicado. Este fenómeno se atribuye a la transferencia de la gramática española.

Es fundamental destacar que los errores de transferencia desde el español en el uso de conjunciones se centran específicamente en el uso de la conjunción “和”, particularmente en el caso de oraciones bastante extensas, e incluso en párrafos cortos.

Para concluir este apartado, en primer lugar, resulta evidente que los errores interlingüísticos en la dimensión discursiva se concentran principalmente en el nivel intermedio. Como se ha mencionado que este fenómeno podría verse afectado por la competencia de la lengua china.

A menor nivel de dominio del chino, es más probable que los individuos se vean influenciados por su L1 o lengua dominante, ya que poseen menos conocimientos del chino y, por ende, recurren a los conocimientos lingüísticos de la L1 o lengua dominante durante el proceso de adquisición de la lengua china. En segundo lugar, desde una perspectiva de comparación horizontal, se observa que en la dimensión del discurso, los estudiantes de nivel intermedio muestran proporciones de errores superiores a los de nivel avanzado en todas las categorías (conjunción y puntuación). Es decir, los alumnos de nivel intermedio son más susceptibles a la influencia de la transferencia del español en comparación con los alumnos de nivel avanzado en el proceso de aprendizaje de conjunciones. Esto indica que a medida que aumenta el nivel de competencia en la lengua china, la susceptibilidad a la transferencia negativa del español disminuye. Por el contrario, a medida que disminuye el nivel de competencia en la lengua china, aumenta la susceptibilidad a la influencia de la lengua española. Por otro lado, desde una vista de comparación vertical entre las categorías, se demuestra que los elementos afectados por la interferencia del español en la dimensión discursiva, para los estudiantes del nivel intermedio en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada, se centran en los aspectos del uso de puntuación ($N=38$) y el uso de conjunción ($N=14$). Mientras que los aspectos que están afectados por la interferencia del español más desafiantes para los alumnos de nivel avanzado se enfocan en el uso de puntuación ($N=18$) y el uso de conjunción ($N=8$). Adicionalmente, entre los alumnos de nivel intermedio, el tipo de error interlingüístico predominante en la categoría de puntuación se destaca en la escritura de la morfología de puntuación y la redundancia de comas innecesarias antes de 等 (etc); en la categoría del uso de conjunciones, el principal tipo de error consiste en la omisión de la conjunción adversativa en la estructura fija, así como en la redundancia de la conjunción copulativa. Mientras que, para los alumnos de nivel avanzado, el tipo de error interlingüístico predominante en la categoría del uso de puntuación se centra en la escritura incorrecta de la morfología de puntuación, destacando especialmente el punto y los puntos suspensivos; dentro de la categoría del uso de conjunciones, se observa que el tipo de error

predominante se centra en la redundancia de la conjunción “和”. Finalmente, se destaca que en comparación con los errores interlingüísticos de alumnos de nivel intermedio, los errores interlingüísticos cometidos por los alumnos de nivel avanzado en el uso de puntuación se enfocan principalmente en dos tipos de signos de puntuación: el punto y los puntos suspensivos. La mayoría de estos errores ocurren después de palabras en español en la oración china, como nombres de comida española, lugares de España o cualquier referencia a España. Desde nuestro punto de vista, este fenómeno ha sido causado por la influencia de palabras españolas. En otras palabras, los alumnos tienen dificultades para aplicar correctamente las reglas de puntuación en chino después de palabras en español. Además, se nota que los errores de transferencia desde el español cometidos por alumnos de nivel avanzado en el uso de conjunciones se centran específicamente en el uso de la conjunción “和”, particularmente en el caso de oraciones bastante extensas, e incluso en párrafos cortos.

CAPÍTULO 9 Resultados de factores influyentes

En este capítulo se exponen los resultados de los factores influyentes recopilados mediante un cuestionario, con el propósito de abordar el objetivo general 2, que consiste en identificar los factores que inciden en el aprendizaje del mandarín chino.

Para lograr este objetivo, inicialmente se procede a la presentación y análisis estadístico de los datos relevantes a los factores internos, como el uso del idioma y la situación de aprendizaje del chino, y a los factores externos, como la actitud, la motivación y el empleo de estrategias de aprendizaje. Esto se realiza utilizando herramientas como el software estadístico SPSS, versión 26, con el fin de calcular los valores numéricos asociados a dichos factores y generar gráficos que faciliten su comprensión. Posteriormente, se investiga la relación entre dichos factores y los errores cometidos con el fin de identificar los factores que influyen en el aprendizaje del chino como lengua heredada por parte de alumnos de origen chino.

9.1. La situación de factores influyentes

En esta sección, se abordan dos factores predominantes: uno de ellos corresponde a los factores internos, como el uso del idioma y la situación de aprendizaje del chino, y el otro se refiere a los factores externos, como la actitud, la motivación y el empleo de estrategias de aprendizaje. Para obtener los valores numéricos, se utilizaron herramientas estadísticas como el software SPSS. Específicamente, se calcularon los porcentajes de cada factor. Posteriormente, una vez obtenidos estos datos, se generaron los gráficos y tablas correspondientes, y los resultados se presentan de manera visual a través de gráficos y se complementan con tablas explicativas.

9.1.1. La influencia de factores internos

En este apartado, se exponen los resultados de los factores internos, centrándose en el uso del idioma y la situación de aprendizaje del chino.

9.1.1.1. Uso de lengua

Esta parte del cuestionario aborda la recopilación de datos sobre el uso de la lengua por parte de los participantes en tres contextos específicos: el ámbito familiar, el entorno escolar y las interacciones sociales.

Para abordar este tema, se han planteado tres cuestiones específicas:

¿Qué idioma utilizas con mayor frecuencia en el entorno familiar?

¿Qué idioma empleas con mayor frecuencia en el entorno escolar chino?

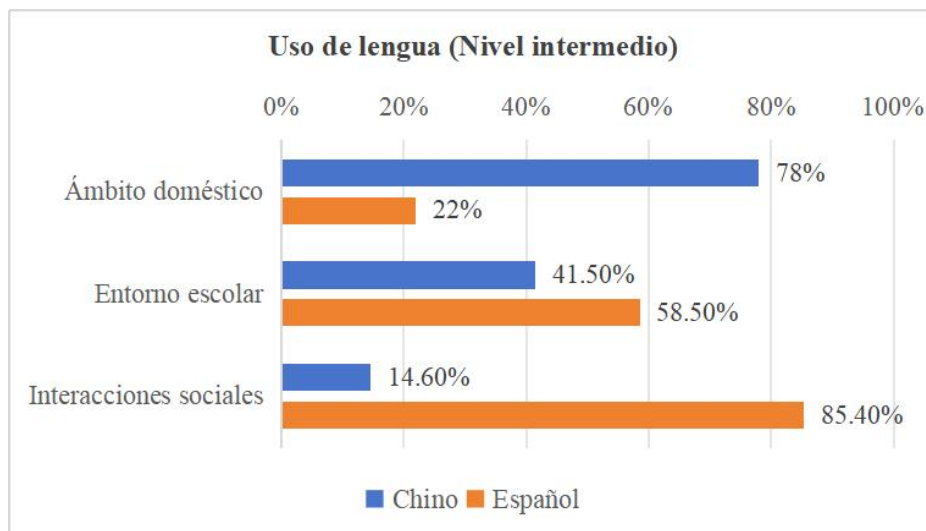
¿Qué idioma utilizas con mayor frecuencia en tus interacciones con amigos chinos?

Adicionalmente, se han presentado dos opciones: “chino” y “español”.

A continuación, se presentan y analizan los resultados de los datos sobre el uso del lenguaje en tres contextos.

Gráfico 41

Uso de lengua (Nivel intermedio)

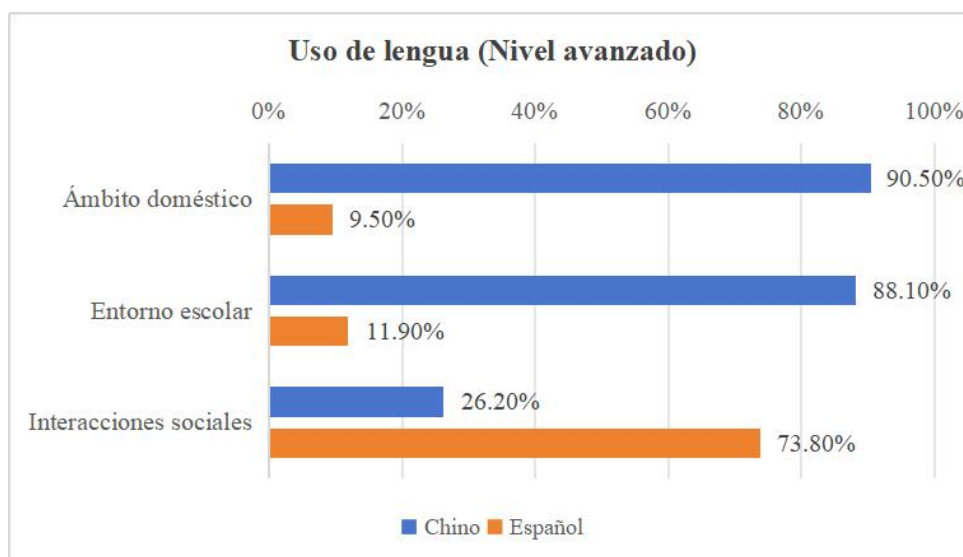


Fuente: Elaboración propia.

Según el gráfico 41, se observa que los alumnos de nivel intermedio utilizan con mayor frecuencia el chino mandarín en el ámbito familiar, representando el 78%; mientras que emplean el español con mayor frecuencia en el entorno escolar, representando el 58.5%. Asimismo, utilizan el español con frecuencia en sus interacciones con amigos chinos, con un porcentaje del 85.4%.

Gráfico 42

Uso de lengua (Nivel avanzado)



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el gráfico 42, se evidencia que los alumnos de nivel avanzado emplean con mayor frecuencia el chino mandarín en el ámbito familiar, con un porcentaje del 90.5%. Además, utilizan frecuentemente el chino mandarín en el entorno escolar chino, representando el 88.1%; mientras que utilizan el español con mayor frecuencia en sus interacciones sociales con amigos chinos, representando el 73.8%.

Para concluir, se destaca que en el ámbito familiar, tanto los alumnos de nivel intermedio como avanzado utilizan con mayor frecuencia el chino mandarín. En contraste, en el entorno escolar, los alumnos de nivel intermedio emplean más frecuentemente el español, mientras que los alumnos de nivel avanzado utilizan con mayor frecuencia el chino mandarín. Además,

en sus interacciones sociales con amigos chinos, se observa que tanto los alumnos de nivel intermedio como los de nivel avanzado utilizan con mayor frecuencia el español.

9.1.1.2. Aprendizaje del chino

En esta sección del cuestionario se aborda la recopilación de datos respecto a tres aspectos: la edad de inicio en el aprendizaje del chino, la duración del período de estudio del chino y la situación de input vinculada al idioma chino.

Para ello, se han planteado las siguientes preguntas específicas:

¿A qué edad comenzaste a aprender chino?

¿Cuánto tiempo has estado estudiando chino?

¿Cuántas horas al día dedicas al estudio del chino?

Todas las opciones de estas tres preguntas son abiertas.

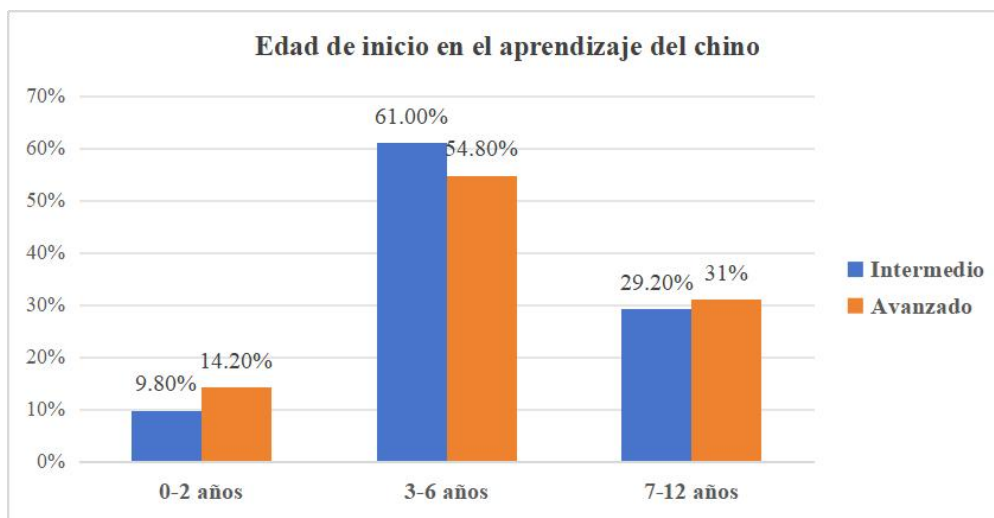
a. Edad de inicio en el aprendizaje del chino

Varios estudios han demostrado que existe una correlación entre la edad de adquisición del lenguaje y el nivel general de competencia lingüística, siendo menor el dominio de la lengua en aquellos que la adquieren más tarde. Lenneberg (1967) respalda esta idea al sostener que el periodo crítico para la adquisición del lenguaje ocurre aproximadamente entre los dos años de edad y la adolescencia. Además, señala que la franja de edad comprendida entre los 11 y los 15 años se caracteriza por ser menos adecuada para el aprendizaje de una segunda lengua. Además, la edad de inicio en el aprendizaje de idiomas ejerce un efecto significativo en la capacidad cognitiva (Ramírez et al., 2011), ya que los niños de diferentes edades muestran niveles variables de habilidades cognitivas para el aprendizaje de idiomas. Según Piaget, la evolución cognitiva de una persona se divide en cuatro etapas: la etapa Sensorio Motriz (0-2 años), la etapa Preoperacional (2-6 años), la etapa de Operaciones Concretas (6-12 años) y la etapa Operacional Formal (desde los 12 años en adelante) (Jaimes et al., 2013).

Basándose en esta teoría, en el marco de la presente investigación, se ha segmentado el inicio de edad en el aprendizaje del chino en tres intervalos: 0-2 años, 3-6 años y 7-12 años, con el fin de conocer la situación de la edad de inicio en el aprendizaje del chino mandarín por alumnos de origen chino en España.

Gráfico 43

Edad de inicio en el aprendizaje del chino (Ambos niveles)



Fuente: Elaboración propia.

Los datos representados en el gráfico 43 muestran que la edad de inicio del aprendizaje del chino mandarín para los estudiantes de nivel intermedio se concentra principalmente en el rango de 3-6 años con un porcentaje del 61%, seguido por el rango de 7-12 años con un porcentaje del 29.2%. En otras palabras, de acuerdo con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, cuando los estudiantes comienzan a aprender chino mandarín en España, su competencia cognitiva se sitúa en las etapas preoperacional y de operaciones concretas.

Mientras que la edad de inicio del aprendizaje del chino mandarín para los alumnos de nivel avanzado se centra principalmente en el rango de 3-6 años, representando un porcentaje del 54.8%, seguido por el rango de 7-12 años, representando un porcentaje del 31%. Esto es similar a lo observado en los alumnos de nivel intermedio. Es decir, cuando los estudiantes comienzan a aprender chino mandarín en España, su competencia cognitiva se sitúa en las etapas preoperacional y de operaciones concretas, según la etapa del desarrollo cognitivo de Piaget.

b. Duración del período de estudio del chino

La retención de la lengua heredada experimenta un efecto temporal, por un lado, la magnitud

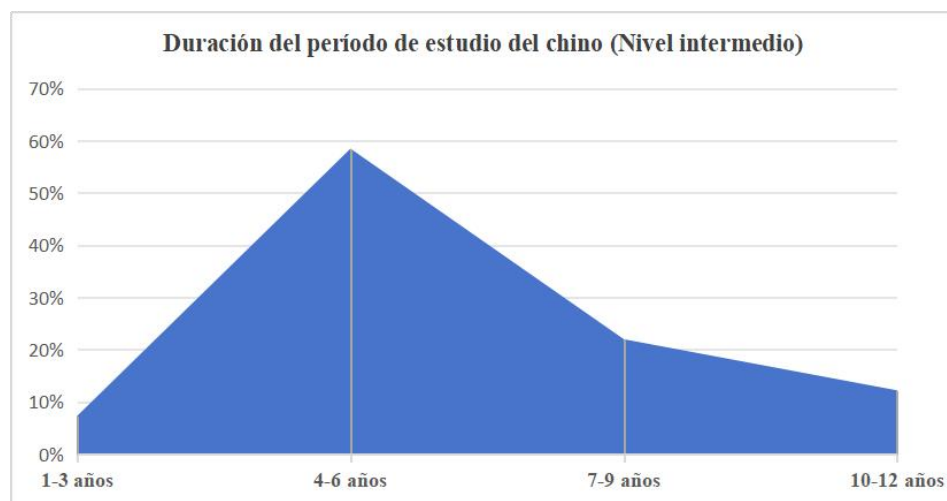
de la retención de la lengua heredada disminuye a medida que aumenta el tiempo dedicado al aprendizaje de la lengua dominante, por otro lado, la utilización de la lengua heredada disminuye debido a la transferencia lingüística intergeneracional (Wei et al., 2012).

La duración en el aprendizaje de una lengua heredada radica en su influencia directa sobre la retención y el dominio de dicha lengua. Un estudio prolongado de la lengua heredada facilita una conexión más profunda con la cultura asociada a la misma. Asimismo, fortalece la identidad cultural del individuo y su sentido de pertenencia a una comunidad lingüística específica. Estos dos factores son fundamentales para el mantenimiento y el dominio continuo de la lengua heredada. Por lo tanto, a mayor duración en el proceso de aprendizaje de la lengua heredada, se observa una mejora en la retención y el dominio de la misma.

En el marco de esta investigación, se divide la duración del período del estudio chino en 4 fases: 1-3 años, 4-6 años, 7-9 años y 10-12 años. Los resultados se exponen en el gráfico 44 y gráfico 45.

Gráfico 44

Duración del período de estudio del chino (Nivel intermedio)



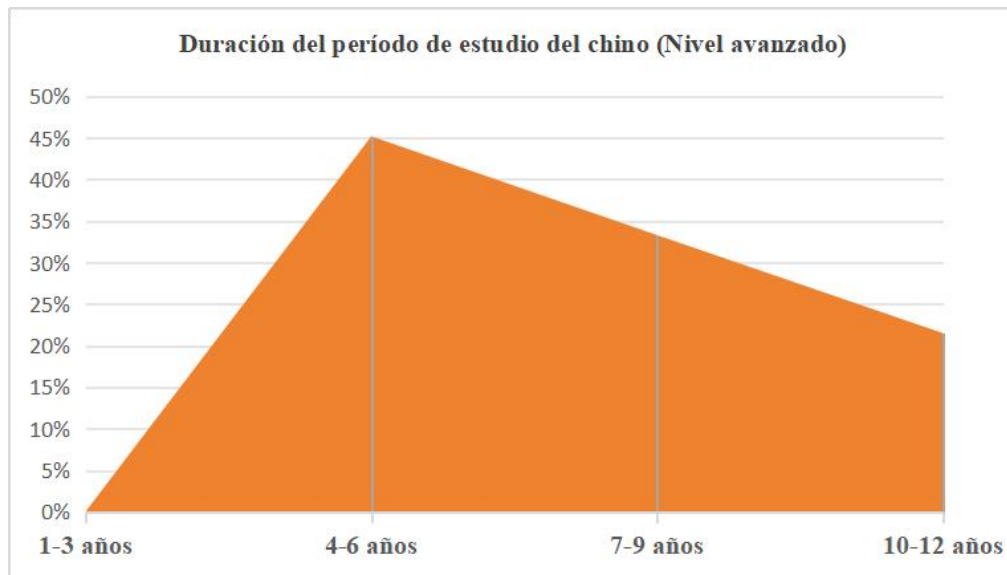
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los hallazgos presentados en el gráfico 44, se destaca que la duración del período de estudio del chino mandarín para los alumnos de nivel intermedio se centra

principalmente en los intervalos de 4-6 años. En otras palabras, la mayoría de los alumnos de nivel intermedio dedican entre 4 y 6 años al aprendizaje del chino mandarín.

Gráfico 45

Duración del período de estudio del chino (Nivel avanzado)



Fuente: Elaboración propia.

Según los datos presentados en el gráfico 45, se observa que la duración del período de estudio del chino mandarín para los alumnos de nivel avanzado se concentra principalmente en los intervalos de 4-6 años, seguido por 7-9 años. Además, no se debe subestimar el porcentaje de duración entre 10-12 años. Es decir, la mayoría de los alumnos de nivel intermedio invierten entre 4 y 6 años, así como entre 7 y 9 años, en el aprendizaje del chino mandarín.

Cabe mencionar que la mayoría de los alumnos de nivel avanzado tienen una duración de estudio de chino que se concentra entre 4-6 años, como se observa en los alumnos de nivel intermedio. Sin embargo, este contexto no sugiere un fenómeno en el que el dominio de la lengua aumente a medida que se aprende chino durante más tiempo. Por lo tanto, es fundamental investigar en futuras investigaciones las causas subyacentes de este fenómeno.

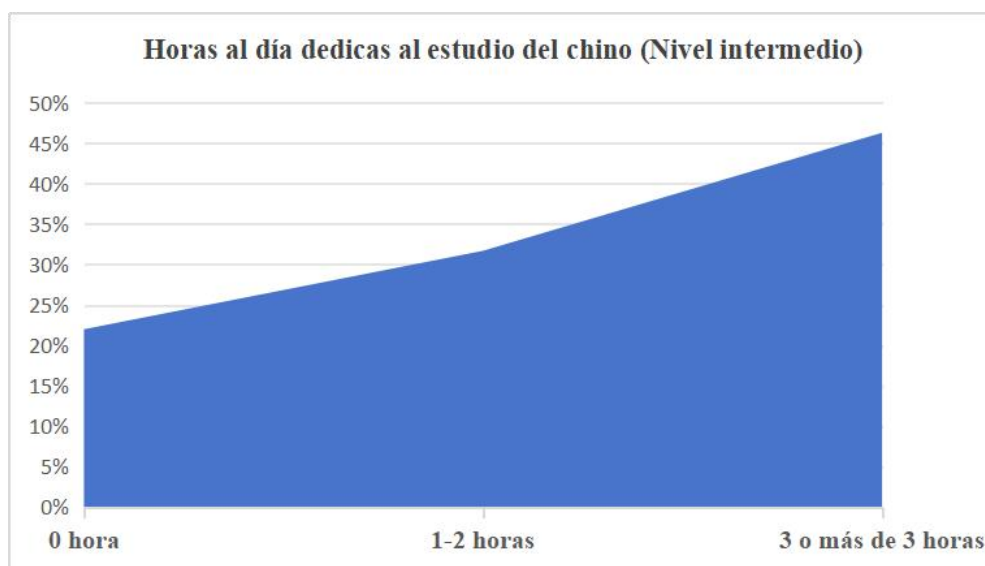
c. *Input* vinculada al idioma chino

Existe un consenso generalizado en relación con el hecho de que el proceso de adquisición de un idioma está condicionado por la presencia de la frecuencia lingüística, la cual es el resultado de *inputs*. Cuanto mayor sea el tiempo dedicado al aprendizaje de la lengua heredada, mayores serán las probabilidades de retenerla y dominarla de manera efectiva. Este tiempo de exposición permite al individuo desarrollar habilidades lingüísticas sólidas y una comprensión profunda de la lengua heredada, lo que contribuye significativamente a su capacidad para comunicarse con fluidez y precisión en diferentes contextos.

Basándose en los datos recopilados, se ha segmentado el tiempo dedicado al aprendizaje del idioma chino mandarín por parte de alumnos de origen chino en tres categorías: 0-1 hora diaria, 2-3 horas diarias y más de 3 horas diarias. Los resultados se exponen en el gráfico 46 y gráfico 47.

Gráfico 46

Horas al día dedicadas al estudio del chino (Nivel intermedio)



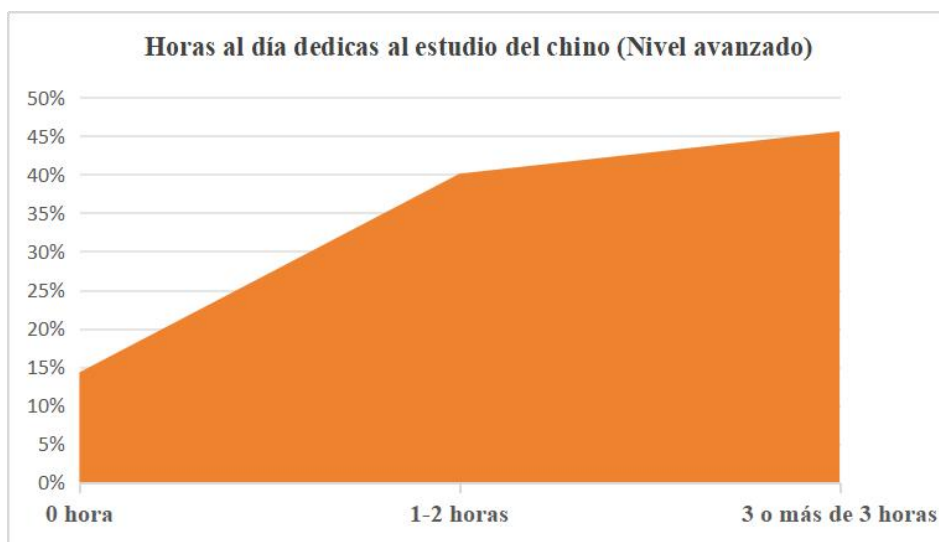
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos proporcionados en el gráfico 46, se revela que los alumnos de nivel intermedio dedican la mayoría de su tiempo al estudio del chino mandarín, con un enfoque en

3 horas o más al día. En otras palabras, a pesar de asistir a la educación española de lunes a viernes, la mayoría de los alumnos de nivel intermedio dedican 3 horas o más al *input* del idioma chino mandarín diariamente, o al menos más de 1 hora.

Gráfico 47

Horas al día dedicadas al estudio del chino (Nivel avanzado)



Fuente: Elaboración propia.

Los datos presentados en el gráfico 47 sugieren que los alumnos de nivel avanzado dedican la mayoría de su tiempo al estudio del chino mandarín, con un enfoque de 3 horas o más al día. Además, un porcentaje significativo también invierte entre 1 y 2 horas en este estudio. Es decir, la mayoría de los alumnos de nivel avanzado dedican 3 horas o más al *input* del idioma chino mandarín diariamente, lo que equivale a al menos 1 hora o más, tal como se observa en los alumnos de nivel intermedio.

Basándonos en la información proporcionada, se puede concluir que en cuanto a la edad de inicio en el aprendizaje del chino mandarín, la mayoría de los alumnos de nivel intermedio comenzaron a aprenderlo cuando tenían entre 3 y 6 años. Esto sugiere que su competencia cognitiva se sitúa en las etapas preoperacional y de operaciones concretas, de acuerdo con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Además, los alumnos de nivel avanzado también

comparten una situación similar, ya que la mayoría de ellos comenzaron a aprender chino cuando tenían entre 3 y 6 años.

Por otro lado, en lo que respecta a la duración del período de estudio del chino mandarín, la mayoría de los alumnos de nivel intermedio dedican entre 4 y 6 años al aprendizaje de este idioma. Además, la mayoría de los alumnos de nivel avanzado invierten tanto entre 4 y 6 años como entre 7 y 9 años en el aprendizaje del chino mandarín.

Por último, en relación con la exposición al idioma chino, la mayoría de los alumnos de ambos niveles dedican 3 horas o más al input del idioma chino mandarín diariamente, o al menos más de 1 hora, incluso cuando asisten a la educación española de lunes a viernes.

9.1.2. La influencia de factores externos

En este apartado, se presentan los resultados de los factores externos, centrándose en la actitud, la motivación y el empleo de estrategias de aprendizaje.

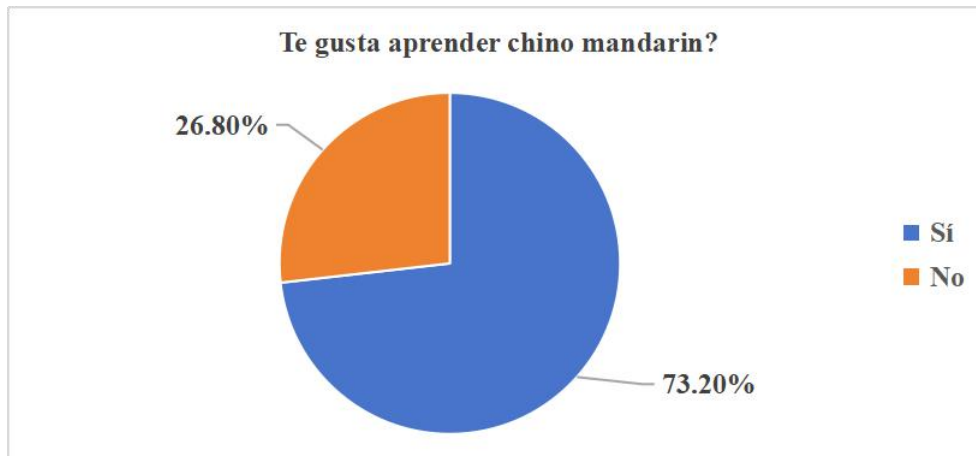
9.1.2.1. Actitud

La sección concerniente a la actitud se centra en la recopilación de datos relacionados con aspectos de las dimensiones emocional y cognitiva. Con este propósito, las preguntas sobre actitud han sido elaboradas abordando la dimensión emocional, tal como se ejemplifica en la pregunta específica: ¿Te gusta aprender chino mandarín? y la dimensión cognitiva, como se ilustra en la pregunta: ¿Consideras que es necesario aprender correctamente el chino mandarín? Además, cada pregunta ofrece dos opciones de respuesta: “sí”, que corresponde a la opinión positiva, y “no”, que corresponde a la opinión negativa.

En primer lugar, se presentan y analizan los resultados de la actitud en la dimensión emocional, específicamente la opinión de los alumnos sobre la pregunta “¿Te gusta aprender chino mandarín?”.

Gráfico 48

Actitud en la dimensión emocional (Nivel intermedio)

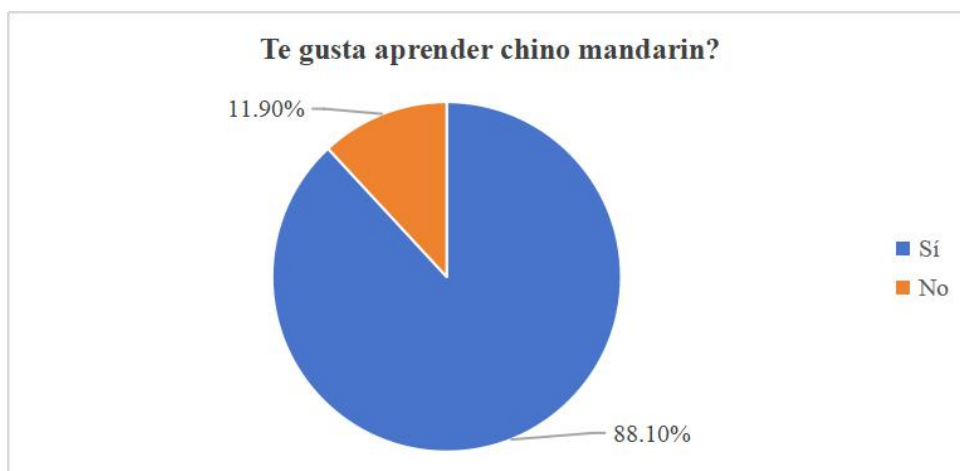


Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos presentados en el gráfico 48, se observa que en la dimensión emocional, la actitud de los alumnos de nivel intermedio se inclina hacia la opinión positiva, con un porcentaje del 73.2%. Esto indica que la mayoría de los estudiantes de nivel intermedio expresan disfrutar aprendiendo chino mandarín, mientras que sólo el 26.8% no comparte este sentimiento.

Gráfico 49

Actitud en la dimensión emocional (Nivel avanzado)



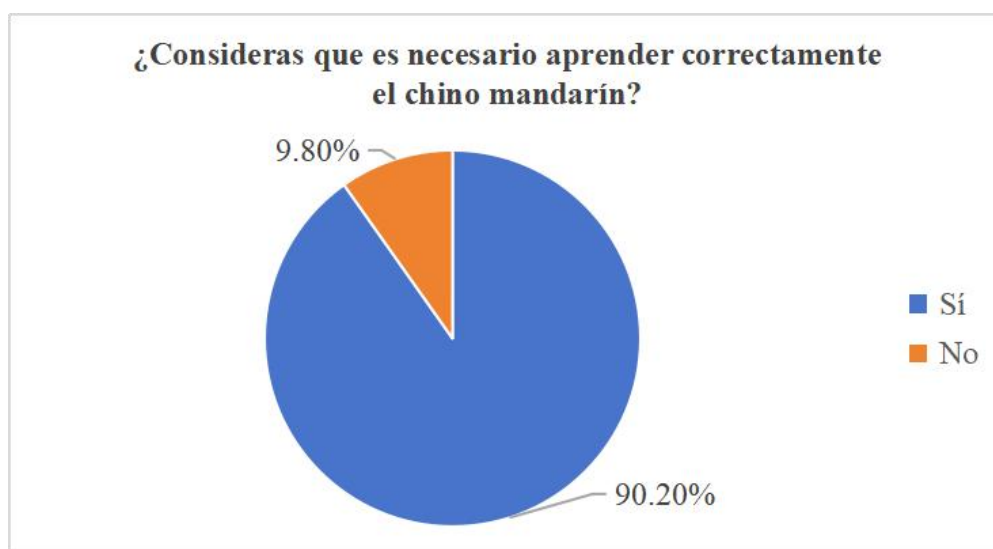
Fuente: Elaboración propia.

Los datos presentados en el gráfico 49 indican que, en la dimensión emocional, la actitud de los alumnos de nivel avanzado también se inclina hacia la opinión positiva, con un porcentaje del 88.1%. En otras palabras, la mayoría de los estudiantes de nivel avanzado también expresan disfrutar aprendiendo chino mandarín. Por otro lado, el 11.9% no comparte esta percepción.

Por otro lado, se presentan y analizan los resultados de la actitud en la dimensión cognitiva, que permite conocer la opinión de los alumnos sobre la pregunta “¿Consideras que es necesario aprender correctamente el chino mandarín?”.

Gráfico 50

Actitud en la dimensión cognitiva (Nivel intermedio)

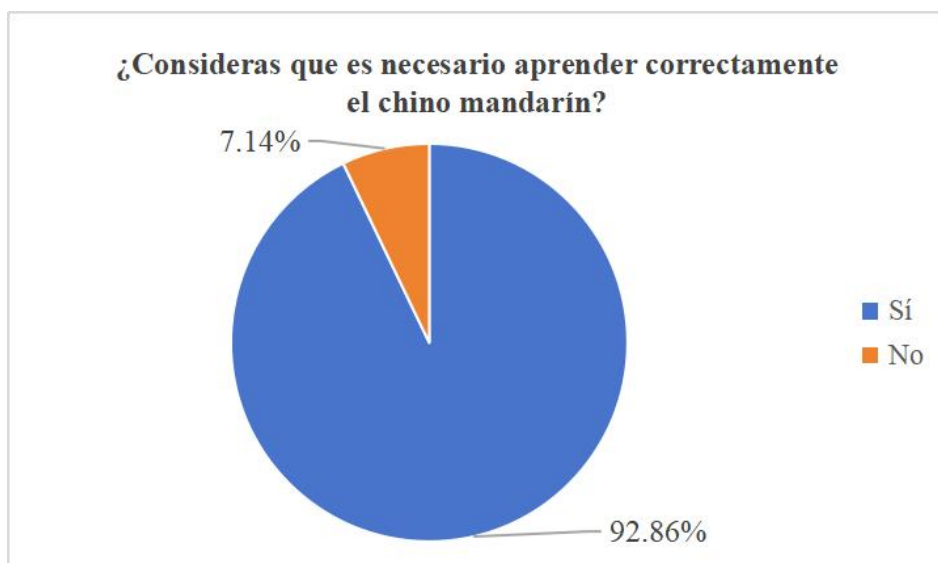


Fuente: Elaboración propia.

Basándonos en los datos presentados en el gráfico 50, se observa que el 90.2% de los alumnos de nivel intermedio exhiben una actitud positiva en la dimensión cognitiva, es decir, la mayoría de los estudiantes de nivel intermedio consideran necesario aprender correctamente el chino mandarín. Mientras tanto, el 9.8% de los alumnos no comparten esta percepción.

Gráfico 51

Actitud en la dimensión cognitiva (Nivel avanzado)



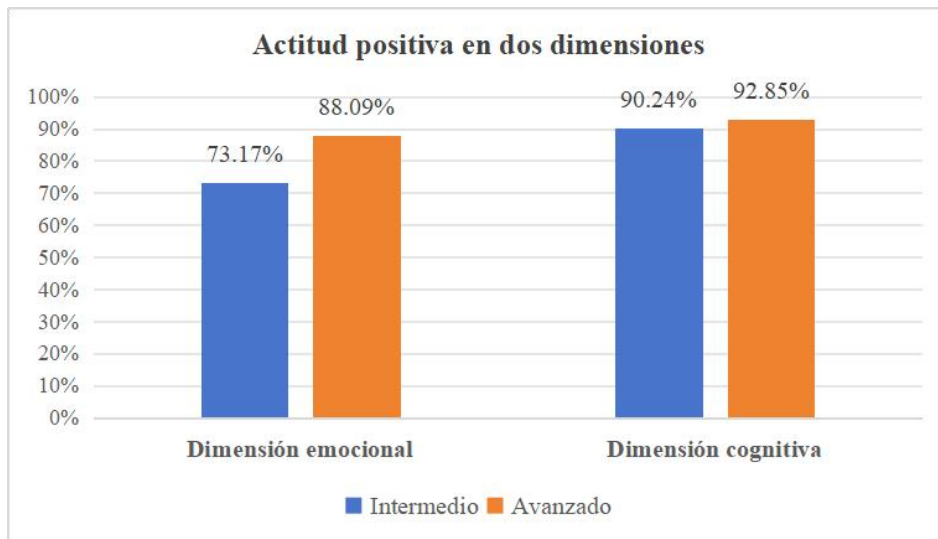
Fuente: Elaboración propia.

Basándonos en los datos presentados en el gráfico 51, se destaca que la mayoría de los estudiantes de nivel avanzado consideran necesario aprender correctamente el chino mandarín, representando un porcentaje del 92.86%. Mientras tanto, el 7.14% de los alumnos no comparten esta percepción.

Después de analizar los resultados de la actitud tanto en la dimensión emocional como cognitiva respectivamente de cada nivel desde una perspectiva vertical, a continuación, se lleva a cabo una comparación de la actitud en estas dos dimensiones desde una perspectiva general con el fin de comprender profundamente tanto las actitudes positivas como negativas de los alumnos de ambos niveles.

Gráfico 52

Actitud positiva en dos dimensiones (Ambos niveles)

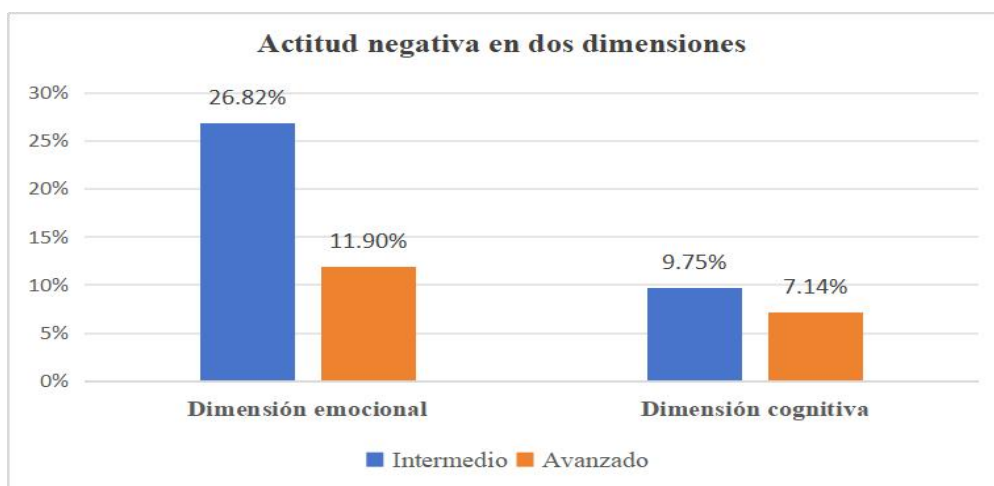


Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos presentados en el gráfico 52, se evidencia que tanto en la dimensión emocional como en la dimensión cognitiva, la opinión positiva se centra más en los alumnos de nivel avanzado. Esto indica que la percepción de una actitud positiva por parte de los alumnos de nivel avanzado es más prominente que en los alumnos de nivel intermedio.

Gráfico 53

Actitud negativa en dos dimensiones (Ambos niveles)



Fuente: Elaboración propia.

En relación con la actitud negativa, según se observa en el gráfico 53, se evidencia que tanto en la dimensión emocional como en la dimensión cognitiva, la opinión negativa está más presente en los alumnos de nivel intermedio. En otras palabras, la percepción de una actitud negativa por parte de los alumnos de nivel intermedio es más marcada que en los alumnos de nivel avanzado.

Para concluir, en primer lugar, en la dimensión emocional, se observa que la mayoría de los estudiantes de nivel intermedio manifiestan disfrutar aprendiendo chino mandarín, representando un porcentaje del 73.2%, mientras que el 26.8% no comparte este sentimiento. Y la mayoría de los estudiantes de nivel avanzado también manifiestan disfrutar aprendiendo chino mandarín, representando un porcentaje del 88.1%, mientras que el 11.9% restante no comparte esta percepción.

Por otro lado, en la dimensión cognitiva, se evidencia que la mayoría de los estudiantes de nivel intermedio consideran necesario aprender correctamente el chino mandarín, representando un porcentaje del 90.2%, mientras que el 9.8% de los alumnos no comparte esta percepción. Mientras que para los alumnos de nivel avanzado, la mayoría de ellos consideran necesario aprender correctamente el chino mandarín, representando un porcentaje del 92.85%, y solo el 7.14% de los estudiantes no comparte esta percepción.

Por último, se realizó una comparación de la actitud en estas dos dimensiones desde una perspectiva general con el fin de comprender profundamente tanto las actitudes positivas como negativas de los alumnos de ambos niveles. Los resultados revelan que tanto en la dimensión emocional como en la dimensión cognitiva, la percepción de una actitud positiva por parte de los alumnos de nivel avanzado es más prominente que en los alumnos de nivel intermedio. Mientras que la percepción de una actitud negativa por parte de los alumnos de nivel intermedio es más marcada que en los alumnos de nivel avanzado. Esto sugiere que los alumnos de nivel avanzado podrían estar más comprometidos con el aprendizaje del chino mandarín. Esta disparidad podría reflejar diferencias en la motivación hacia el idioma entre los dos grupos de estudiantes.

Para explorar esta cuestión con mayor profundidad, en la siguiente sección se llevará a cabo

una investigación exhaustiva sobre la motivación de los alumnos sobre el aprendizaje de chino mandarín, con el objetivo de comprender mejor las discrepancias observadas.

9.1.2.2. Motivación

En esta sección del cuestionario se aborda la recopilación de datos sobre la motivación en el aprendizaje del chino mandarín.

Con este propósito, se han formulado los tipos de las motivaciones integradoras, instrumentales y pasivas, con el fin de evaluar la pregunta: ¿Cuál es tu motivación para aprender chino mandarín? Además, se han creado seis opciones para responder a esta pregunta y los participantes tienen la posibilidad de seleccionar dos de ellas.

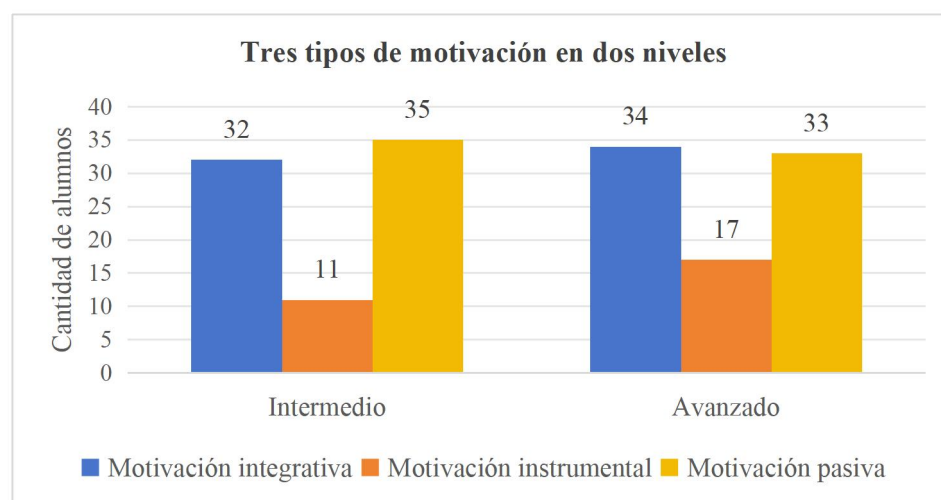
Las seis opciones son las siguientes:

La motivación integrativa: “Para conocer a China” y “Para comunicarme con familia y amigos en chino”. La motivación instrumental: “Para estudiar en China en el futuro” y “Para el trabajo en el futuro”. La motivación pasiva: “Mis padres me obligan a aprender chino mandarín” y “Soy de ascendencia china”.

En primer lugar, se presentan y analizan los resultados de la motivación desde una perspectiva general, centrándose en tres tipos de motivación.

Gráfico 54

Tres tipos de motivación en dos niveles



Fuente: Elaboración propia.

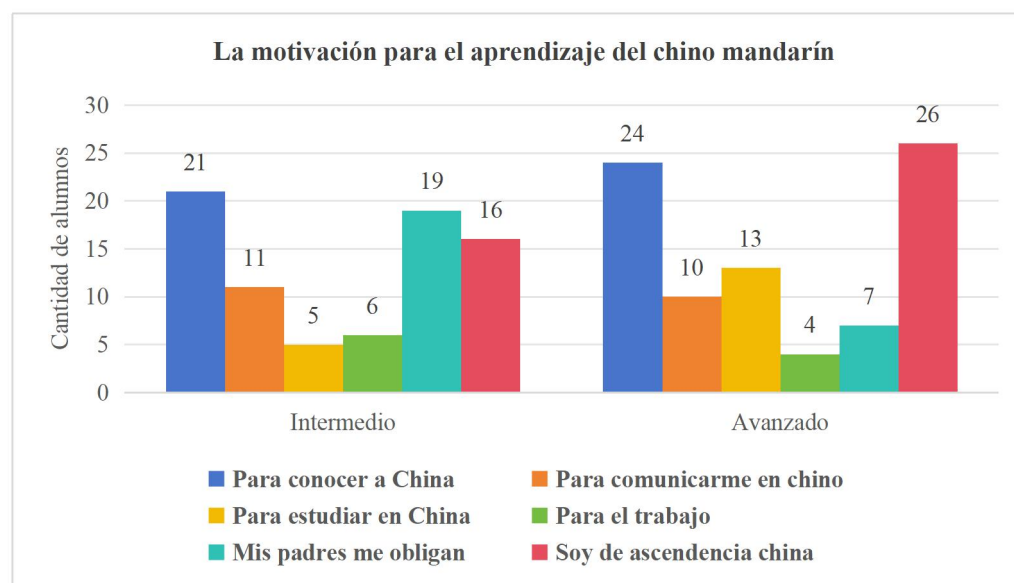
De acuerdo con los datos presentados en el gráfico 54, se evidencia que, para los alumnos de nivel intermedio, la motivación pasiva ocupa principalmente un lugar destacado entre los tres tipos de motivación, seguida por la motivación integrativa. En otras palabras, la motivación pasiva e integrativa son los tipos de motivación principales que impulsan a los alumnos de nivel intermedio a aprender chino mandarín.

En contraste, en el caso de los alumnos de nivel avanzado, la motivación integrativa prevalece como el principal tipo de motivación entre los tres considerados, seguida por la motivación pasiva. Esto sugiere que la motivación integrativa y pasiva son los principales impulsores que incitan a los alumnos de nivel avanzado a aprender chino mandarín.

A continuación, se presentan y analizan los detalles de cada tipo de motivación.

Gráfico 55

La motivación para el aprendizaje del chino mandarín (Ambos niveles)



Fuente: Elaboración propia.

A partir de los datos presentados en el gráfico 55, se puede observar que para los alumnos de nivel intermedio, la opción “Para conocer China” es la principal motivación para el aprendizaje de chino mandarín, seguido por la opción “Mis padres me obligan”. Mientras que para los alumnos de nivel avanzado, la opción “Soy ascendencia china” es la principal

motivación para el aprendizaje del chino mandarín, seguido por la opción “Para conocer China”.

Para concluir, en primer lugar, desde la perspectiva general, la motivación pasiva e integrativa son los tipos de motivación principales que impulsan a los alumnos de nivel intermedio a aprender chino mandarín. Mientras que la motivación integrativa y pasiva son los principales impulsores que incitan a los alumnos de nivel avanzado a aprender chino mandarín.

Por otro lado, desde una perspectiva microscópica, para los alumnos de nivel intermedio, la opción “Para conocer China” es la principal motivación para el aprendizaje de chino mandarín, seguido por la opción “Mis padres me obligan”. Mientras que para los alumnos de nivel avanzado, la opción “Soy ascendencia china” es la principal motivación para el aprendizaje del chino mandarín, seguido por la opción “Para conocer China”.

9.1.2.3. Uso de estrategias de aprendizaje

La sección del cuestionario se fundamenta en la escala propuesta por Oxford (1990), la cual originó la SILL (*Strategies Inventory for Language Learning*). No obstante, con el propósito de ajustar esta escala al contexto del aprendizaje de chino mandarín, se han realizado modificaciones en algunos ítems.

Específicamente en nuestra investigación, la escala de estrategias aborda tres áreas específicas: caracteres chinos, vocabulario chino y aspectos gramaticales del chino. Cada área incluye seis ítems relacionados con los seis tipos de estrategias propuestas por Oxford (1990), que engloba diversas categorías como estrategias de memoria, estrategias cognitivas, estrategias de compensación, estrategias metacognitivas, estrategias afectivas y estrategias sociales. Además, se utilizó la escala de *Likert* de 1 a 5 para evaluar la frecuencia con la que los estudiantes han utilizado cada una de las estrategias mencionadas. El número 1 representa la opción “Nunca” y el número 5 la opción “Siempre”.

En este apartado, en primer lugar, se presenta y analiza el empleo de estrategias de aprendizaje en tres áreas por parte de los estudiantes de cada nivel. Posteriormente, se realiza una comparación y análisis del uso de estrategias de aprendizaje en tres áreas entre los dos

niveles. Finalmente, se lleva a cabo una comparación y análisis del empleo de estrategias de aprendizaje en cada tipo específico.

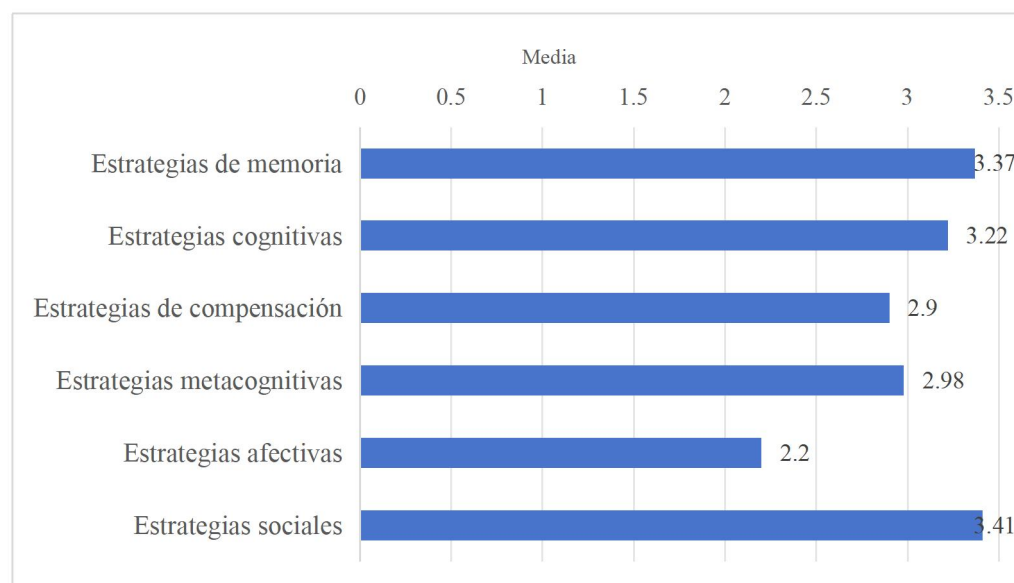
Oxford (1990) propuso que la media de cada estrategia indica la frecuencia con que los sujetos la emplean. Una media superior a 3.5 se considera un nivel de utilización alto; una media entre 3.4 y 2.5 se considera un nivel de utilización medio; y una media inferior a 2.4 se considera un nivel de utilización bajo.

A continuación, se expone y analiza el empleo de estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes, tanto de nivel intermedio como avanzado.

Nivel intermedio

Gráfico 56

El uso de estrategias de aprendizaje: Caracteres chinos (Nivel intermedio)



Fuente: Elaboración propia.

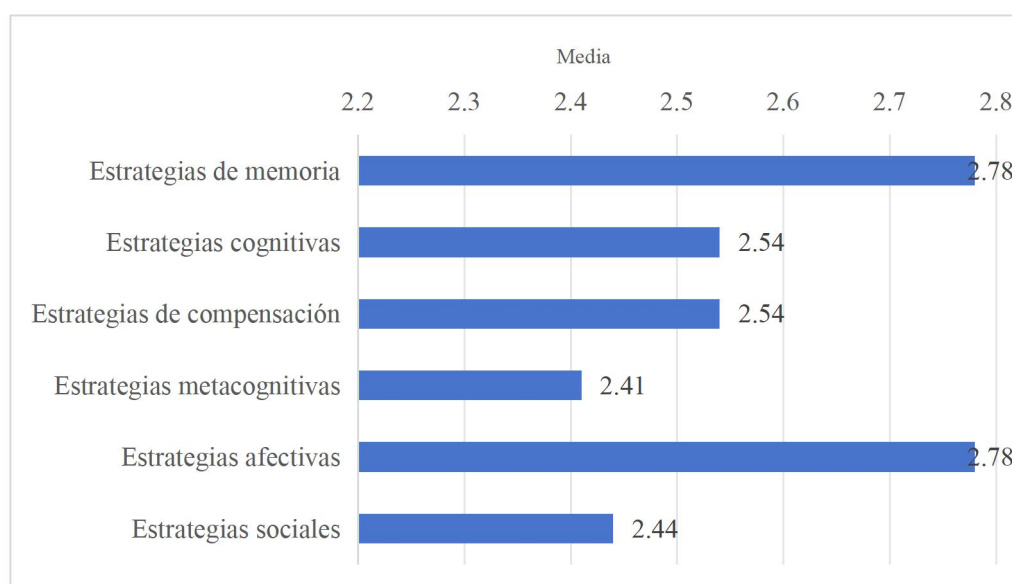
De acuerdo con los datos presentados en el gráfico 56, se observa que en el área de caracteres chinos, la frecuencia de utilización de las estrategias de aprendizaje, de mayor a menor, es la siguiente: estrategias sociales> estrategias de memoria> estrategias cognitivas> estrategias metacognitivas> estrategias de compensación> estrategias afectivas. Por lo tanto, en el área

de caracteres chinos, la estrategia social es la más empleada por los estudiantes de nivel intermedio de chino.

Además, según la categorización de la frecuencia de estrategias de aprendizaje propuesta por Oxford (1990), se nota que las estrategias sociales ($M=3.41$), estrategias de memoria ($M=3.37$), estrategias cognitivas ($M=3.22$), estrategias metacognitivas ($M=2.98$) y estrategias de compensación ($M=2.90$) están clasificadas como estrategias de nivel medio de utilización. Mientras que las estrategias afectivas ($M=2.20$) se encuentran en el nivel de utilización bajo.

Gráfico 57

El uso de estrategias de aprendizaje: Vocabulario chino (Nivel intermedio)



Fuente: Elaboración propia.

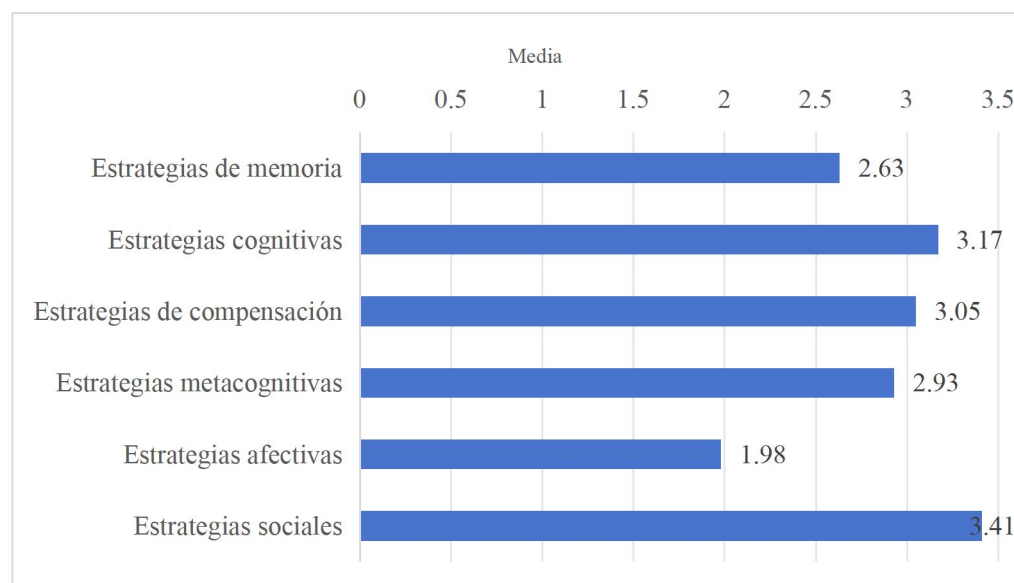
Según los datos presentados en el gráfico 57, se observa que en el área de vocabulario chino, la frecuencia de utilización de las estrategias de aprendizaje, de mayor a menor, es la siguiente: estrategias de memoria/estrategias afectivas> estrategias cognitivas/estrategias de compensación> estrategias sociales> estrategias metacognitivas. Es decir, en el ámbito del aprendizaje del vocabulario chino, las estrategias de memoria y afectivas son ampliamente utilizadas por los estudiantes de nivel intermedio.

Además, de acuerdo con la categorización de la frecuencia de estrategias de aprendizaje

propuesta por Oxford (1990), se observa que las estrategias de memoria ($M=2.78$), las estrategias afectivas ($M=2.78$), las estrategias cognitivas ($M=2.54$) y las estrategias de compensación ($M=2.54$) se clasifican como estrategias de nivel medio de utilización. Mientras que las estrategias sociales ($M=2.44$) y las estrategias metacognitivas ($M=2.41$) se encuentran en el nivel de utilización bajo.

Gráfico 58

El uso de estrategias de aprendizaje: Aspectos gramaticales chinos (Nivel intermedio)



Fuente: Elaboración propia.

Los datos presentados en el gráfico 58 indican que en el ámbito de los aspectos gramaticales del chino, la frecuencia de utilización de las estrategias de aprendizaje, de mayor a menor, es la siguiente: estrategias sociales > estrategias cognitivas > estrategias de compensación > estrategias metacognitivas > estrategias de memoria > estrategias afectivas. En otras palabras, en el ámbito del aprendizaje de aspectos gramaticales, las estrategias sociales son ampliamente empleadas por los estudiantes de nivel intermedio.

Por otro lado, de acuerdo con la categorización de la frecuencia de estrategias de aprendizaje propuesta por Oxford (1990), se destaca que las estrategias sociales ($M=3.41$), estrategias cognitivas ($M=3.17$), estrategias de compensación ($M=3.05$), estrategias metacognitivas

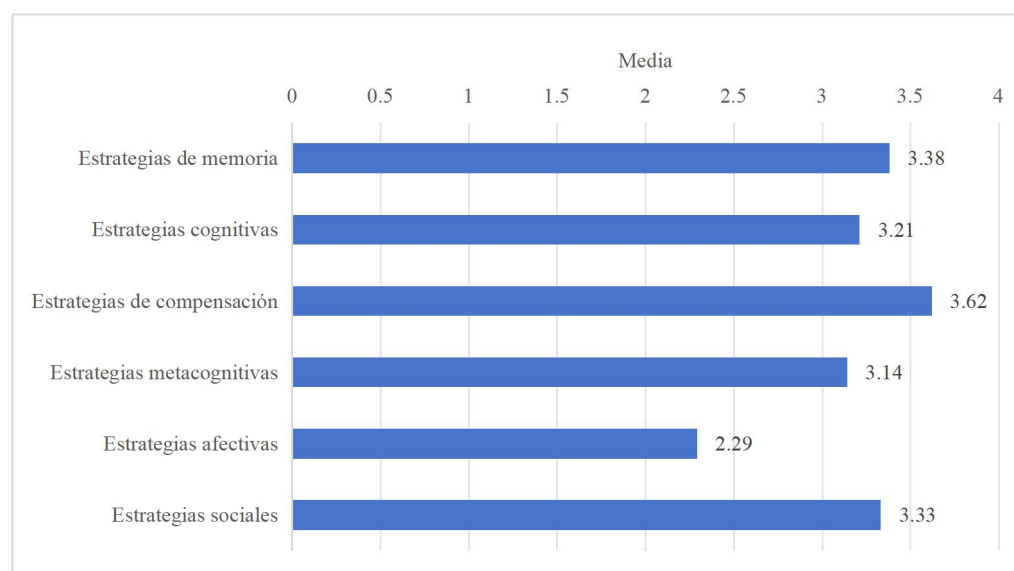
($M=2.93$) y estrategias de memoria ($M=2.63$) están clasificadas como estrategias de nivel medio de utilización. Mientras que las estrategias afectivas ($M=1.98$) se encuentran en el nivel de utilización bajo.

A continuación, se presenta y analiza la situación del empleo de estrategias de aprendizaje por parte de estudiantes de nivel avanzado.

Nivel avanzado

Gráfico 59

El uso de estrategias de aprendizaje: Caracteres chinos (Nivel avanzado)



Fuente: Elaboración propia.

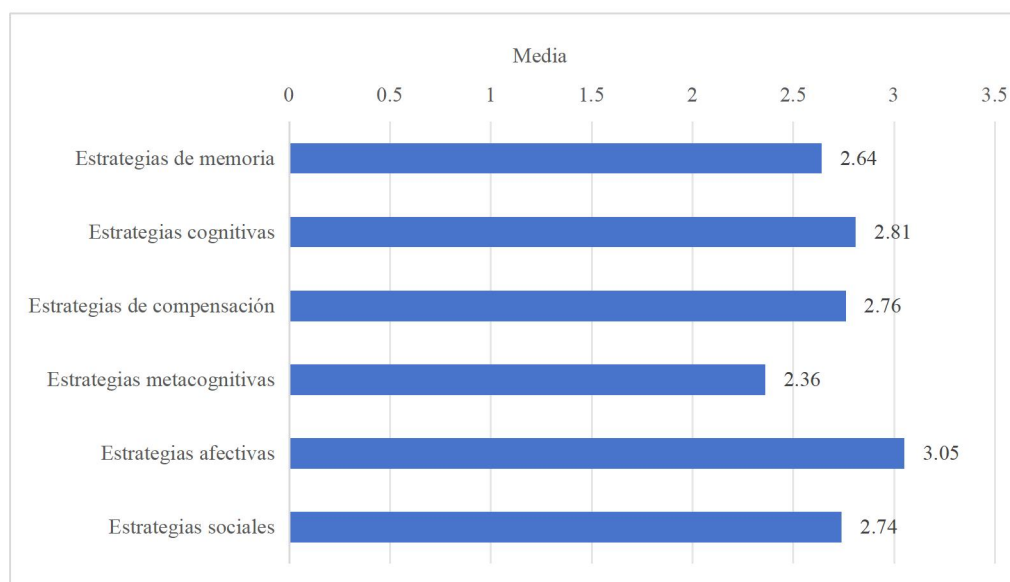
A partir de los datos presentados en el gráfico 59, se revela que en el ámbito de caracteres chinos, la frecuencia de utilización de las estrategias de aprendizaje, de mayor a menor, es la siguiente: estrategias de compensación > estrategias de memoria > estrategias sociales > estrategias cognitivas > estrategias metacognitivas > estrategias afectivas. En otras palabras, en el ámbito del aprendizaje de caracteres chinos, las estrategias de compensación son ampliamente empleadas por los estudiantes de nivel avanzado.

Además, de acuerdo con la categorización de la frecuencia de estrategias de aprendizaje

propuesta por Oxford (1990), se evidencia que las estrategias de compensación ($M=3.62$) están clasificadas como estrategias de alto nivel de utilización. Mientras tanto, las estrategias de memoria ($M=3.38$), las estrategias sociales ($M=3.33$), las estrategias cognitivas ($M=3.21$) y las estrategias metacognitivas ($M=3.14$) están clasificadas como estrategias de nivel medio de utilización. Por otro lado, las estrategias afectivas ($M=2.29$) se encuentran en el nivel de utilización bajo.

Gráfico 60

El uso de estrategias de aprendizaje: Vocabulario chino (Nivel avanzado)



Fuente: Elaboración propia.

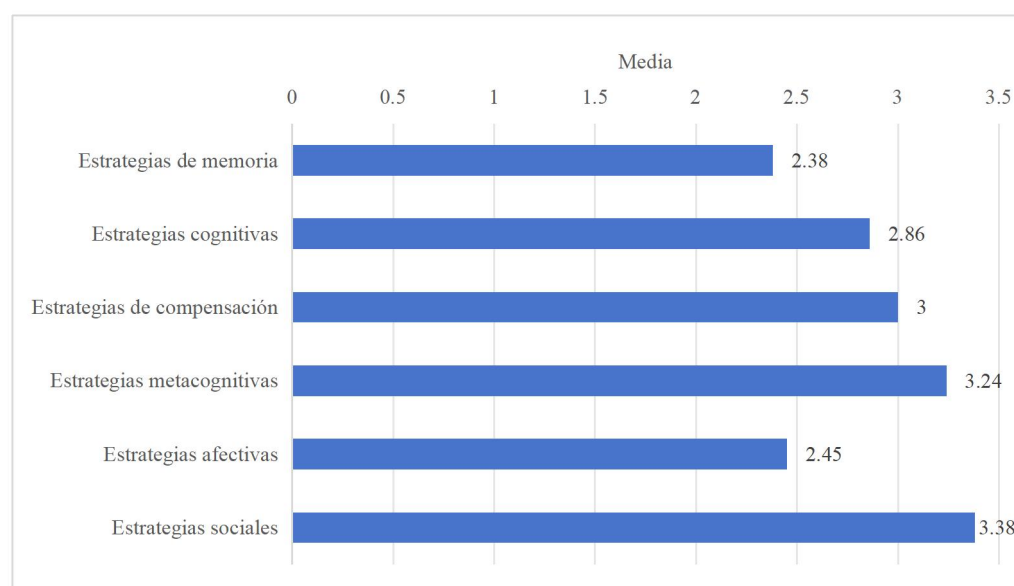
De acuerdo con los datos presentados en el gráfico 60, se observa que en el ámbito del vocabulario, la frecuencia de utilización de las estrategias de aprendizaje, de mayor a menor, es la siguiente: estrategias afectivas > estrategias cognitivas > estrategias de compensación > estrategias sociales > estrategias de memoria > estrategias metacognitivas. En otras palabras, en el ámbito del aprendizaje del vocabulario, las estrategias afectivas son ampliamente empleadas por los estudiantes de nivel avanzado.

Por otro lado, según la categorización de la frecuencia de estrategias de aprendizaje propuesta por Oxford (1990), se nota que las estrategias afectivas ($M=3.05$), las estrategias cognitivas

($M=2.81$), las estrategias de compensación ($M=2.76$), las estrategias sociales ($M=2.74$) y las estrategias de memoria ($M=2.64$) están clasificadas como estrategias de nivel medio de utilización. Mientras que las estrategias metacognitivas ($M=2.36$) se encuentran en el nivel de utilización bajo.

Gráfico 61

El uso de estrategias de aprendizaje: Aspectos gramaticales chinos (Nivel avanzado)



Fuente: Elaboración propia.

Según los datos presentados en el gráfico 61, se evidencia que en el ámbito de aspectos gramaticales, la frecuencia de utilización de las estrategias de aprendizaje, de mayor a menor, es la siguiente: estrategias sociales > estrategias metacognitivas > estrategias de compensación > estrategias cognitivas > estrategias afectivas > estrategias de memoria. Es decir, en el ámbito del aprendizaje de aspectos gramaticales, las estrategias sociales son ampliamente empleadas por los estudiantes de nivel avanzado.

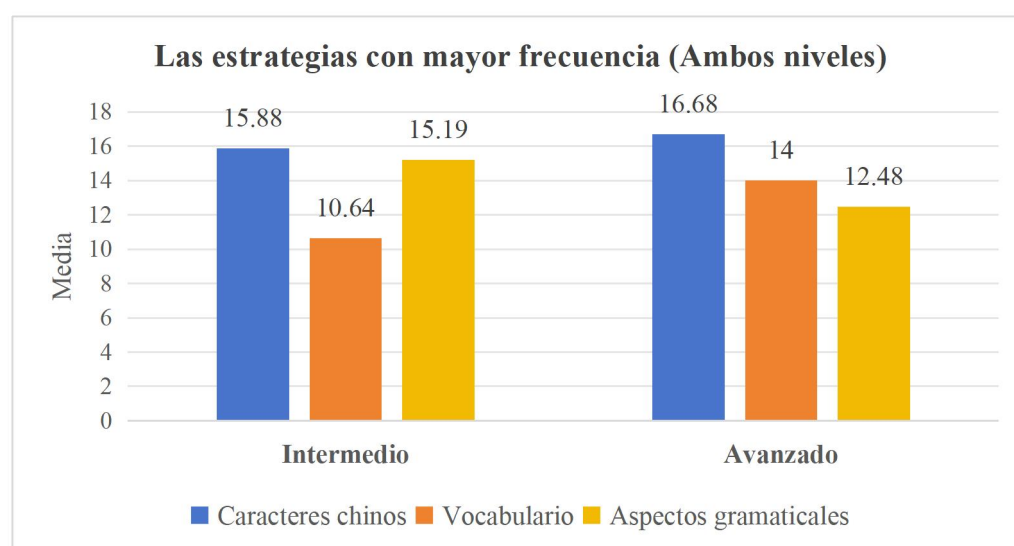
Además, según la categorización de la frecuencia de estrategias de aprendizaje propuesta por Oxford (1990), se nota que las estrategias sociales ($M=3.38$), las estrategias metacognitivas ($M=3.24$), las estrategias de compensación ($M=3.00$) y las estrategias cognitivas ($M=2.86$) están clasificadas como estrategias de nivel medio de utilización. Mientras que las estrategias

afectivas ($M=2.45$) y las estrategias de memoria ($M=2.38$) se encuentran en el nivel de utilización bajo.

Después de evaluar el empleo de estrategias de aprendizaje en cada área por parte de los alumnos de nivel intermedio y avanzado respectivamente, a continuación se procede a realizar una comparación y análisis del uso de estrategias de nivel alto y medio en tres áreas entre los mencionados niveles, con el propósito de determinar qué áreas son aquellas en las que los alumnos de nivel intermedio y avanzado emplean con mayor frecuencia dichas estrategias.

Gráfico 62

Las estrategias con mayor frecuencia (Ambos niveles)



Fuente: Elaboración propia.

Basándonos en la información presentada en el gráfico 62, se puede inferir que para los alumnos de nivel intermedio, las estrategias de nivel alto y medio de utilización se enfocan principalmente en el área de caracteres chinos, con una media de 15.88. Esto sugiere que los alumnos de nivel intermedio emplean con mayor frecuencia las estrategias relacionadas con caracteres chinos.

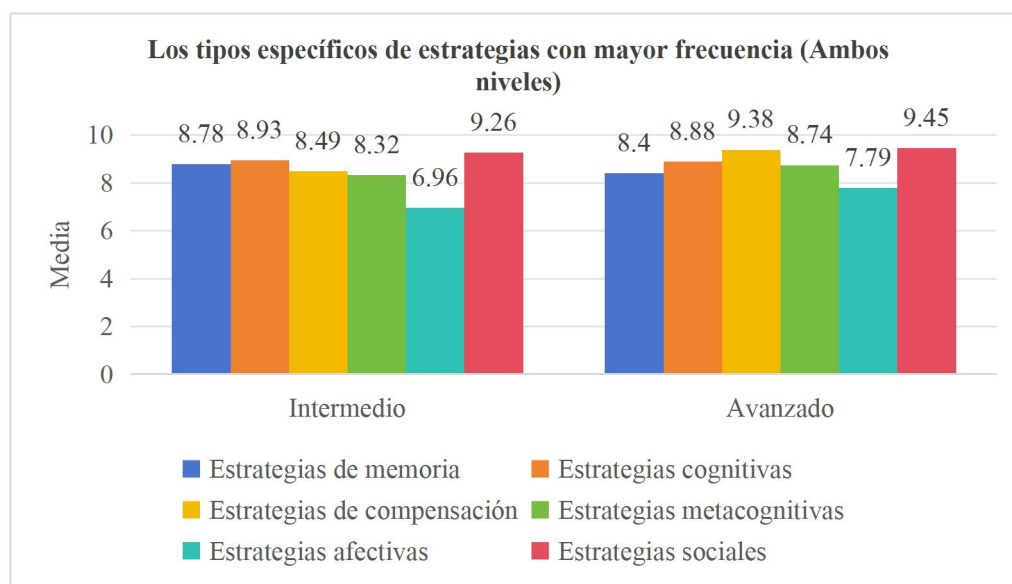
Por otro lado, para los alumnos de nivel avanzado, las estrategias de nivel alto y medio de

utilización se concentran predominantemente en el área de caracteres chinos, con una media de 16.68. En otras palabras, los alumnos de nivel avanzado emplean con mayor frecuencia las estrategias relacionadas con caracteres chinos.

Además, se realiza una comparación y análisis del empleo de estrategias de aprendizaje en cada tipo específico con el propósito de identificar los tipos de estrategias más utilizados por los alumnos tanto de nivel intermedio como avanzado.

Gráfico 63

Los tipos específicos de estrategias con mayor frecuencia (Ambos niveles)



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico 63 proporciona una visión clara de los resultados, indicando que para los alumnos de nivel intermedio, la frecuencia de utilización de los tipos de estrategias de aprendizaje, de mayor a menor, es la siguiente: estrategias sociales ($M=9.26$)> estrategias cognitivas ($M=8.93$)> estrategias de memoria ($M=8.78$)> estrategias de compensación ($M=8.49$)> estrategias metacognitivas ($M=8.32$)> estrategias afectivas ($M=6.96$). En este contexto, se observa que las estrategias sociales son las más utilizadas por los alumnos de nivel intermedio en el aprendizaje de caracteres chinos, vocabulario y aspectos gramaticales, seguidas por las estrategias cognitivas, estrategias de memoria, estrategias de compensación y

estrategias metacognitivas.

Mientras que para los alumnos de nivel avanzado, la frecuencia de utilización de los tipos de estrategias de aprendizaje, de mayor a menor, es la siguiente: estrategias sociales ($M=9.45$)> estrategias de compensación ($M=9.38$)> estrategias cognitivas ($M=8.88$)> estrategias metacognitivas ($M=8.74$)> estrategias de memoria ($M=8.40$)> estrategias afectivas ($M=7.79$). Esto indica que las estrategias sociales son las más empleadas por los alumnos de nivel avanzado en el aprendizaje de caracteres chinos, vocabulario y aspectos gramaticales, seguidas por las estrategias de compensación, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de memoria.

Para concluir, en primer lugar, para los alumnos de nivel intermedio, en el área de caracteres chinos, la estrategia social es la más empleada por los estudiantes; en el ámbito del aprendizaje del vocabulario chino, las estrategias de memoria y afectivas son ampliamente utilizadas por los estudiantes; en el ámbito del aprendizaje de aspectos gramaticales, las estrategias sociales son ampliamente empleadas por los estudiantes. Mientras que para los alumnos de nivel avanzado, en el ámbito del aprendizaje de caracteres chinos, las estrategias de compensación son ampliamente empleadas por los estudiantes; en el ámbito del aprendizaje del vocabulario, las estrategias afectivas son ampliamente empleadas por los estudiantes; en el ámbito del aprendizaje de aspectos gramaticales, las estrategias sociales son ampliamente empleadas por los estudiantes.

En segundo lugar, con respecto al uso de estrategias más frecuentes en las áreas, se observa que los alumnos de nivel intermedio emplean con mayor frecuencia las estrategias relacionadas con caracteres chinos, con una media de 15.88. Por otro lado, los alumnos de nivel avanzado también emplean con mayor frecuencia las estrategias relacionadas con caracteres chinos, con una media de 16.58.

Finalmente, en relación con los tipos de estrategias más utilizados, se evidencia que las estrategias sociales son las más empleadas por los alumnos de nivel intermedio en el aprendizaje de caracteres chinos, vocabulario y aspectos gramaticales, seguidas por las estrategias cognitivas, estrategias de memoria, estrategias de compensación y estrategias

metacognitivas. Mientras que las estrategias sociales son las más empleadas por los alumnos de nivel avanzado en el aprendizaje de caracteres chinos, vocabulario y aspectos gramaticales, seguidas por las estrategias de compensación, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias de memoria. En este contexto, se observa que desde una perspectiva estadística, no existen diferencias significativas en cuanto al tipo de estrategias más utilizadas por ambos grupos de alumnos, siendo las estrategias sociales el tipo predominante. Sin embargo, en términos del orden de frecuencia de las estrategias utilizadas, se identifican diferencias significativas entre los dos grupos.

9.2. Relación entre factores y errores cometidos

En esta sección, se investiga la relación entre los factores y los errores cometidos con el fin de identificar los factores que afectan el aprendizaje de chino mandarín por los alumnos de origen chino en España.

Para ello, inicialmente se lleva a cabo un análisis de correlación utilizando la herramienta estadística SPSS con el objetivo de examinar si existe una relación entre los factores y los errores cometidos. Después, se realiza un análisis de regresión utilizando el software SPSS para identificar los factores que influyen en el aprendizaje del mandarín como lengua heredada en estudiantes de origen chino en España. Este análisis permite determinar cómo estos factores afectan el proceso de adquisición del mandarín en dichos alumnos.

9.2.1. Análisis de correlación entre factores y los errores cometidos

El análisis de correlación trata de medir la relación entre las variables, mientras que el análisis de regresión trata de predecir y explicar cómo la variable dependiente se ve afectada por las variables independientes. Por lo tanto, antes de realizar el análisis de regresión, es necesario llevar a cabo un análisis de correlación para determinar qué factores pueden ser utilizados en el análisis de regresión (Gay y Airasian, 2000)

En esta sección, se realiza un análisis de correlación entre los errores cometidos y los

siguientes factores: uso de lengua en entornos familiares, escolares y sociales; edad de inicio en el aprendizaje del chino; duración del período de estudio del chino; *input* relacionado con el idioma chino; actitud emocional y cognitiva hacia el aprendizaje del idioma; motivación y cada tipo de estrategias de aprendizaje del chino. El objetivo es determinar las relaciones entre estos factores y los errores cometidos en el aprendizaje del chino, así como identificar aquellos que podrían ser incluidos en un análisis de regresión.

Los resultados revelan que, para los estudiantes de nivel intermedio, diversos factores mostraron una correlación significativa con los errores cometidos en el aprendizaje del idioma chino. Específicamente, se encontró los siguientes factores: el contexto escolar ($r=0.438$, $p=0.004$), la duración de estudio del chino ($r=-0.554$, $p=0.000$), el *input* relacionado con el idioma chino ($r=-0.514$, $p=0.001$), la actitud emocional ($r=0.646$, $p=0.0000$), la actitud cognitiva ($r=0.730$, $p=0.000$), así como en la dimensión de caracteres chinos, las estrategias de memoria ($r=-0.694$, $p=0.000$), estrategias cognitivas ($r=-0.514$, $p=0.001$), estrategias metacognitivas ($r=-0.342$, $p=0.029$), estrategias sociales ($r=-0.679$, $p=0.000$); en la dimensión del vocabulario, las estrategias de memoria ($r=-0.677$, $p=0.000$), estrategias cognitivas ($r=-0.322$, $p=0.040$), estrategias de compensación ($r=-0.349$, $p=0.035$), estrategias metacognitivas ($r=0.487$, $p=0.001$), estrategias afectivas ($r=-0.687$, $p=0.000$); en la dimensión de aspectos gramaticales, las estrategias cognitivas ($r=-0.420$, $p=0.006$), estrategias de compensación ($r=-0.368$, $p=0.018$), estrategias sociales ($r=-0.608$, $p=0.000$). Estos factores se consideraron para un análisis de regresión más detallado.

Mientras que para los alumnos de nivel avanzado, se identificaron los siguientes factores que muestran una correlación significativa con los errores cometidos en el aprendizaje del idioma chino: la duración de estudio del chino ($r=-0.503$, $p=0.001$), el *input* relacionado con el idioma chino ($r=-0.629$, $p=0.000$), la actitud emocional ($r=0.544$, $p=0.000$), la actitud cognitiva ($r=0.679$, $p=0.000$), así como en la dimensión de caracteres chinos, las estrategias de memoria ($r=-0.732$, $p=0.000$), estrategias cognitivas ($r=-0.652$, $p=0.000$), estrategias de compensación ($r=-0.551$, $p=0.000$), estrategias sociales ($r=-0.657$, $p=0.000$); en la dimensión del vocabulario, las estrategias de memoria ($r=-0.531$, $p=0.000$), estrategias cognitivas

($r=-0.664$, $p=0.000$), estrategias de compensación ($r=-0.635$, $p=0.000$), estrategias afectivas ($r=-.705$, $p=.000$); en la dimensión de aspectos gramaticales, las estrategias de compensación ($r=-0.692$, $p=0.000$), las estrategias metacognitivas ($r=-0.681$, $p=0.000$), estrategias sociales ($r=-0.692$, $p=0.000$). Dichos factores se consideraron para un análisis de regresión más detallado (Para obtener los resultados detallados, consulte el anexo 3.5).

9.2.2. Análisis de regresión entre factores y los errores cometidos

Una vez obtenidos los datos relativos a los factores que están relacionados con los errores, en esta sección se lleva a cabo un análisis de regresión entre los factores relacionados y los errores cometidos, con el propósito de identificar las variables específicas que inciden en el aprendizaje del chino mandarín, así como de intentar predecir y explicar estas influencias.

Específicamente, en el nivel intermedio del idioma chino, se consideraron diversos factores como variables independientes que podrían influir en la cantidad de errores cometidos. Estos factores incluyen el contexto escolar, la duración del estudio del chino, el input relacionado con el idioma chino, la actitud emocional y cognitiva, así como las estrategias de aprendizaje en la dimensión de caracteres chinos, tales como las estrategias de memoria, estrategias cognitivas, estrategias metacognitivas y estrategias sociales; las estrategias del aprendizaje en la dimensión del vocabulario, tales como las estrategias de memoria, estrategias cognitivas, estrategias de compensación, estrategias metacognitivas y estrategias afectivas; las estrategias de aprendizaje en la dimensión de aspectos gramaticales, tales como las estrategias cognitivas, estrategias de compensación, y estrategias sociales. Dichos factores se consideraron como variables independientes, mientras que la cantidad de errores cometidos se evaluó como la variable dependiente en el estudio.

Por otro lado, en el nivel avanzado, los factores independientes abarcan la duración del estudio del chino, el input relacionado con el idioma chino, la actitud emocional y cognitiva, además, se incluyen las estrategias de aprendizaje en la dimensión de caracteres chinos, tales como estrategias las estrategias de memoria, estrategias cognitivas, estrategias compensación

y estrategias sociales; las estrategias de aprendizaje en la dimensión del vocabulario, tales como las estrategias de memoria, estrategias cognitivas, estrategias de compensación, estrategias afectivas; las estrategias de aprendizaje en la dimensión de aspectos gramaticales, tales como las estrategias de compensación, las estrategias metacognitivas, estrategias sociales. Mientras que la cantidad de errores cometidos se evaluó como la variable dependiente en el estudio.

En primer lugar, se explican algunos valores numéricos importantes. En el análisis de regresión realizado en el nivel intermedio del chino, se observa un R cuadrado ajustado de 0.775. Este valor implica que los 17 factores considerados pueden explicar aproximadamente el 77.5% de la varianza presente en los errores cometidos. El valor de la prueba de *Durbin-Watson* es 2.051, el cual se encuentra dentro del rango de 0 a 4. Esto indica que las observaciones en el análisis de regresión lineal múltiple de este estudio muestran independencia entre sí. Los valores del *VIF* de todas las variables independientes son inferiores a 5, lo que indica que no existe multicolinealidad entre estas variables. Además, los resultados del análisis de regresión son significativos ($F=9.086$, $p=0.000$), lo que indica que al menos una de las variables independientes tiene un efecto significativo sobre la variable dependiente (consulte el anexo 3.6).

Por otro lado, en el análisis de regresión realizado en el nivel avanzado del chino, se observa un R cuadrado ajustado de 0.788. Este valor implica que los 15 factores considerados pueden explicar aproximadamente el 78.8% de la varianza presente en los errores cometidos. El valor de la prueba de *Durbin-Watson* es 2.534, el cual se encuentra dentro del rango de 0 a 4. Esto indica que las observaciones en el análisis de regresión lineal múltiple de este estudio muestran independencia entre sí. Los valores del *VIF* de todas las variables independientes son inferiores a 5, lo que indica que no existe multicolinealidad entre estas variables. Además, los resultados del análisis de regresión son significativos ($F=11.170$, $p=0.000$), lo que indica que al menos una de las variables independientes tiene un efecto significativo sobre la variable dependiente (consulte el anexo 3.6).

En segundo lugar, se explican los resultados de los factores específicos que afectan los

errores cometidos.

Tabla 30

Coefficientes de regresión

Predictores	Nivel intermedio		Nivel avanzado	
	<i>Coefficientes estandarizados</i>		<i>Coefficientes estandarizados</i>	
	<i>Beta</i>	<i>Sig.</i>	<i>Beta</i>	<i>Sig.</i>
Contexto escolar	-.075	.533	-	-
Duración del estudio del chino	-.317	.003	-.336	.000
Input	-.679	.047	-.34	.001
Actitud emocional	.302	.018	.208	.035
Actitud cognitiva	.466	.000	.398	.000
C-Memoria	-.156	.043	-.300	.049
C-Cognitivas	.039	.794	-.343	.017
C-Metacognitivas	-.274	.025	-	-
C-Compensación	-	-	-.073	.607
C- Sociales	-.532	.000	-.201	.174
V-Memoria	-.375	.064	-.169	.221
V-Cognitivas	-.012	.934	-.090	.588
V-Compensación	.343	.009	.341	.005
V-Metacognitivas	.079	.516	-	-
V-Afectivas	-.198	.287	-.382	.014
G-Cognitivas	-.292	.044	-	-
G-Compensación	.012	.943	-.293	.045
G-Metacognitivas	-	-	-.241	.120
G-Sociales	-.433	.005	-.327	.025

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Variable dependiente: errores cometidos

De acuerdo con los datos presentados en la tabla 30, se evidencia que en el análisis de regresión del nivel intermedio, varios factores pueden entrar en la ecuación de regresión. Estos factores incluyen la duración del estudio del chino ($Beta=-0.317$, $p=0.003$), *input* ($Beta=-0.079$, $p=0.047$), actitud emocional ($Beta=0.302$, $p=0.018$), actitud cognitiva ($Beta=0.466$, $p=0.000$), C-Memoria ($Beta=-0.156$, $p=0.043$), C-Metacognitivas ($Beta=-0.274$, $p=0.025$), C-Sociales ($Beta=-0.396$, $p=0.038$), V-Compensación ($Beta=0.343$, $p=0.009$), G-Cognitivas ($Beta=-0.292$, $p=0.044$) y G-Sociales ($Beta=-0.433$, $p=0.005$). Esto significa que los factores como la duración del estudio del chino, el *input* relacionado con el idioma chino, la actitud emocional, la actitud cognitiva, así como las estrategias de aprendizaje en diversas dimensiones, como las estrategias de memoria, metacognitivas y sociales en la dimensión de caracteres chinos, las estrategias de compensación en la dimensión del vocabulario, así como las estrategias cognitivas y sociales en la dimensión de aspectos gramaticales, mostraron una predicción significativa en los errores cometidos.

Por otro lado, se observa que en el análisis de regresión del nivel avanzado, los factores que pueden entrar en la ecuación de regresión son los siguientes: la duración del estudio del chino ($Beta=-0.336$, $p=0.000$), *input* ($Beta=-0.34$, $p=0.001$), actitud emocional ($Beta=0.208$, $p=0.035$), actitud cognitiva ($Beta=0.398$, $p=0.000$), C-Memoria ($Beta=-0.3$, $p=0.049$), C-Cognitivas ($Beta=-0.343$, $p=0.017$), V-Compensación ($Beta=0.341$, $p=0.005$), V-Afectivas ($Beta=-0.382$, $p=0.014$), G-Compensación ($Beta=-0.293$, $p=0.045$) y G-Sociales ($Beta=-0.327$, $p=0.025$). Esto implica que los factores como la duración del estudio del chino, el *input* relacionado con el idioma chino, la actitud emocional, la actitud cognitiva, así como las estrategias de aprendizaje en diversas dimensiones, como las estrategias de memoria y estrategias cognitivas en la dimensión de caracteres chinos, las estrategias de compensación y estrategias afectivas en la dimensión del vocabulario, y las estrategias de compensación y estrategias sociales en la dimensión de aspectos gramaticales, muestran una predicción significativa en los errores cometidos.

Después de identificar los factores que inciden en los errores cometidos, se procede a analizar e interpretar los coeficientes específicos asociados a cada uno de estos factores, con el fin de

determinar tanto la dirección como la magnitud de su efecto sobre la variable dependiente, es decir, los errores cometidos.

Nivel intermedio

- La duración del estudio del chino exhibe una relación negativa ($Beta=-0.317$) con los errores cometidos, lo que indica que a medida que aumenta la duración del aprendizaje de la lengua china, disminuye la incidencia de errores.
- El input relacionado con el idioma chino muestra una relación negativa ($Beta=-0.679$) con los errores cometidos, lo que indica que a medida que aumenta la cantidad de tiempo de input en el idioma chino, disminuye la incidencia de errores.
- La actitud emocional y cognitiva muestran una relación positiva con los errores, lo que implica que una actitud positiva contribuye al aprendizaje del chino. Además, se observa que la actitud cognitiva ($Beta=0.466$) tiene un impacto más significativo en el aprendizaje del chino que la actitud emocional ($Beta=0.302$).
- Las estrategias de memoria, metacognitivas y sociales en la dimensión de caracteres chinos presentan una relación negativa con los errores cometidos. Esto sugiere que el uso frecuente de las estrategias de “Aprovechar un carácter chino aprendido o una parte de él para recordar un carácter chino nuevo”, “Si olvidar cómo escribir un carácter chino, utilizar otro que tenga el mismo significado” y “Consultar a otras personas sobre la corrección de los caracteres chinos escritos” está asociado con una menor incidencia de errores.
- Las estrategias de compensación en la dimensión del vocabulario presentan una relación positiva con los errores. Esto sugiere que el uso frecuente de estrategias como “Crear una nueva palabra cuando no se conoce la correcta” está asociado con una mayor incidencia de errores.
- Las estrategias cognitivas y sociales en la dimensión de aspectos gramaticales presentan una relación negativa con los errores. Esto indica que el uso frecuente de estrategias como “Comprar aspectos gramaticales en chino y español en el aprendizaje del chino

mandarín” y “Siempre tener amigos chinos que aprenden chino mandarín junto conmigo” está asociado con una menor incidencia de errores. El orden de influencia de cada estrategia de aprendizaje en el aprendizaje del idioma chino es el siguiente: G-Sociales ($Beta=-0.433$)> C-Sociales ($Beta=-0.396$)> V-Compensación ($Beta=0.343$)> G-Cognitivas ($Beta=-0.292$)> C-Metacognitivas ($Beta=-0.274$)> C-Memoria ($Beta=-0.156$). Esto sugiere que las estrategias de “Mantener siempre amigos chinos que aprenden chino mandarín junto conmigo” son las más favorables para aprender chino por parte de los alumnos de nivel intermedio, seguidas por “Consultar a otras personas sobre la corrección de los caracteres chinos escritos”.

- El orden de influencia general de los factores en el aprendizaje del chino mandarín por parte de alumnos de nivel intermedio es el siguiente: el *input* relacionado con idioma chino ($Beta=-0.679$)> actitud cognitiva ($Beta=0.466$)> estrategias sociales de gramática ($Beta=-0.433$)> estrategias sociales de caracteres chinos ($Beta=-0.396$)> estrategias de compensación del vocabulario ($Beta=0.343$)> duración del estudio del chino ($Beta=-0.317$)> actitud emocional ($Beta=0.302$)> estrategias cognitivas de gramática ($Beta=-0.292$)> estrategias de metacognitivas de caracteres chinos ($Beta=-0.274$)> estrategias de memoria de caracteres chinos ($Beta=-0.156$). Esto sugiere que el *input* relacionado con el idioma chino es uno de los factores más favorables para el aprendizaje del chino por parte de alumnos de nivel intermedio, seguida por la actitud cognitiva.

Nivel avanzado

- La duración del estudio del chino exhibe una relación negativa ($Beta=-0.336$) con los errores cometidos, lo que indica que a medida que aumenta la duración del aprendizaje de la lengua china, disminuye la incidencia de errores.
- El *input* relacionado con el idioma chino muestra una relación negativa ($Beta=-0.340$) con los errores cometidos, lo que indica que a medida que aumenta la cantidad de tiempo de *input* en el idioma chino, disminuye la incidencia de errores.
- La actitud emocional y cognitiva muestran una relación positiva con los errores, lo que

implica que una actitud positiva contribuye al aprendizaje del chino. Además, se observa que la actitud cognitiva ($Beta=0.398$) tiene un impacto más significativo en el aprendizaje del chino que la actitud emocional ($Beta=0.3208$).

- Las estrategias de memoria y cognitivas en la dimensión de caracteres chinos presentan una relación negativa con los errores cometidos. Esto sugiere que el uso frecuente de las estrategias de “Aprovechar un carácter chino aprendido o una parte de él para recordar un carácter chino nuevo” y “Escribir y leer repetidamente los caracteres chinos nuevos” está asociado con una menor incidencia de errores.
- Las estrategias de compensación en la dimensión del vocabulario presentan una relación positiva con los errores. Esto sugiere que el uso frecuente de estrategias como “Crear una nueva palabra cuando no se conoce la correcta” está asociado con una mayor incidencia de errores. Mientras que las estrategias afectivas presentan una relación negativa con los errores, lo que indica que el uso frecuente de estrategias como “Motivarse a sí mismo para esforzarse más en el aprendizaje del vocabulario” está asociado con una menor incidencia de errores.
- Las estrategias de compensación y sociales en la dimensión de aspectos gramaticales exhiben una relación negativa con los errores. Esto sugiere que el uso frecuente de estrategias como “Solicitar consejo a otros sobre las expresiones gramaticales correctas” y “Mantener siempre amigos chinos que aprenden chino mandarín junto conmigo” está asociado con una menor incidencia de errores. El orden de influencia de cada estrategia de aprendizaje en los errores cometidos es el siguiente: V-Afectivas ($Beta=-0.382$)> C-Cognitivas ($Beta=-0.343$)> V-Compensación ($Beta=0.341$)> G-Sociales ($Beta=-0.327$)> C-Memoria ($Beta=-0.3$)> G-Compensación ($Beta=-0.293$). Esto sugiere que las estrategias de “Motivarse a sí mismo para esforzarse más en el aprendizaje del vocabulario” son las más favorables para aprender chino por parte de alumnos de nivel avanzado, seguidas por “Escribir y leer repetidamente los caracteres chinos nuevos”.
- El orden de influencia general de los factores en el aprendizaje del chino mandarín por parte de alumnos de nivel avanzado es el siguiente: actitud cognitiva ($Beta=0.398$)>

estrategias afectivas del vocabulario ($Beta=-0.382$)> estrategias de compensación del vocabulario ($Beta=0.361$)> estrategias cognitivas de caracteres chinos ($Beta=-0.343$)> el input relacionado con idioma chino ($Beta=-0.340$)> duración del estudio del chino ($Beta=-0.336$)> estrategias sociales de gramática ($Beta=-0.327$)> estrategias de memoria ($Beta=-0.300$)> estrategias de compensación de gramática ($Beta=-0.293$)> actitud emocional ($Beta=0.208$). Esto sugiere que la actitud cognitiva es uno de los factores más favorables para el aprendizaje del chino por parte de alumnos de nivel avanzado, seguida por las estrategias de “Motivarse a sí mismo para esforzarse más en el aprendizaje del vocabulario”.

Para concluir, en primer lugar, con el objetivo de determinar las relaciones entre estos factores y los errores cometidos en el aprendizaje del chino, así como identificar aquellos que podrían ser incluidos en un análisis de regresión, se realizó un análisis de correlación utilizando el software SPSS entre los errores cometidos y los siguientes factores: uso de lengua en entornos familiares, escolares y sociales; edad de inicio en el aprendizaje del chino; duración del período de estudio del chino; input relacionado con el idioma chino; actitud emocional y cognitiva hacia el aprendizaje del idioma; motivación y cada tipo de estrategias de aprendizaje del chino.

Los resultados indican que, para el nivel intermedio, los factores como el contexto escolar ($r=0.438$, $p=0.004$), la duración de estudio del chino ($r=-0.554$, $p=0.000$), el input relacionado con el idioma chino ($r=-0.514$, $p=0.001$), la actitud emocional ($r=0.646$, $p=0.000$), la actitud cognitiva ($r=0.730$, $p=0.000$), así como en la dimensión de caracteres chinos, las estrategias de memoria ($r=-0.694$, $p=0.000$), estrategias cognitivas ($r=-.514$, $p=.001$), estrategias metacognitivas ($r=-0.342$, $p=0.029$), estrategias sociales ($r=-0.679$, $p=0.000$); en la dimensión del vocabulario, las estrategias de memoria ($r=-0.677$, $p=0.000$), estrategias cognitivas ($r=-0.322$, $p=0.040$), estrategias de compensación ($r=-0.349$, $p=0.035$), estrategias metacognitivas ($r=0.487$, $p=0.001$), estrategias afectivas ($r=-0.687$, $p=0.000$); en la dimensión de aspectos gramaticales, las estrategias cognitivas ($r=-0.420$, $p=0.006$),

estrategias de compensación ($r=-0.368$, $p=0.018$), estrategias sociales ($r=-0.608$, $p=0.000$), mostraron una correlación significativa con los errores cometidos.

Mientras que, para el nivel avanzado, los factores como la duración de estudio del chino ($r=-0.503$, $p=0.001$), el input relacionado con el idioma chino ($r=-0.629$, $p=0.000$), la actitud emocional ($r=0.544$, $p=0.000$), la actitud cognitiva ($r=0.679$, $p=0.000$), así como en la dimensión de caracteres chinos, las estrategias de memoria ($r=-0.732$, $p=0.000$), estrategias cognitivas ($r=-0.652$, $p=0.000$), estrategias compensación ($r=-0.551$, $p=0.000$), estrategias sociales ($r=-0.657$, $p=0.000$); en la dimensión del vocabulario, las estrategias de memoria ($r=-0.531$, $p=0.000$), estrategias cognitivas ($r=-0.664$, $p=0.000$), estrategias de compensación ($r=-0.635$, $p=0.000$), estrategias afectivas ($r=-0.705$, $p=0.000$); en la dimensión de aspectos gramaticales, las estrategias de compensación ($r=-0.692$, $p=0.000$), las estrategias metacognitivas ($r=-0.681$, $p=0.000$), estrategias sociales ($r=-0.692$, $p=0.000$), mostraron una relación significativa con los errores.

Por otro lado, una vez determinados los factores relevantes asociados con los errores, se realizó un análisis de regresión para identificar las variables específicas que inciden en el aprendizaje del chino mandarín, así como de intentar predecir y explicar estas influencias.

Los resultados indican que en el análisis de regresión del nivel intermedio, los factores como la duración del estudio del chino, el *input* relacionado con el idioma chino, la actitud emocional, la actitud cognitiva, así como las estrategias de aprendizaje en diversas dimensiones, como las estrategias de memoria, metacognitivas y sociales en la dimensión de caracteres chinos, las estrategias de compensación en la dimensión del vocabulario, así como las estrategias cognitivas y sociales en la dimensión de aspectos gramaticales, mostraron una predicción significativa en los errores cometidos.

Mientras que en el análisis de regresión del nivel avanzado, los factores como la duración del estudio del chino, el *input* relacionado con el idioma chino, la actitud emocional, la actitud cognitiva, así como las estrategias de aprendizaje en diversas dimensiones, como las estrategias de memoria y estrategias cognitivas en la dimensión de caracteres chinos, las estrategias de compensación y estrategias afectivas en la dimensión del vocabulario, y las

estrategias de compensación y estrategias sociales en la dimensión de aspectos gramaticales, mostraron una predicción significativa en los errores cometidos.

Por último, se procedió a identificar los factores que demostraron una influencia y predicción significativa en el aprendizaje del chino mandarín. Cuanto mayor sea el valor absoluto del coeficiente, mayor será el efecto de la variable predictora sobre la variable dependiente. Para el nivel intermedio, estos factores incluyen: el input relacionado con idioma chino ($Beta=-0.679$)> actitud cognitiva ($Beta=0.466$)> estrategias sociales de gramática ($Beta=-0.433$)> estrategias sociales de caracteres chinos ($Beta=-0.396$)> estrategias de compensación del vocabulario ($Beta=0.343$)> duración del estudio del chino ($Beta=-0.317$)> actitud emocional ($Beta=0.302$)> estrategias cognitivas de gramática ($Beta=-0.292$)> estrategias metacognitivas de caracteres chinos ($Beta=-0.274$)> estrategias de memoria de caracteres chinos ($Beta=-0.156$). En este contexto, se demostró que el input relacionado con el idioma chino es uno de los factores más favorables para el aprendizaje del chino por parte de alumnos de nivel intermedio, seguida por la actitud cognitiva.

Mientras que para el nivel avanzado, estos factores incluyen: actitud cognitiva ($Beta=0.398$)> estrategias afectivas del vocabulario ($Beta=-0.382$)> estrategias de compensación del vocabulario ($Beta=0.361$)> estrategias cognitivas de caracteres chinos ($Beta=-0.343$)> el input relacionado con idioma chino ($Beta=-0.340$)> duración del estudio del chino ($Beta=-0.336$)> estrategias sociales de gramática ($Beta=-0.327$)> estrategias de memoria ($Beta=-0.300$)> estrategias de compensación de gramática ($Beta=-0.293$)> actitud emocional ($Beta=0.208$). En este contexto, se demostró que la actitud cognitiva es uno de los factores más favorables para el aprendizaje del chino por parte de alumnos de nivel avanzado, seguida por las estrategias de “Motivarse a sí mismo para esforzarse más en el aprendizaje del vocabulario”.

CAPÍTULO 10 Conclusiones generales de la tesis

Hemos llegado al final de nuestro estudio, y ahora es el momento de presentar las conclusiones derivadas de todo el trabajo llevado a cabo. En este capítulo conclusivo, se inicia con un resumen de los principales resultados del estudio para responder a los objetivos y preguntas planteados en la tesis. Posteriormente, se presentan las limitaciones de nuestra investigación doctoral, y finalmente se señalan las posibles direcciones para futuras investigaciones.

10.1. Resultados principales del estudio

El estudio del aprendizaje o adquisición del chino mandarín como lengua heredada por parte de los alumnos en España es fundamental debido al crecimiento de la población china en el país, cuyos hijos e hijas están inmersos en un entorno lingüístico diario en español. Este fenómeno ha suscitado la necesidad de investigar con mayor atención las dificultades y sus factores al proceso de aprendizaje del idioma chino mandarín, especialmente en contextos donde la predominancia del español incide en dicho aprendizaje. Además, es esencial destacar una situación que la mayoría de los chinos estudian mandarín de manera formal y sistemática en la escuela china sólo los sábados en España. Esta limitación en el tiempo dedicado al aprendizaje sistemático del mandarín agrava la aparición de dificultades en su adquisición.

Por lo tanto, el objetivo principal de nuestra tesis radica en la identificación tanto de los errores interlingüísticos como intralingüísticos en las dimensiones de caracteres chinos, léxico, sintaxis y discurso, así como en la exploración de los factores internos y externos en el proceso de aprendizaje del chino mandarín por parte de los alumnos mencionados. Basándonos en estos objetivos, hemos formulado una serie de preguntas para orientar nuestra investigación.

A continuación, procedemos a detallar las conclusiones alcanzadas basadas en los resultados

obtenidos, con el propósito de brindar una respuesta definitiva y abordar los objetivos planteados en esta investigación.

¿Cuáles son los errores más frecuentes cometidos por el alumnado de origen chino en España en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada, tanto en el nivel intermedio como en el avanzado, ya sean entre errores intralingüísticos o interlingüísticos?

A la luz de los resultados estadísticos, se puede concluir que tanto para los alumnos de nivel intermedio como para los de nivel avanzado, los errores intralingüísticos son los más frecuentes entre los cometidos por los alumnos.

¿Cuáles son los errores más comunes en la categoría de errores intralingüísticos cometidos por el alumnado de origen chino en España en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada, tanto en el nivel intermedio como en el avanzado?

Basándonos en los resultados estadísticos, se demostró que entre los alumnos de nivel intermedio, los errores más frecuentes están relacionados con aspectos discursivos, mientras que para los alumnos de nivel avanzado, los errores más comunes son de aspectos léxicos.

Además, llevamos a cabo un análisis cualitativo de cada dimensión de los errores. Los resultados indicaron que, en la dimensión de caracteres chinos, los estudiantes de nivel intermedio tienden a cometer más errores en los trazos de los caracteres, mientras que aquellos de nivel avanzado presentan una mayor incidencia de errores en los componentes de los caracteres.

Asimismo, en la dimensión del léxico, a nivel intermedio, los errores más frecuentemente cometidos son en el uso de partículas, seguidos por los sustantivos y las preposiciones. En este contexto, se puede concluir que las principales dificultades en la dimensión léxica para los alumnos del nivel intermedio en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada se encuentran en los aspectos de partículas, sustantivos y preposiciones. Mientras

que en el nivel avanzado, los errores más frecuentemente cometidos en la dimensión léxica se observan en el uso de partículas, seguidos por los adverbios y los verbos. En este contexto, los aspectos más desafiantes para los alumnos de nivel avanzado son el manejo de partículas, adverbios y verbos.

Por otro lado, en la dimensión de la sintaxis, a nivel intermedio, los errores más comunes cometidos son la construcción de oraciones SVO, la utilización de *shi* y la formación de oraciones con modificador adverbial. En este contexto, se evidencia que las principales dificultades en la dimensión sintáctica que experimentan los estudiantes de nivel intermedio en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada se manifiestan en los aspectos relacionados con la construcción de oraciones SVO, la utilización de *shi*, y la formación de oraciones con modificador adverbial.

Mientras que a nivel avanzado, se cometen con mayor frecuencia errores relacionados con la estructura oracional SVO, la formación de oraciones con *shi* y la construcción de oraciones con modificador adjetival. En este contexto, se observa que las dificultades para los alumnos de nivel avanzado en la dimensión sintáctica se centran principalmente en la estructura oracional SVO, la formación de oraciones con *shi* y la construcción de oraciones con modificador adjetival.

Por último, las principales dificultades en la dimensión discursiva para los alumnos del nivel intermedio, en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada, se centran en los aspectos de puntuación, conjunción y manejo del tema. Mientras que los aspectos más desafiantes para los alumnos de nivel avanzado son el dominio de la puntuación, las conjunciones y el manejo del tema.

¿Cuáles son los aspectos específicos que representan un obstáculo debido a la influencia de la transferencia del español en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada por el alumnado de origen chino en España, tanto en el nivel intermedio como en el avanzado?

Los resultados estadísticos indicaron que a nivel intermedio, los errores en la dimensión

sintáctica son los más frecuentes, mientras que a nivel avanzado, continúan siendo los más comunes. Este contexto evidencia que los aspectos vinculados con la dimensión sintáctica constituyen obstáculos en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada para estudiantes de origen chino en España, debido a la influencia de transferencia del idioma español, tanto en niveles intermedios como avanzados del chino mandarín.

Además, realizamos un análisis cualitativo de cada dimensión de los errores. Los resultados han señalado que los aspectos específicos que representan un obstáculo en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada por los alumnos de nivel intermedio, debido a la influencia de transferencia del idioma español en la dimensión léxica, se manifiestan en los aspectos de sustantivos, medidores y pronombres. Mientras que los aspectos que están afectados por la interferencia del español más desafiantes para los alumnos de nivel avanzado son el manejo de sustantivos y medidores.

Por otro lado, se evidencia que los elementos afectados por la interferencia del español en la dimensión sintáctica, para los estudiantes del nivel intermedio en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada, se manifiestan en la construcción de oración con modificador adverbial, la oración con *shi*, la construcción de oración con *you*, la construcción de oración con modificador adjetival, la construcción de oración con SVO, así como otra oración especial, la construcción de oración con complemento verbal y la oración comparativa. Mientras que los aspectos que están afectados por la interferencia del español más desafiantes para los alumnos de nivel avanzado se centran en la construcción de oración con *you*, la construcción de oración con modificador adverbial, así como la construcción de oración con SVO, la construcción de oración con *shi*, la construcción de oración con modificador adjetival, y otra oración especial.

Por último, se destaca que los elementos afectados por la interferencia del español en la dimensión discursiva, para los estudiantes del nivel intermedio en el proceso de aprendizaje del chino como lengua heredada, se centran en los aspectos del uso de puntuación y el uso de conjunción. Mientras que los aspectos que están afectados por la interferencia del español más desafiantes para los alumnos de nivel avanzado se enfocan en el uso de puntuación y el

uso de conjunción.

¿Cuáles son los factores que influyen en el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada por el alumnado de origen chino en España, tanto en el nivel intermedio como en el avanzado?

A la vista de los resultados estadísticos, en primer lugar, se demostró que a nivel intermedio, los factores como la duración del estudio del chino, el input relacionado con el idioma chino, la actitud emocional, la actitud cognitiva, así como las estrategias de aprendizaje en diversas dimensiones, como las estrategias de memoria, metacognitivas y sociales en la dimensión de caracteres chinos, las estrategias de compensación en la dimensión del vocabulario, así como las estrategias cognitivas y sociales en la dimensión de aspectos gramaticales, mostraron una predicción significativa en los errores cometidos. Dentro de este contexto, se puede afirmar que los factores tales como la duración del estudio del chino, el input relacionado con el idioma chino, la actitud emocional, la actitud cognitiva, así como las estrategias de aprendizaje en diversas dimensiones, como las estrategias de memoria, metacognitivas y sociales en la dimensión de caracteres chinos, las estrategias de compensación en la dimensión del vocabulario, así como las estrategias cognitivas y sociales en la dimensión de aspectos gramaticales, son factores principales que influyen en el aprendizaje del chino mandarín por parte de alumnos de nivel intermedio.

Mientras que a nivel avanzado, los factores como la duración del estudio del chino, el input relacionado con el idioma chino, la actitud emocional, la actitud cognitiva, así como las estrategias de aprendizaje en diversas dimensiones, como las estrategias de memoria y estrategias cognitivas en la dimensión de caracteres chinos, las estrategias de compensación y estrategias afectivas en la dimensión del vocabulario, y las estrategias de compensación y estrategias sociales en la dimensión de aspectos gramaticales, mostraron una predicción significativa en los errores cometidos. En este contexto, se puede confirmar que los factores como la duración del estudio del chino, el input relacionado con el idioma chino, la actitud emocional, la actitud cognitiva, así como las estrategias de aprendizaje en diversas

dimensiones, tales como las estrategias de memoria y cognitivas en la dimensión de caracteres chinos, las estrategias de compensación y afectivas en la dimensión del vocabulario, y las estrategias de compensación y sociales en la dimensión de aspectos gramaticales, son los factores predominantes que influyen en el aprendizaje del chino mandarín por parte de los alumnos de nivel avanzado.

¿Cómo afectan estos factores al aprendizaje del chino mandarín?

Por otro lado, al basarnos en los factores que guardan una relación con los errores cometidos, podemos prever cómo estos factores han influido en los errores cometidos.

Para el alumnado de nivel intermedio:

- La duración del estudio del chino exhibe una relación negativa ($Beta=-0.317$) con los errores cometidos, lo que indica que a medida que aumenta la duración del aprendizaje de la lengua china, disminuye la incidencia de errores.
- El *input* relacionado con el idioma chino muestra una relación negativa ($Beta=-0.679$) con los errores cometidos, lo que indica que a medida que aumenta la cantidad de tiempo de input en el idioma chino, disminuye la incidencia de errores.
- La actitud emocional y cognitiva muestran una relación positiva con los errores, lo que implica que una actitud positiva contribuye al aprendizaje del chino. Además, se observa que la actitud cognitiva ($Beta=0.466$) tiene un impacto más significativo en el aprendizaje del chino que la actitud emocional ($Beta=0.302$).
- Las estrategias de memoria, metacognitivas y sociales en la dimensión de caracteres chinos presentan una relación negativa con los errores cometidos. Esto sugiere que el uso frecuente de las estrategias de “Aprovechar un carácter chino aprendido o una parte de él para recordar un carácter chino nuevo”, “Si olvidar cómo escribir un carácter chino, utilizar otro que tenga el mismo significado” y “Consultar a otras personas sobre la corrección de los caracteres chinos escritos” está asociado con una menor incidencia de errores.
- Las estrategias de compensación en la dimensión del vocabulario presentan una relación

positiva con los errores. Esto sugiere que el uso frecuente de estrategias como “Crear una nueva palabra cuando no se conoce la correcta” está asociado con una mayor incidencia de errores.

- Las estrategias cognitivas y sociales en la dimensión de aspectos gramaticales presentan una relación negativa con los errores. Esto indica que el uso frecuente de estrategias como “Comprar aspectos gramaticales en chino y español en el aprendizaje del chino mandarín” y “Siempre tener amigos chinos que aprenden chino mandarín junto conmigo” está asociado con una menor incidencia de errores.

Para el alumnado de nivel avanzado:

- La duración del estudio del chino exhibe una relación negativa ($Beta=-0.336$) con los errores cometidos, lo que indica que a medida que aumenta la duración del aprendizaje de la lengua china, disminuye la incidencia de errores.
- El *input* relacionado con el idioma chino muestra una relación negativa ($Beta=-0.340$) con los errores cometidos, lo que indica que a medida que aumenta la cantidad de tiempo de input en el idioma chino, disminuye la incidencia de errores.
- La actitud emocional y cognitiva muestran una relación positiva con los errores, lo que implica que una actitud positiva contribuye al aprendizaje del chino. Además, se observa que la actitud cognitiva ($Beta=0.398$) tiene un impacto más significativo en el aprendizaje del chino que la actitud emocional ($Beta=0.3208$).
- Las estrategias de memoria y cognitivas en la dimensión de caracteres chinos presentan una relación negativa con los errores cometidos. Esto sugiere que el uso frecuente de las estrategias de “Aprovechar un carácter chino aprendido o una parte de él para recordar un carácter chino nuevo” y “Escribir y leer repetidamente los caracteres chinos nuevos” está asociado con una menor incidencia de errores.
- Las estrategias de compensación en la dimensión del vocabulario presentan una relación positiva con los errores. Esto sugiere que el uso frecuente de estrategias como “Crear una nueva palabra cuando no se conoce la correcta” está asociado con una mayor incidencia de errores. Mientras que las estrategias afectivas presentan una relación negativa con los

errores, lo que indica que el uso frecuente de estrategias como “Motivarse a sí mismo para esforzarse más en el aprendizaje del vocabulario” está asociado con una menor incidencia de errores.

- Las estrategias de compensación y sociales en la dimensión de aspectos gramaticales exhiben una relación negativa con los errores. Esto sugiere que el uso frecuente de estrategias como “Solicitar consejo a otros sobre las expresiones gramaticales correctas” y “Mantener siempre amigos chinos que aprenden chino mandarín junto conmigo” está asociado con una menor incidencia de errores.

Para concluir, queríamos resaltar nuevamente que el enfoque central de este estudio es identificar las dificultades y determinar sus causas que surgen durante el proceso de aprendizaje del chino mandarín, una lengua heredada por los alumnos de origen chino en España. A partir de los resultados obtenidos, consideramos que hemos alcanzado los objetivos planteados en la presente tesis.

10.2. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

Aunque hemos señalado las limitaciones típicas del análisis de errores y factores de aprendizaje en el campo del aprendizaje o adquisición del chino en la tercera parte, nos gustaría retomar aquí algunas de las que consideramos más significativas después de la realización de nuestro estudio.

Una de las limitaciones de la presente tesis se relaciona con el diseño de cuestionarios para la recolección de datos sobre los factores de motivación. Específicamente, hemos formulado seis opciones para responder a las preguntas de motivación de aprendizaje directamente en lugar de utilizar una escala de Likert para cada opción. Esto dificulta nuestra capacidad para realizar el análisis de la relación entre la motivación y los errores cometidos en SPSS.

Además, no profundizamos en los factores de identidad de los sujetos porque no diseñamos una pregunta específica sobre la identidad de los alumnos de origen chino. Hemos integrado

esta cuestión en la sección de motivación, donde formulamos una opción que dice “Soy de ascendencia china”.

Por otro lado, durante el proceso de identificación de errores, descubrimos que el número de palabras en el texto afecta la validez de los errores. Es decir, cuantas más palabras se escriben, mayor es la probabilidad de aspectos incorrectos, mientras que cuantas menos palabras se escriben, menor es esa probabilidad, lo que impactó en la identificación de errores.

Por lo tanto, como futuras líneas de investigación y como continuación natural de nuestro estudio, sería muy interesante explorar los siguientes aspectos:

- Tener en cuenta el diseño del cuestionario para recopilar los factores influyentes, particularmente, emplear el formato Likert en cada opción para facilitar el análisis en el SPSS.
- Explorar más a fondo el tema de la identidad, abarcando tanto el aspecto lingüístico y cultural como la identidad de ascendencia china entre los alumnos de origen chino en España.
- Exigir a los sujetos que produzcan un rango similar de palabras de texto al estudiar los errores.
- Comparar los errores intralingüísticos e interlingüísticos cometidos por los alumnos inmigrantes chinos que no nacidos en España, y por los estudiantes nativos españoles, con el objetivo de enriquecer el estudio en el campo de la adquisición o aprendizaje del idioma chino mandarín.

A pesar de las limitaciones encontradas en nuestro estudio, consideramos que este trabajo constituye un intento de abordar las lagunas existentes en el campo de la adquisición o aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada por parte de alumnos de origen chino en España, especialmente aquellos nacidos en este país. Además, los resultados obtenidos en esta tesis contribuyen a comprender las dificultades enfrentadas por los alumnos durante el proceso de aprendizaje del chino mandarín como lengua heredada en España y los factores

que impulsan dicho proceso de aprendizaje. Esto representa un esfuerzo dirigido al desarrollo de materiales y cursos de enseñanza que respondan a las necesidades de los estudiantes chinos en España, así como a la exploración de métodos y estrategias de enseñanza efectivos, con el fin de fomentar el intercambio educativo transfronterizo en chino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aalberse, S., Backus, A., & Muysken, P. (2019). *Heritage languages: A language contact approach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Abu-Warda, N. (2008). Las migraciones internacionales. *Revista de Ciencias de las Religiones*, 33-50.
- Abrahamsson, N. (2012). Age of onset and nativelike L2 ultimate attainment of morphosyntactic and phonetic intuition. *Studies in second language acquisition*, 34(2), 187-214.
- Aguado, M. T. (1997). *Educación multicultural: su teoría y su práctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Alexopoulou, A. (2005a). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Estudios de lingüística Aplicada*, 41, 101-125.
- Alexopoulou, A. (2005b). El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 43(1), 1-20.
- Álvarez, B. (2021). *La influencia china en España: Un análisis del Soft Power chino a través del Instituto Confucio*. Tesis de Máster, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Alfonso, B. (2010). Medidas educativas para atender al alumnado inmigrante. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (7), 1-17.
- Amengual, M. (2019). Type of early bilingualism and its effect on the acoustic realization of allophonic variants: Early sequential and simultaneous bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 23(5), 954-970.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests (Vol. 1)*. Oxford University Press.
- Barrueto, M. (2021). *Analysis on Difficulties in Learning Chinese Characters among Peruvian College Students-Take the Confucius Institute at the Catholic University of Peru as an example*. Master's thesis, Zhejiang University of Science and Technology. China National Knowledge Infrastructure.

- Balsas, I. M. (2018). *El enfoque léxico en la enseñanza de chino lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- Bañuelos, L. P. (2013). Las relaciones entre España y China, una larga historia. *Historia Actual Online*, (30), 151-163.
- Beltrán, J. (1998). The Chinese in Spain. *The chinese in Europe*, 211-237.
- Beltrán, J., & Sáiz, A. (2003). Estudiantes asiáticos en Cataluña. La internacionalización de la educación superior. *Documentos CIDOB. Serie Asia*, (4), 5-120.
- Beltrán, J. (2004). Las comunidades chinas en España y sus actividades económicas. *Economía Exterior*, (30), 153-160.
- Beltrán, J. (2005). Las comunidades asiáticas en España: una visión panorámica. *Revista CIDOB D'Afers Internacionals*, (68), 33-52.
- Beltrán, J., & García, C. (2007). La comunidad china. *Plurilingüismo en España*, 345-366.
- Beltrán, J. (2009). La presencia china en España. Globalización y transnacionalismo. *La emergencia de China e India en el siglo XXI*, 250-271.
- Beltrán, J. (2013). De la invisibilidad a la espectacularidad. Cuarenta años de inmigración China en España. Las relaciones hispano-chinas. *Historia y futuro*, 114-131.
- Beltrán, J., & Sáiz, A. (2013). Del restaurante chino al bar autóctono. La evolución del empresariado de origen chino en España y su compleja relación con la etnicidad. *In Retos y estrategias del empresariado étnico. Estudios de caso de empresarios latinos en los Estados Unidos y empresarios inmigrantes en España* (pp. 85-108).
- Beltrán, J., & Sáiz, A. (2015). A contracorriente. Trabajadores y empresarios chinos en España ante la crisis económica (2007-2013). *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (37), 125-147.
- Beltrán, J. (2015). Fuera de China: autoorganización de las comunidades chinas en el extranjero y transnacionalismo. *Inter Asia papers*, (48), 0001-37.
- Beltrán, J. (2019). Política y presencia asiática en España. *In Ascenso del nuevo espacio Indo-Pacífico*, 301-331.
- Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers:

- Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical linguistics*, 39(3-4), 129-181.
- Belda Torrijos, M. (2016). Errores del uso del español en estudiantes extranjeros: Creación de una taxonomía y su etiquetado. Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València.
- Bhabha, H. K. (2013). Culture's in between. In *Multicultural states*. Routledge, 29-36.
- Li, J. S. (2016). Migrant culture and identity. *Chinese Culture Forum*, (09), 5-10+191.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language learning*, 28(1), 69-83.
- Bolonyai, A. (1998). In between languages: language shift/ maintenance in childhood bilingualism. *The International Journal of Bilingualism* 2, 21-43.
- Brewer, M. (2001). The many faces of social identity: Implications for political psychology. *Political Psychology*, 22(1), 115-125.
- Busto, C. (2014). *Integración de inmigrantes en el Sistema Educativo Español*. Tesis de Máster, Universidad de Oviedo.
- Cabo, D. P. Y., & Rothman, J. (2012). The (il) logical problem of heritage speaker bilingualism and incomplete acquisition. *Applied linguistics*, 33(4), 450-455.
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term "heritage language learner". *Heritage language journal*, 2(1), 1-25.
- Cao, X. W. (2014). A Study of Overseas Chinese Language Teaching from the Perspective of Heritage Language Theory. *TCSOL Studies*, (4), 48-56.
- Carroll, S. E. (2017). Exposure and input in bilingual development. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 3-16.
- Cabrera, A. F., & Gómez, J. E. (2017). Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera, CAELE. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 17, 509-538.
- Cai, J. T. (2009). Methods for determining native language transfer in second language acquisition research. *JOURNAL OF OCEAN UNIVERSITY OF CHINA (Social Sciences Edition)*, 3, 53-56.
- Cai, J. T. (2015). Comparison-induction Methodological Framework for Judging L1 Transfer

- in L2 Production. *Journal of PLA University of Foreign Languages*, 38(5), 56-65.
- Cai, J. T., & Li, J. (2016). Research Methodology for Linguistic Level Transfer and Conceptual Transfer. *Foreign Language World*, (4), 2-10.
- Cai, J. T. (2020). *Language Transfer*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Cachón, L., & González, M. J. (2016). La integración educativa de los niños y jóvenes inmigrantes en España. *Revista de Educación*, 370, 50-74.
- Casas-Tost, H., Fustegueres i Rosich, S., Qu, X., Rovira-Esteva, S., & Vargas-Urpi, M. (2015). *Guía de estilo para el uso de palabras de origen chino*. Adeli Ediciones.
- Chamot, A. U. (1988). *A study of learning strategies in foreign language instruction: Findings of the longitudinal study*. Washington: Office of International Education.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-169.
- Corder, S. (1974). Error analysis. In J. Allen, & S. Corder (eds.), *Techniques in Applied Linguistics* (pp. 122-154). London: Oxford U.P.
- Corder, S. P. (1978). Error analysis, interlanguage and second language acquisition. In V. Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Routledge.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1983). A role for the mother tongue. In S. M. Gass & L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 85-97). Rowley: Newbury House.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *The Modern Language Journal* 89, 585-592.
- Cuza, A. (2012). Crosslinguistic influence at the syntax proper: interrogative subject-verb inversion in heritage Spanish. *Int. J. Biling.* 17 (1), 71-96.
- Cuza, A., & Frank, J. (2011). Transfer effects at the syntax-semantics interface: The case of

- double-que questions in heritage Spanish. *Heritage Language Journal*, 8(1), 66-89.
- Chu, L. (2021). *Studies on the Acquisition of Chinese Complements of Result by Peruvian Students*. Master's thesis, Guangdong University of Foreign Studies. China National Knowledge Infrastructure.
- Chireac, S. M. (2012). *La adquisición del catalán y del castellano por los escolares inmigrantes de origen rumano y chino: Un análisis sistemático de los usos correctos y erróneos en la expresión oral*. Prensa de la Universidad de Cluj Napoca.
- Cheng, Y. Z. (2005). History of Teaching Chinese as a Foreign Language. *Dynamics of International Chinese Language Teaching and Research*, (02), 53-60.
- Chen, Y. (2021). An Empirical Study on Chinese Cultural Identification of New Generation of Ethnic Chinese Overseas: The Case of Ethnic Chinese in Spain with their Ancestral Homes in Lishui. *JOURNAL OF LISHUI UNIVERSITY*, 43(4), 66-73.
- Chen, C., Li, Q. C., & Yang, Q. H. (2021). The Current Situation and Prospective Research of Chinese Language Education in Spain. *Journal of Tianjin Normal University (Social Sciences)*, (3), 16-23.
- Coblin, W. S. (1998). Francisco Varo and the Sound System of Early Qīng Mandarin. *Journal of the American oriental society*, 262-267.
- Coblin, W. S., & Levi, J. A. (2000). *Francisco Varo's Grammar of the Mandarin Language (1703): An English translation of Arte de la lengua Mandarina. With an Introduction by Sandra Breitenbach*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Colino, J., García, J., Carrido, A., Carlos, J., & Myro, R. (2019). *Lecciones de economía española (14 edición)*. Madrid: Civitas.
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language (2nd Edition)*. London: Routledge.
- Centro de Intercambio y Cooperación de Lenguas Sino-Extranjeras, Ministerio de Educación de la República Popular China. (2021). *Estándares de Calificación de Competencia en Chino para la Educación Internacional en Lengua China (GF 0025-2021)*.
- Center for Language Education and Cooperation (CLEC). (18 de febrero de 2022).

- Davies, A. (1991). *The Native Speaker in Applied Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davies, A. (2003). *The Native Speaker: Myth and Reality*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Diao, Y. B. (2015). On the Foundation and Connotation of Global Chinese. *Global Chinese*, 1(1), 227-244.
- Diao, Y. B. (2017). Possibility and Necessity of Establishing “Global Chinese Linguistics”. *Chinese Journal of Language Policy and Planning*, 2(4), 71-80.
- Diao, Y. B. (2018). Global Chinese Language and its Research from the Perspective of Language Security. *Journal of Yunnan Normal University (Philosophy and Social Science Edition)*, 50(3), 25-34.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation (3rd Edition)*. New York: Routledge.
- Dong, H. Y. (2005). *An Essay on the Study of the Chinese Language in the West: The Sixteenth and Early Nineteenth Centuries*. Doctoral dissertation, Zhejiang University. China National Knowledge Infrastructure.
- Dulay, H. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Departamento de Gestión de la Información sobre Lengua y Literatura, Ministerio de Educación, República Popular China. (2011). *Reglas generales de puntuación (GB/T 15834-2011)*.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- Hismanoglu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet TESL Journal*, 6(8), 12-12.
- Fang, H. (1969). *The Sixty Autographs of Fang Hao*. Taiwan Student's Bookstore.
- Masini, F. (2005). Chinese dictionaries prepared by Western missionaries in the seventeenth

- and eighteenth centuries. *Encounters and dialogues: Changing perspectives on Chinese-Western exchanges from the sixteenth to eighteenth centuries*, (pp. 179-193).
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y Analisis de Errores en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Ferreira Cabrera, A., & Elejalde Gómez, J. (2020). Propuesta de una taxonomía etiológica para etiquetar errores de interlengua en el contexto de un corpus escrito de aprendientes de ELE. *Forma y Función*, 33(1), 115-146.
- Fishman, J. A. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & Scott McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 81-97). Washington, DC & McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.
- Flores, C., & Melo-Pfeifer, S. (2014). Linguistic and Language Education approaches to the concept of Heritage Language: a pluridisciplinary discussion about the profile of Portuguese heritage speakers living in Germany. *DOMÍNIOS DE LINGU@GEM*, (8)3, 16-45.
- Flores, C. (2015). Understanding heritage language acquisition. Some contributions from the research on heritage speakers of European Portuguese. *Lingua*, 164, 251-265.
- Fu, X. F. (2021). *Error analysis of “neng, hui and keyi” made by Peruvian entry level Students and Teaching Suggestions*. Master’s thesis, Guangdong University of Foreign Studies. China National Knowledge Infrastructure.
- Foro para la Integración Social de los Inmigrantes. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. <https://www.foroinmigracion.es/>
- Gasca, L. (2018). *La experiencia traductora de estudiantes de español como lengua de herencia: un estudio empírico a través de tres niveles de enseñanza superior*. Tesis doctoral, University of Houston.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (1983). *Language Transfer in Language Learning. Issues in Second Language Research*. Newbury House Publishers, Inc., Rowley MA 01969.
- Gass, S. y Selinker, L. (eds). (1994). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA:

Newbury House.

- Gao, H. (2010). Origin of Heritage language and its Chinese translation. *China Science and Technology Terminology*, (2), 48-50+54.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- García Masson, M. C. (2022). *Estrategias de aprendizaje y conocimiento de los caracteres chinos en alumnos de chino mandarín en Lima, Perú*. Tesis de grado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Galdeano-Gómez, E., & Mato-Rodríguez, L. (2019). La integración residencial de los inmigrantes en España: Una revisión crítica de la literatura. *Papeles del CEIC*, 3(156), 1-21.
- Gay, L., & Airasian, P. (2000) *Educational Research: Competencies for Analysis and Experience (6th Edition)*. Prentice-Hall, Upper Saddle River.
- Gershkoff-Stowe, L. (2002). Object naming, vocabulary growth, and the development of word retrieval abilities. *Journal of Memory and Language*, 46, 665-87.
- Godenau, D., Rinken, S., Martínez de Lizarrondo Artola, A., & Moreno Márquez, G. (2014). La integración de los inmigrantes en España: una propuesta de medición a escala regional. *Ministerio de Empleo y Seguridad Social (España)*.
- Gordon, M. M. (1975). Toward a General Theory of Racial and Ethnic Group Relations. In N. Glazer & P. Daniel(eds.), *Ethnicity: Theory and Experience* (pp. 84-110). Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and cognition*, 1(2), 131-149.
- Gu, J. W. (2020). From Traditional Language-teaching to All-round Education: New Trends in Chinese Schools in Spain. *Journal of Overseas Chinese History Studies*, (1), 11-19.
- New Trends in Chinese Schools in Spain. *Journal of Overseas Chinese History Studies*, (1),

11-19.

- Gu, K. R., & Li, D. J. (2023). Factors of heritage language maintenance among the second-generation Chinese immigrants in the U.S. *FOREING LANGUAGE RESEARCH*, (5), 34-43.
- Guo, X. (2004). On “Huayu”. *Journal of the School of Chinese Language and Literature Jinan University*, (2), 56-65+75.
- Guo, X. (2006). On the Research of Huayu. *Applied Linguistics*, (2), 22-28.
- Guo, X. (2007). The Re-examination on the diversified names “Chinese” among modern Chinese community. *Nankai Linguistic Journal*, (1), 131-144.
- Guo, X. (2009). Huayu planning strategy. *Applied Linguistics*, (3), 45-52.
- Guo, X. (2017). Heritage language and heritage language maintenance. *Chinese Journal of Language Policy and Planning*, (3), 10-19.
- Guo, F. L., & Liu, H. (2017). Typology Analysis of Chinese Order Error of Intermediate and Advanced Level Chinese Learners. *Chinese Language Learning*, (2), 98-105.
- Gumiliov, L. (1972). Los cambios climáticos y las migraciones de nómadas. *Priroda*, (4), 44-52.
- Gardner, R. (2004). Attitude/Motivation Test Battery (AMTB).
- Han, X. M. (2021). “Immigration-Diffusion” Language Communication and Its Characteristics-Taking the spread of Chinese in Southeast Asia as an Example. *Journal of Research on Education for Ethnic Minorities*, 32(3), 168-176.
- Hewitt, J. (2000). *Self and Society: A Symbolic Interactionist Social Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Horwitz, E. (2014). Becoming a language teacher: A practical guide to second language learning and teaching. *The CATESOL Journal*, 25(1), 163-192.
- Huguet, Á., Navarro, J. L., Chireac, S. M., & Sansó Galiay, C. (2012). Immigrant children and access to school language. A comparative study between Latin American and non-Latin American students in Spain. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 9, 85-106.

- Huang, L. J. (2015). *The Investigation of Students' Chinese Learning Motivation of Ecuadorian Confucius Institute*. Master's thesis, Jinan University. China National Knowledge Infrastructure.
- Huang, B. R., & Liao, X. D. (2017). *Moderno chino (Sexta versión)*. Beijing: Prensa de Educación Superior.
- Hu, Q. Y. (2012). Groups of Fujianese in Manila, Spain, during the late Ming and early Qing dynasties. *Research on Fujian Business Culture*, (2), 4.
- Institute of Linguistics, CASS. (2020). *Diccionario Xinhua (duodécima edición)*. Beijing: The Commercial Press.
- Instituto Nacional de Estadística (2023). Población extranjera en España. <https://www.ine.es/daco/daco42/ecp/ecp0323.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2022). Residentes chinos en los municipios españoles. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/l0/&file=02005.px>
- Instituto Nacional de Estadística (2022). Población asiática por Total Nacional, Ambos sexos, 2022. https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/l0/&file=02005.px#_tabs-tabla
- Instituto Nacional Estadística (2022). Población china por Nacionalidad, Total Nacional, Ambos sexos, 1998-2022. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/l0/&file=02005.px>
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.
- Jaimes , D., Duarte, K., Wilches, L., Atencio, Y., Bernal, A., & Vega, J. (2013). *Características cognitivas según Jean Piaget en niños con síndrome de Moebius*. Tesis doctoral, Corporación Universitaria Adventista.
- Jarvis, S. (2000). Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning* 50(2), 245-309.
- Jarvis, S., & A. Pavlenko. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.
- Jarvis, S. (2010). Comparison-based and detection-based approaches to transfer research.

Eurosla yearbook, 10(1), 169-192.

- Jara, D. (2016). Migración y Migrancia: dos aspectos claves para la configuración de la identidad en Crónica de músicos y diablos de Gregorio Martínez. In *Anales de Literatura Hispanoamericana. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones*, (45), 463-477.
- Jin, Y. M., y Eloy, G. (2022). Entre dos culturas: acerca de la ambigüedad de las identidades de los descendientes de los inmigrantes chinos en España. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (54), 1-20.
- Jin, Y. M., & Eloy, G. (2023). Redes de parentesco y familias de los inmigrantes chinos en España: estudio de casos. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 18 (1), 189-206.
- Jia, R., & Paradis, J. (2015). The use of referring expressions in narratives by Mandarin heritage language children and the role of language environment factors in predicting individual differences. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(4), 737-752.
- Jiang, Z. K. (1994). The Relationship between Learning Strategies and Listening-One of the Sub-Reports of the Survey on the Quality of Chinese English Undergraduate Students. *Foreign Language Teaching and Research*, (1):51-58+80.
- Jiang, X., & Liu, Y. M. (2004). Estudio de caracteres chinos con escritura incorrecta por los alumnos extranjeros en el contexto de pinyin. *Enseñanza del idioma chino en el mundo*, 7(1), 60-70+4.
- Jiang, X., & Zhao, G. (2001). A Study of Chinese Character Learning Strategies of Foreign Students at the Elementary Level. *Language Teaching and Research*, (4), 10-17.
- Jiang, X., & Liu, Y. M. (2004). Estudio de caracteres chinos con escritura incorrecta por los alumnos extranjeros en el contexto de pinyin. *Enseñanza del idioma chino en el mundo*, 7 (01), 60-70+4.
- Joppke, C., & Morawska, E. (2003). Integrating immigrants in liberal nation-states: Policies and practices. *Toward assimilation and citizenship: Immigrants in liberal nation-states*, 1-36.

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portales/web/programas-educativos-internacionales/otros-programas/aulas-confucio>

- Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Second Language Research* 8(3), 203-231.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Kagan, O., & Dillon, K. (2008). Issues in heritage language learning in the United States. *Encyclopedia of language and education*, 4, 143-156.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass, & L. Selinker(eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 112-134). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Kim, J. H., Montrul, S., & Yoon, J. (2009). Binding interpretations of anaphors by Korean heritage speakers. *Language Acquisition*, 16(1), 3-35.
- Kinsella (ed.), *Language Teaching and Linguistics Surveys* (pp. 60-78). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kupisch, T., & Rothman, J. (2018). Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 564-582.
- Labov, W. (1972) *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lapresta, C. (2006). Identidad colectiva, ciudadanía e inmigración. Consecuencias para la lengua y la escuela. *Cultura y educación*, 18(2), 185-200.
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67.
- Landone, E. (2004). Plurilingüismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las Lenguas. *Mots Palabras Words*, (5), 35-55.
- Li, H. Y. (2011). *A Research on Grammatical Errors of Chinese as a Second Language on the Basis of Learning Strategies*. Doctoral dissertation, Fujian Normal University.
- Li, M. H. (2016). Análisis de la comunidad china en España. *Estudios de Historia de la*

China de Ultramar, (2), 10-21.

Li, Y. M. (2016). *Global Chinese Dictionary*. Beijing: The Commercial Press.

Li, Y. M. (2017). The Greater Chinese: Lingua Franca of the Global Chinese. *Applied Linguistics*, (1), 2-13.

Li, Y. M. (2021). Chinese in the World and the World of Chinese. *JOURNAL OF SUN YAT-SEN UNIVERSITY (SOCIAL SCIENCE EDITION)*, 61(03), 65-76.

Li, Q. (2015). On country specialization of chinese language textbooks. *Chinese Teaching in the World*, 29(4), 526-540.

Li, H. (2023). The Mistakes of Integrating Overseas Chinese Education into International Chinese Language Education and Its Reshape. *The Scientific Exploration of Education*, 41(3), 105-112.

Li, L. W. (2018). *An analysis of sequential errors among native Spanish-speaking learners of Chinese at the elementary level*. Master's thesis, Xi'an International Studies University. China National Knowledge Infrastructure.

Li, J. B. (2014). *Analysis of Spanish Students' Grammatical Errors in Chinese Language Acquisition*. Master's thesis, Heilongjiang University. China National Knowledge Infrastructure.

Li, L. (2022). *Aprendizaje del chino como lengua heredada e identidad en los hijos de inmigrantes chinos de la comunidad de Madrid*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Liu, S. Y. (2019). Principales problemas en la adquisición del chino como lengua extranjera a partir del análisis de errores de estudiantes españoles. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

Liu, X. N. (2020). *An investigation on learning anxiety of Spanish students learning Chinese from the perspective of cultural dimensions-A case study of the Confucius Institute at the University of Castilla-La Mancha*. Master's thesis, Beijing International Studies University. China National Knowledge Infrastructure.

Lu-Zhang, H. H., Paoliello, A., & Casas-Tost, H. *Enseñanza del chino como Lengua*

- Heredada a estudiantes de origen chino en España*. Tesis de Máster, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lu, J. M. (2017). Criteria for “Huayu”: flexibility and tolerance. *Chinese Journal of Language Policy and Planning*, 2(1).
- Lu, J. (2013). *Analysis Chinese character error types and reasons of children in Latin America-Take Montessori British School of Colombia as an example*. Master’s thesis, Guangdong University of Foreign Studies. China National Knowledge Infrastructure.
- Lu, X. (2014). *The Chinese characters error analysis and the exploration of teaching strategies for high school students in Colombia*. Master’s thesis, Guangdong University of Foreign Studies. China National Knowledge Infrastructure.
- Lu, Q. Y. (2019). *A Research on the Identity of Chinese Adopted Chinese Children's Culture Based on Chinese Learning*. Master’s thesis, Yunnan Normal University. China National Knowledge Infrastructure.
- Luan, H., Shu, H., & Zhang, D. C. (2010). Estudio sobre las características y los factores que influyen en la producción de caracteres chinos de los niños en tareas de dictado. *Desarrollo psicológico y educación*, 1, 1-5.
- Lü, B. S. (2017). *History of Teaching Chinese as a Foreign Language*. Beijing: Peking University Press.
- Language and text information management department of the Ministry of education of the people's Republic of China. (2011). *General rules for punctuation (GB/T 15834-2011)*.
- Language and text information management department of the Ministry of education of the people's Republic of China. (2018). *Informe de investigación sobre la política lingüística china*. Beijing: Commercial Press, Ltd.
- Li, R., Theo Baumann, Chinese Academy of Social Sciences, & Australian Academy of the Humanities (1987). *Language Atlas of China*. HK: Hong Kong Longman (Far East) Ltd.
- Law of the People's Republic of China on Exit-Entry Administration. Administración Nacional de Inmigración, 30 de junio de 2012.
<https://www.nia.gov.cn/n794014/n1050181/n1050479/c1013311/content.html?eqid=c46>

[4a550001e07fc000000036471e987](https://www.boe.es/eli/es/l/2009/10/30/12/con)

Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria.

Boletín Oficial del Estado, 20 de diciembre de 2009.

<https://www.boe.es/eli/es/l/2009/10/30/12/con>

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Boletín Oficial del Estado, 12 de enero de 2000.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/11/4>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 6 de agosto de 1970.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de julio de 1985. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8/con>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 04/05/2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ma, Y. (2016). *The error analysis and teaching strategies of Chinese attributive for Spanish learners-Based on the teaching practice in Confucius Institute of the University of Valencia*. Master's thesis, Northeast Normal University. China National Knowledge Infrastructure.

Ma, Y. (2017). El paisaje lingüístico chino-español de la ciudad de Valencia: una aproximación a su estudio. *Lengua y migración/Language and Migration*, 9(1), 63-84.

Ma, Z. (2010). El desarrollo de la comunidad china en España. *Revista de Occidente*, (349), 259-266.

Ma, Z. M. (1997). Overview of the Chinese community in Spain. *Overseas Chinese Situation*, (5), 32-33.

- Masdeu, I. (2020). Migrants' descendants and new mobilities between China and Spain. *International Migration*, 58(3), 134-147.
- Malgesini, G., & Giménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso.
- Martínez, J. (2005). Magnitud y dinámica de la inmigración en Chile, según el censo de 2002. *Papeles de población*, 11(44), 109-147.
- Merino, J. Á. (2008). La inmigración china en España: ¿Qué imagen. *Observatorio de la Economía y la Sociedad China*, (6), 1-18.
- Meisel, J. (2011). *First and Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Medina, R. (2017). The Socio-Discursive Construction of the Identity of Latin American Immigrants in Barcelona. *HSE-SOCIAL AND EDUCATION HISTORY*, 6(2), 116-141.
- Montrul, S. (2002) Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and cognition* 5, 39–68.
- Montrul, S. (2004). Subject and object expression in Spanish heritage speakers: a case of morphosyntactic convergence. *Biling. Lang. Cogn.* 7, 125-142.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. (2010). Dominant language transfer in adult second language learners and heritage speakers. *Second Language Research*, 26(3), 293-327.
- Montrul, S. A. (2012). Is the heritage language like a second language? *Eurosla Yearbook*, 12(1), 1-29.
- Montrul, S. (2016). *The acquisition of heritage languages*. Cambridge University Press.
- Montrul, S. (2018). Heritage language development: Connecting the dots. *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 530-546.
- Montrul, S., & Silva-Corvalán, C. (2019). The social context contributes to the incomplete acquisition of aspects of heritage languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 269-273.
- Montrul, S. (2023). Heritage Languages: Language Acquired, Language Lost, Language

- Regained. *Annual Review of Linguistics*, 9, 399-418.
- Moro, F., & Suchtelen, P. I. (2017). Dominant language transfer in heritage languages. *Dynamics of linguistic diversity*, 6, 143-62.
- Monetti, M. E. (2017). Las migraciones internacionales y el proceso de integración en las sociedades de acogida: una mirada desde las teorías sociológicas contemporáneas. *Fronteras*, 3(2), 7-42.
- Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*, 5-24.
- Muñoz, V. (1999). Procesos de construcción de identidad entre la población inmigrante. *Papers: revista de sociologia*, 113-129.
- Navarro, Á. (2008). *Análisis de los errores léxicos en la producción escrita de alemán L3 por alumnos de Escuela Oficial de Idiomas*. Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad?: Un concepto necesario pero imposible. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65), 461-479.
- Nieto, G., & Fisac, T. (2002). AQ, un emigrante chino en España. Desorden y crítica social en una comunidad china. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (12), 141-171.
- Nieto, G. (2003). La inmigración china en España. Definiciones y actuaciones sobre integración social. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 167-189.
- Nieto, G. (2007). *La inmigración china a España: una comunidad ligada a su nación*. Madrid: Catarata.
- Nikleva, D., & Reche Gómez, N. (2020). Integración escolar de un alumno chino: estudio de caso. REiDoCrea: *Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 9.
- Niu, S. W. (2018). A Review on the Studies of Chinese Character Writing Errors in the Field of Chinese as a Foreign Language. *Journal of Guangdong University of Foreign Studies*, 29(2), 138-144.

- Niu, S. W., & Zhao, L. J. (2020). Basic Problems in Error Analysis of Foreigners' Chinese Character Writing. *Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Research in Chinese as a Foreign Language)*, 18(6), 38-46.
- Niu, S. W. (2021). Classification and Evaluation of Foreigners' Errors in the Writing of Chinese Characters: A Case Study of Wrongly Written Characters by Portuguese Beginning-level Students. *Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Research in Chinese as a Foreign Language)*, 19(4), 75-85.
- Niu, S. W. (2023a). An Analysis of the Error description Methods for Foreigner's Writing of Chinese Characters. *Journal of Yunnan Normal University (Teaching and Research in Chinese as a Foreign Language)*, 21(2), 71-78.
- Niu, S. W. (2023b). Study on Errors in Writing Chinese Characters by Foreigners- Taking the Errors by Non-Japanese and Non-Korean Learners as an example. *JOURNAL OF DALIAN UNIVERSITY*, 44(5), 54-63.
- Ni, Y. (2019). Análisis de errores en el orden de los modificadores adverbiales del chino en la adquisición de estudiantes hispanohablantes. *Historia, cultura y aprendizaje del chino* 2019, 137-152.
- Norrish, J. (1987). The application of microprocessors in welding. *METAL CONSTR.*, 19(8), 440-443.
- National Bureau of Statistics (2021). Main data from the seventh national census. https://www.stats.gov.cn/sj/zxfb/202302/t20230203_1901080.html
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G. L. O. R. I. A., Russo, R. P., & Küpper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL quarterly*, 19(3), 557-584.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Grady, W., Lee, O. S., & Lee, J. H. (2011). Practical and theoretical issues in the study of heritage language acquisition. *Heritage Language Journal*, 8(3), 315-332.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New

- York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R. (1990). Strategy Inventory for Language Learning (SILL), versión 7.0.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2005). Crosslinguistic influence and conceptual transfer. What are the concepts? *Annual Review of Applied Linguistics* (25), 3-25.
- Ou, Y. (2019). Estudio sociolingüístico sobre niños de origen chino en la ciudad de Málaga. Tesis doctoral, Universidad de Málaga.
- Paz, E. C. (2012). La política de inmigración en España. *3c Empresa: investigación y pensamiento crítico*, 1(8), 3.
- Pérez, A. P. (2002). Una mirada a la comunidad china desde occidente. *Cuadernos de geografía*, (72), 321-336.
- Penfield, W., & Roberts, L. (2014). *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Pérez, E. (2010). *La aculturación de los adolescentes inmigrantes en España: aproximación teórica y empírica a su identidad cultural y adaptación psicosocial*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Pierce, L., Klein, D., Chen, J., Delcenserie, A., & Genesee, F. (2014). Mapping the unconscious maintenance of a first language. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States*, 111(48), 17314 – 17319.
- Potowski, K., Jegerski, J., & Morgan-Short, K. (2009). The effects of instruction on linguistic development in Spanish heritage language speakers. *Language learning*, 59(3), 537-579.
- Polinsky, M. (1997) American Russian: Language loss meets language acquisition. In W. Browne et al. (eds.), *Formal Approaches to Slavic Linguistics* (pp. 370-407). Ann Arbor, MI: Michigan Slavic Publications.
- Polinsky, M. (2006). Incomplete acquisition: American Russian. *J. Slavic Linguist.* 14, 191-262.
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom.

Language and linguistics compass, 1(5), 368-395.

Polinsky, M. (2008). Gender under incomplete acquisition: Heritage speakers' knowledge of noun categorization. *Heritage language journal*, 6(1), 40-71.

Polinsky, M. (2011) Reanalysis in adult heritage language. *Studies in Second Language Acquisition* 33, 305–328.

Polinsky, M. (2015). Heritage languages and their speakers: state of the field, challenges, perspectives for future work, and methodologies. *Zeitschrift fuer Fremdsprachwissenschaft* 26, 7-27.

Polinsky, M. & Scontras, G. (2020) Understanding heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition* 23, 4–20.

Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2011-2014. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.
<https://www.inclusion.gob.es/w/el-gobierno-aprueba-el-plan-estrategico-de-ciudadania-e-integracion-2011-2014>

Programa de integración sociolaboral para personas inmigrantes. Ministerio de Derechos Sociales.
<https://www.accem.es/programa-insercion-laboral-personas-inmigrantes-empleain/>

Programa SARA - Mujeres Migrantes. Colectivo en Ministerio de Igualdad.
<https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaProgInsercionSociolaboral/SaraMujMigrantes.htm>

Qing-Ge, L. M. (2020). A Survey on Chinese Language Learning Motivation of Students at the Chinese Cultural Center in Chile. Master's thesis, Dalian University of Foreign Languages. China National Knowledge Infrastructure.

Qi, Y. P. (2003). Studies on the History of the Early Jesuits in Japan. Shanghai: The Commercial Press.

Querol Bataller, M. (2013). Pragmática intercultural. Reflexiones sobre su enseñanza en la clase de español y chino como lengua extranjera. *Lingüística en la Red*, (11), 1-30.

Querol Bataller, M. (2015). Guía de estilo para el uso de las palabras de origen chino. *RAEL*:

- revista electrónica de lingüística aplicada*, 14(1), 131-132.
- Querol Bataller, M. (2020). Los estudios de Asia Oriental en España: los itinerarios sobre China y su lengua en los grados universitarios. *Edetania*, (58), 41-54.
- Ramón, A. (2017). *Relationships between language learning strategies on Chinese YCT test scores: Las Palmas Gran Canaria University Confucius Institute secondary school student's case study*. Master's thesis, Dalian University of Foreign Languages. China National Knowledge Infrastructure.
- Ramirez, G., Chen, X. I., Geva, E., & Luo, Y. (2011). Morphological awareness and word reading in English language learners: Evidence from Spanish-and Chinese-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, 32(3), 601-618.
- Reyes, E. (2019). *Research on Chinese language preposition acquisition by elementary level native Argentine students*. Master's thesis, Jilin University. China National Knowledge Infrastructure.
- Richards, J. (1971). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis¹. *ELT Journal*, XXV (3), 204-219.
- Richards, J. (1974). *Error analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Richards, J., & Sampson, G. (1974). The Study of Learner English. In J.C. Richards(Ed.), *Error Analysis: Perspective on Second Language Acquisition* (pp. 3-18), London: Longman.
- Ringbom, H. (1978). The influence of the mother tongue on the translation of lexical items. *Interlanguage Studies Bulletin* 3(1), 80-101.
- Ringbom, H. (1993). At what point of time does transfer actually occur. *Current issues in European second language acquisition research*, 47-51.
- Ringbom, H. (2006). *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rothman, J. (2009). Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages. *International Journal of Bilingualism*, 13(2), 155–163.

- Rodríguez, E., & Reglero, L. (2015). Heritage and L2 processing of person and number features: Evidence from Spanish subject-verb agreement. *Journal of Applied Linguistics and Languages*, 2(2), 11-30.
- Romano, F. (2021). L1 versus Dominant Language Transfer Effects in L2 and Heritage Speakers of Italian: A Structural Priming Study. *Applied linguistics*, 42(5), 945-969.
- Rovira, S. (2015). Chinese linguistics in Spain: historical and institutional overview. *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*, 519-526.
- Rubin, J. (1987). Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology. In A. L. Wenden, & J. Rubin (eds.), *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 15-30). Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Sáiz, A. (2005). La migración china en España. Características generales. *CIDOBd'Afers Internacionals*, (68), 151-163.
- Sáiz, A. (2012). Mujeres chinas en España. El capital social y su impacto en las estrategias productivas y reproductivas. *Papers: revista de sociologia*, 97(3), 591-612.
- Sastre, M. G. (2014). Emprendimiento familiar inmigrante: El caso de las mujeres chinas en España. *European Journal of Family Business*, 4(2).
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, A., Revilla, D., Alayza, M., Sime, L., Mendívil, L., & Tafur, R. (2020). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Sagaama, O. (2010). *Integración lingüística y cultural de los inmigrantes en España. Los marroquíes en Barcelona*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Serratrice, L. (2002). Overt subjects in English: evidence for the marking of person in an English-Italian bilingual child. *Journal of Child Language* 29, 327-355.
- Selinker, L. (1969). Language Transfer. *General Linguistics*, (9), 67-92.
- Selinker, L. (1972). *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. Harlow: Longman.
- Secchi, D. (2018). *La atenuación en aprendices francófonos de E/LE como manifestación de la competencia pragmática*. Tesis doctoral, Universitat de València.
- Sherkina-Lieber, M., Pérez-Leroux, A. T., & Jones, A. (2011). Grammar without speech production: the case of Inuit heritage receptive bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 14, 301-317.
- Schwartz, R. & Terrell, B. (1983). The role of input frequency in lexical acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 57-64.
- Schmid, M. S. (2009). On L1 attrition and the linguistic system. *EuroSLA yearbook*, 9(1), 212-244.
- Scontras, G., Fuchs, Z., & Polinsky, M. (2015). Heritage language and linguistic theory. *Frontiers in psychology*, 15-45.
- Shi, C. H., & Wang, W. C. (2020). *Conocimientos básicos de chino (Caracteres chinos)*. Beijing: Prensa de la Universidad de Lengua y Cultura de Pekín.
- Schachter, J., & Celce-Murcia, M. (1977). Some reservations concerning error analysis. *Tesol Quarterly*, 441-451.
- She, W. L. (2014). *Study on the Motivation of Chinese Language Learning of Students at the Confucius Institute in Chile*. Master's thesis, Anhui University. China National Knowledge Infrastructure.
- Silva-Corvalán, C. (2014). *Bilingual language acquisition: Spanish and English in the first six years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva-Corvalán, C. (2018). Simultaneous bilingualism: Early developments, incomplete later outcomes? *International Journal of Bilingualism*, 22(5), 497-512.
- Slavic-teaching professionals. In O. Kagan, & B. Rifkin (Eds.), *The learning and teaching of Slavic languages and cultures* (pp. 375-403). Bloomington, IN: Slavica.
- Silva, T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. *Petrópolis: Vozes*, 73-102.
- Song, Y. H. (2019). *Acquisition Research on Chinese Existential Sentence of*

- Spanish-speaking Peruvian students*. Master's thesis, Yantai University. China National Knowledge Infrastructure.
- Song, Y. (2022). Una familia transnacional: La inmigración china en España. *Revista Diecisiete: Investigación Interdisciplinar para los Objetivos de Desarrollo Sostenible*, (6), 157-170.
- Solé, C., Alcalde, R., Pont, J., Lurbe, K., & Parella, S. (2002). El concepto de integración desde la sociología de las migraciones. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (12), 9-41.
- Sun, X. (2018). Investigation on Spanish Native Speakers' Acquisition of Chinese Null Subject and Null Object-Based on Interlanguage Corpus. *OVERSEAS CHINESE EDUCATION*, (6), 68-78.
- Statista (2022). Población extranjera de España en 2021 y 2022, por nacionalidad. <https://es.statista.com/estadisticas/472512/poblacion-extranjera-de-espana-por-nacionalidad/>
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tereshchuk, A. (2017). *La asimilación lingüística de los inmigrantes rusos en Barcelona*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Torijano, J. A. (2006). Los que nos enseñan los errores. *Signum: estudos da Linguagem*, 9(1), 141-206.
- Torruella, I. M., & Sáiz, A. (2017). Género, movilidad e intersecciones generacionales en el espacio transnacional chino. *RES. Revista Española de Sociología*, 26(3), 385-397.
- Taylor, G. (1986). Errors and explanations. *Applied linguistics*, 7(2), 144-166.
- Tang, S. (2018). *A study on the errors of "ba" sentence and "bei" sentence in Chinese learners with Spanish as their mother tongue*. Master's thesis, Nanjing Normal University. China National Knowledge Infrastructure.
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of language, identity, and education*, 2(3), 211-230.

- Valdés, G. (2000). The teaching of heritage languages: An introduction for Serratrice, L. (2001). The emergence of verbal morphology and the lead-lag pattern issue in bilingual acquisition. In J. Cenoz, & F. Genesee (eds.), *Trends in Bilingual Acquisition* (pp. 43-70). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Vázquez, G. E. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.
- Valderrama, C. (1994). Inmigración e identidad colectiva. Reflexión sobre la identidad en el País Vasco. *Papers: revista de sociologia*, 41-61.
- Wang, J. Q. (2009). *Second Language Acquisition Research*. Beijing: The Commercial Press.
- Wang, Z. Y. (2014). *The Error Analysis and Teaching Suggestions of “Bu” and “Mei” for Peruvian Students*. Master’s thesis, Shanghai International Studies University. China National Knowledge Infrastructure.
- Wang, F. (2012). *A Study of Oral Language Learning Strategies for Chinese Language Learners at the Chilean Elementary Level*. Master’s thesis, Nanjing University. China National Knowledge Infrastructure.
- Wang, Y. J. (2016). *A Study of Chinese Vocabulary Learning Strategies of Native Chilean Learners*. Master’s thesis, Anhui University. China National Knowledge Infrastructure.
- Wang, H. Y. H. (2017). *Chinese Character Error Analysis and Teaching Suggestions of Zero-based Middle School Students’ in Peru-A Case Study of Domingo Savio Middle School Students*. Master’s thesis, Guangdong University of Foreign Studies. China National Knowledge Infrastructure.
- Wang, X. M. (2017). A Review of Global Chinese Language Studies in Foreign Countries. *Chinese Journal of Language Policy and Planning*, 2(1), 60-67.
- Wang, L. (2018). *Creación de un corpus lingüístico y digital para el aprendizaje del vocabulario del “Youth Chinese test (A2)”*: estudio de caso en el Instituto Confucio de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Wang, H. W., & Liu, X. Q. (2019). The Chinese Characters’ Outline Development of Heritage

- Chinese Language Proficiency Test. *TCSOL Studies*, (1), 59-67.
- Wang, Z. G. (2021). Análisis de la evolución de la comunidad china en España desde un punto de vista estadístico y cuantitativo. *Overseas Chinese Journal of Bagui*, (1), 45-55.
- Wang, Z. Y. (2023). *Analysis of Chinese Character Writing Errors by British Chinese Learners in the HSK Dynamic Composition Corpus*. Master's thesis, Lanzhou Jiaotong University.
- Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Wei, Y. J., Wang, J. Q., Wei, H. L., Wen, T., & Li, K. (2012). A Survey of Individual and Sociopsychological Factors on the Language Maintenance of American-Chinese Heritage Language. *Language Teaching and Research*, (1), 99-106.
- Wei, J. B. (2021). A Case Study of Ancestral Language Inheritance of Chinese-Japanese Family. *TCSOL Studies*, (4), 86-95.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Wei, L. Y. (2021). *A Study of Vocabulary Learning Strategies of Spanish Chinese Learners*. Master's thesis, Shanxi University. China National Knowledge Infrastructure.
- Weyr, T. (1988). *Hispanic USA: Breaking the melting pot*. Harpercollins.
- Wu, Y. C. (2003). *The Rise and Challenges of Global Chinese*. Singapore: Singapore Pan Pacific Press.
- Wu, Y. (2013). Struggle and Hope—An Analysis of the Current Situation of Chinese immigrants in Spain. *Journal of Southwest Petroleum University (Social Sciences Edition)*, 15(4), 31-37.
- Wu, Y. Y. (2019). Estudios sobre la adquisición de Huayu. *Enseñanza del chino en el mundo (Shijie Huawen Jiaoxue)*, (1), 42-45.
- Xu, Y. (2020). *Unidades léxicas especializadas para la didáctica del chino: análisis de necesidades y propuesta*. Tesis doctoral, Universitat Pompeu Fabra.
- Yang, Y. L. (2011). *Handbook on grammar teaching for international chinese teacher*.

Beijing: Higher Education Press.

- Yang, L. (2013). *The Rhetoric Question Research and Teaching Strategies-Take the Spanish Learners of Chinese as an Example*. Master's thesis, Guangdong University of Foreign Studies. China National Knowledge Infrastructure.
- Yang, J. Y. (2017). *A study of the present situation of Peruvian students who study primary Chinese in Confucius institute in Peru learning Chinese characters*. Master's thesis, Guangdong University of Foreign Studies. China National Knowledge Infrastructure.
- Yang, Y. (2019). *An Analysis And Teaching Suggestions On The Errors of Chinese Comparative Sentence From Mexican Learners*. Master's thesis, Guangdong University of Foreign Studies. China National Knowledge Infrastructure.
- Ye, W. N. (2018). *A Study of Peruvian Students' Chinese Character Learning Strategies: A Case Study of the Students of the Confucius Institute at the Pontifical Catholic University of Peru*. Master's thesis, Shanghai International Studies University. China National Knowledge Infrastructure.
- Yiu, J. (2013). Calibrated ambitions: Low educational ambition as a form of strategic adaptation among Chinese youth in Spain. *International Migration Review*, 47(3), 573-611.
- Yu, L. M., Chang, H., & Jiang, M. (2012). *New Perspectives on Language Transfer Studies*. Shanghai: Shanghai Jiaotong University Press.
- Yuan, Y. (2020). *A study on the error analysis of native Spanish speakers on the Chinese "Ye"*. Master's thesis, Southwest Jiaotong University. China National Knowledge Infrastructure.
- Zambrana, J. M. V. (2021). *Estrategias de aprendizaje de una segunda lengua en el contexto universitario*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga.
- Zeng, Y. P. (2019). The Eco-environment of overseas Chinese education. *Journal of Yunnan Normal University (Philosophy and Social Science Edition)*, 17(6), 19-28.
- Zhan, X. (2014). *An Investigation of Chinese Character Learning Strategies of Chilean Students*. Master's thesis, Anhui University. China National Knowledge Infrastructure.

- Zhang, H. (2010). Huawei education is a way of “Retention of the roots” of Chinese culture. *People's Daily Overseas Edition*, (6), 12-14.
- Zhang, K. (2013). *History of China-Spain relations*. Beijing: Five Continents Communications Publishing House.
- Zhang, G. Y. (2014). New development in heritage language acquisition abroad. *Modern Foreign Languages (Bimonthly)*, 37(1), 127-137.
- Zhang, R. P. (2016). The character errors in Chinese interlanguage corpora. *Corpus Linguistics*, (3)2, 50-59+115.
- Zhang, H. P. (2018). Pronoun Confusion by Chinese Beginner Learners of English from the Perspective of Conceptual Transfer. *Modern Foreign Languages (Bimonthly)*, 41(3), 389-399.
- Zhang, B. L. (2018). An In-depth Review on Chinese Sentence Structures Acquisitions. *TCSOL Studies*, (2), 20-20+73.
- Zhang, Q., & Morales, Y. R. (2020). Las migraciones chinas en España: estereotipos raciales y de género. *Turismo: Revista de Estudios de Turismo de Canarias y Macaronesia*, 9, 15-33.
- Zhang, Q. H., Wang, H. W., & Zhang, J. Q. (2021). Heritage Language Maintenance among the Second-Generation of Chinese-Italian Children. *TCSOL Studies*, (2), 61-70.
- Zhang, K., & Peng, H. T. (2022). A Brief Overview of Domestic Research on the History of Ancient China-Spain Relations over the Past 40 Years. *International Sinology*, (04), 173-180+204.
- Zhao, Y. Y. (2022). *Research on Influencing Factors of Thai Ethnic Chinese Students Heritage Language Acquisition*. Master's thesis, Dongnan University. China National Knowledge Infrastructure.
- Zhao, Y. R. (2020). *A Research of Reading Strategies for Upper Intermediate Stage Chinese Learners in Spanish*. Master's thesis, Dalian University of Foreign Languages. China National Knowledge Infrastructure.
- Zhao, Y. Y. (2022). *Research on Influencing Factors of Thai Ethnic Chinese Students*

- Heritage Language Acquisition*. Master's thesis, Southeast University. China National Knowledge Infrastructure.
- Zhou, Y. G. (1995). *Chinese talk (Yuwen xiantan)*. Beijing: Life•Reading•New Knowledge Tripod Bookstore.
- Zhou, Y. G. (2001). Huayu and Huawen in the 21st Century. *Qunyan*, (10), 44-45.
- Zhou, M. L. (2017). A Standard Global Chinese? *Chinese Journal of Language Policy and Planning*, 2(1):18-24.
- Zhou, Q. H. (2017). “Gran Huayu” y los estudios lingüísticos. *Revista de lengua china*, (2), 61-66+96.
- Zhu, Q. (2013). *Analysis of commonly made mistakes by Spanish students using Chinese commonly used prepositions and conteractive teaching strategies*. Master’s thesis, Nanjing University. China National Knowledge Infrastructure.
- Zhu, F. J. (2022). *Study on Learning anxiety of Chinese learners in Confucius Institute of University of León, Spain*. Master’s thesis, Dalian University of Foreign Languages. China National Knowledge Infrastructure.
- Zhuang, G. T. (2013). China's policies on Chinese overseas: Past and present. In *Routledge Handbook of the Chinese Diaspora* (pp. 31-41). Routledge.
- Zúñiga, V., & Hernández-León, R. (2019). Políticas de integración y participación política de los inmigrantes en Estados Unidos. *Migraciones Internacionales*, 10(3), 47-76.

ANEXOS

Anexo 1. Prueba escrita

Carta para Li Hua

Li Hua es tu amigo/a en China. Ayer te informó que él/ella planea viajar a España el próximo año. Desea que compartas con él/ella información relevante sobre España antes de su viaje. Respondes las siguientes preguntas de Li Hua para ayudarlo a prepararse para su viaje y también compartes algunos detalles sobre tu vida en España.

¿Cuál es tu impresión sobre China?

Nunca he estado en España, ¿me podrías contar algunos aspectos sobre el país y tu opinión sobre él? ¿Te gusta España y, de ser así, qué es lo que más te gusta?

¿Dónde has viajado en España? ¿Cuándo lo hiciste y con quién? ¿Has hecho algo interesante durante tus viajes por España? Si es así, ¿podrías compartirlo conmigo?

¿Podrías contarme algunos aspectos sobre tu ciudad, como la comida típica, los lugares divertidos para visitar, la gente que vive allí, las tradiciones, el clima, el transporte público y los hábitos alimenticios, entre otros detalles que consideres relevantes?

Háblame también acerca de algún amigo/a, como su apariencia física, personalidad, contextura, pasatiempos y cosas que le gustan, entre otros detalles que puedas compartir conmigo.

¿Puedes contarme algo interesante que te haya sucedido recientemente? Podría ser cualquier experiencia o suceso que te haya parecido notable o memorable.

Describe o caracteriza un libro, una película, un programa de televisión o un juego que hayas leído, visto o jugado y que te haya gustado. Puedes hablar sobre su trama, personajes, ambiente, estilo, género, entre otros aspectos que lo hagan interesante para ti. (Elija dos de ellos)

致信李华

李华是你在中国的朋友。昨天他/她告诉你，他/她计划明年来西班牙旅行。他/她希望你在他/她旅行前与他/她分享一些关于西班牙的相关信息。请回答李华提出的问题，帮助他/她为旅行做好准备，并与他/她分享你在西班牙的一些生活细节。

你对中国的印象如何？

我从来没有去过西班牙，你能告诉我西班牙的一些情况以及你对它的看法吗？你喜欢西班牙吗？如果喜欢，你最喜欢西班牙的哪些方面？

你在西班牙的哪些地方旅游过，什么时候去的，和谁一起去的？在西班牙旅游期间你做过什么有趣的事情吗？如果有，能和我分享一下吗？

可以和我讲讲你所在的城市是怎样的吗？(如美食、好玩的地方、那里的人、那里的交通、天气、饮食习惯、有什么节日和习俗)。

我相信你在西班牙一定认识了很多朋友，可以和我介绍一下你的朋友吗？(如他/她(们)的外貌，外形、性格、爱好等等)

我很想知道你最近发生的一些有趣的事情或者让你印象深刻的经历，快和我讲讲吧！

我很想深入地了解你，可以介绍一下你最近看的(或者喜欢的)一本书/一部电影/电视

剧或游戏吗？可以谈谈它的情节、人物、背景、风格、类型以及其他让你感兴趣的方面。
(选择其中的一两个)

Anexo 2. Cuestionario

Estimado(a) participante:

El propósito de este cuestionario es recopilar información acerca del aprendizaje del idioma chino en España para mi investigación. Tus respuestas serán utilizadas exclusivamente para dicho fin y no se trata de una prueba, por lo que te pido que respondas cada pregunta con sinceridad y escribas todo lo que consideres necesario. ¡Agradezco de antemano tu valiosa colaboración!

【Sección 1: Información del participante】

1. 中文班级 Clase:
2. 年龄 Edad:
3. 性别 Sexo:
4. 出生地 Lugar de nacimiento:
5. 你的第一语言 Tu primera lengua (La lengua que aprendiste primero cuando eras niño/a)
☐汉语 Chino
☐西班牙语 Español
☐其他 Otros

【Sección 2: Uso de lengua】

6. 你在家经常使用的语言 La lengua que hablas en casa
☐汉语 Chino
☐西班牙语 Español
7. 你在中文学校经常使用的语言 La lengua que hablas en el colegio chino
☐汉语 Chino
☐西班牙语 Español
8. 你和朋友交流时经常使用的语言 La lengua que hablas con tus amigos chinos
☐汉语 Chino
☐西班牙语 Español

【Sección 3: Situación del aprendizaje del chino mandarín】

9. 你几岁开始学习汉语? ¿A qué edad empezaste a aprender chino?

_____ 岁 años

10. 你学习汉语多久了? ¿Cuánto tiempo llevas estudiando chino?

_____ 年/ _____ 月

11. 每天学习汉语的时间? ¿Cuánto tiempo al día estudias chino?

_____ 小时 Hora al día

【Sección 4: Actitud en el aprendizaje del chino】

12. 你喜欢学习汉语吗? ¿Le agrada aprender chino?

☐ 喜欢 Me gusta

☐ 不喜欢 No me gusta

13. 你觉得有必要学好汉语吗? ¿Considera usted necesario aprender bien el chino?

☐ 是的 Sí

☐ 不是 No

【Sección 5: Motivación en el aprendizaje del chino】

14. 你为什么学习汉语? ¿Por qué está aprendiendo usted chino?

☐ 对汉语、中国文化感兴趣 Por el interés del idioma chino y la cultura china

☐ 去中国旅游 Para viajar a China en el futuro

☐ 了解中国, 用汉语和家人、朋友交流 Para conocer China, poder comunicarme con mi familia y mis amigos en chino

☐ 父母和学校要求 Mis padres consideran que es indispensable que yo aprenda chino, y es un requisito solicitado por la escuela española.

☐ 我是华裔/中国人应该学 Soy chino/a o inmigrante chino/a

☐ 去中国留学/学习 Para estudiar en China en el futuro

☐ 未来工作需要 Por el trabajo en el futuro

☐ 其他原因 Otras razones _____

【Sección 6: Estrategias de aprendizaje del chino】

15. 以下为汉字、词汇和语法的学习方法, 请根据你的实际情况选择相应的数字, 打√。

A continuación se detallan métodos para aprender chino, tanto para el vocabulario, la

gramática como para el aprendizaje de los caracteres chinos. Por favor, evalúe cada método según su situación.

1-Nunca; 2-Casi nunca; 3-A veces; 4-Con frecuencia; 5-Siempre

		1	2	3	4	5
1	我利用已经学过的汉字或者部件来记忆新的汉字 Aprovecho un carácter chino que he aprendido o una parte de él para recordar un carácter chino nuevo.					
	我反复多写和多读新的汉字 Escribo y leo repetidamente los caracteres chinos nuevos.					
	如果我忘记某个汉字怎么写, 我会使用近义字 Si olvido cómo escribir un carácter chino, utilizo otro que tenga el mismo significado.					
	我有一个清晰的学习目标来提高我的汉字书写/认读能力 Tengo un objetivo de aprendizaje claro para mejorar mis habilidades de escritura y reconocimiento de caracteres chinos.					
	当我在学习汉字中取得进步时我会奖励我自己 Me recompenso cuando avanzo en el aprendizaje de los caracteres chinos.					
	我会问别人我所写的汉字是否正确 Pregunto a otras personas si he escrito correctamente los caracteres chinos o no.					
2	我学习新的词语的时候, 用它们来造句以帮助记忆 Cuando aprendo nuevas palabras chinas, las utilizo para hacer frases que me ayuden a recordarlas.					
	我经常修改作文里的词语来提高写作 Reviso con frecuencia mi producción escrita de vocabulario para mejorarlo.					
	如果我不知道该用哪个词语时我会创造新的词语 Si no sé qué palabra utilizar, creo una nueva.					
	我计划好每天或每星期我将完成的词语学习任务 Planifico las tareas de vocabulario chino que voy a realizar cada día o semana.					

	我会鼓励自己以使自己能更努力的学习汉语词语 Me animaré a mí mismo para esforzarme más en el aprendizaje del vocabulario.					
	我会和其他人一起练习或复习新的词语 Practico o reviso palabras nuevas chinas con otros.					
3	我经常复习学过的语法 Repaso a menudo la gramática que he aprendido.					
	我把西班牙语和汉语的语法进行比较 Comparo la gramática china y la española.					
	我会向其他人请教正确的语法表达 Pido consejo a otros sobre las expresiones gramaticales correctas.					
	我经常注意我的汉语语法错误，并找出犯错误的原因，利用它来帮助我写/说得更好 Presto atención a mis errores gramaticales en chino e identifico las razones por las que los cometo para ayudarme a escribir/hablar mejor.					
	当我在学习新的语法中取得进步时我会给自己一些奖励 Me recompenso cuando avanzo en el aprendizaje de una nueva gramática.					
	我有一个稳定的汉语学习的朋友 Siempre tengo amigos que aprenden chino conmigo.					

Anexo 3. Resultados de SPSS

3.1. Prueba t: errores intralingüísticos y interlingüísticos por el nivel intermedio

Variables emparejadas	N	Correlación	Sig.
Errores intralingüísticos & Errores interlingüísticos	41	.447	.003

3.2. Prueba de Wilcoxon: errores intralingüísticos y interlingüísticos por el nivel avanzado

Variables emparejadas	N	Z	Sig. Asintótica (bilateral)
Errores intralingüísticos & Errores interlingüísticos	42	-5.649b	.000

b. Se basa en rangos positivos.

3.3. Prueba de modelo lineal general: errores intralingüísticos según el nivel del chino

Nivel de chino	Variables	Efecto	Valor	F	gl de hipótesis	gl de error	Sig.
Intermedio	Caracteres chinos 1 &	Lambda de Wilks	.207	35.523b	4.000	37.000	.000
Avanzado	Léxico 1 & Sintaxis 1 & Discurso 1	Lambda de Wilks	.080	109.831b	4.000	38.000	.000

3.4. Prueba de modelo lineal general: Errores interlingüísticos según el nivel del chino

Nivel de chino	Variables	Efecto	Valor	F	gl de hipótesis	gl de error	Sig.
Intermedio	Léxico 1 & Sintaxis 1 &	Lambda de Wilks	.443	15.957b	3.000	38.000	.000
Avanzado	Discurso 1	Lambda de Wilks	.739	4.951b	3.000	39.000	.008

3.5. Correlaciones: los factores con los errores cometidos

Variables (Con errores cometidos)	Correlación	
	Nivel intermedio (N=41)	Nivel avanzado (N=42)

Uso de lengua	Contexto doméstico	-.260	.111
	Contexto escolar	.438**	.264
	Contexto social	.224	.175
Edad de inicio en el aprendizaje del chino		.153	.490
Duración de estudio del chino		-.554**	-.503**
Input relacionado con el idioma chino		-.514**	-.629**
Actitud emocional		.646**	.544**
Actitud cognitiva		.730**	.679**
C	Memoria	-.694**	-.732**
	Cognitivas	-.514**	-.652**
	Compensación	-.208	-.551**
	Metacognitivas	-.342*	.008
	Afectivas	-.240	-.113
	Sociales	-.679**	-.657**
	Memoria	-.667**	-.531**
	Cognitivas	-.322*	-.664**
	Compensación	-.349*	.635**
	Metacognitivas	.487**	.023
V	Afectivas	-.687**	-.705**
	Sociales	-.289	-.086
	Memoria	-.111	.127
	Cognitivas	-.420**	-.093
	Compensación	-.368*	-.692**
G	Metacognitivas	-.092	-.681**
	Afectivas	-.277	-.138
	Sociales	-.608**	-.692**

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01(bilateral);

*. La correlación es significativa en el nivel 0.05(bilateral)

3.6. Resumen del modelo de regresión ^a

Modelo	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Durbin-Watson	F	Sig.
1(Nivel intermedio)	.870 ^b	.775	2.051	9.086	.000 ^b
2(Nivel avanzado)	.866 ^{b1}	.788	2.534	11.170	.000 ^{b1}

a. Variable dependiente: Errores cometidos

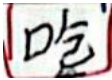
b. Predictores: (Constante), Contexto escolar, Duración del estudio del chino, Input, Actitud emocional, Actitud cognitiva, C-Memoria, C-Cognitivas, C-Metacognitivas, C- Sociales, V-Memoria, V-Cognitivas, V-Compensación, V-Metacognitivas, V-Afectivas, G-Cognitivas, G-Compensación, G-Sociales

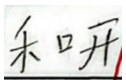
b1. Predictores: (Constante), Input, Actitud emocional, Actitud cognitiva, C-Memoria, C-Cognitivas, C-Compensación, C-Sociales, V-Memoria, V-Cognitivas, V-Compensación, V-Afectivas, G-Compensación, G-Metacognitivas, G-Sociales

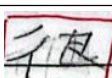
Anexo 4. Corpus de errores intralingüísticos

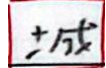
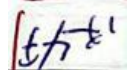
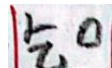
4.1. Corpus de errores intralingüísticos en la dimensión de caracteres chinos

Nivel intermedio						
No.	Sujeto	Carácter erróneo	Carácter correcto	Tipo de errores	Contexto localizado	Cantidad
1	A7		的	FCB-7		6
	A9		的	FCA-1		6
	A14		的	FCA-6		4
	A20		的	FCB-9		4
	A24		的	FCA-2		2
	A28		的	FCA-6		3
	A29		的	FCB-7		5
2	A4	又	有	FB-2	有趣	2
	A21	又	有	FB-2	有时候	2
	A34	友	有	FB-2	有很多	2
	A6		有	FCA-6		3
	A24		有	FCA-3		4
	A25		有	FCB-3		2
3	A1		个	FCA-3		3
	A19		个	FCA-3		2
	A20		个	FCA-3		7

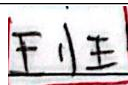
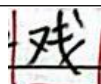
	A21		个	FCA-3		5
	A14	可	个	FB-2	可以	2
4	A6		我	FCA-2		5
	A31		我	FCA-5		2
	A34		我	FCA-5		6
	A35		我	FCA-3		3
	A36		我	FCB-7		3
5	A5		吃	FCB-3		3
	A23		吃	FCB-7		3
	B32		吃	FCA-8		2
6	A24		欢	FCB-3		2
	A26		欢	FCA-3		2
	A34		欢	FCA-3		2
7	A3		戏	FCB-5		2
	A21		戏	FCA-1		3
	A25		戏	FCA-1		2
8	A13		那	FCB-4		2
	A34		那	FCB-7		2
9	A4		不	FCA-4		2
	A21		不	FCA-6		4

10	A28		还	FCB-7		2
	A29		还	FCB-7/FCA-3		2
11	A2		好	FCB-7		3
	A36		好	FCB-7		2
12	A6		她	FCC-3		2
	A14		她	FCB-7		2
	A8		女	FCA-5		3
13	A20	每	美	FB-2	美丽	2
	A35		美	FCA-8		2
14	A15	令	今	FCA-1		2
	A28	令	今	FCA-1		3
15	A15		旅	FCB-3		2
	A23		旅	FCB-3		2
16	A15	明	名	FB-2	出名	2
	A10	明	名	FB-2	知名	2
17	A24		和	FCC-3		2
	A36		和	FB-1		2
18	A20		候	FCB-3		3
	A23		候	FCB-3		2
19	A3		东	FCA-3		3
20	A6		说	FCB-9		2

21	A8		瓦	FCA-2		2
22	A8		伦	FCA-3		2
23	A15		于	FCA-5		2
24	A20		玩	FCB-3		2
25	A20	就	最	FB-2	最喜欢	3
26	A20		衣	FCA-6		2
27	A29		喜	FCA-3		1
			喜	FCB-8		1
28	A25		商	FCB-3		3
29	A34		为	FCA-4		2
30	A34		很	FCB-7		4
31	A38		牙	FCA-3		3
32	A38		偷	FCB-3		2
33	A38		渡	FCA-3		2
34	A39		国	FCA-3		4
35	A28		是	FCA-1		2
36	A29		地	FCA-3		2
37	A22		复	FCB-3		2

Nivel avanzado						
No.	Sujeto	Carácter erróneo	Carácter correcto	Tipo de errores	Contexto localizado	Cantidad
1	B2		我	FCA-3		7
	B10		我	FCA-5		7
	B14		我	FCA-8		3
	B16		我	FCA-5		8
	B17		我	FCA-5		11
	B26		我	FCA-5		9
2	B8		瓦	FCB-7		2
	B16		瓦	FCB-7		2
	C41		瓦	FCB-7		2
	C42		瓦	FB-2		2
3	B7		城	FCA-3		2
	B21	成	城	FB-1	城市	2
	B24		城	FCB-7		2
	B27		城	FCB-7		3
4	B10		吃	FCA-1		3
	B26		吃	FCB-4		2
	B35		吃	FCA-8		2
	B37		吃	FCA-1		2

5	B5		西	FCA-1		2
	B34		西	FCA-1		2
	B41		西	FCA-1		2
	B42		西	FCA-1		3
6	B12		旅	FCB-3		2
	B15		旅	FCB-3		2
	B29		旅	FCB-3		2
	B33		旅	FCB-3		3
7	B11		的	FCB-7		11
	B12		的	FCB-7		3
	B22		的	FCA-5		2
8	B8		和	FCB-3		2
	B16		和	FCB-2		2
	B19		和	FCB-4		2
9	B7		美	FCA-8		2
	B10	每	美	FB-2	美食	2
	B17		美	FCA-8		2
10	B3	后	候	FB-2	有时候	3
	B7	后	候	FB-2	有时候	2
	B10	后	候	FB-2	有时候	3
	B20		候	FCB-3		3

11	B19	只到	知道	FB-2	知道	2
	B18	只到	知道	FB-2	知道	2
	B27	只到	知道	FB-2	知道	2
12	B6	官	馆	FB-1	海洋馆	2
	B18	官	馆	FB-1	海洋馆	2
	B34	官	馆	FB-1	水族馆	2
13	B2		冷	FCA-2		3
	B3		冷	FCA-2		3
	B15		冷	FCB-7		2
14	B20		牙	FCA-3		2
	B31		牙	FCA-3		4
	B17	开	牙	FB-1	西班牙	
15	B9		个	FCA-3		2
	B21		个	FCA-3		5
16	B14		班	FCA-1		2
	B21		班	FCB-6		2
17	B16		欢	FCB-7		2
	B14		欢	FCB-7		2
18	B1		戏	FCA-1		3
	B22		戏	FCB-5		2
19	B29		聊	FCB-3		2

	B40		聊	FCA-2		4
20	B11		了	FCB-7		2
	B21		了	FCB-7		5
21	B10		喜	FCB-1		3
	B34		喜	FCA-3		2
22	B19		是	FCA-1		2
	B38		是	FCA-1		3
23	B32		觉	FCA-3		3
	B42		觉	FCB-3		2
24	B1		叫	FCB-5		3
	A16		叫	FCB-5		2
25	B36		游	FCB-3		2
	B39		游	FCB-3		3
26	B2	座	坐	FB-1	坐车	
	B21	座	坐	FB-1	坐下	
27	B1		德	FCA-1		3
	B39		德	FCB-3		2
28	B27		那	FCB-7		2
	B40		那	FCB-7		2
29	B3		以	FCA-5		3

	B5		以	FCA-5		2
30	B5		友	FCA-1		3
	B11		友	FCA-1		4
31	B7	高	搞	FB-1	搞笑	2
	B40	高	搞	FB-1	搞笑	2
32	B9		玩	FCB-3		3
	B26		玩	FCA-3		2
33	B10		救	FCB-3		3
	B14		救	FCB-3		2
34	B16		球	FCB-3		2
	B24		球	FCB-3		2
35	B15		北	FCB-3		2
	B20		北	FCB-3		3
	B19		舞	FCB-3		3
	B20		舞	FCB-3		2
36	B7	令	另	FB-2	另外	
	B21	令	另	FB-2	另外	
37	B19		挺	FCB-3		2
	B41	诞	挺	FB-1	挺好	
38	B4		饼	FCB-3		3

	B21		饼	FCB-3		3
39	B3	种	钟	FB-2	8 点钟	2
40	B3		第	FCB-7		2
41	B5		滩	FCB-3		2
42	B10		不	FCA-6		3
43	B11	影	景	FB-1		2
44	B13		还	FCA-3		2
45	B14	试	市	FB-2	城市	2
46	B17		看	FCA-2		3
47	B20		放	FCB-3		2
48	B20		都	FCB-3		3
49	B21	哭	裤	FB-2	裤子	2
50	B22		记	FCB-3		2
51	B26		就	FCB-3		2
52	B27		踢	FCB-10		4
53	B29		疫	FCB-3		3
54	B42	同	统	FB-2	传统	2
55	B42	长	场	FB-2	游乐场	3
56	B25		在	FCA-3		2
57	B1		趣	FCC-2		2
58	B9		复	FCB-1		2

4.2. Corpus de errores intralingüísticos en la dimensión léxica

Nivel intermedio			
No.	Código	Frecuencia	Textos objetivos
1-1	LS-R	5	它的经济那面也不错 (1) 我唯一不满【意】的时候是西班牙的生活和中国的有所不同 (2) 但是我感觉[最]有趣的事情是我们玩[游]【戏】一边【学】习的时候 (3) 没什么事让我印象深刻的经历。 (4) 【她】 / 他们很【好】人 (5)
1-2	LS-U	28	西班牙人和中国人的吃饭方法不一样 (1) 西班牙有很多海[边] (2) 现在我们[需]要学习舞 (3) 我最好的日子之一是 (4) 我想推荐一个名为 Stranger Things 的系列 (5) 我也很喜欢这里的粮食。 (6) 我住在一个离瓦伦西亚很近的地方，地方很大 (7) 这里每个星期五会有市场 (8) 这里有很多本地的[特]食就像: “Faella” (9) 最好的[东]西是下[课]时间 (10) 这里【的】粮食很好吃 (11) 有一次我去了野生动物 (12) 语话很简【单】.西班牙用[欧]元。 (13) 这儿的饮食很好吃 (14) 我喜欢【过】元旦节和放炮【的】季节。 (15) 没有有趣的[东西] (16) 哪时吓死我了。 (17) 哪一次我在和朋友玩 (18)

			他有长黄色的发 (19) 我欢喜西班牙，因为食粮和 cultura 很【神奇】 (20) 今天我没做什么有趣的东西，天天都在家里。 (21) 如[果]你想要我【跟】你说一个东西 (22) 天气经【常】被破坏 (23) 我还做了很多东西像是游乐场 (24) 我们需要人物 (25) 它的名是 (26) 他会喊【坏】事这些 (27) 在我学习时间，她总是烦我 (28)
2-1	LV-R	2	我们会去很多好玩的地方去跳舞。 (1) 2019 年我和爸爸、妈妈、哥哥一起去马德里去玩儿 (2)
2-2	LV-U	22	我现在活在西班牙 (1) 我笑很多 (2) 我也在过 madrid (3) 我不知 las tradicions (4) 我们【拿】回来，保重和我带他去治疗 (5) 我们也有弄【考试】 (6) 在西班牙我们可以感到特别好的环境 (7) 那里在很多东西 (8) 有些时【候】我们还对话 (9) 我【喜】欢玩游乐园 (10) 我在那里只看见新年。 (11) 因为在这我做了很多朋友 (12) 我欢喜【西】班牙 (13) 来了不同国家的人 (14) 老师说话我们说话 (15)

			跟我的同学出 (16) 【还】有中文学校要学 (17) 不过我也不【知道】很多西班牙 (18) Barcelona 来看我的表弟 (19) 我【在】瓦伦西亚的学校上中文 (20) 你为什么要来到西班牙 (21) 一定要来到西班牙吗 (22)
3-1	LAj-R	2	我的朋友毛雅洁是我的朋友 (1) Valencia 有好多美味的美食 (2)
3-2	LAj-U	14	西班牙没有什么奇怪的。(1) 我欢喜西班牙，因为食粮和 cultura 很【神奇】 (2) 她有人类的外貌 (3) 西班牙是一【个】大国家 (4) 这里的地【方】很好 (5) 有很美丽【的】节日 (6) 性格【咄】咄逼人 (7) 吃海鲜饭也很典【型】 (8) 中【国】很好看 (9) 【西】班牙是一个很好[看] (10) 人【类】的外形 (11) 它包含可以与世界上一些相提并论的大胆和城【镇】。(12) 他是一个好【玩】的人 (13) 是一个活的人 (14)
4-1	LAv-R	8	她头发是长的，她也很[矮] (1) 虽然有一件事让我[印象]很深刻 (2) 有些人也不带口罩 (3) 为了让你熟悉一下新的环境 (4)

			关于食物是 calabaic (5) 也就我认识我第一个朋友 (6) 就每年三月都会有。 (7) 很欢迎你来到西班牙 (8)
4-2	LAv-U	12	我喜欢的是我朋友和我爸妈的朋友也在 (1) 我们会给你一个非常好的欢迎。 (2) 我就喜欢的是【坐】【飞】机。 (3) 我正在瓦伦西亚 (4) 我喜欢看【漫】画书，这些书对我来说比较有趣。 (5) 我【就】喜欢的是 (6) 比如【说】 cristianos (1) 很有名的是番茄面包 (pan con tomate) (7) 【就】好吃的东西是 (8) 他有很多节日，所以会有那么多假期 (9) 比如中国人会把东西放在一样吃 (10) 比如【说】 Paella, tortilla de patata (11) 虽然有时候我们不太喜欢玩那个游戏 (12)
4-3	LAv-O	6	他是一个*好的朋友 (1) 这边【的】人*很好 (2) 中【国】很美丽*强大 (3) 所以【每】天*有好天气。 (4) 然后当晚*进医院 (5) 很早*去学校 (6)
5-1	LM-R	5	有[另]一个比我家[旁]边更大【的】一个公园。 (1) 最后一个*是陆老师 (2) 一个很有名的是番茄面包 (3) 是一个没有发展前景的一个国家 (4)

			我的一个朋友是中国人 (5)
5-2	LM-U	8	一个山 (1) 在一个叫 sabadell 的城市 (2) 一个山的书 (3) 是一个很漂亮【的】城市 (4) 但是她有一个很伟大的心 (5) 巴塞罗那【附】近的一个城市叫“Sabadell” (6) 你[需要]要用一个【车】[踢]足球 (7) 来了十人壮汉 (8)
5-3	LM-O	5	我要打十*人 (1) 学习很多*语言。 (2) 我很[喜欢](Agua luna)因为是*很有趣的书。 (3) 市中心有一*餐馆，我常去。 (4) 放学了，我和朋友经常去一*奶茶店喝奶茶。(5)
6-1	LPro-R	9	我觉得我这里最好玩的是我家楼下的公园 (1) 我 2020 年我去了 (2) 这里我吃很多海鲜饭。 (3) 也就我认识我第一个朋友 (4) 我最喜欢什么是食物。 (5) 他们【经常】吃 paella 这些。 (6) 他星期一他的手骨折了 (7) 他们在这一个节日他们会把东西烧掉 (8) 中文学校它在 València，它的传统节日是 Fallas. (9)
6-2	LPro-U	7	这里是一个中文学校(1) 这学校在 Valencia (2) 因为【我】在【那】[出生] (3) 我去了阿尔特亚我们发现 (4)

			我住在西班牙的瓦伦亚，他有很多节日 (5) 告诉我我很好 (6) 我喜欢这里的【商】店但是这很【吵】 (7)
7-1	LPre-R	20	在西班牙的 cultura (1) 在西班牙的 Valencia 有个节日 (2) 在西班牙【牙】的每个人都有一条狗 (3) 在我家【旁】边有一个很大【的】公园 (4) 在西【班牙】有 plaza de toros (5) 在中国有很好玩的东西和地方 (6) 在中文学校旁边有两个【餐】【厅】 (7) 在这里有很多吃的 (8) 在西班牙有【更】多 (9) 在西班牙有很多美食 (10) 在西班牙有很多海边 (11) 在 València 有[另]一个 (12) 在【西】班牙有很多好吃的 (13) 我觉得在这里很舒服。 (14) 我最讨厌在西班牙的是老外 (15) 在我的城市，它非常适合旅游观光 (16) 在我的城市没有什么有趣的东西， (17) 在瓦伦西亚有一个非常有名的节日 (18) 在 Valencia 没有很多好玩的东西 (19) 在瓦伦西亚有一个盛大的节日 (20)
7-2	LPre-U	2	我小的时候从哥哥学习汉语 (1) 因为她从来不与我发脾气 (2)
7-3	LPre-O	10	我最喜欢的书是一个*山的书 (1) 我*这里住了很长时间 (2)

			学不下去也得*我学下去 (3) *西班牙你如果想学习 (4) *瓦伦西亚你会发现哥特式大教堂 (5) 不过我也不【知道】很多*西班牙 (6) *这里都得到很好的照顾。 (7) *那次旅行中我去了(8) 而*在这里的新体验做好准备 (9) 我都是*我爸爸、妈妈去的 (10)
8-1	LPa-R	10	我的【最】好的朋友 (1) 有不同的【颜】色的鱼 (2) 他和我同岁的 (3) Vitoria 是我的最好的朋友 (4) 特【别】的伟大。 (5) 什么有趣【都】没发生【过】 (6) 去过巴塞罗那过暑假 (7) 有的非常可怕的 (8) 我也非常喜欢打篮球。星期天早上我会和好朋友一起打的 (9) 老师们也很善良的 (10)
8-2	LPa-U	9	我可以开心的跟我的朋友玩 (1) 她们长【的】很好看 (2) 玩的还行 (3) 她长的般 (4) 跟朋友在一起玩的开心 (5) 说旅游的话, 我去了 madrid, valencia 和 barcelona (6) 我在 Valencia, 我只去了 Manisses (7) 旅游我只去了 Valencia (8) 在那次旅行中我骑过马 (9)

8-3	LPa-O	27	我在【瓦伦】西亚*一个中文学校学汉语 (1) 我最喜欢*是食物 (2) 西班牙*传统舞【蹈】是“flamenco”(3) 我朋友*名字叫佳倩 (4) 在我学习*时间，她总是烦我 (5) 西班牙的生活和中国*有所不同 (6) 我不喜欢这里的吃*东西 (7) 他是一个好*朋友 (8) 我不喜欢*东西是 (9) 我会给你一些好*建议 (10) 她*爱好跟我一样 (11) 我在二[零]二二跟我的[教师] 去*Xativa[旅游] (12) 我去*“Porta Aventura”(13) 我去*一个知【名】的城市叫瓦伦西亚 (14) 在马拉加我去*一【个】小和漂亮的镇。(15) 今天他是我们的宠物* (16) 在马德里我去看*博物馆，公园。(17) 2019 年我和爸爸、妈妈、哥哥一起去*马德里 (18) 我们有看*动物 (19) 我认识*我第一个朋友 (20) 那天是我坐过最刺【激】*东西 (21) 然后当晚进*医院 (22) 我想你会非常【喜欢】它* (23) 他最喜欢玩游【戏】*(24) 他*餐厅在我家附近 (25) 他*酒吧是卖 Paella 的 (26) 我*店在市中心 (27)

8-4	LPa-C	2	我最喜欢的瓦伦西亚&是“Falla” (1) 我去&水上乐园玩过 (2)
9-1	LVa-U	4	我觉得你能喜欢 (1) 我不要去旅游 (2) 他很会跑 (3) 我很高兴会听到你要来西班牙的消息。(4)
9-2	LVa-O	6	在这里都*得到很好的照顾。(1) 没啥好玩的，不过有很多节日也就是说*有很多假期。(2) 去 Valencia，校车带我去的。去到那儿，是中文学校，*读书，写作业 (3) 为什么*来西班牙发展呢？ (4) 还有一些人*呆在家里玩电子游戏也不出去 (5) 因为他【有】些时候*跟我玩 (6)

Nivel avanzado			
No.	Código	Frecuencia	Texos objetivos
1-1	LS-R	8	我最喜欢 Valencia 的事是海对我家很【近】 (1) 在中文学校里到了吃饭的时间 (2) 最有趣的事是这里的游乐园，和这些城市的 cultura. (3) 最多一[队]人是4个人 (4) 第一个东西是去海洋公园 (5) 但是这里有地方[比如]海滩 (6) 那里的典型食物仍然是【海】鲜饭【和】墨鱼三治【或】其他成分 (7) 我这里是可以【旅】游的地方有很多的地方去【玩】 (8)
1-2	LS-U	29	我喜欢和我的同学们去海边玩。(1) 我要是有什么问题他们都会帮我的 (2)

		我在一年前去过一次意大利和我的朋友们 (3) 我做了很多有趣的东西，比如去我家旁边的公园 (4) 我最近没发生什么让我印象深刻的经历 (5) 我对中国的印象的是【我】去【北】京的那时 (6) 瓦伦西亚有很好的天 (7) 我很喜欢中国的粮食 (8) 我喜欢去[游乐场]去玩和更多别的位[置] (9) 我喜欢这里的海边 (10) 这里有很多美【味】的吃的 (11) 中国很大，中国的人们很好 (12) 中国的国地很大 (13) 长【大】的时候他的爸爸 (14) 因为有好吃的东【西】和有很多科技 (15) 不喜欢的是有些时【候】有人很 egocentricos 和 hipócritas (16) Paella 是瓦伦的特食 (17) Matildo 和 Rey Leon 是我最喜欢的电【视】 (18) 他们有很美丽的海边 (19) 【疫】情前的那时有更多的学生 (20) 它是一个在三月份中【旬】到四月份初 (21) 他说那辆车里面很大。 (22) 天气都在 30 度以上 (23) 她出生时的目【的】是拯【救】 (24) 所有这些次，都是和我家人去的 (25) 去上【舞蹈】 (26) 食物方面的话大多数都很甜 (27) 然后有一些很美的风景比如海洋【馆】等等 (28) 因为有很多美丽和远近闻名的风景比如马【德】里 (29)

2-1	LV-R	6	我这里可以【旅】游的地方有很多的地方去【玩】 (1) 那个游戏是非常[简单] 【玩】 (2) 我们是【我】爸爸，妈妈，爷爷，奶奶和弟弟一起去玩的 (3) 最高温度高达近 40 摄氏度 (4) 我最近跑到书店去看 (5) 我喜欢去[游乐场]去玩 (6)
2-2	LV-U	42	但我不确定长大我想当什么人 (1) 这里的人很吵因为【晚】上时他们经常开音乐 (2) 我帮着我的朋友来追求她 (3) 我没什么好兴奋的，因为我[新冠]了 (4) 我很少去旅游，旅的话我去过马德里 (5) 我去海边玩，但是一个【浪】头把我【搞】进海里 (6) 我很高兴你能到西班牙。 (7) 我【母】亲让我买书，所以我带了几本 (8) 我【旅游】过 Valencia (9) 我对西班牙不是很会 (10) 我的梦想是我得了 1000000000000€ (11) 这书的名字是 Cortian sabadelo 他是说一个飞人的 (12) 他很好玩 (13) 在学校里我交了很多长久的友谊 (14) 这样世界就不会没掉 (15) 在西班牙有很多东西用来玩 (16) 我最近跑到书店 (17) 我在这个中文学校没有很多时间 (18) 我也常常帮他一些中文题目 (19) 在 3 月份大家开始打鞭炮。 (20) 也去了 Valencia 的山 (21)

			西班牙有一个节日是 falla (22) 而且有时还会遇见小偷 (23) 比如他经常帮我一些数学题 (24) Capitan calconcills: 这本书很好读我【把】整个系列都读完了。(25) 我妈给我养猫 (26) 那里很【远】你得上巴士,火车 (27) 【我】有一个【朋】友很喜欢【玩】足球,【说】话。(28) 【我】山了 Madrid, Valencia (29) 可以打 petardos 和开【始】【把】Falla 着火起来 (30) 因为有太多人在【街】上人来人往 (31) 从我生出来在西班牙 (32) 我去的地方是 Teramitilo (33) 你要来西班牙,我就跟你说西班牙的东西。(34) 他要世界不要没掉 (35) 是一种传统舞蹈,有着长【裙】子,紧身衣和高跟鞋 (36) 每年都会举行舞蹈 (37) 他喜欢看网和讲话 (38) 海滩对我家很【近】 (39) 海对我家很【近】 (40) 每年都会举行春节活动 (41) 可以得到提【深】 (42)
3-1	LAj-R	2	在这里的学校里 (1) 跟那里我们的家人一起过我的生日 (2)
3-2	LAj-U	15	西班牙没什么好电影 (1) 我的朋友是一位[正]常的人 (2) 我回过好几次中国,虽然我也不记得任何事情 (3)

			这里有很好的美食 (4) 有很多海的运动 (5) 有一个学校叫 Camludge 很炫【耀】 (6) 她好笑和温和 (7) 对任何人都很好, 尤其是我。 (8) 建筑很优美 (9) 空气很[普]通 (10) 历史很古老 (11) 是一个[可]怕的电视剧 (12) 她比我[矮]一点点, 很美丽。 (13) 那里交通不是很好。 (14) 没有什么好奇的, 就去访乐杨. (15)
4-1	LAv-R	20	你得好好地[戴]好口[罩] (1) 我们去了好多地方, 就像: 城堡, 迷道, 游乐【场】 (2) 我去的地方都是比如: 游乐园, 当地的著名景点, 博物馆之类的。 (3) 他有一点黑他也是一个很好的人 (4) 她很善良, 但她并不喜欢开玩笑 (5) 我从来都没有回过国所以我并不是很了解它 (6) 在这个【城】市也要学 Valenciano (7) 这里的食物都很好吃, 就像 paella, macarrones, espogueti, 等等 (8) 这里的特色菜是比如: paella。 (9) 西班牙, 有很多历史建筑和很多古老文化 (10) 因为不很热也不很【冷】 (11) 关于我的理想, 暂时我并没有 (12) 【又】有的时【候】很正经 (13)

			在学校里我们会吃许多美食，就像 paella，面条 (14) 人们都会在路上打【鞭】炮 (15) 他比我矮但是他还是是个好朋友 (16) 很多人也吸【烟】 (17) 每个省都有自己的传【统】节日，就像 Fallas 节 (18) 然后城市里的人都非常友好有问题的话他们常常会帮你们 (19) 让我印象深刻的就是上次与我朋友一起去 Portaventura (20)
4-2	LA v-U	14	也没有非常多的节日 (1) 也不是非常[丑] (2) 在最初并不是这么喜欢瓦伦 (3) 中文学校所在的城市比较好 (4) 也有【很】多好吃的【美】食，比如【说】 Paella (5) 因为有太多人在【街】上人来人往 (6) 我和我爸爸妈妈去过巴【赛】罗纳的 Portaventura, 我们也去过 Castillo de Cullera (9) 被公认成世界最健康的国家之一 (10) 他不是非常[胖] (11) 我不在玩游【戏】了 (12) 我的朋友不是非常[帅] (13) 但是有一些天气不是【这】么好 (14)
4-3	LA v-O	17	她*高 (1) 她很善良，也*愿意去帮助别人 (2) 踢着踢着*[摔]了 (3) 这里的東西*好吃 (4) 现在每周日我*在中文学校【跳】舞。(5) 西班牙有*有趣的地方 (6)

			我玩任何游戏*不超【过】一分钟 (7) 我最近*跑到书店去看 (8) 很多东西*很贵 (9) 他*聪明因为他会【考】好成绩 (10) 他*矮 (11) 电影叫 Super Mario Bros, 这个电【影】我*喜欢 (12) 不喜欢的大概没有吧, 我*【挺】喜欢的 (13) 从我生出来在西班牙, 我*一直住在 Valencia (14) 三年里*没有看到我爸 (15) 吃【完】后我*去跳【舞】 (16) 我的生日在两、三个星期*过了 (17)
4-4	LAv-C	6	因为在中国, 基本全部人&都是黑头发和深色的眼睛 (1) 但是&还是也有很多善良的人 (2) 他们很搞笑也很有趣, 但是&还有也很安静的 (3) 和我&妈妈去吃了 (4) 班上的同学&对我都很好 (5) 但是要是我离开了这里, 我不是很&习惯 (6)
5	LN-U	3	一【米】二十七 (1) 因为食物很好吃和我不【喜】欢那一【些】黑人 (2) 人最多是商店那一边 (3)
6-1	LM-R	13	她将不得不通过姐姐去世时留给她的一个棋盘【游】戏来寻找 (1) 它所在的城市很美, 其中一个城市是 Valencia Burguesa (2) 他喜欢一【个】游戏里的一【个】角色 (3) 一件有趣的事就是我的朋友喜欢一位姑娘 (4) 一个有趣的点是它有一千多集。 (5) 一个好玩的地方是 Valencia 的海 (6)

			那是一个一个我的一个印象深刻的经历。(7) 好笑的一个东西是我以前我不想去西班牙 (8) 我每天和他玩他在一个书包里那辆车。(9) 他比我矮但是他还是一个好朋友 (10) 每次【周】六和我的妈妈去玩 (11) Valencia 的一个特色食物是 paella (12) Madrid 是西王班牙【第】一个城市。(13)
6-2	LM-U	13	我在一座叫作墨谦的中文学校 (1) 我去了一个又好又美的【城】市 (2) 有三个大【城】市: Madrid, Barcelona, Valencia, (3) 这里吃四遍饭 (4) 这个电【影】 (5) 你都可以找到一个中国酒吧 / 中国[餐厅] (6) 那里有一个电[影]【院】 (7) Vila-real 是卡斯特利翁附近的一个城市 (8) 他们一天吃五遍饭 (9) 我们有五[餐]吃饭时间 (10) 我们是需要用一个扇子跳 (11) 我很喜欢这个书。(12) 但是有一些天气 (13)
6-3	LM-O	2	我【母】亲让我买了*书 (1) 这*书的名字 (2)
7-1	LPro-R	18	我有【趣】的是 (1) 我上个星期从楼梯【滑】下来还有现【在】我有一个巨大的乌青在我腰上 (2) 我来西班牙的时候，我最不喜欢的是坐飞机 (3) 西班牙在中国备受【瞩】目的方面包括其美【食】，足【球】

			文化 (4) 在【西】班牙有很多你可以参观的地方 (5) 有它们自【己】的美食和传统节日 (6) 因为我坐飞机，车，火车...我都不[舒服]。 (7) 好笑的一个东西是我以前我不想去西班牙 (8) 好玩的地方是 Valencia 的海，他那里很【远】 (9) 我小的时候【候】我去了巴[塞]罗那 (10) 和我爸妈爷爷奶奶和我弟弟去玩 2 滑滑梯 (11) 我不喜欢的是你走在路上要小心 (12) 他们会参加游【戏】，而这特别好看 (13) 那两个小孩想这，恩慧是老师 (14) 我两天前我在玩 lash Royale (【游】戏) (15) 如果我接下来发生了【有趣】的事情 (16) 我吃【完】后我去跳【舞】 (17) 我最后一个夏天我和我的朋友去了瓦伦吃饭 (18)
7-2	LPro-U	12	也去过 Madrid，这里你能看到动物 (1) 我喜欢中文学校是因为我的朋友们也在那里 (2) 我最近看的是“INBISIBLES”他说的是二十个[孩]子的故事。 (3) 这过后就结束了。 (4) 这玩的地方【没】很多 (5) 你还可以去市中心，在火车[站]这里有很多[店] (6) 在夏天我们可以去海滩，在那里西班牙人都很喜欢去海滩。 (7) 我和我爸爸妈妈去过巴【赛】罗纳的 Portaventura,我还去过 Castillo de Cullera (8) 那时候我和家人们一起去 SUECA (9)

			【我】最【喜】欢的电影是血战钢锯岭他讲的是二战上等兵医 (10) 我跟学校朋友去了 Potries, 这里你可【以】骑马 (11) 这书的名字是 Cortian sabadelo 他讲的是 (12)
8-1	LPre-R	30	在 Bacelana 是可以去的 (1) 在西班牙有一个节日是 falla (2) 在 Madrid 没有沙[滩] (3) 在 Catarroja 很美丽 (4) 在西班牙有非常多的节日 (5) 在西班牙没有什么好电影 (6) 在西班牙病毒比中国更严重 (7) 在西班牙病毒是比中国的严重 (8) 在西班牙都是吃五餐的 (9) 在我的城市是非常好 (10) 在最后, 我的球队居于第七 (11) 在西班牙有多【种】语言 (12) 在巴伦西亚有一个节日叫 Fallas。 (13) 在巴伦西亚也有吃的【特产】: Paella (14) 在瓦伦有 Fallas (15) 在三年里没有看到我爸 (16) 在西班牙(巴伦西亚)有很多【以】前的建筑 (17) 在火车[站]有很多中国[店] (18) 还有在瓦伦西亚有很好 (19) 【在】西班牙病毒比中国的还严重 (20) 在【西】班牙有很多别的【国】家的人。 (21) 给我最喜欢的是西班牙 (22) 我喜欢在西班牙【牙】, 因为这里是我出生的地方。 (23)

			我每天和他玩~~在~~一个书包里那辆车 (24) 我~~在~~两个月前去过那儿。 (25) ~~在~~这个城市有很多【旅】游的人来玩 (26) ~~在~~西班牙有三个大【城】市 (27) ~~在~~ Navarra 有 San Fermin (28) ~~在~~【西】班牙有很多你可以参观的地方 (29) ~~在~~瓦伦有科学城，干河，Albufera 等等 (30)
8-2	LPre-U	2	然后买东西~~给~~下一局游戏作准备 (1) 因为~~给~~我西班牙语很简单 (2)
8-3	LPre-O	10	*瓦伦西亚，你可以吃海鲜饭，去海洋公园 (1) 你*那里可以买衣服 (2) *那里我看到了很多动物 (3) *中文学校我认识了很多的朋友 (4) 我是*【我】爸爸，妈妈，爷爷，奶奶和弟弟一起去玩的 (5) Toledo 是为了*我爸带我去【游】【泳】 (6) 可是我【保】证*你这里有很多好玩的【东】西 (7) 【我】们是*西班牙学校放假时去的中国 (8) 【不】过我*他的关系很好。 (9) 就*上次学校踢足球时(10)
9-1	LPa-R	16	听我外婆说她现在非常~~的~~高 (1) 她非常~~的~~友好 (2) 因为这个国家非常~~的~~开放 (3) 我去过~~了~~ Girona (4) 到巴塞时我们住在~~了~~一家旅馆 (5) 冬天的时候【不】会特别~~的~~冷 (6) Barcelona 有很多~~的~~山 (7) 我对中国的印象~~的~~是 (8)

			但是夏天非常的热 (9) 很多的【有】用的东西很贵 (10) 反正里面有很多有趣的事情 (11) 我这边的朋友都对我很好的 (12) 这很好笑了 (13) 那里的天气很好的 (14) 也去了 Valencia 的山了 (15) 大部分人都很【善】良的 (16)
9-2	LPa-U	15	我去玩过 一个 80 厘米高的游戏 (1) 我去过 Barcelona 跟我的妈妈一起 (2) 我去过过山车乐园玩了 (3) 我的梦想是变的很聪明 (4) 我在西班牙过的很好 (5) 我觉的中国的食物很好【吃】 (6) 有着长长地棕色头发 (7) 小的时候【候】我去过巴[塞]罗那 (8) 2 月 28 日我和我的西班牙学校的朋友，同学，老师去过 Javalambre (9) 【我】去了几个城市 (10) 她画的很美 (11) 跑的很快 (12) 让我们吃的健康一点。 (13) 他【踢】足球【踢】的很好 (14) 我们是【坐】车去了 (15)
9-3	LPa-O	36	西班牙病毒比中国*更严重 (1) 他的爸爸死*【然】后他救*人类 (2) 现在没有*因为【疫】情 (3)

		西班牙*天气是极棒的 (4) 我在外面待*半个小时她才放过我 (5) 西班牙*病毒比中国的还严重 (6) 西班牙*病毒是比中国的严重 (7) 因为可以认识更多*朋友 (8) 这里吃*不多 (9) 这有比中国多*金发和红发*人(10) 中国有很多著名*景点 (11) 在这里，吃饭的时间也可能和中国*不一样。 (12) 因为那里有 Cavdi 的美丽*建筑 (13) 以前有很多的人，现在没有*因为疫情 (14) 我城【市】好吃*美食是【饺】子 (15) 我对中国*印象 (16) 大部分*人都很友好的 (17) 【我】不喜欢看中国*书和电影 (18) 在中文学校快一年了，【认】识*很多新的朋友 (19) 大部分*人都很【善】良 (20) 我【输】*【跟】一个 Nivel 12 的人而我是 Nivel13 (21) 他喜欢红色*土豆和苹果。 (22) 我没去*中国，我不知道 (23) 我没有在【西】班牙旅游* (24) 我唯一做*就是参观还有享受旅行。 (25) 我和我的妈妈，爸爸和哥哥一起去*Valencia 的海里玩水，也去了 Valencia 的 (26) 我爸妈爷爷奶奶和我弟弟去玩*滑滑梯 (27) 他们常常会帮你们*(28) 所以我不在玩游【戏】* (29)

			我们这也有一个节日叫 fallas，是三月份* (30) 我想你会想认识她* (31) 上个暑假我回中国* (32) 你应该会喜欢* (33) 然后我们出去玩* (34) 是我最喜欢的游戏之一。很好玩 *(35) 是去打死敌人* (36)
9-4	LPa-C	6	我没有去&旅游过。(1) 我们去<中国玩&5天 (2) 因为我的爸爸妈妈&要我和我的弟弟们又上中文课。(3) 还去&城堡游玩了 (4) 我和父母与表妹去&巴塞旅游了 (5) 我没去&旅游过。(6)
10-1	LVa-R	3	我能建议你看一部叫 La Casa de Papel 的连续剧 (1) 现在我<跟你讲一位朋友 (2) 我能介绍给你 Valencia (3)
10-2	LVa-U	5	在这个城市你能去石头海【滩】和沙【滩】 (1) 我要以后能多去中国旅游 (2) 在市中心你能去看市政府 (3) 他聪明因为他<【考】好成绩 (4) 但是他很<跑 (5)
10-3	LVa-O	5	西班牙有很多地方*去【旅游】 (1) 还*在法雅节度假。(2) 出玩的时【候】 老外【都】*【放】音乐 (3) 因为有很多地方*去 (4) 有很多*去看的地方 (5)

4.3. Corpus de errores intralingüísticos en la dimensión sintáctica

Nivel intermedio			
No.	Código	Frecuencia	Textos objetivos
1-1	SSVO-O	26	我的朋友叫 Lin Zihan, S 是中国人 (1) 我没去过中国, 我觉得 S 是一个 <i>opiniones cerradas</i> 的国家 (2) 我在瓦伦, S 是一个很漂亮【的】城市 (3) 我的好朋友是 David, S 是老外学校的同学。(4) 我有很多朋友, S 一些是棕色的 (5) 我有一个朋友, S 已经不在中文学校 (6) 中文学校有许多朋友 S 在中国已经读过小学的 (7) 来西班牙很久了, 现在 S 在 Valencia (8) 放假的时候, S 去了巴黎跟我爸爸, 妈妈 (9) SV 很多不好的未成年人 (10) 我们在西班牙也过中国年年, 学校【每】年 V 新年活动 (11) S 很高 (12) S 很幽默, 【也】很亲切 (13) S 是 bruto (14) 你会发现哥特式大教堂, 现代主义食品市场, 巴洛克式宫殿 S 都在步行距离之内。(15) 我很喜欢 O 因为在这有很多朋友和家人 (16) 我喜欢 O 因为有很多海滩 (17) 书【是】 (El idiomas de las lentejas) 我喜欢 O 因【为】【很】好[读] (18) 我们去了雷克纳的一个营地 SV 五天四夜 (19) 我还做了很多东西像是 V 游乐场 (20) 她喜欢 V 的事我也喜欢 (21) 我跟你说过我最喜欢 V 的事是跟朋出去玩 (22)

			也可以看到美丽的风景与 V 美好的生活 (23) 最有趣的是在[操场]V (24) 我也看过马里奥兄弟的电影 SV 谁试图拯救他的兄弟路易吉。(25) 瓦伦西亚有一个自己的节日 V 法雅 (26)
1-2	SSVO-I	9	那里很好有些人 (1) 他很少头发 (2) 我在瓦伦西亚住 (3) 我之前在 Málaga 住 (4) Barcelona 去看我的表弟 (5) 西班牙的海鲜饭【吃】过 (6) Valencia 来这里是为了照顾我的奶奶 (7) 我可以讲给你我在中文学校发生的事。(8) 现在这里的東西 S 涨【价】了许多 (9)
3-1	SC-O	3	她病了，很严重 (1) 她昨晚扫了，很干净 (2) 他说汉语很流利。(3)
3-2	SC-I	1	我最多去的两个地方是 Madrid 和 Barcelona (1)
4-1	SAj-O	10	我喜欢西班牙因【为】我喜【欢】*食物，【地】方，人 (1) 我住在 Santander，*传统是现代主义展览会 (2) 我刚来瓦伦西亚，我不【知】*las tradiciones (3) 我有一个【西】班牙的同学，*男朋友【叫】Daniel (4) *人[对国]外的人很好 (5) 我喜欢瓦伦西亚因为*海滩很美。(6) 我[喜欢]西班牙[因为]我[喜欢]*食物 (7) 我在 Segovia，*城市有很多城堡。(8) *人都很好 (9)

			*人不带口罩 (10) 还有不同*的花：蓝花，黄花，红花，绿花。 (11) 什么有趣【都】*没发生 (12)
4-2	SAj-I	11	我们玩了很多【游戏】很好玩的 (1) 我们发现自己身处一只垂死的动物身上在集市旁边 (2) 我住在加泰罗尼亚巴塞罗那【附】近的一个城市叫“Sabadell”。 (3) 这里有酒驾很多 (4) 现代主义者有一种【舞】蹈用棍子和庆祝放屁 (5) Roblox: 一个[游戏]里面有更多的[游戏] (6) España 是一个地方有不同的人来自不同的国家 (7) 这里的美食有各种各样 (8) 是一个[游]戏[需要]要用一个【车】[踢]足球 (9) 那要付钱很多 (10) 一个 supervivencia [的游戏] 在线的 (11)
5-1	SAv-O	2	我最喜欢的是这里有的自由，你可以*【玩】 (1) 为了让你*熟悉新的环境 (2)
5-2	SAv-I	22	我去了西班牙[跟]我爸爸和妈妈 (1) 我去那里是 2022 年 4 月 16 日跟我【爸】妈，弟弟和一个 6 岁朋友 (2) 我去了 Cuenca 跟我爸爸，妈妈，姐姐，弟弟。 (3) 我去了很多地方，像马拉加和我爸爸妈妈。 (4) 我也去了马德里和我的表兄弟 (5) 我小时候去过跟爸爸妈妈去 Alicante, Benidorm 和 Valencia (6) 【你】要[挑战]跟[神秘]生物。 (7) 我笑很多在中文学校跟一些朋友 (8) 我去过马【德】里跟我的爸爸妈妈。 (9)

			【我】有很多朋友在【这】里 (10) 我学习汉语在市中心的中文学校。 (11) 【庆】祝【在】三月的十五到十九号 (12) 我周一到周五学习在老外学校。 (13) 上个星期前我去了 barcelona 跟我爸爸，妈妈，哥哥，阿姨和我表哥。 (14) 他每天去学校用车 (15) 但很合适跟他【的】外形。 (16) 我去了一个山跟我爸爸，妈妈，姐姐，弟弟。 (17) 【现】在我们在练舞和唱歌为了儿童节。 (18) 我去了马德里为了看家人。 (19) 我也去了 madrid 为了做护照 (20) 还学习唱歌为了 [庆祝] 儿童节 (22)
6	Sba-O	3	我放面包在椅子上，然后就不见了(1) 过年的时候，人们会装扮 Barrio chino 像中国一样 (2) 我的朋友总带他 Ipad 到学校 (3)
7-1	Sshi-O	13	我&去 Madrid【旅】游的 (1) 我去过马【德】里，我去跟我的爸爸妈妈 (2) 我去过 Alicante, Benidorm, Valencia 和 Castellón. 我小时候去和爸爸妈妈一起(3) 我唯一不满【意】的&西班牙的生活 (4) 最引人【注】目的&塞戈维亚的圣家堂和格罗纳达的阿尔罕布拉宫 (5) 我应该&在九岁的时候去&Barcelona (6) 我觉得这里最好玩的&我家楼下的公园 (7) 西班牙&一个很好的国家 (8) 著名的东西&海鲜饭 (9)

			好玩的地方&可以[逛]很多衣服店 (10) 我&跟我【爸】妈，弟弟和一个 6 岁朋友去& (12) 我&[最后]11 年去&这个[地方] (13)
7-2	Sshi-U	18	我的朋友是 Carolina。 (1) 我的梦想是厨师。 (2) 天气是热 (3) 我喜欢西班牙因为这里的生活是 agradable (4) 西班牙是漂【亮】 (5) 西[班]牙是大 (6) 【她】的头发是长 (7) 【西】班牙是好看[看] (8) 【天】【气】是好 (9) S 是 bruto (10) 他喜欢是 bruto (11) 我的朋友是 Victor M (12) 他的[身]高是[正常] (13) 他是友好(14) 这里的人是有趣 (15) 她是矮 (16) 我的梦想是一个开【心】和有一个好的【工作】的人 (17) 我的好朋友是 David (18)
8-1	Syou-O	5	他*一点矮(1) Segovia 那里*很多城堡 (2) 还*一天是可【以】[放炮] (3) 中国有很好玩的东西和地方像【北】京，上海。我也爱吃的东西 (4) 西班牙这里*很多不好的未成年人 (5)

8-2	Syou-R	14	我有跟我的同学去 (1) 我有骑马 (2) 我们有看动物 (3) 我有去过 Benicasim (4) 中文学校有安[排]跳舞。 (5) 我有 3 岁的时候回了中国 (6) 我有去过一个 hotel (7) 我最喜欢的是这里有的自由 (8) 她【有】【戴】牙[套] (9) 有去过 Morella (10) 我和家人有去过巴塞罗那 (11) 三月有去过 Madrid 玩 (12) 她【有】14 岁 (13) 我有 3 岁的时候回了中国。(14)
9-1	SCm-I	4	西班牙比不上中国的山青水秀。 (1) 西班牙的文化和中国五千年的文化，真的都用着比 (2) 【但】是比跟你来的国家是很小 (3) 西班牙的文化比中国的文化很不一[样] (4)
9-2	SCm-U	2	中国的风景和西班牙来比，不用比 (1) 然后他跟我高一些一百四十 centímetros (2)

Nivel avanzado			
No.	Código	Frecuencia	Texos objetivos
1-1	SSVO-O	35	我对中国印象是 SV 一个很大的国家 (1) 我的朋友叫 Wu Enhui, S 很高也很胖，性格很好。 (2) 我在中文学校认识了一个好朋友, S 是一个很【搞】笑的人 (3) 瓦伦很美, S 是一个在海边的【城】市。 (4)

		我没去过中国我爸爸妈妈说 S 很好，很大 (5) 西班牙有很多【吃】的， S 我【就】知道了 (6) 最近学校安排了旅行， S 去了 Terra Mitica (7) 我有个朋友 S 和我有【相】同的喜好。 (8) SV 这个乐园中最好的过山车之一。 (9) S 很高也很胖。他的性格很好。 (10) 【我】有一个【朋】友 S 很喜欢【玩】儿 (11) S 一天热一天【冷】的 (12) S 是一个很【搞】笑的人 (13) 现在我在 CATALUÑA， S 是一个好地方 (14) 你会西班牙语，我【觉】得你来 O 应该没什么问题。 (15) 从天上掉下来 O 里面有一小孩 (16) 我很喜欢 O，我【觉】得 S 是一个超大的国家 (17) 中文学校有[穿]红【衣】 O (18) 上周我参加了新年活动，我真的很难忘【记】 O (19) 我对中国印象是 SV 一个很大的国家 (20) 我的【梦】想是 V 一名警【察】 (21) 我去过一个很美的海 V Benidorm (22) 我朋友和我从三年【级】 V 的(23) 因为我 V[新冠]了 (24) 我长大要 V【舞蹈】家 (25) 现在每周日我都在中文学校 V【跳】舞。 (26) 传统节日， V 中国新年或者儿童节等等 (27) 西班牙 V 很多人吸【烟】 (28) 很多次我们都是坐地铁 V (29) 这里的节日 V 法[雅]节 (30) 一种传统舞蹈， V 佛拉门戈， S 穿着长【群】子，紧身衣和

			高跟鞋 (31) 都是跟我的父母和哥哥 V (32) 后来我【老】师[惩]【罚】他 V 一百五十个上下[蹲] (33) 当然，现在也有新年活动，但是只是在学校里 V (34) Valencia 有一个节日 V Fallas (35)
1-2	SSVO-I	9	我可以【保】证你这里有很多好玩的【东】西 (1) 我就在这和我爸爸、妈妈、外婆和弟弟住 (2) 这里的人不喜欢 (3) 这个电【影】我很喜欢 (4) 你在那里可以买衣服 (5) 我的朋友是程涵宇 (6) 瓦伦西亚我不是很喜欢 (7) 我可以介绍给你 Valencia (8) 我很感兴趣对别人设计的东西 (9)
3	SC-O	4	我在困在小岛里面一天了，终于我妈把我救&了 (1) 他们需要找&三个东西这样世界就不会 (2) 我觉【得】有趣的是你可以学&很多东西 (3) 你过来能吃&很多特别的饭 (4)
4-1	SAj-O	16	我很喜欢西班牙，&温度很好 (1) 我喜欢有中国小吃的地方，那里我可以吃&美食 (2) 我出国多年早已忘记&节日和习俗了 (3) 我在西班牙，我喜欢&饮食因为健【康】，喜欢&天气因为几乎都是太阳，喜欢&地理位置因为靠海。(4) 在那里我有很多朋友，最好的&名字是 zhujia hao (5) 我坐车会头晕，所以我大部分&都忘【记】了 (6) 在 falla 我们要放【鞭】炮，这个是三月份& (7) 这有比中国多金发和红发& (8)

			是说一个飞人& (9) 我不喜欢&大概没有 (10) &很多人都吃面包和火【腿】和奶肉和土豆【饼】 (11) 讲【述】他不【携】【带】【武】器【救】了 75 个人 &(12) [最]【近】我在【看】的&是 strangers things，是一个[可]怕的电视剧 (13) 很不一样，每个地方都有&文化和历史 (14) 他比我矮但是他还是一个&好朋友 (15) &人们很好 (16)
4-2	SAj-I	13	我最喜欢的是这里有许多店可以买东西 (1) 我有一个朋友和我一起在【研】究所 (2) 最后一天是节日是烧木偶的 (3) 在巴伦西亚会庆【祝】一个节日叫法雅节 (4) 有一个学校叫 Camludge 很炫酷 (5) 她有头发，是棕色的 (6) 她出生时的目【的】是拯【救】她的妹妹因【癌症】而濒临死亡的 (7) 他是【第】一个人跟我【说】【话】的 (8) 我亲人在那里有很多 (9) 我们这有一个节日叫 fallas (10) 我没去过其它西班牙的地方 (11) 除了 Paella，我还喜欢其他瓦伦西亚的食物 (12) 它是一个节日庆祝在三月份中【旬】到四月份初 (13)
5-1	SAv-O	2	我刚刚吓了他，他*跑了 (1) 我被妈妈骂了，我去中文学校，很不开心 (2)
5-2	SAv-I	11	我在三年前去过一次意大利和我的朋友们 (1) 我去了 Barcelona 【和】 Valencia 【和】我家人 (2)

			也会搭一些灯在马路边上 (3) 最近在下冰雹在很多城市 (4) 我去过巴黎跟我的爷爷奶奶他们。(5) 每年都会举办活动为了春节 (6) 我吃了第一次【西】班牙的食物和我妈妈 (7) 所以我旅游过很少 (8) 我去了 Barcelona 跟我的妈妈一起 (9) 我目前是学生，所以我去旅游很少。(10) 它是一个节日庆祝在三月份中【旬】到四月份初的 (11)
6	Sba-U	5	我们把很难的中文学了(1) Qironng 把我弄糊涂了 (2) 妈妈要我在西班牙把汉语水平提高 (3) 没做什么有趣的事，每天把中文学习 (4) 那天她把纸没有扔到垃圾桶里 (5)
7-1	Sshi-O	20	我去过 Madrid，我&和我父母去 &(1) 我&去的这些地方跟我的父亲母亲和妹妹。(2) 我对中国印象是 S&一个很大的国家 (3) 我&跟我爸爸，妈妈，弟弟还有一些朋友一起去玩& (4) 我&和我的家人一起去的 Teramitilo (5) 这里的特色菜&paella。(6) 这&要考【试】 &(7) 我 12 月去了法国，我&和我妈妈，我爸爸，我姐姐一起去的 (8) 我&小的时【候】去&巴[塞]罗那 (9) 【华】为小米&中国有名的手机 (10) 但是我也去过西班牙别的城市，比如马【德】里，&去看我【姨】妈和【姨】父& (11)

			S&跟着我的妈妈和姐姐去的 (12) 很多次我们都&坐地铁去 &(13) 【我】&和爸爸，妈妈和朋友他们去玩儿的 (14) 但&老师叫我读的 (15) 有另外一个节日，但&在 10.4 号庆祝& (16) 如果你&三月份来的话就可以看到西班牙传统节日“法雅节” (17) 他有点高，头发&卷的 (18) 其中 Daniel，&一位和我【关】系比较好的朋友 (19) 去丘利亚，我&和家人一起去的 (20)
7-2	Sshi-U	9	西班牙有一个节日是 falla (1) 我【的】故乡是福建 (2) 因为西班牙是美丽 (3) 因为西班牙是小和美丽 (4) 海【棉】宝宝是有趣和搞笑 (5) 风景是美【丽】 (6) 那个游戏是[简单] (7) 我城市是好 (8) 他是聪明 (9)
7-3	Sshi-R	8	我们需要是用一个扇子跳 (1) 我这里是【旅】游的地方有很多 (2) 因为我的朋友是喜欢一位姑娘 (3) 因为西班牙的国【旗】代表是自由的意思 (4) 关于节日，在 Navarra 有 San Fermin，他们是在路上放牛让它们追人 (5) 他是一【米】二七 (6) 好玩的地方我是不知道 (7)

			因为是一个国家是更适合【旅】游还有散步 (8)
8-1	Syou-O	3	这里节日很多 (1) 我有一个朋友，他【很】多头发 (2) 美国南方一位白人努力维【护】着正义，帮助着黑人 (3)
8-2	Syou-R	4	西班牙有吃的 paella, fideuá, 有好玩的地方: Albufera, Cíutat de les Aets i les Ciències。 (1) 中国的手机很多人有用 (2) 我最近发生的一些有印象深刻的经历是 (3) 我姐姐有七岁的时【候】来的西班牙 (4)
9-1	SCm-O	2	西班牙跟中国的话，有很多的东西都不一样 (1) 比起中国，西班牙那是一个小国 (2)
9-2	SCm-U	6	瓦伦西亚：是一个三大城市 (1) 我喜欢西班牙但是我很喜欢中国。 (2) 因为跟文科比起来，我比较喜欢也比较擅长理科 (3) 还有很重要的一项是 cremà (4) 是我一[样]的高[度] (5)

4.4. Corpus de errores intralingüísticos en la dimensión discursiva

Nivel intermedio			
No.	Código	Frecuencia	Textos objetivos
1-1	DCO	19	我喜欢 Sabadell*是个很好和很大的城市 (1) 我想哭，*老师说话我们说话 (2) 我去过托莱多，马德里，*巴塞罗【那】 (3) 我去了 Cuenca 跟我爸爸，妈妈，姐姐，*弟弟 (4) 因【为】我喜【欢】食物，【地】方，*人 (5) 因为在这我做了很多朋友，*我也很喜欢这里的食物。 (6)

			中国【有】【很】多【吃】的，*【她】/他【们】【很】【好】【人】 (7) 因为【我】在【那】里[出生]，*我的【最】好的朋友【在】西班牙 (8) 因为病毒变弱了*很多人不戴口罩 (9) 你也可以去水【上】乐园，主题公园，*博物馆 (10) 2019 年我跟爸爸、妈妈、*哥哥一起去马德里去玩儿。 (11) 那要付钱很多[，]*天天有很多人。 (12) 虽然地方不多，*你可以去 Malvarasa 游泳 (13) 我家【旁】边有一个很大【的】公园，它的名字是 Pargue de la Seguieta, *在 València 有[另]一个比我家[旁]边更大【的】一个公园 (14) 我去过 Barcelona, Valencia, Madrid, Málaga, *Sueca (15) 唯一不满【意】的是西班牙的生活和中国有所不同。*有很多人来到西班牙就很难习惯这里 (16) 我感觉[最]有趣的事情是我们*玩[游]【戏】一边【学】习的时候 (17) 她喜欢画画，吃，*种花 (18) 很多时候上课时玩游戏，*还有一个好看，聪明【和】开心的老师，所以 (19)
1-2	DCR	13	我在二[零]二二跟我的[教师] 去 Xativa[旅游]，而[且]在那年还跟我朋友去了 Barcelona 的一个 chalet (1) 我【喜】欢去游乐园玩，还有因此我不喜欢去图书馆 (2) 去过的地方【有】manises, 因为那里【有】很多节日，那里男生比女生多 (3) 【她】的头发是长的[，]还有她还喜欢画画，吃，种花 (4) 他是 Victor M, 然后他跟我高一些[，]一百四十 centímetros (5)

			他【的头发】是黄色【的】，然后他没有眼[镜] (6) 和我可以开心的跟我的朋友玩和学习很多语言 (7) 我喜欢【西】班牙[,]因为有 fallas 也有 paella 和 fideua (8) 中文学校旁边有两个【餐】【厅】[,]一个叫闽都和一个叫龙记 (9) 【西】班牙是很好[,]因为有 Fallas 还有 paellas 还有中文学校还有好玩【的】地方 (10) Roblox: 一个[游戏]的里面有更多的[游戏], 还有是 online 的, 还有 multiplataforma (11) 【而】且虽然地方不多, *你可以去 Malvarasa 海滩游泳 (12) 有些人带口罩[,]可是也和我们中国人很好 (13)
1-3	DCU	27	我去了 madrid, valencia 和 barcelona 和其他很多地方 (1) 我去了很多地方, 和我去过我奶奶家 (2) 我喜欢 Sabadell*是个很好和很大的城市 (3) 好玩的地方有海滩, 海洋馆, 还有科技馆 (4) 我可以开心的跟我的朋友玩和学习很多语言 (5) 还有一天可【以】[放炮]。 还有[圣诞节] (6) 这里的人是很有趣[。]还有在节日的时【候】我们会玩游[戏] (7) 现在我在 Valencia 可是我还在过 madrid 为了做护照 (8) 我每次都是去我朋友家, 和去海里 (9) Valencia 特食物是 paella, tortilla de patata ([土豆]【饼】) 还有 arroz al horno, 还有动物园和海洋馆 (10) 我很高【兴】能听到你要来到西班牙的消息, 和很欢迎你的到来 (12) 我觉【得】有趣的是你可以学很多东西和[体验]很多节日 (13) 吴【昊】天和很多同【学】和朋友, 老师 (14) 在我的城市没有什么有趣的东西, 可是食物很好 (15)

			在这座城市里有好的东西可是也有不【好】的东西 (16) 【西】班牙是很好[,]因为有 Fallas, paellas, 中文学校还有好玩【的】地方 (17) 像吃的里最【常】吃的有 Paella. 和西班牙是一个周围都是海的国家 (18) 有不同的【颜】色的鱼还有不同的花: 蓝花, 黄花, 红花, 绿花 (19) 那些大 monumentos, 【美】食, 还有他们[奇怪]【的】习惯 (20) 一个 supervivencia [的游戏] online 和有 multiplataforma (21) 【西】班牙有很多好吃的[,]有海鲜饭, 【面】 【条】 【还】有【哈】 【梦】 (22) Valencia 特[殊]的食物是 paella, tortilla de patata 还有 arroz al horno (23) 西班牙有很多吃的, 可是我最喜欢的美食是 croqueta (24) 他很喜欢猫, 玩 Fortnite, [踢]足球还有[喝]水 (25) 我们最近在学跳舞, 和我也不知道为什么要跳 (26) 还有我喜欢和中国人说话。[,]因为我喜【欢】说话, 还有我是中国人 (27)
2-1	DPO	106	我没去过什么城市[,]但我想去 Madrid 旅游。 (1) 我是去 Madrid 【旅】游的[,]而且我还做了很多事情。 (2) 我的好朋友是 Carolina[,]因为她【是】一个很好的人。 (3) 我很喜欢[,]因为在 (4) 我欢喜西班牙, 因为食粮和 cultura 很【神奇】, 也是因为【我】有很多朋友在【这】里[。] (5) 我特别喜欢瓦伦西亚的是“Falla”[,]因为我很喜欢扔[鞭炮]。 (6) 我有一个【西】班牙的同学, 男朋友【叫】Daniel[。]他星期一 (7)

		我有一个好朋友，他是很 amable 但 impulsive【。】(8) 我有一个很好的朋友【，】她喜欢的事我也喜欢【。】(9) 我喜欢【，】因【为】【很】好【读】【。】(10) 我一个都不喜欢【。】(11) 我有去过一个 hotel，我有 montado en 马，我去了一【个】 cabaña【。】(12) 我的朋友很好【。】他会看书【，】他很少头发【，】他的眼是黑色的【，】他很高【。】他也喜欢玩游【戏】【，】他最喜欢玩游【戏】【。】(13) 她不是很喜欢说话【，】但是她爱玩 noble legends【。】(14) 天气是很热【。】(15) 瓦伦西亚你会发现哥特式大教堂，现代主义食品市场，巴洛克式宫殿【.....】(16) 他们【逼】我跳舞【。】(17) 它是一个很漂亮【的】国家，有很美丽【的】节日，很好的人【。】你做了一个很好的选【择】【。】(18) 她【有】14 岁【，】她也很【矮】【，】【她】【有】长【发】【，】她很【瘦】【，】【她】【有】【戴】牙【套】【。】(19) 瓦伦西亚有一个非常有名【的】节日，叫做 fallas【。】(20) 我不喜欢这里的少年【，】因为他们很【拽】。(21) 我的老师叫陆 Elena【，】【她】的头发是长的【。】她喜欢的是画画，吃，种花。(22) 我的朋友大多数都中国人。【，】比如【，】【全】班都是我的朋友。(23) 我【的】朋友叫 Rebecca【，】她很瘦，头发很短【。】(24) 我【找】到了一个东西叫 WiRiXD【。】(25) 我不喜欢西班牙的东西【。】我在西班牙没发现有趣的东西【。】

		(26) 在西班牙的 cultura 比中国的 cultura 很不一[样]【。】 (27) 在中国有很好玩的东西和地方【，】像【北】京，上海。 (28) 在马拉加【，】我去一【个】小和漂亮的镇 (29) 在瓦伦西亚地区【，】三月份有一个盛大的节日【，】法雅节。 (30) 在我的一次家【庭】旅行中，我去了阿尔特亚【。】我们发现自己身处一只垂死的动物身上。 (31) 这儿的饮很好吃【，】比如 (32) 中【国】很美丽【，】很强大【，】【他】的【吃】的很【好】吃【。】 (33) 中文很难的【，】中国也很大【，】而且我去过我奶奶家。 (34) 最后一个陆老师【，】她很善良【，】她也会帮助我们。 (35) 这里【的】粮食很好吃，有很多公园，人【对国】外的人很好，这里的地【方】很好【。】 (36) 这里的生活是 agradable【。】 (37) 这里的天气很好【，】因为我们在海边，所以【每】天有好天气。 (38) 在马德里【，】我去看博物馆，公园。 (39) 我最喜欢的书是一个山的书【。】电影是“sonoz”【，】很好看的。 (40) 西[班]牙是很大【，】【但】是 (41) 西班【牙】的每个人都有一条狗【，】所以大街上都是屎。 (42) 我在 Valencia 学中文【。】我学校是 Moqian 学校。 (43) 我只去了 Valomaia 和 Alaquas【。】 (44) 我最好的朋友是 wuchenghao【，】因为他【有】些时候跟我玩【。】 (45) 西班牙人和中国人的吃饭方法不一样，比如【，】中国人会把东

		西放在一样吃 (46) 因为我从小就去那里[,]所以有很多回[忆] (47) 有很多地方[,]【像】Barcelona, Madrid,Malaga,Tarragona, Silla (48) 有一次我去了野生动物园[。]那里在山上，我去那里是 (49) 西班牙有很多【有】趣的东西[,]不过我也不【知道】很多西班牙 (50) 学校【每】一年都有新年活动[,]然【后】我们需要 (51) 学校在市中心[,]【那】里在 plaza de toros [,]很有名的地方[。] (52) 我很[喜欢](Agua luna)[,]因为是很有趣的书. (53) 我们去参观了"La Sagrada familia"[,]还去“Segovia”看了一个【建筑】 (54) 我喜欢西班牙[,]因【为】我喜【欢】[食物]，【地】[方]，* 人。。。。 (55) 圣【诞】节,法雅节,【复】活节,等[。] (56) 我[喜欢]西班牙[,][(因为)我[喜欢]la comida. (57) 我很[喜欢] Fallas[,]因为我是 fallera. (58) Valencia 有很多文化[,]比如 (59) 有些时【候】我们还对话[,]有些时候很好笑 (60) 除了 paella[,]还有火[腿], [。] (61) 还有很多吃的[,]比如 Paella, Pasta, tapas... (62) 我喜欢[,]因为没有不【同】的人 (63) Valencia 有 paella, fidegua, hocchata, 等。【天】【气】是很好[。] (64) 有很多地方[,]比如 (65) 这里的人是很有趣[。]还有在节日的时【候】我们会玩游[戏].

		(66) 【有】很多吃的[:]Paella, arroz al horno (67) 那要付钱很多[,]*天天有很多人。 (68) 我想哭, *老师说话我们说话[。] (69) 【西】班牙是一个很好[看][,]因为有 Fallas (70) 【那】里有很多中国【店】[,]最有名的是 3[鲜]【饭】【和】 【春】[卷][。] (71) 【我】的好朋友她很好[,]她很【搞】[笑]。 (72) 因为【我】在【那】里[出生], *我的【最】好的朋友【在】西班牙[。] (73) 在西班牙有很多海[边][。]还有一天可【以】[放炮]。还有[圣诞节]。 (74) 【西】班牙有很多好吃的[,]有海鲜饭, 【面】【条】【还】有【哈】【梦】。 (75) 我喜欢【西】班牙[,]因为有 fallas 也有 paella 和 fideua[。] (76) 因为病毒变弱了[,]*很多人不带口罩[。] (77) 他的名【字】是 Victor M, 然后他跟我高一些[,]一百四十 centímetros (78) 现在我在 Valencia[。]可是我也在过 madrid 为了做护照 (79) 有些人戴口罩[,]可是也和我们中国人很好。 (80) 那里有很多衣服店[,]我去那里卖衣服 (81) 那些大 monumentos, 【美】食, 还有他们[奇怪]【的】习惯[。] (82) 好好努力一下吧[,]真的。 (83) 好玩的就是去市中心[逛街][,]吃东西。 (84) 很欢迎你来西班牙[。] (85) 那一次我在和朋友玩[,]然后 (86)

		是一个开【心】和有一个好的【工作】的人[。] (87) 他很【友】[善], 聪明和诚【实】, 他喜欢面【和】西红【柿】[。] (88) 他叫曹军杰, 和我同岁的[,]在学校他也教了我很多东西呢! (89) 如[果]你想要我很你说一个东西: 去玩吧[!] (90) 如果要来西班牙[,]最好是 FALLA 节来, 因为 FALLA 节是西班牙最大的节日。 (91) 是一个 opiniones cerradas 的国家[。] (92) 还有因为他【有】些时候跟我说话[。] (93) 我喜欢 Barcelona[,]因为那里有很多好吃的东西, [。] (94) 我喜欢住在这里[,]因为我有这里有很多朋友和家人,[。] (95) 我有去过 Benicasim[,]还有去过 Morella[,] (96) 所以我建你来西班牙,[,]我想你会非常【喜欢】它[。] (97) 瓦伦西亚有很多的地方【可】以去, 例如[,]艺术科学城 (98) 我朋名字叫佳倩, 她有人类的外貌[,]虽然她有点[矮]。[,]但是她有一个很伟大的心。 (99) 西到班牙很大, [。]这里的人都很好[,]也很善良。 (100) Dani,他的[身]高是[正常]的,他有长黄色的发,是 bruto,他喜欢是 bruto[。] (101) 不过有很多节日[,]也就是说有很多假期。 (102) 吃的好吃和语文很有趣[。] (103) 在中文学校旁边有两个【餐】【厅】[,]一个叫闽都[,]还有一个叫龙记, [。] (104) 这里的吃的我没【尝】过[,]但是西班牙的饭【吃】过。 (105) Fallas 【会】[烧] ninots[。]也有海[的]公园[。] (106)	
2-2	DPR	8	maconnones,fideua,arroz al horno, 和 pallea。 (1)

			Los Juegos de Hombre, 是一部深受数百万人喜【爱】的小说。 (2) 瓦伦有好多好玩的地方, 比如: 沙滩, 海洋馆, 干河公园, 等。 (3) 圣【诞】节, 法雅节, 【复】活节, 等[。] (4) Valencia 有 paella, fidegua, hocchata, 等。 (5) 【但】有【跳】舞, 唱歌, 游戏, 等。 (6) 学校【里】的食[物]: 是西班牙的 (7) 节日有[,]比如: Falla 节, 【复】活节 (8)
2-3	DPU	49	我要和我最好的朋友 Mireia 谈谈, [。] Mireia 他是个红头发的人, 他 (1) 我喜欢住在这里[,]因为我有这里有很多朋友和家人,[。] (2) 我喜欢 Barcelona[,]因为那里有很多好吃的东西, [。] (3) 我最喜欢吃 Pizza 和那个奶酪。[,]因为太好吃啦! (4) 我在萨瓦德尔一个非常安静的城市,[。] (5) 我有去过 Benicasim[,]还有去过 Morella[,]我有跟我的同学出,[。] (6) 我们有时候会玩一些游戏。[,]虽然有时候我们不【太】喜欢玩那个游戏。 (7) 我们也有弄比赛, [。]有些时【候】我们还对话。 (8) 我觉得是像在中国一样, 就改个地方和人, 都不认识而已, [。] 这里有的人会有点烦。 (9) 我去那里看我爸爸的朋友, [。]我也在二[零]二二跟我的[教师]去 (10) 我朋名字叫佳倩, 她有人类的外貌[,]虽然她有点[矮]。[,]但是她有一个很伟大的心。 (11) 我们做了很多事情, 我们玩了很多很好玩的【游戏】, [。] (12)

		西班牙非常好，我很喜欢；[。]这里有很多节日；[。]吃的东西也很好吃。(13) 在西【班牙】有 plaza de toros,在西班牙好有【更】多,[。](14) 在我看来，中国是一个大【国】，虽然物质和技术的分布很不平衡，[。](15) 在我的【城】市 paella 是很有[名]的【美】食，[。]在我家【旁】边有一个很大【的】公园 (16) 中文学校有安[排]跳舞。[,]我们会去很多好玩的地方去跳舞。(17) 这学校在 Valencia,[。] 这里的吃的我没【尝】过。(18) 在中文学校[校跟]一些朋友，[。]我回来的时候我在家里看。(19) 西班牙是自由的国家。[,]它的经济那面也不错。(20) 西班牙是一【个】大国家。[,]有很多地方。(21) 西班牙是很漂【亮】[,]而且也有很多别的東西,[。](22) 在中文学校旁边有两个【餐】【厅】[,]一个叫闽都[,]还有一个叫龙记，[。](23) 西班牙很大，[。]这里的人都很好[,]也很善良。(24) 西班牙天气很好,[。]夏天你可以去海边,冬天可以去看雪。(25) 我就说，[：]“我要打十人！”(26) 我的朋友大多数都中国人。[,]比如[,]【全】班都是我的朋友。(27) 除了 paella[,]还有火[腿], [。](28) 吃的东西是好的,[。]在 Valencia 没有很多好玩的东西,[。]这里人是[正常],[。]我不【知】道 Las tradicions,[。](29) España 是一个小国家，但拥有伟大的多元文化主义，[。]它包含 (30) 我去了 Cuenca 跟我爸爸，[、]妈妈，姐姐， (31)

		唯一不满【意】的就是西班牙的生活和中国有所不同。[，]所以有很多人来到西班牙就很难习惯这里。(32) 【这里】的食物种类很多,[。](33) 在这里有很多吃的;[：]Paella, tortilla de patata, esgarraet 等.[。](34) 还有我喜欢和中国人说话。[，]因为我喜【欢】说话，还有我是中国人。(35) Valencia 特食物是 paella, tortilla de patata ([土豆]【饼】)还有 arroz al horno, [。]动物园跟海洋馆。(36) 除了有很多雕像还有很多节日。[，]比如(37) 瓦伦西亚有很多的地方【可】以去，例如[,]艺术科学城,[。]他跟我高一些[,]一百四十 centímetros, [。]他【的头发】是黄色【的】。(38) 他的眼是黑色的[。]很高,[。]他也喜欢玩游【戏】。(39) 我叫林欣欣。[，]【今】年十四岁。(40) 我的朋友很高,[大]眼睛，他很好笑，有时他会很奇怪。[，][但]是可以相信他。(41) 瓦伦西亚在海滩旁边，你可以去海滩，但是夏天的时候人很多,[。]你也可以去水【上】乐园[、]主题公园*博物馆，还有很多【的】地方【可】以去。(42) 海鲜饭(paella), 番茄面包 (pon con tomates), [。]我城市的传统是现代主义展览会。(43) 而西班牙人就不一【样】了。[，]他们是分开吃的。(44) 所以我建你来西班牙。[，]我想你会非常【喜欢】它[。](45) 那天是我坐过最刺【激】东西，超级快! [，]那时吓死我了。(46) 那里有些人是很好，[。]病毒变弱(47) 吃的东西是好的,[。]在 Valencia 没有很多好玩的东西,[。]这里

			人是[正常],[。]我不【知】道 Las tradicions,[。](48) 这学校在 Valencia,[。] 那里有(49)
2-4	DPMm	37	我们去参观了"La Sagrada familia"#还去“Segovia”看了一个【建筑】。(1) 我很好，我也很健康，学习也很【好】。(2) 我去过 Madrid 我在 2020 年去的#我是跟我家人一起去的。(3) 我去过 Alicante#Benidorm#Valencia 和 Castellón。(4) 我很[喜欢](Agua luna)[,]因为是很有趣的书。(5) 我【去】[过]Barcelona#Murcia 和 Valencia。(6) 我[喜欢]西班牙[,][因为]我[喜欢]la comida。(7) 我很[喜欢] Fallas#因为我是 fallera。(8) 我的梦想是 conocer a Ariana Grande 和 Lixi Rivera。(9) 在一个有很多人的地方等等。(10) 中文学校在 Valencía, 它的传统节日是 Fallas。(11) 在这里有很多吃的;[:]Paella, tortilla de patata, esgarraet 等。(12) 语话很简【单】。西班牙用[欧]元。(13) 我最多去的两个地方是 Madrid 和 Barcelona。(14) 我[刚刚]说了, 我只去了 Valenain 和 Alaquas。(15) 像吃的里最【常】吃的有 Paella。(16) 这里的人是很有趣[。]还有在节日的时【候】我们会玩游[戏]。(17) 【我】的好朋友有[棕]色的【头】发和[棕]色的[眼睛]。(18) 【西】【班】牙有很多[好玩]的地[方]。(19) 【我】们说[可怕]的[故事]。(20) 每一年都有不同的节[日]比如中国新年等等。(21) 九岁的时候常去 Barcelona。(22) 我[最]后 11 年去过这个[地方]。[。]我也玩保龄球。(23)

			我喜欢西班牙[,]因【为】我喜【欢】[食物], 【地】[方], 人..... (24) 还有很多吃的[,]比如: Paella, Pasta, tapas...(25) 我去过 Barcelona, Alzira, Valencia, Madrid...(26) 【美】食, 旅游景点和传统节日..... (27) 读书, 写作业..... (28) 爱好是看中国电影, 中国小说, 中国电视剧...(29) Dani,他的[身]高是[正常]的#他有长黄色的发#是 bruto, [。]他喜欢是 bruto[。] (30) 圣【诞】节#法雅节#【复】活节等[。] (31) 在西【班牙】有 plaza de toros# (32) 在我的 viaje de fin de curso# (33) 我喜欢西班牙#因为 (34) 像游乐场#我觉【得】很有趣 (35) 我有去过一个 hotel#我有 montado en 马# (36) 他【瘦瘦】的#头发又短又黑#很胆小. (37)
3	DTI	9	我小时候去过和爸爸妈妈去 Alicante, Benidorm 和 Valencia 去玩儿。在 Valencia 我有一个表演。(1) 有些时【候】我们还对话[,]有些时候很好笑, [。]作【业】很少和简[单]。(2) 这里都得到很好的照顾。我最喜欢什么是食物。(3) 我去那里卖衣服, 我在那里只看见新年。(4) 【我】自【己】去过【海】洋馆, 去的太多了的话会无【聊】的。想买东西的话【都】很[贵]。(5) Fallas 【会】[烧] ninots[。]那里有海[的]公园[。] (6) 我[最]后 11 年去过这个[地方].[。]我也玩保龄球.(7) 平时会吃 paella, 还有那些 fallecos 跟 fallecas 会从 falla 到市

		中【心】把花给 Virgen Maria。 (8) 吃的东西是好的,[。]在 Valencia 没有很多好玩的东西,[。]这里人是[正常],[。]我不【知】道 Las tradicions,[。] (9)

Nivel avanzado			
No.	Código	Frecuencia	Textos objetivos
1-1	DCO	14	我也没有很多朋友，*有好朋友比有很多朋友更重要。 (1) 我没有朋友[，]*他们会打我【和】欺负我。 (2) 我跟我妈妈，我爸爸，*我姐姐一起去的，[。] (3) 我觉得很不错，*我更喜欢去那儿附近的 Tarragona 的 Port Aventura。 (4) 这里的节日有好多[，]*我最喜欢的还是[圣诞节]。 (5) 这个国家还是会有一些种族歧视，但是还是也有很多善良的人，*我对这个国家说不上喜欢也没不上不喜欢。 (6) 西班牙很大[，]有三个大【城】市：Madrid, Barcelona, *Valencia, [。] (7) 从我生出来在西班牙，我就一直住在 Valencia, *我【旅】游过很少次，[。] (8) 中国有很多【美】食，比如：火锅[，]烧【烤】*回锅肉[。] (9) 在西班牙最好去 Valencia, *在 Madrid 没有沙[滩]然后有很多人。 (10) 但是我可以确定它经济方面提升很快[，]*它肯定会赶上美国的[。]这就证明它是一个很先进的国家[。] (11) 我班里有高，矮，安静，*爱说话的人。 (12) 她比我[矮]一点点，*很美丽。 (13) 他有一点矮[，]*他很善良。 (14)
1-2	DCR	17	我【喜】欢【西】班牙[，]因为食物很好吃[。]和我不【喜】欢

		那一【些】黑人[,]因为他们很【坏】(1) 我的朋友不是非常[帅]和他很高和他不是非常[胖]和也不是非常[丑]和他喜欢玩我的 Sonic 和 Terraria 和他喜欢一【个】游戏里的一【个】角色[,]叫 sans 和他的[皮肤]是白色的 (2) 她非常的友好, 但最主要的是她很善良, 也愿意去帮助别人。(3) 瓦伦有 Fallas, 然后他们常吃的是 Paella valenciana。 (4) 我读过一本我不喜欢的书[,]而且是老师叫我读的。 (5) 我现在要给你[推荐]一些玩的地方, [。]Bacelana 是可以的[,]但是我没去过, [。]和 Marnado[,]但是只有水【上】乐园。 (6) 这都是四年前或者更久之前的, 然后我是跟家人或学校去的 (同学, 老师, 等等)。 (7) 我喜欢【玩】的游戏是地[铁]逃生和那个游戏是非常[简单]【玩】和它是杀别的【玩】家和杀了他后拿他身上的东西和【之】后就可以撤离 (8) 她不怎么高和有棕长发, 而且她很耐心[,]也很搞【笑】, 所以我很喜欢跟她玩。 (9) 我的城市是非常好和美食也非常好[,]比如海【鲜】[饭]。和那里有一个电[影]【院】[,]和有很很多人去看电影。 (10) 和我喜欢一点西班牙[。]和在西班牙有很多东西用来玩[。] (11) 和我喜欢去[游乐场]去玩和更多别的位[置]。 (12) 这个国家还是会有一些种族歧视, 但是还是也有很多善良的人, *我对这个国家说不上喜欢也没不上不喜欢。 (13) 很多人都吃面包和火【腿】和奶肉和土豆【饼】。 (14) 他是一个很[聪]明的人和他还喜欢写和读, [。] (15) 很美丽和食物很好吃[。]和习俗是一年要吃 12[颗]【葡萄】[。]和天气都在 30 度以上[。] (16)

			然后买东西给下一局游戏作准备[。]和最多一[队]人是4个人[,] 别的【玩】家也一样[,]是4个人。(17)
1-3	DCU	26	在 Sierra nevada 玩了3天.[。] 和去参观了阿尔汉布拉宫。(1) 我以前我不想去西班牙, 而现在我喜欢西班牙。(2) 我之前在 Sevilla, 因为在中间一点的地方, 所以必须要去 Huelva【那】边的海滩, 然后很远。(3) 我到学校的时【候】[,]一个人都不认识和他是【第】一个人跟我【说】【话】(4) 我很喜欢吃 churros, 可是我不喜欢鞭炮[,]因为很吵。(5) 我没在这个中文学校很多时间, 可是我可以【讲】给你(6) 在西班牙最好去 Valencia, *在 Madrid 没有沙[滩]然后有很多人。(7) 在最后一天的节日里会烧木偶, [。]还有在瓦伦西亚有很好的天气, [。](8) 这玩的地方【没】很多, 可是有, 像海[滩]和海洋[馆](oceanogatias)。(9) 西班牙有有趣的地方[,]如水【族馆】还有科学【馆】。(10) 现在夏天了[,]可是最近在下冰雹在很多城市和在下雪[,]打雷[。](11) 因为可以认识更多朋友然后看很多的美【景】。(12) 我对西班牙不是很会, 可是我能介绍给你 Valencia, [。](13) 巴伦西亚也有吃的【特产】: Paella, jamon 还是 Tapas (14) 跟那里我们的家人一起过我的生日, [。]可是也是因为我的爸爸妈妈要我和我的弟弟们又上中文课。(15) 我也没有很多朋友, 可是我的朋友们都是很好的朋友 (16) 然后这个【城】市要学 Valenciano. (17) 我没有去过很多地方, 可是我去过马德里, 西班牙的首都, 和

			Barcelona, [。] (18) 我吃完，但是把最后一【个】放在一【个】朋友的【椅】子上 [，]结果他【坐】上去了。(19) 是几天前去的，而且只在那儿玩了三天，但在巴塞的那【段】 时间很有趣。(20) 她打我，我打她，还有我跑了下去[，]因为她要打我。(21) 可是【之】前，我在【另】一个中文学校 (22) 可是我【保】证你这里有很多好玩的【东】西 (23) 去看市政府，很多店和大【公】司还是巴伦西亚的 Fallas（建 筑）。(24) 我的朋友不是非常[帅]和他很高。他不是非常[胖]和也不是非常 [丑]。(25) 我还有很多朋友[，]而我们的感情都很好。(26)
2-1	DPO	137	我很喜欢中国的粮食[，]因为它很好吃。(1) 我很【喜】欢战争电影[。] (2) 我没去中国[，]*我爸爸妈妈说很好，很大，*有很多有趣的东西。(3) 我交了很多朋友，有的不在了，有的上网课了[，]还有的还在 这里。(4) 我对中国的[印]象是[，]它已成为了一个超【级】科技大国。(5) 我都挺喜欢的[，]哪怕是交通，【天】气，饮食方面等。(6) 我还有另外一个朋友[，]他叫 chen[，]他是一个中国人。(7) 我对中国喜欢的是：食物[，]比如火锅。(8) 我们一起去海边玩，玩游戏，聊天[，]等等。(9) 我所居住的省（巴伦西牙）[，]你在这儿可以看到很多方【旅】 游圣地[。]如果你春天来的话[，]你就可以看到西班牙传统节日 “法雅节”。(10)

		我喜欢西【班】牙[，]因为有很多海。(11) 我喜欢跳【舞】[，]我长大要【舞蹈】家。(12) 我是【第】一年在这中文学校[，]所以什么都没发生。(13) 我们这里 8 点【种】【起】来[，]晚上 12 点【钟】睡觉。(14) 我们有五[餐]吃饭时间[：]早[餐]，almuerzo，中[餐]，merrenda 和午[餐]。(15) 我去过这些地方跟我的父亲[、]母亲和妹妹。(16) 我拿了三【个】面包，我吃了两个[，]然【后】(17) 听我外婆说她现在非常的高[，]有 175 左右。(18) 它有很多场景[，]所以它可以让你沉迷在里面。(19) 我【输】【跟】一个 Nivel 12 的人[，]而我是 Nivel13。(20) 我【旅游】过 Valencia[。]在 2018 和我妈妈吃了第一次【西】 班牙的食物[。](21) 他有一个朋友[，]叫拍大【星】[。]他还有一个哥哥。(22) 他们要找到三个东西[，]这样世界就不会(23) 他们都不一样[。]有高的(24) 他们有很美丽的海边和有斗牛场，[。]好吃的有 Paella, fideua 等[。](25) 我不喜欢的是[，]你走在路上要小心，因为(26) 我的朋友有黑头发[，]黑眼睛[。](27) 我的中文学校在瓦伦西亚，【瓦】伦西亚中心，[。]这里吃不多[。]什么时候都有很多人，最多是商店那一【边】，[。]这里的传统是 Falles.[。](28) 我的朋友很高[，]她的头发是黑色的，(29) 我的城市是非常好和美食也非常好[，]比如海【鲜】[饭][。](1) 我不喜欢西班牙[，]因为不好玩[。](30) 我的朋友【买】了一辆很好看的车[。]他说那辆车里面很大。(31)

		我的梦想是我得了 1000000000000€[，]然【后】 (32) 我喜欢西班牙[，]因为它很美 (33) 在中文学校[，]我学中文和学【街舞】 (34) 在这个城市[，]你能去石头海【滩】和沙【滩】。 (35) 长【大】的时候[，]他的爸爸死了[，]【然】后他救了人类。 (36) 在学校里过了 Falla 了节[，]还放了好多鞭炮[，]而且我们还放了假。 (37) 在巴伦西亚[，]会庆【祝】一个节日[，]叫法雅节 (38) 有一天[，]在中文学校 (39) 在西班牙有多重语言[，]其中两个最重要的是西班牙语还有瓦【伦】西亚语。 (40) 这个国家有 4742【万】人口， [。]我住在瓦伦西亚[。]我在上小学， 我姐姐在上大学， [。] (41) 中国是一个很大的国家[。]人很多[，]有 14 亿[。] (42) 最后一个夏天[，]我和我的朋友去了瓦伦吃饭。 (43) 最多一[队]人是 4 个人[，]别的【玩】家也一样[，]是 4 个人。 (44) 中国的国地很大[，]人也很好。 (45) 这里的天气很热， 这里吃四次， 这里的节日有好多[，] (46) 这里的人很吵[，]因为【晚】上 (47) 这书的名字是 Cortian sabadelo[。]他是说 (48) 这里没有好玩的地方[，]但是这里有地方[，] [比如]海滩...[.....] (49) 我最近看的是“INBISIBLES”[。]他说的是二十个[孩]的故事。 (50) 西班牙 Valencia 的海很好看[，]也很大[。] (51) 我最喜欢的是[，]这里有许多店可以买东西 (52)

		我在 2018 去了 GRANADA，我也是跟我的妈妈去的[，]我是去【看】我【表】姐。(53) 我喜欢西班牙[，]因为有好吃的东【西】和有很多科技，[。]历史很古老，[。]文【化】有很多童画故事，[。]传说：女娲补天[。](54) 我喜欢西班牙[，]但是我(55) 我也常常帮他一些中文题目[。]他是一个非常友好的人。(56) 我喜欢一点西班牙[。]和在西班牙有很多东西用来玩[。]和我喜欢去[游乐场]去玩和更多别的位[置]。(57) 西班牙的温度很好[，]因为不很热不很【冷】。(58) 因为有很多美丽和远近闻名的风景[，]比如马【德】里，巴塞或我在的城市巴伦西亚。(59) 有趣的事情[，]比如(60) 有很多大【城】市[，]比如上【海】，北京。(61) 一天热一天【冷】的，[。]节日【有】春节[。](62) 喜欢地理位置[，]因为靠海。(63) 西班牙有一个节日[，]叫 Pascuas。(64) 一件有趣的事情[，]就是我的朋友喜欢一位姑娘(65) 喜欢天气[，]因为几乎都是太阳(66) 这里的特色菜[，]比如：paella。(67) 我去的地方都是[，]比如：游乐园，当地的著名景点，博物馆之类的。(68) 这里的美食有 paella, pizza, kehaà[，]还有很多很多，(69) 西班牙很大[，]有三个大【城】市：Madrid, Barcelona, *Valencia, [。](70) 中国新年或者儿童节[，]等等，[。](71) Toledo 在山上[。]Barcelona 有很多有的山[。](72)

		我住在瓦伦西亚，[。]【瓦】伦西亚有很【多】食物[，]比如 paella 和 fideuá. [。] (73) 我【就】不知道了[，]因为【我】【在】中国【就】四年.[。] (74) 我的梦想是变的很聪明[，]因为我会有钱! [。] (75) 我从来都没有回过国[，]所以我并不是很了解它，[。] (76) 我很【推荐】这本书[，]当然[，]前提是你喜欢动作与探险的书，[。] (77) 他不是很善[良]的人[，]但是聪明，[。]他喜欢宇宙的东西。 (78) Valencia 有一个节日[，]叫 fallas，[。] (79) Ozcan 他很高，[。]跑的很快[。]喜欢玩足球，[。] (80) 你过来能吃很多特别的饭[，]也有别的国家的饭，[。]人们很好。 (81) 巴伦西亚的市中心[，]离火车站就 5 分钟.[。] (82) 他有一点黑[，]*他也是一个很好的人[。] (83) 但是我可以确定它经济方面提升很快[，]*它肯定会赶上美国的 [。]这就证明它是一个很先进的国家[。] (84) 我没有朋友[，]*他们会打我【和】欺负我。 (85) 中国有很多【美】食[，]比如：火锅[，]烧【烤】*回锅肉。 (86) 【我】不【喜】欢这个国家[，]【因】为有很多小[偷]。 (87) 【旁】边有一个很大的购物中心[，]你那里可以买衣服，也可以去那里玩。 (88) 瓦伦西亚有很多地方可以去[，]比如海滩、科学艺术城、干河公园，等等。 (89) 【西】班牙有很多你可以参观的地方[，]比如博物馆，城堡，公园，等等。 (90) 【我】最【喜】欢的电影是血战钢锯岭[。] (91) 他【瘦瘦】的，头发很黑[，]还喜欢玩电脑。 (92)

		我到学校的时【候】[，]一个人都不认识 (93) 现在夏天了[，]可是最近在下冰雹在很多城市和在下雪[，]打雷。 (94) 西班牙有有趣的地方[，]如水【族馆】还有科学【馆】。(95) 她打我，我打她，随后我跑了下去[，]因为她要打我。(96) 我【喜】欢【西】班牙[，]因为食物很好吃[。]和我不【喜】欢那一【些】黑人[，]因为他们很【坏】[。]和空气很[普]通[。] (97) 她不怎么高，有棕长发，而且她很耐心[，]也很搞【笑】，所以我很喜欢跟她玩。(98) 我还有很多朋友[，]而我们的感情都很好。(100) 我特别喜欢一个节目[，]叫“奔跑吧”，[。] (101) 两天前[，]我在玩 lash Royale (【游】戏)。(102) 很喜欢它[，]因为 (103) 那里有一个电[影]【院】[，]和有很很多人去看电影[。] (104) 目前来说没有什么好说的[，]因为我不久前才来这所学校。 (105) 很喜欢和她们一起[，]因为我们都【聊】得来 (106) 关于美食[，]他们尽量让我们吃的健康一点。(107) 很久以前[，]我【读】过一本名叫“Geronimo Stilton”的书。(108) 好笑的一个东西是[，]我以前我不想去西班牙。(109) 他聪明[，]因为他会【考】好成绩。(110) 虽然被拒【绝】了[，]但他没放弃， (111) 他很 enérgico 和 extrovertido[，]他爱吃零食[，]所以有一点【胖】。(112) 上次学校踢足球[，]踢着踢着 (113) 然后有一些很美的风景[，]比如海洋【馆】 (114) 然后城市里的人都非常友好[，]有问题的话[，]他们常常会帮你

		们。(115) 三月有一个很趣的节日[，]叫 fallas。(116) 然后在瓦伦西亚有科学城，干河，Albufera[，]等等。(117) 这儿有一个节日[，]叫 Falla，[。](118) 有趣的是认识朋友，可以跟他说话，[。]当我们上完课时[，]我们可以去店里买东西吃，在课间可以【聊】天。(119) 这就是我最喜欢的，[。]还有这里有很多可以逛街的商场，娱乐的地方[，]等等。(120) 中国很大，[。]有 xiaomi 和 huawei，[。]有很多人，[。]有很多【吃】的[。](121) 这就是我最喜欢的，[。]还有这里有很多可以逛街的商场，娱乐的地方[，]等等。(122) 我有一个朋友[，]叫 LYZY，[。]他是一个很[聪]明的人而且他还喜欢写和读，[。]他比我矮[，]但是他还是个好朋友。(123) 我喜欢饮食[，]因为健【康】(124) 西班牙有非常多的节日[，]比如 falla，万圣节，【复】活节和圣[诞]节。(125) 我这边的朋友都对我很好的，我要是有什么问题[，]他们都会帮我的，特别是我最好的朋友，[。](126) 中国有很多人[，]也很【大】，[。]中国的手机很多人用，[。]中国【有】很多好吃的[，]也有很多东【西】。(127) 不喜欢的是[，]有些时【候】有人(128) 中国有很多人[，]也很【大】，[。]中国的手机很多人用，[。]中国【有】很多好吃的[，]也有很多东【西】。(129) 不喜欢的是[，]有些时【候】有人(130) 班牙，有很多历史建筑和很多古老文化[，]还有很多奇奇怪怪的节日。(131)

			但是我最喜欢的是 Tene Mitua （Benidorm）【。】这个地方在瓦伦西亚，（132） 从前【，】有一个从天上掉下来（133） 巴伦西亚有一个节日【，】叫 Fallas。（134） Catarroja 很美丽和食物很好吃【。】和习俗是一年要吃 12【颗】【葡萄】【。】和天气都在 30 度以上【。】（135） Capitan calconcills：这本书很好读【。】我【把】整个系列都读完了。（136） Valencia 有一个节日【，】Fallas【，】可以打 petardos 和（137）
2-2	DPR	12	如果，你不知道什么或着饿了（1） 可是我去过 Madrid 西班牙的首都，和 Barcelona，【。】（2） 佛拉门戈，是一种传统舞蹈（3） 我和我的西班牙学校的朋友，同学，老师去过 Javalambre，滑雪。（4） Capitan calconcills：这本书很好读【。】我【把】整个系列都读完了。（5） 最有趣的事是这里的游乐园，和这些城市的 cultura。（6） Valencia，也有一个很有名的传统节日，Falla。（7） 瓦伦西亚：是一个三大城市，【。】（8） 那里我看到了很多动物：鸟，兔子，等（9） 我对中国喜欢的是：食物【，】（10） 这里有很多特色菜【，】比如：paella。（11） 我去的地方都是【，】比如：游乐园，当地的著名景点，博物馆之类的。（12）
2-3	DPU	71	我也没去过很多地方。【，】希望能和你一起去更多的地方。（1） 我想要以后能多去中国旅游，因为有很多地方可去，【。】吃的也很（2）

		我有一个朋友[,]叫 LYZY, [。]他是一个很[聪]明的人而且他还喜欢写和读, [。]他比我矮[,]但是他还是个好朋友。 (3) 我有很多朋【友】, [。]有 gitano 朋【友】。 (4) 我喜欢饮食[,]因为健【康】, [;]喜欢天气[,]因为几乎都是太阳, [;]喜欢地理位置[,]因为靠海。 (5) 我最近发生的一些有印象深刻的经历是去巴黎玩, [。]我在巴黎玩了一个【星】期。 (6) 我住的地方有海滩, 有很多的人, [。]冬天的时候【不】会特别的冷。 (7) 我住在 Valencia, 离海比较近的省, [。]但我也去过很多别的地方。 (8) 我跟学校朋友去了 Potries, 这里你可【以】骑马, [。]也去过 Madrid。 (9) 我的生日在两三个星期过了, [。]那时候 (10) 我跟我爸爸, 妈妈, 弟弟还有一些朋友一起去玩, [。]那是一个我的一个印象深刻的经历。 (11) 我去过马德里, [、]卡斯特利翁, [、]巴塞罗那, [、]阿利坎特, [、]【瓦】伦西亚和埃斯特雷马杜拉。 (12) 我们都觉得很好玩, [。]我觉得这我最喜欢的一天。 (13) 在这里的学校里, 我开始了我的足球生涯, [。]在最后, 我的球队在最后居于第七。 (14) 这个国家经济方面大部分是靠【旅】游客的, [。]西班牙天气是极棒的, 而且西牙被公认成世界最健康的国家之一, [。] (15) 在三年前去过一次意大利和我的家人们, [。]【在】那次【旅】行中。 (16) 在那里我有很多朋友, [。]最好的名字是。 (17) 在西班牙都是吃五餐的, [、]早饭, [、]加餐, [、]午饭, [、]

		点心和晚饭。(18) 在我城【市】好吃的美食是【饺】子，[。]好玩的地方是不知道，[。](19) 这就是我最喜欢的，[。]还有这里有很多可以逛街的商场，娱乐的地方[，]等等。(20) 中国有很多人[，]也很【大】，[。]中国的手机很多人用，[。]最后一件事情就是关于我这几天经历过的事，[。]让我印象深刻的就是(21) 中文学校我有很多的朋友，我最好的朋友也在这里，[。]他们很搞笑也很有趣，但是还有也最安静的，[。]有些是从中国来的，有些从小就在这里。(22) 中国很大，[。]有 xiaomi 和 huawei，[。]有很多人，[。]有很多【吃】的。(23) 西班牙的美食是 Paella，[。]好玩的地方【是】portaventuras，[。](24) 西班牙很有好：[，]有海鲜饭和砖头【饼】干。(25) 西班牙没什么好电影，[、]电视剧或游戏。(26) 有趣的是认识朋友，可以跟他说话，[。]当我们上完课时[，]我们可以去店里买东西吃，在课间可以【聊】天。(27) 有很多有趣的历史和文化。[，]也有很多宗教。(28) 西班牙有非常多的节日，比如法雅节，[、]万圣节，[、]【复】活节和圣[诞]节。(29) 西班牙是一个很好的国家，[。]你过来能吃很多特别的饭。(30) 现在我在 CASTELLDEFELS, CATALUNYA，是一个好地方，[。]因为我不喜欢出去，所以我不知道这里有什么好玩的地方。(31) 一天热一天【冷】的，[。]节日【有】春节。(32)

		我住在一个小村子里，oliva，其实我没什么可讲的，[。]这边我们有极好的土【地】，我们种出一些极好的【橘】子。(33) 这个国家有 4742【万】人口，[。]我住在瓦伦亚[。]我在上小学，我姐姐在上大学，[。](34) 他们有很美丽的海边和有斗牛场，[。]好吃的有 Paella, fideua 等。(35) 你都可以找到一个中国酒吧 / 中国[餐厅]，[。]如果你不知道什么或着饿了，你只要找一个中国酒吧 / [餐厅][，]你们也可以轻轻松松的聊天。(36) 我喜欢西班牙[，]因为有好吃的东【西】和有很多科技，[。]历史很古老，[。]文【化】有很多童画故事，女娲补天传说。(37) 我的中文学校在瓦伦西牙，【瓦】伦西亚中心，[。]这里吃不多[。]什么时候都有很多人，最多是商店那一【边】，[。]这里的传统是 Falles.[。](38) 那里我看到了很多动物：鸟，[、]兔子等，(39) Valencia 人喜欢吃 paella（你过来的时【候】可以吃一点），[。]Valencia 有一个节日，(40) Ozcan 他很高，[。]跑的很快[。](41) 比如说：商场，[、]动物【园】，*海洋【馆】。(42) CaritanCalzonnillo 是我的最喜欢的故事，[。]Matildo 和 Rey Leon 是我最喜欢的电【视】。(43) 2 月 28 日我和我的西班牙学校的朋友，[、]同学和老师去 (44) 我班里有高，[、]矮，[、]安静，*爱说话的人。(45) 【那】里的天气是好的，[。]Valencia 有一个节日[，]叫 fallas，[。](46) 【我】去了几个城市[，]如巴塞罗那，[、]瓦伦西亚【和】安道尔。(47)

		可是我去过马德里，[——]西班牙的首都，和 Barcelona, [。] (48) 我现在要给你[推荐]一些玩的地方，[。]在 Bacelana 是可以的[，] 但是我没去过，[。] Marnado[，]但是只有水【上】乐园。 (49) 我知道你要到哪里去玩，[。]我觉得到巴塞罗那去玩是不错的。 感【觉】很无【聊】。[，]所以我不在玩游【戏】。 (50) 我住在瓦伦西亚，[。]【瓦】伦西亚有很【多】食物[，]比如 paella 和 fideua. [。] (51) 后来我【老】师[惩]【罚】他一百五十个上下[蹲]，[。]在这个事里，我是[告发]的人。 (52) 在最后一天的节日里会烧木偶，[。]还有在瓦伦西亚有很好的天气，[。] (53) 他很【帅】，[。]我还有另外一个朋友，他 (54) 他是位平静的男孩，[。]他喜欢看电视，玩，还有聊天。 (55) 如果我接下来发生了【有趣】的事情的【话】肯定第一个和你分享！！[。] (56) 他不是很善[良]的人[，]但是聪明，[。]他喜欢宇宙的东西。 (57) 我的好朋友在中国，[。]虽然我们多年未见。[，]但是我们的心里都挂念着对方。 (58) 我的朋友【很】矮，他的头发很短，[。]他喜欢【踢】足球，[。]我们天天去【踢】足球。 (59) 我的梦想是变的很聪明[，]因为我会有钱！[。] (60) 瓦伦西亚是一个三大城市，[。] (61) 记得去的时候正好是节日，跟着我的妈妈和姐姐去的，[。] (62) 电影是[biānloxiā]，[。] (63) 但是对于我来说最重要的是甜油条跟鞭炮！[。] (64) 那里的交通【还】不错，[。]冬天比较冷，夏比较热。 (65) 你【只】能在这里看到，[。]我对西班牙 (66)

			那里有很多好玩的。[，]好吃的。(67) 去瓦伦西亚也是个好主意，[。]在夏天你可以去海边游玩。(68) 那里的人都很友好，[。]我们那里最热闹的节日就是(69) 那里的人【挺】好的，[。]天气不冷不[热]，[。]那交通不是很好。(70) 那里有海洋乐园，[、]动物乐园，都很好玩，很有【趣】。(71)
2-4	DPMm	19	【瓦】伦西亚有很【多】食物[，]比如 paella 和 fideuá。(1) 交通工具的话，我不喜欢坐飞机，我喜欢地铁、汽车、火车。。。。。(2) 我去过马德里、Nawarra、Sevilla 还有 Benidorm。(3) 这里的人很喜欢吃面包和 Paella。(4) 这里你能看到动物还能看到 flora y fauna。(5) 最有趣的事是这里的游乐园，和这些城市的 cultura。(6) 这里的传统是 Falles。(7) 西班牙最著名的美食是 paella.[。]但是我不喜欢 paella。(8) 因为我的家人没有很多时间。(9) 我没别的梦想了。(10) Valencia，也有一个很有名的传统节日，Falla。(11) Valencia 的一个特色食物是 paella。(12) 西班牙有很多海滩。(13) 巴伦西亚也有吃的【特产】：Paella, jamon 还是 Tapas。(14) 食物方面的话大多数都很甜。(15) 玩的游戏是吃鸡和 Arena ofvalor。(16) 然后，这个【城】市也要学 Valenciano。(17) 西班牙吃的有 paella, fideuá。(18) 也有很多典型的食物，比如 paella, croqueta, fideuá...(19)
3	DTI	4	中国有很多【美】食，比如火锅[、]烧【烤】和回锅肉[。]中国

			有 14 亿人口，[。]我【的】故乡是福建，福州，长乐，上李村。 (1) 好玩的地方有海滩，[。]天气一天热一天【冷】的，[。]节日【有】 春节[。](2) 那里的交通【还】不错，[。]冬天比较冷，夏比较热。(3) 我不【喜】欢那一【些】黑人[，]因为他们很【坏】[。]空气很 [普]通。(4)

Anexo 5. Corpus de errores interlingüísticos

5.1. Corpus de errores interlingüísticos en la dimensión léxica

Nivel intermedio			
No.	Código	Frecuencia	Textos objetivos
1	TLS-S	8	我喜欢的东西是有 15 【分】 [钟]的【休息】时间。 (1) [Una cosa que me gusta es hacer una pausa de 15 minutos.] 最好的[东]西是下[课]时间。 (2) [La cosa mejora para mí es el tiempo de descanso.] 今天我没做什么有趣的東西，天天都在家里。 (3) [Hoy no he hecho cosas interesantes, he estado todos los días en casa.] 没有【有】趣的東西。 (4) [No pasa cosa interesante.] 我还做了很多東西像是游乐场 。 (5) [También hice muchas cosas como ir al parque de atracciones .] 我想推荐一个名为 Stranger Things 的系列，是一个科幻系列 (6) [Me gustaría recomendar una serie llamada Stranger Things, que es una serie de ciencia ficción.] 如[果]你想要我【跟】你说一个東西 (7) [Si quieres que te diga una cosa.] 他会喊【坏】事这些 (8) [Dice mala cosa]
2	TLM-E	5	市中心有一*餐馆，我常去。 (1) [En el centro de la ciudad hay un restaurante.]

			我要打十人 (2) [Voy a golpear a diez personas.] 那一次我在和朋友玩然后来了十人壮汉 (3) [Aquella vez que estaba jugando con mis amigos y vinieron diez hombres fuertes] 我可以开心的跟我的朋友玩和学习很多*语言。 (4) [Puedo divertirme jugando con mis amigos y aprendiendo muchos idiomas.] 放学了, 我和朋友经常去一*奶茶店喝奶茶。(5) [Después de clase, suelo ir a una “Bubble tea” con mi amiga.]
3	TLP-E	4	她爱好跟我一样 (1) [Su afición es igual a la mía.] 他餐厅在我家附近 (2) [Su restaurante está cerca de mi casa.] 他酒吧是卖 Paella 的 (3) [En su bar se vende paella.] 我店在市中心 (4) [Mi tienda está en el centro de la ciudad.]

Nivel avanzado			
No.	Código	Frecuencia	Texos objetivos
1	TLS-S	2	我喜欢和我的同学们去海边玩。 (1) [Me gusta ir a la playa con mis compañeros de clase.] 我在一年前去过一次意大利和我的朋友们。 (2) [Fui a Italia una vez hace un año con mis amigos.]
2	TLM-E	2	我【母】亲让我买了*书 (1) [Mi madre me obligó a comprar un libro.]

			这*书的名字是 (2) [El nombre de este libro es]

5.2. Corpus de errores interlingüísticos en la dimensión sintáctica

Nivel intermedio			
No.	Código	Frecuencia	Textos objetivos
1-1	TSSVO-Or	4	那里很好有些人 (1) [Es muy amable la gente aquí] 我可以讲给你我在中文学校发生的事。(2) [Puedo contarte lo que he pasado en la escuela de chino.] 这里的人不喜欢 (3) [La gente de aquí no me gusta.] 这个电【影】我很喜欢 (4) [Esta película me gusta mucho.]
1-2	TSSVO-O	6	我的朋友叫 Lin Zihan, S 是中国人 (1) [Mi amigo se llama Lin Zihan, es chino.] 我没去过中国, 我觉得 S 是一个 opiniones cerradas 的国家 (2) [Nunca he estado en China, creo que es un país de opiniones cerradas.] 我在瓦伦, S 是一个很漂亮【的】城市 (3) [Estoy en Valencia, es una ciudad muy bonita.] 我的好朋友是 David, S 是老外学校的同学。(4) [Mi mejor amigo es David, es un compañero de la escuela española.] 我有很多朋友, S 一些是棕色的 (5)

			[Tengo muchos amigos, algunos son morenos.] 我有一个朋友，S 已经不在中文学校 (6) [Tengo un amigo que ya no está en el colegio chino.]
2	TSAj-Or	11	我们玩了很多【游戏】很好玩的 (1) [Jugamos a muchos juegos divertidos.] 我们发现自己身处一只垂死的动物身上在集市旁边 (2) [Nos encontramos en un animal que muere junto al recinto ferial.] 我住在加泰罗尼亚巴塞罗那【附】近的一个城市叫“Sabadell”。 (3) [Vivo en una ciudad llamada "Sabadell" que está cerca de Barcelona, en Cataluña.] 现代主义者有一种【舞】蹈用棍子和庆祝放屁 (4) [Los modernistas bailan con un palo y celebran los ...] España 是一个地方来有很多来自不同的国家的人 (5) [España es un lugar donde existen muchas personas provenientes de otros países.] 这里的美食有各种各样 (6) [Aquí la comida es variada.] 是一个[游]戏[需要]要用一个【车】[踢]足球 (7) [Es un juego que necesita lugar al fútbol con un coche.] 一个 supervivencia [的游戏] 在线 (8) [A supervivencia juego online] 我有一个好朋友已经不在中文学校 (9) [Tengo una amiga íntima que ya no va al colegio chino] 我在中文学校有许多朋友在中国已经读过小学的。 (10) [Tengo muchos amigos en mi colegio chino que ya han ido a la

			escuela primaria en China.] 那要付钱很多 (11) [Necesita pagar mucho]
3	TSAv-Or	22	我去了西班牙[跟]我爸爸和妈妈 (1) [Fui a España con mis padres.] 我去那里是 2022 年 4 月 16 日跟我【爸】妈，弟弟和一个 6 岁朋友 (2) [Fui allí con mis padres, mi hermano menor y un amigo que tiene 6 años, el 16 de abril de 2022.] 我去了 Cuenca 跟我爸爸，妈妈，姐姐，弟弟。 (3) [Fui a Cuenca con mis padres y hermanos.] 我去了很多地方，像马拉加和我爸爸妈妈。 (4) [Fui a muchos sitios, como Málaga, con mis padres.] 我也去了马德里和我的表兄弟 (5) [Fui a Madrid con mi primo.] 我小时候去过 Alicante, Benidorm 和 Valencia 跟爸爸妈妈去 (6) [He estado en Alicante, Benidorm y Valencia con mis padres.] 【你】要[挑战]跟[神秘]生物。 (7) [Te desafían a un reto con una criatura misteriosa.] 我笑很多在中文学校跟一些朋友 (8) [Me reí mucho en el colegio chino con unos amigos.] 我去过马【德】里跟我的爸爸妈妈。 (9) [He estado en Madrid con mis padres] 【我】有很多朋友在【这】里 (10) [Tengo muchos amigos aquí] 我学习汉语在市中心的中文学校。 (11)

		[Estudio chino en la escuela que está en el centro de la ciudad.] 【庆】祝【在】三月的十五到十九号 (12) [Se celebra desde el 15 hasta el 19 de marzo] 我周一到周五学习在老外学校。 (13) [Estudio de lunes a viernes en la escuela extranjera] 我们去了雷克纳的一个营地五天四夜。 (14) [Fuimos a un camping en Reykna durante cinco días y cuatro noches.] 上个星期前我去了 barcelona 跟我爸爸, 妈妈, 哥哥, 阿姨和我表哥。 (15) [La semana pasada fui a barcelona con mi padre, mi madre, mi hermano, mi tia y mi primo.] 他每天去学校用车 (16) [Me lleva a la escuela en coche todos los días.] 但很合适跟他【的】外形。 (17) [Pero es muy adecuado con su forma.] 我去了一个山跟我爸爸, 妈妈, 姐姐, 弟弟。 (18) [Fui a una montaña con mi pader, madre, hermana, hermano] 我也去了 madrid 为了做护照。 (19) [Fui a Madrid también para sacarme el pasaporte.] 我去了马德里为了看家人。 (20) [Fui a Madrid para visitar a mi familia.] 【现】在我们在练舞和唱歌为了儿童节。 (21) [Ahora estamos practicando el baile y el canto para el Día del Niño.] 我们学习唱歌为了 [庆祝] 儿童节 (22)

			[Estudiamos a cantar para celebrar el Festival de los Niños.]
4	TSCv-Or	2	现在这里的東西漲【價】了許多。(1) [Ahora los precios han subido mucho aquí.] 他說漢語很流利。(2) [Habla chino fluidamente.]
5	TSShi-S	18	我的好朋友是 Carolina。(1) [Mi mejor amiga es Carolina.] 我的梦想是厨师。(2) [Mi sueño es ser una cocinera.] 天气是热 (3) [El clima aquí es caluroso.] 我喜欢西班牙因为这里的生活是 agradable (4) [Me gusta España porque la vida aquí es agradable.] 西班牙是漂亮【亮】 (5) [España es bonita] 西[班]牙是大 (6) [España es grande] 【她】的头发是长 (7) [su pelo es largo] 【西】班牙是好[看] (8) [España es hermosa] 【天】【气】是好 (9) [el clima es agradable] S 是 bruto (10) [S es bruto] 他喜欢是 bruto (11) [Le gusta ser bruto]

			我的朋友是 Victor M (12) [mi amigo es Victor M] 他的[身]高是[正常] (13) [Su altura es normal] 他是友好(14) [Es amable] 这里的人是有趣 (15) [La gente aquí es muy divertida] 她是矮 (16) [Es un poco bajita.] 我的梦想是一个开【心】和有一个好的【工作】的人 (17) [Mi sueño es ser feliz y tener un buen trabajo] 我的好朋友是 David (18) [Mi mejor amigo es David.]
6	TSYou-E	17	在西班牙有很多海边 (1) [En España hay muchas palyas] 在西班牙有很多美食 (2) [En España hay mucha gastronomía.] 在西班牙的 Valencia 有个节日 (3) 在我的城市没有什么有趣的东西 (4) 在这座城市里有好的东西 (5) 在中文学校里有很多有趣的事情 (6) 在中文学校旁边有两个【餐】【厅】 (7) 在中国有很好玩的东西 (8) 在中文学校的城市有很多好玩的地方 (9) 在 Valencia 没有很多好玩的东西 (10) 在 València 有[另]一个比我家[旁]边更大【的】一个公园。

			(11) 在【西】班牙有很多好吃的有海[鲜]饭 (12) 在 Valencia 有 paella, fidegua, hocchata, 等 (13) 在瓦伦西亚地区有一个盛大的节日 (14) 在我家【旁】边有一个很大【的】公园 (15) 在西【班牙】有 plaza de toros (16) 在瓦伦西亚有一个非常有名【的】节日 (17)
7	TSCa-Or	2	【但】是比跟你来的国家是很小 (1) [Pero, comparado con el país de donde vienes, es pequeño.] 比西班牙, 在中国有更多的人 (2) [En comparación con España, China tiene más población.]
8	TSOt-U	6	这里吃很多海鲜饭。 (1) [Aquí se come mucha paella.] 因为在这我做了很多朋友 (2) [Porque hice muchos amigos aquí.] 食物种类也很多, 一个最有名的是番茄面包 (pan con tomate) (3) [Existen varios tipos de comida, uno de los más conocidos es el pan con tomate.] 我们会给你一个非常好的欢迎。 (4) [Vamos a darte una buena bienvenida.] 她【有】14 岁 (5) [Tiene 14 años] 我有 3 岁的时候去过中国。(6) [Fui a China cuando tenía 3 años.]

Nivel avanzado			
No.	Código	Frecuencia	Textos objetivos
1-1	TSSVO-Or	3	我可以【保】证你这里有很多好玩的【东】西 (1) [Puedo asegurarte que aquí hay muchas cosas divertidas.] 我可以介绍给你 Valencia (2) [Puedo presentarte a Valencia.] 我很感兴趣对别人设计的東西 (3) [Estoy interesado en lo que diseñan los demás.]
1-2	TSSVO-O	5	我对中国印象是 SV 一个很大的国家 (1) [Mi impresión de China es que es un país grande] 我的朋友叫 Wu Enhui, S 很高也很胖, 性格很好。 (2) [Mi amigo se llama Wu Enhui, es muy alto y gordo, y tiene una personalidad muy agradable.] 我在中文学校认识了一个好朋友, S 是一个很【搞】笑的人 (3) [Conocí a mi buena amiga, es una persona muy divertida.] 瓦伦很美, S 是一个在海边的【城】市。 (4) [Valencia es muy bonita, es una ciudad costera] 现在我在 CATALUÑA, S 是一个好地方 (5) [Ahora estoy en CATALUÑA, es un buen lugar.]
2	TSAj-Or	5	他是【第】一个人跟我【说】【话】的 (1) [Él fue la primera persona que me habló.] 我最喜欢的是这里有许多店可以买东西 (2) [Lo que más me gusta de este lugar es que hay muchas tiendas donde se pueden comprar cosas.] 最后一天是节日是烧木偶的 (3)

			[El último día es un festival que se queman marionetas] 在巴伦西亚会庆【祝】一个节日叫法雅节 (4) [En Valencia celebran una fiesta llamada Faya.] 她出生时的目【的】是拯【救】她的妹妹因【癌症】而濒临死亡的 (5) [Nació con el propósito de salvar a su hermana que se estaba muriendo de cáncer.]
3	TSAv-Or	11	我在三年前去过一次意大利和我的朋友们 (1) [Hace tres años fui a Italia con mis amigos.] 我去了 Barcelona 【和】 Valencia 【和】我家人 (2) [Fui a Barcelona y Valencia con mi familia.] 也会搭一些灯在马路边上 (3) [También se colocaron algunas luces en la calle.] 最近在下冰雹在很多城市 (4) [Últimamente ha granizado en muchas ciudades.] 我吃了第一次【西】班牙的食物跟我妈妈 (5) [Comí comida española por primera vez con mi madre.] 所以我旅游过很少 (6) [Por eso he viajado muy poco.] 我去了 Barcelona 跟我的妈妈一起 (7) [Fui a Barcelona con mi madre.] 我去【旅】游很少 (8) [Viajo muy poco] 它是一个节日庆祝在三月份中【旬】到四月份初 (9) [Es un festival que se celebra entre mediados de marzo y principios de abril.] 我去过巴黎跟我的爷爷奶奶他们。(10)

			[He estado en París con mis abuelos.] 每年都会举办活动为了春节 (11) [Se organizan actividades cada año para el Festival de Año Nuevo Chino.]
4	TSShi-S	7	他是聪明 (1) [Es inteligente.] 因为西班牙是美丽 (2) [Porque España es bonita] 因为西班牙是大和美丽 (3) [Porque España es muy grande y bonita.] 海【棉】宝宝是有趣和搞笑 (4) 风景是美丽 (5) 那个游戏是简单 (6) 我城市是好 (7)
5	TSYou-E	15	在西班牙有很多别的【国】家的人。(1) [En España hay mucha gente que viene de otro país.] 在西班牙有多种语言 (2) [En España se hablan muchos idiomas.] 在西班牙（巴伦西亚）有很多【以】前的建筑 (3) 在这个城市有很多【旅】游的人来玩 (4) 在西班牙有一个节日是 falla (5) 在西班牙有三个大【城】市 (6) 在巴伦西亚有一个节日叫 Fallas。(7) [En Valencia hay un festival llamado las Fallas.] 在 Navarra 有 San Fermin (8) 在【西】班牙有很多你可以参观的地方 (9) 在瓦伦有 Fallas (10)

			在瓦伦有科学城，干河，Albufera 等等 (11) 在火车[站]有很多中国[店] (12) 在 Madrid 没有沙[滩] (13) 在西班牙没有什么好电影 (14) 【在】我腰上有一个巨大的乌青 (15)
6	TSOt-U	2	我没在这个中文学校很多时间 (1) [No he estado en esta escuela de chino por mucho tiempo.] 我姐姐有七岁的时【候】来的西班牙 (2) [Mi hermana llegó a España cuando tenía 7 años.]

5.3. Corpus de errores interlingüísticos en la dimensión discursiva

Nivel intermedio			
No.	Código	Frecuencia	Textos objetivos
1	TDC-U	14	虽然地方不多，*你可以去 Malvarasa 游泳 (1) [Aunque no hay muchos lugares, puedes ir a Malvarrosa a nadar.] 我喜欢 Sabadell 是个很好和很大的城市 (2) [Me gusta que Sabadell, es una ciudad bonita y grande.] 因为没有不【同】的人和我可以开心的跟我的朋友玩和学习很多语言。 (3) [Porque no hay gente diferente y puedo divertirme jugando con mis amigos y aprendiendo muchos idiomas.] 我去了 madrid, valencia 和 barcelona 和其他很多地方 (4) [Fui a madrid, valencia y barcelona, y hay muchos otros lugares que ...]

		我去了很多地方，和我去过我奶奶家 (5) [He estado en muchos sitios y en casa de mi abuela.] 虽然有很多节日，*我不喜欢因为很吵。(6) [Aunque hay muchos festivales, no me gusta porque es muy ruidoso.] 我可以开心的跟我的朋友玩和学习很多语言 (7) [Puedo divertirme jugando con mis amigos y puedo aprender muchos idiomas.] 我每次都是去我朋友家，和我们去海里 (8) [Siempre voy a casa de mi amigo y vamos al mar.] 我很高【兴】能听到你要来到西班牙的消息，和我很欢迎你的到来 (9) [¡Me alegra mucho saber que vienes a España, y me gustaría darte la bienvenida!] 我觉【得】有趣的是你可以学很多东西和[体验]很多节日 (10) [Lo que me parece interesante es que puedes mucho y puedes experimentar muchos festivales.] 像吃的里最【常】吃的有 Paella, 和西班牙是一个周围都是海的国家 (11) [La comida más común es la paella, y España es un país rodeado por el mar.] 一个 supervivencia [的游戏] online 和有 multiplataforma (12) [Un juego de supervivencia online y hay multiplataforma] 我们最近在学跳舞，和我也不知道为什么要跳 (13) [Últimamente, estamos estudiando baile, y no sé por qué

			necesitamos bailar.] 我的城市是很好和美食也很好 (14) [Mi ciudad es bonita y la comida también es buena.]
2	TDP-M	34	我们去参观了"La Sagrada familia"#还去 Segovia 看了一个【建筑】。(1) 我很好，我也很健康，学习也很【好】。(2) 我去过 Madrid 我在 2020 年去的#我是跟我家人一起去的。(3) 我去过 Alicante#Benidorm#Valencia 和 Castellón。(4) 我很[喜欢](Agua luna)[,]因为是很有趣的书。(5) 我【去】[过]Barcelona#Murcia 和 Valencia。(6) 我[喜欢]西班牙[,][因为]我[喜欢]la comida。(7) 我很[喜欢] Fallas#因为我是 fallera。(8) 我的梦想是 conocer a Ariana Grande 和 Lixi Rivera。(9) 在一个有很多人的地方等等。(10) 中文学校在 Valencla, 它的传统节日是 Fallas。(11) 在这里有很多吃的; [:]Paella, tortilla de patata, esgarraet 等。(12) 语话很简【单】.西班牙用[欧]元。(13) 我最多去的两个地方是 Madrid 和 Barcelona。(14) 我[刚刚]说了, 我只去了 Valenain 和 Alaquas。(15) 像吃的里最【常】吃的有 Paella。(16) 这里的人是很有趣[。]还有在节日的时【候】我们会玩游[戏]。(17) 【我】的好朋友有[棕]色的【头】发和[棕]色的[眼睛]。(18) 【西】【班】牙有很多[好玩]的地[方]。(19) 【我】们说[可怕]的[故事]。(20)

			每一年都有不同的节[日]比如中国新年等等. (21) 九岁的时候常去 Barcelona. (22) 我[最]后 11 年去过这个[地方].[。]我也玩保龄球. (23) 像游乐场#我觉【得】很有趣 (24) 还有很多吃的[,]比如: Paella, Pasta, tapas... (25) 我去过 Barcelona, Alcalá, Valencia, Madrid...(26) 我有去过一个 hotel#我有 montado en 马# (27) 他【瘦瘦】的#头发又短又黑#很胆小. (28) 爱好是看中国电影, 中国小说, 中国电视剧...(29) Dani,他的[身]高是[正常]的#他有长黄色的发#是 bruto, [。] 他喜欢是 bruto[。] (30) 圣【诞】节#法雅节#【复】活节等[。] (31) 在西【班牙】有 plaza de toros# (32) 在我的 viaje de fin de curso# (33) 我喜欢西班牙#因为 (34)
3	TDP-U	4	瓦伦有好多好玩的地方, 比如: 沙滩, 海洋馆, 干河公园, 等。 (1) [En Valencia hay muchos lugares que visitar, como la playa, el Oceanario, el Parque del Río, etc] 圣【诞】节, 法雅节, 【复】活节, 等 (2) [Navidad, Faya, Pascua, etc] 【但】有【跳】舞, 唱歌, 游戏, 等 (3) [Pero hay baile, canto, juegos, etc] 在 Valencia 有 paella, fidegua, hocchata, 等 (4) [En Valencia hay paella, fidegua, hocchata, etc]

Nivel avanzado			
No.	Código	Frecuencia	Textos objetivos
1	TDC-U	8	我的朋友不是非常[帅]和他很高和他不是非常[胖]和也不是非常[丑]和他喜欢玩我的 Sonic 和 Terraria 和他喜欢一【个】游戏里的一【个】角色[,]叫 sans 和他的[皮肤]是白色的 (1) [Mi amigo no es muy guapo y es muy alto y no es muy gordo y no es muy feo y le gusta jugar a mi Sonic y Terraria y le gusta un personaje de un juego que se llama sans y su piel es blanca] 我喜欢【玩】的游戏是地[铁]逃生和那个游戏是非常[简单]【玩】和它是杀别的【玩】家和杀了他后拿他身上的东西和【之】后就可以撤离 (2) [El juego que me gusta jugar es Subway Escape y ese juego es muy fácil de jugar y es matar a otro jugador y después de matarlo tomar lo que tiene encima y después de eso puedes escapar.] 我到学校的时【候】[,]一个人都不认识和他是【第】一个人跟我【说】【话】的 (3) [Cuando llegué por primera vez a esta escuela, no conocía a nadie, y él fue la primera persona que me habló.] 那里有一个电[影]【院】[,]和有很很多人去看电影。 (4) [Allí hay un cine, y mucha gente va a ver películas.] 我喜欢一点西班牙[。]和在西班牙有很多东西用来玩[。] (5) [Me gusta un poco España y hay muchas cosas con las que jugar.] 他是一个很[聪]明的人和他还喜欢写和读, [。] (6) [Es muy inteligente y también le gusta escribir y leer] 很美丽和食物很好吃[。]和习俗是一年要吃 12[颗]【葡萄】[。] 和天气都在 30 度以上[。] (7) [Es precioso y la comida es deliciosa. y la costumbre es comer 12

			uvas en el año nuevo. y la temperatura está por encima de los 30 grados] 然后买东西给下一局游戏作准备[。]和最多一[队]人是 4 个人[，]别的【玩】家也一样[，]是 4 个人。(8) [Luego compra cosas para prepararte para la siguiente partida. y el equipo máximo es de 4 personas...]
2	TDP-M	18	【瓦】伦西亚有很【多】食物[，]比如 paella 和 fideuá。(1) 西班牙吃的有 paella, fideuá。(2) 我去过马德里, Navarra, Sevilla 还有 Benidorm。(3) 这里的人很喜欢吃面包和 Paella。(4) 这里你能看到动物还能看到 flora y fauna。(5) 最有趣的事是这里的游乐园，和这些城市的 cultura。(6) 这里的传统是 Falles。(7) 西班牙最著名的美食是 paella.[。]但是我不喜欢 paella。(8) 因为我的家人没有很多时间。(9) 我没别的梦想了。(10) Valencia，也有一个很有名的传统节日，Falla。(11) Valencia 的一个特色食物是 paella。(12) 西班牙有很多海滩。(13) 巴伦西亚也有吃的【特产】：Paella, jamon, Tapas...(14) 食物方面的话大多数都很甜。(15) 玩的游戏是吃鸡和 Arena ofvalor。(16) 然后，这个【城】市也要学 Valenciano。(17) 也有很多典型的食物，比如 paella, croqueta, fideuá...(18)