



**Enseñanza de ELE a inmigrantes:
La situación de la comunidad
china en España**

**Spanish as a Second Language for migrants:
The state of the Chinese community
in Spain**

**Máster Universitario en Formación de Profesores de Español
como Lengua Extranjera**

**Presentado por:
D^a ELISA WANG**

**Dirigido por:
D^a CLARA PABLO RUANO Y D^a. MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ**

Alcalá de Henares, a 9 de septiembre de 2022

Resumen

1. Introducción
2. Español para inmigrantes vs. Español para extranjeros
3. Sistemas de Enseñanza de Español para migrantes en España
 - 3.1. Aulas de enlace en la Comunidad de Madrid
 - 3.2. EOI
 - 3.3. CEPA
 - 3.4. ONG y asociaciones enfocadas a refugiados
4. Situación del colectivo migrante chino en España
 - 4.1. Motivos de la migración
 - 4.2. Origen y distribución
 - 4.3. Características del colectivo
 - 4.3.1. Nivel económico
 - 4.3.1.1. Negocios típicos
 - 4.3.2. Nivel educativo
 - 4.4. Migrantes de segunda generación
 - 4.5. Factores socioafectivos
5. Condiciones de la lengua
 - 5.1. Distancia lingüística
 - 5.2. Diferencias lingüísticas y dificultades
 - 5.2.1. Escritura y fonética
 - 5.2.1.1. Vocales
 - 5.2.1.2. Consonantes
 - 5.2.2. Morfosintaxis
 - 5.2.2.1. Variación de género
 - 5.2.2.2. Variación de número
 - 5.2.2.3. Pronombres
 - 5.2.2.4. Verbos
 - 5.2.2.5. Artículos
 - 5.2.2.6. Preposiciones
 - 5.3. Comunicación no verbal
 - 5.3.1. Sistema paralingüístico
 - 5.3.1.1. Cualidades y modificadores fónicos
 - 5.3.1.2. Pausas e interrupciones
 - 5.3.2. Sistema kinésico

5.3.2.1. Gestos corporales

5.3.2.2. Gestos faciales

6. Reflexiones finales

7. Bibliografía

8. Páginas web consultadas

RESUMEN

La comunidad migrante china tiene un peso importante en la actualidad en España, tanto por el número de personas como a nivel económico, pero aun así no se considera una comunidad que se encuentre integrada social y lingüísticamente de manera adecuada con la sociedad de acogida, por lo que presentamos su situación social y las condiciones lingüísticas que determinan este proceso para acercarnos a esta comunidad.

Palabras clave: español, chinos, ELE, inmigrantes, sinohablantes.

ABSTRACT

The Chinese migrant community retains a significant role in Spanish society, both because of its population size and because of its economic capacity. Still, it is not considered a fully integrated community within the host country, in the social and linguistic sense. Hence, in this thesis we are going to discuss the social situation and linguistic conditions that influence this process to get closer to this community.

Keywords: Spanish, Chinese, Spanish as a second language, immigrants, Chinese speakers.

1. INTRODUCCIÓN

La relevancia de la población migrante en España es una realidad difícil de negar en la actualidad del país, pues supone un 11,68 % del total de nuestra población, llegando a superar el 15 % en comunidades autónomas como Cataluña, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares y con una presencia importante en zonas como la Región de Murcia, Canarias, la Comunidad de Madrid, La Rioja y Aragón.



Figura 1: Porcentaje de población migrante en España en 2021.

Fuente: INE



Figura 2: Porcentaje de la población migrante en España por CC. AA. en 2021.

Fuente: INE

Una de las comunidades migrantes más importantes es la china, siendo una de las nacionalidades con mayor presencia en España, al lado de otras poblaciones procedentes de Europa y de lugares cercanos geográficamente a España, como Marruecos, o que

comparten idioma y conexiones históricas, como Venezuela o Ecuador.

Principales nacionalidades del total de extranjeros residentes en España a 31 de diciembre de 2020

| | 31/12/2020 | %Mujeres | Edad Media | Variación semestral | Variación anual |
|--------------------|------------------|------------|------------|---------------------|-----------------|
| Total | 5.800.468 | 48% | 40 | 0,0% | 2,4% |
| <i>Rumanía</i> | 1.079.726 | 47% | 38 | 0,5% | 0,9% |
| <i>Marruecos</i> | 811.530 | 44% | 33 | -0,8% | 0,7% |
| Reino Unido | 381.448 | 49% | 54 | 4,1% | 6,1% |
| <i>Italia</i> | 350.981 | 44% | 40 | 3,0% | 5,6% |
| <i>China</i> | 227.415 | 49% | 34 | -0,5% | 1,1% |
| <i>Bulgaria</i> | 200.468 | 47% | 41 | 0,3% | 0,7% |
| <i>Alemania</i> | 179.437 | 52% | 49 | 1,2% | 2,3% |
| <i>Portugal</i> | 176.772 | 37% | 43 | 1,1% | 2,3% |
| <i>Francia</i> | 176.488 | 50% | 43 | 2,5% | 4,3% |
| Venezuela | 152.017 | 56% | 36 | 11,3% | 53,3% |
| <i>Ecuador</i> | 147.974 | 44% | 39 | -3,9% | -3,9% |
| <i>Colombia</i> | 136.762 | 55% | 40 | -1,7% | 3,2% |
| <i>Polonia</i> | 104.481 | 52% | 40 | 0,8% | 1,5% |
| <i>Ucrania</i> | 93.350 | 57% | 41 | -1,1% | 0,6% |
| <i>Pakistán</i> | 87.251 | 33% | 33 | -2,6% | 0,4% |

Figura 3: Principales nacionalidades extranjeras en España.

Fuente: Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.

La percepción que se tiene de la población china cuenta con diversos estereotipos relacionados con la economía de su país de origen, su situación política y su distancia con las democracias occidentales, el exotismo de la población tanto residente dentro de China como desplazada, su influencia y situación dentro de los países de acogida como sus horarios de trabajo, o su poca apertura hacia las comunidades de acogida.

Este Trabajo de Fin de Máster pretende desarrollar una visión general sobre la situación de los migrantes chinos en España a nivel sociocultural y a nivel lingüístico, haciendo hincapié en las dificultades con las que cuentan en su proceso de integración y adquisición de la lengua española a través de artículos y recursos ya existentes. No pretende indicar cómo enseñar español a los migrantes chinos, sino identificar aspectos importantes a tener en cuenta a la hora de trabajar con un grupo como este con el fin de mejorar su experiencia.

La elección de este tema tiene un carácter personal, puesto que la autora ha crecido inmersa en el contexto que se describe, por lo que el recorrido por los diferentes trabajos realizados es, de manera general, también un recorrido por su propia comunidad.

El trabajo se estructura desde los aspectos más generales a los más específicos. Comenzará estableciendo las características del español para inmigrantes a través de sus diferencias con el español para extranjeros, hablando de los orígenes de su determinación

como un proceso distinto. Posteriormente revisaremos distintos sistemas de apoyo y enseñanza del español que se ofrecen en el Estado para las personas migrantes, como son las aulas de enlace que se ofrecen en algunos centros escolares de la Comunidad de Madrid, las Escuelas Oficiales de Idiomas, los Centros de Educación de Personas Adultas, distintas ONG y asociaciones locales. A continuación, trataremos diferentes aspectos y características que pueden determinar el nivel de integración sociocultural y lingüístico de la población de origen chino que reside en España, como son las diferentes razones de su desplazamiento, su distribución a lo largo del territorio, el nivel económico y los trabajos que realizan a lo largo de su estancia, su nivel educativo, el contraste entre los inmigrantes de primera generación y los de segunda generación y algunos factores afectivos que afectan en su integración. Después desarrollaremos las características lingüísticas generales de la comunidad sinohablante, haciendo hincapié en las dificultades a las que se pueden enfrentar en su proceso de aprendizaje en niveles verbales y no verbales. Finalmente, el trabajo termina con las conclusiones de la información extraída a través de los puntos anteriores.

2. ESPAÑOL PARA INMIGRANTES VS. ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

Para poder distinguir entre español para inmigrantes y español para extranjeros es necesario establecer la diferencia entre los conceptos de *inmigrante*¹ y *extranjero*, si es que existe alguna. En el DRAE se define *inmigrante* como «que inmigra»², y esta acción como «llegar a un país extranjero para radicarse en él»³ y como «instalarse en un lugar distinto de donde vivía dentro del propio país, en busca de mejores medios de vida»⁴, mientras que *extranjero* se define como «natural de un país extranjero»⁵, siendo extranjero una cualidad de «un país que no es el propio»⁶. A partir de dichas definiciones no se establece una diferencia muy clara ni se determinan las características propias de cada término, por lo que es necesario ahondar más profundamente en aspectos sociológicos. En su artículo *¿Español para inmigrantes o español para extranjeros? ¿Dos caras de una misma realidad?* (2015: 79), José Antonio Luque Moya determina algunos elementos que definen la pertenencia a uno u otro grupo a partir de la percepción de distintas personas nativas:

- Legalidad: se considera que el extranjero tiene papeles mientras que el inmigrante carece de ellos.
- País de origen: el extranjero puede ser inglés mientras que el inmigrante viene de Marruecos.
- Objetivo del desplazamiento: se piensa en el extranjero como aquel que va a disfrutar mientras que el inmigrante va a trabajar.
- Connotaciones asociadas a cada palabra: «inmigrante» tiene una carga peyorativa mayor.

Así pues, los extranjeros son personas que llegan a España de manera legal y reglamentaria con motivos de ocio, normalmente desde países económicamente desarrollados o democracias occidentales (como es el caso del Reino Unido), mientras que los inmigrantes lo hacen ilegalmente para trabajar, procedentes seguramente de países considerados «pobres», como Marruecos, o en el caso que nos ocupa, países con un sistema político muy distinto, como China, que cuenta también con una diversidad económica amplia. De la Fuente García (2015, cit. en Rodríguez Márquez, 2019:18) defiende que los inmigrantes tienen los mismos problemas con la lengua que el resto de

¹ Si bien la Fundéu indica «migrante» como término general a emplear, en este trabajo se elige «inmigrante» por ser común en este contexto académico, pues hablamos de «español para inmigrantes» y no de «español para migrantes».

²(Real Academia Española, s.f.)

³(Real Academia Española, s.f., definición 1)

⁴(Real Academia Española, s.f., definición 2)

⁵(Real Academia Española, s.f., definición 2)

⁶(Real Academia Española, s.f., definición 1)

extranjeros del mismo origen, mientras el principal factor que diferencia a estos dos grupos, como indica Amelia Blas (2004, cit. en Rodríguez Márquez, 2019: 18-19) son sus objetivos para aprender español: los estudiantes estándar pueden hacerlo por placer o en un proceso de inmersión voluntaria, mientras que en el caso de inmigrantes, se hace para sobrevivir e integrarse, por lo que las clases de español para inmigrantes tienen un carácter urgente, ya que necesitan aprender a comunicarse cuanto antes por cuestiones de supervivencia, por lo que deben basarse en el uso comunicativo, dándole más importancia a la lengua hablada que la escrita.

A partir de la identificación de las necesidades particulares de este grupo, surge en 2004 la elaboración del Manifiesto de Santander⁷, un documento en el que especialistas de la lengua y de la enseñanza de español como lengua adicional reivindican «un plan de organización, normalización, regulación y evaluación de la enseñanza de segundas lenguas a personas inmigrantes y refugiadas» que «tiene que considerarse dentro del marco general de la didáctica de idiomas (paradigma comunicativo, sentido holístico, perspectiva intercultural, dimensión afectiva, aprendizaje autónomo y cooperativo)» y para el que «la situación socioeconómica de los estudiantes inmigrantes no puede justificar la aplicación de prácticas ajenas a la enseñanza actual de lenguas» pues «a través del aprendizaje de segundas lenguas se favorece la adquisición de una competencia plurilingüe y pluricultural, que beneficia al conjunto de la sociedad» (Manifiesto de Santander, 2004).

Como comenta Miquel López (1995: 241), la enseñanza para inmigrantes comparte la misma base con la enseñanza del español a extranjeros: se centra en el individuo que aprende, por lo que es necesario valorar sus conocimientos previos y sus estrategias comunicativas, sociales y afectivas. Miquel López (1995: 244, 2003: 8-9) insiste en la importancia que tiene ver a los alumnos en esta situación como personas formadas como hablantes competentes en su lengua o lenguas, con su conocimiento del mundo y capaces de desenvolverse en este estén alfabetizados o no, por lo que entienden las necesidades comunicativas, que los profesores de español han de ayudarles a adaptar a la sociedad de acogida partiendo de la identificación de estas necesidades comunicativas que evolucionan con el tiempo y mediante actividades significativas en el aula llenas de contenidos culturales que los habitantes de la sociedad de acogida tienen interiorizados e influyen en sus actuaciones y que el profesor habrá de aprender a analizar desde un punto de vista ajeno a ella para poder transmitirla a los alumnos (2003: 18-20). Por otro lado,

⁷Se puede consultar el Manifiesto de Santander en la página del Instituto Cervantes mediante el siguiente enlace: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm

también insiste en el peso que tiene la visión de los profesores sobre los alumnos inmigrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una visión negativa impide ver la situación real de los alumnos (1995: 244) y les responsabilizar de los problemas que surjan a lo largo del proceso, como con los atrasos, las faltas de asistencia o la falta de interés, relacionadas con distintos valores culturales y razones emocionales como el miedo a lo desconocido siendo necesario valorar cuáles son las carencias y los prejuicios que tienen los profesores (Miquel López, 2003: 9).

García Parejo (2004: 5-6) señala además dos tipos de factores que afectan a la participación de los alumnos inmigrantes en los cursos de español: los factores internos, como la edad y el género de los alumnos que influye en su asistencia a clase (cuidado de los hijos o incompatibilidad con la jornada laboral) y la motivación instrumental o integrativa; o externos, relacionados con la entidad que imparte el curso, como sus recursos (orientación o asesoramiento jurídico y laboral, guardería o personal bilingüe), una oferta formativa que les sea útil para el desarrollo personal y laboral y el ejercicio de sus derechos y responsabilidades como ciudadanos, su accesibilidad y la planificación del curso con horarios compatibles para la realización de su día a día.

García Ortiz, Eva María y Khraiche Ruiz-Zorrilla (2013: 2-5) también añaden que es importante priorizar los distintos estilos de aprendizaje, que surgen de las distintas tradiciones educativas y los niveles de formación previas, para evitar que las diferencias entre ellos se acentúen a lo largo del curso, desmotivando así a los alumnos e integrar el malentendido como parte inherente de la comunicación intercultural para desdramatizarlo.

En conclusión, es importante enfocar la enseñanza a las características, necesidades y expectativas de los alumnos, empleando la lengua con una orientación sociocultural como un puente hacia una nueva vida y dotándoles de la capacidad de adaptación a su nuevas circunstancias en la medida que lo deseen (Miquel López, 2003: 20).

Acorde con las circunstancias de cada uno, les servirá un tipo de centro u otro para el aprendizaje de español (en caso de que decidan hacerlo), ya sea asociaciones, ONG, profesores o academias privadas o entidades públicas como las aulas de enlace, las EOI o los CEPA. En definitiva, diferentes organismos de apoyo al aprendizaje de español para personas inmigrantes que revisaremos en el apartado siguiente.

3. CENTROS DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA MIGRANTES

En el siguiente apartado pasamos a presentar diferentes centros de enseñanza de español con los que pueden contar los inmigrantes a su llegada a España fuera del contexto de las academias privadas, teniendo en cuenta los diferentes ámbitos en los que se encuentran. Estos centros son el medio principal que los inmigrantes tienen para acceder al aprendizaje de la lengua, y suponen una importante ventana hacia la cultura de la sociedad de acogida, además de a sus habitantes.

3.1. Aulas de enlace en la Comunidad de Madrid

Haciendo frente a la necesidad de la población inmigrante en edad escolar, diferentes comunidades autónomas españolas han establecido programas de adaptación para estos alumnos con la intención de facilitar su integración en las clases y en la sociedad española, como las ATAL en Andalucía o los grupos de adquisición de lenguas en Galicia (Fernández Echeverría y García Castaño, 2015: 479). Uno de estos programas más estudiados es el de las aulas de enlace dentro del marco de un Plan de Acogida en la Comunidad de Madrid para alumnos que no hablan español a partir del curso 2004-2005, ofertadas para alumnos en cursos desde 3º de educación primaria hasta 4º de educación secundaria, con 12 personas por cada aula hasta un tiempo máximo de 9 meses, tras el cual el estudiante ha de incorporarse con el resto de los alumnos sin importar el nivel de español que hayan adquirido. El número de aulas de enlace ha ido disminuyendo por motivos que no se han declarado, aunque se especula que se debe a la disminución de presupuesto destinado a este fin además de a una posible disminución de alumnos que requieran de este apoyo (Rosales Zamudio, 2021: 11), si bien la restricción del número de personas por aula dificulta ocasiona que muchos se queden en espera (Fernández Martín, 2018: 21).

| Curso | Colegio Público | Colegio Concertado | Total de Aulas |
|-----------|-----------------|--------------------|----------------|
| 2004-2005 | 109 | 81 | 190 |
| 2005-2006 | 126 | 89 | 215 |
| 2006-2007 | 146 | 101 | 247 |
| 2007-2008 | 173 | 117 | 290 |
| 2008-2009 | 171 | 122 | 293 |
| 2009-2010 | 162 | 114 | 276 |
| 2010-2011 | 78 | 64 | 142 |
| 2011-2012 | 52 | 56 | 108 |
| 2012-2013 | 37 | 55 | 92 |
| 2013-2014 | 24 | 45 | 69 |
| 2014-2015 | 17 | 45 | 62 |
| 2015-2016 | 17 | 45 | 62 |
| 2016-2017 | 27 | 46 | 73 |
| 2017-2018 | 16 | 48 | 64 |
| 2018-2019 | 31 | 49 | 80 |
| 2019-2020 | 35 | 51 | 86 |

Figura 4: Número de aulas de enlace en la Comunidad de Madrid.

Fuente: Rosales Zamudio (2021: 12), a partir de datos obtenidos de la Comunidad de Madrid.

Según indican Vargas Toro *et al.* (2020: 651) en su estudio sobre las aulas de enlace publicado en *Educación para el Bien Común*, estas se implantaron para «favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno y su integración en el medio social», pues no es una tarea que pueda realizar una persona por su cuenta a su llegada al país de acogida, sino que requiere de iniciativas por parte de la sociedad de acogida con el objetivo de favorecer una actitud positiva para la integración y proporcionar recursos al alumno para que pueda desenvolverse por sí mismo. No obstante, no se trata de una iniciativa exenta de críticas, como la «implantación de un paraíso escolar para eludir los problemas que plantea la introducción de alumnado que no conoce bien la lengua» (Sánchez Delgado y García Medina, 2011, cit. en Vargas Toro *et al.*, 2020: 651) o la formación de grupos entre los estudiantes del aula apartados del resto del alumnado, ante la falta de contacto con ellos, como señalan los estudios de Goenechea (2008, cit. en Vargas Toro *et al.*, 2020: 651), para lo que es necesario que los alumnos inmigrantes no vean sus actividades restringidas únicamente al grupo del aula de enlace, sino promover la interacción con el alumnado local mediante actividades incentivadoras, que proporcionan a los alumnos extranjeros situaciones de interacción real fuera del aula en lugar de mantener a los profesores como única referencia de la sociedad de acogida (Vargas Toro *et al.*, 2020: 655). Los autores defienden así la necesidad de adaptar la

actuación de las aulas de enlace y la implicación del profesorado en la promoción de actividades en común para cumplir con el objetivo final del Plan de Acogida, que es la inclusión efectiva del alumnado extranjero al contexto de la clase y de la sociedad de acogida.

3.2. Escuelas Oficiales de Idiomas

Las Escuelas Oficiales de Idiomas son centros públicos en España para la enseñanza de hasta 23 idiomas desde niveles iniciales A1-A2 hasta niveles de usuario competente C1-C2, incluyendo el español como segunda lengua, además de otras lenguas cooficiales nacionales y de la Unión Europea, además de lenguas de interés global como el chino y el ruso. Actualmente existen 337 centros distribuidos en las siguientes comunidades autónomas, pero sólo el 19,29 % cuentan con clases de español para extranjeros, según Tejero López y Sánchez Martínez (2021: 4), habiendo comunidades autónomas en las que ninguna EOI oferta clases de español para extranjeros:

Cursos de español en las escuelas oficiales de idiomas de España

| Territorios | EOI | ELE | % |
|----------------------|------------|------------|---------------|
| Andalucía | 52 | 7 | 13.46% |
| Aragón | 31 | 1 | 3.23% |
| Asturias | 8 | 0 | 0% |
| Baleares | 9 | 2 | 22.2% |
| Canarias | 22 | 7 | 31.82% |
| Cantabria | 10 | 0 | 0% |
| Castilla y León | 35 | 9 | 25.71% |
| Castilla y La Mancha | 18 | 4 | 22.22 % |
| Cataluña | 45 | 5 | 11.11% |
| C. Valenciana | 24 | 9 | 37.5% |
| Extremadura | 9 | 2 | 22.22% |
| Galicia | 11 | 4 | 36.36% |
| La Rioja | 3 | 0 | 0% |
| Madrid | 35 | 9 | 25.71% |
| Murcia | 6 | 2 | 33.3% |
| Navarra | 3 | 0 | 0% |
| País Vasco | 14 | 3 | 21.43% |
| Ceuta | 1 | 1 | 100% |
| Melilla | 1 | 0 | 0% |
| Total | 337 | 65 | 19.29% |

Figura 5: Cursos de español en las EOI de España durante el curso 2019/2020.

Fuente: Tejero López y Sánchez Martínez (2021:4-5) a partir del Registro de Centros Docentes No Universitarios del MECD y de las administraciones educativas de las comunidades autónomas.

Tejero López y Sánchez Martínez (2021: 5) también señalan una progresión en el número de estudiantes matriculados en español (11 105 estudiantes en el curso 2019/2020), que se sitúa como el quinto idioma más popular de los centros, por detrás del inglés, el francés, el alemán y el italiano, algunos de los cuales cuentan con modalidades a distancia, como es el proyecto *That's English* para la enseñanza del inglés, que coincide con el aumento de alumnado de procedencia extranjera de situaciones y niveles muy diversos en los centros.

Alumnado extranjero matriculado en las escuelas oficiales de idiomas durante los últimos años

| Año | Alumnado | Extranjeros | % |
|------------|-----------------|--------------------|----------|
| 2009/2010 | 421.941 | 23.998 | 5.68% |
| 2010/2011 | 449.495 | 26.874 | 5.98% |
| 2011/2012 | 470.607 | 27.007 | 5.74% |
| 2012/2013 | 494.684 | 25.042 | 5.06% |
| 2013/2014 | 504.239 | 21.035 | 4.17% |
| 2014/2015 | 490.074 | 26.469 | 5.40% |
| 2015/2016 | 454.642 | 26.270 | 5.78% |
| 2016/2017 | 423.749 | 27.528 | 6.50% |
| 2017/2018 | 396.604 | 26.442 | 6.68% |
| 2018/2019 | 385.413 | 29.585 | 7.68% |
| 2019/2020 | 378.724 | 32.961 | 8.70% |

Figura 6: Alumnado extranjero matriculado en las EOI hasta el curso 2019/2020.

Fuente: Tejero López y Sánchez Martínez (2021: 7) a partir del Registro de Estadísticas de las Enseñanzas No Universitarias.

Se percibe de la tabla anterior que el número total de alumnos matriculados en las EOI ha ido disminuyendo, al contrario que el número de matriculados en español, que ha ido aumentando, como hemos citado anteriormente, por lo que se percibe la posibilidad de que estos centros se conviertan en centros importantes para la enseñanza de español para extranjeros en general y para las poblaciones inmigrantes en concreto, facilitando así su integración.

3.3. CEPA

Los Centros de Educación de Personas Adultas son centros educativos para personas mayores de edad (18 años) que quieran recibir formación inicial o adquirir algún título o certificado de educación formal o no formal, incluyendo enseñanzas iniciales, ciclos formativos, acceso a la universidad, cursos de inglés, TIC o de español para extranjeros en distintos niveles (desde el nivel 0 al nivel 2, acorde a la necesidad de los alumnos),

ofreciendo, según el centro, clases tanto en modalidad presencial como en modalidad a distancia. Los CEPA también cuentan con centros adscritos que ofrecen formación en centros penitenciarios para la población reclusa, en cuyo caso la educación se convierte en una importante herramienta de reinserción social una vez que hayan terminado su estancia en prisión o, en el caso de la población extranjera no hispanohablante, una clave de acceso al resto de enseñanzas ofertadas, fuera de su alcance en caso de que no tengan los conocimientos suficientes sobre la lengua española. Los CEPA, como otros centros educativos reglados, tiene una fecha límite de matriculación, después de la cual, la aceptación de nuevos alumnos se ve restringida a la posible existencia de plazas libres.

3.4. ONG y asociaciones

El campo de actuación de las ONG cubre diferentes dominios sociales, como la lucha contra el hambre, lucha por los derechos del colectivo LGTBQIA+, la defensa de los derechos humanos, la cooperación internacional, la protección medioambiental...⁸ y por supuesto, el apoyo para personas inmigrantes y refugiados en diferentes aspectos, como la búsqueda de vivienda y trabajo, la asistencia médica y legal y el aprendizaje de los idiomas oficiales de la sociedad de acogida, en este caso, del español. Dentro de las ONG más conocidas en este campo encontramos el CEAR⁹, Cruz Roja¹⁰, Accem¹¹ o Movimiento por la Paz¹² a nivel nacional o a nivel más regional, Asilim¹³ en Madrid o Granada Acoge¹⁴ en Granada entre otras. Al contrario que en los casos anteriores, donde las clases de lengua son impartidas por profesores de manera reglada, las ONG asumen la contratación del personal y de su remuneración o funcionan con la ayuda de voluntarios que se pueden encontrar a través de plataformas como TodoEle¹⁵ o HacesFalta¹⁶.

Aparte de las ONG, existen asociaciones establecidas por personas inmigrantes como apoyo para el resto de su comunidad. En el caso de la población china en España, existen varias agrupaciones repartidas por el Estado, habiendo un gran número en la Comunidad de Madrid, como Nihao Spain¹⁷, la Asociación de Chinos en Usera (Usera 侨界联盟)¹⁸ o

⁸Se puede consultar un directorio con diferentes ONG en el siguiente enlace:

<https://www.guiaongs.org/directorio/>

⁹<https://www.cear.es/espacio-conectar/>

¹⁰<https://www.cruzroja.es/principal/web/local-miranda/clases-inmigrantes>

¹¹<https://www.accem.es/formacion/>

¹²<https://www.mpdl.org/noticias/espana/sensibilizacion-movilizacion/vacantes-voluntariado-online-presencial-madrid#sthash.6axp8U94.MAIF77lq.dpbs>

¹³<https://asilim.org/category/ele-inmigrantes/>

¹⁴<https://www.granadaacoge.org/wp-content/uploads/2022/04/Memoria-2021.pdf>

¹⁵<http://todoele.net/tipo-de-centro/otro>

¹⁶<https://www.hacesfalta.org/oportunidades/remuneradas/buscador/?sw=e>

¹⁷<http://www.nihaospain.com/es/actividades/>

¹⁸<http://www.ouhua.info/2017/0802/14238.html>

el Foro de Apoyo a la Comunidad China (华助大讲堂)¹⁹, que ofrecen clases de español como lengua extranjera y eventos para promover la interacción entre sinohablantes y otros habitantes interesados en la cultura china.

Según García Parejo (1997, cit. en Cabrera Montesdeoca, 2012: 10) la mayoría de los inmigrantes prefiere ir a un centro de iniciativa social antes que a uno de enseñanzas regladas, muchas veces debido a la falta de recursos, a la incompatibilidad de horarios o porque no se encuentran en España de legal. En este sentido, los centros públicos están muy limitados a la hora de ofrecer más posibilidades para los inmigrantes que lo necesitan, mientras que las ONG suelen ofrecer sus clases basándose en la situación de los alumnos. Así, los alumnos de la comunidad china inmigrante suelen acudir a las asociaciones mencionadas anteriormente debido a las características de su estancia en este país y que veremos en la sección siguiente.

4. SITUACIÓN DEL COLECTIVO MIGRANTE CHINO EN ESPAÑA

Según datos de la Organización Internacional para las Migraciones²⁰, hay cerca de 60 millones de personas de origen chino viviendo en un país extranjero alrededor de todo el mundo. La historia de migración de este pueblo lleva sucediendo desde hace siglos en diferentes países de Asia, como Indonesia o Japón. El proceso de emigración de grupos más numerosos hacia Europa comienza a raíz de las guerras del Opio, con la apertura obligatoria de ciudades portuarias al comercio internacional de bienes y de mano de obra libre al exterior. Posteriormente colaboran como soldados mercenarios de Francia y Bélgica en la Primera Guerra Mundial, mientras que tras la Segunda llegan a Europa en busca de asilo político de manera más diluida hasta 1980, cuando aumentan significativamente las migraciones en esta dirección (Liu, 2015: 19) debido a la reforma económica china de 1979.

En el caso de España, los primeros inmigrantes que llegan desde China de los que tenemos información datan del siglo XVI (Ma, 2018: 24). Posteriormente, en 1920 el gobierno local de Qingtian envía trabajadores para promover el comercio del jade de la zona. No obstante, el mayor desplazamiento hacia España comienza también a partir de 1980, con las aperturas políticas tanto de China como de España, hasta la actualidad.

¹⁹<http://www.chinaqw.com/app/2/2019/0509/4292.html?f=qbapp>

²⁰<https://es.unesco.org/courier/2021-4/larga-historia-chinos-ultramar#:~:text=Emigraron%20principalmente%20para%20poder%20ayudar,a%20veces%20durante%20varias%20generaciones>

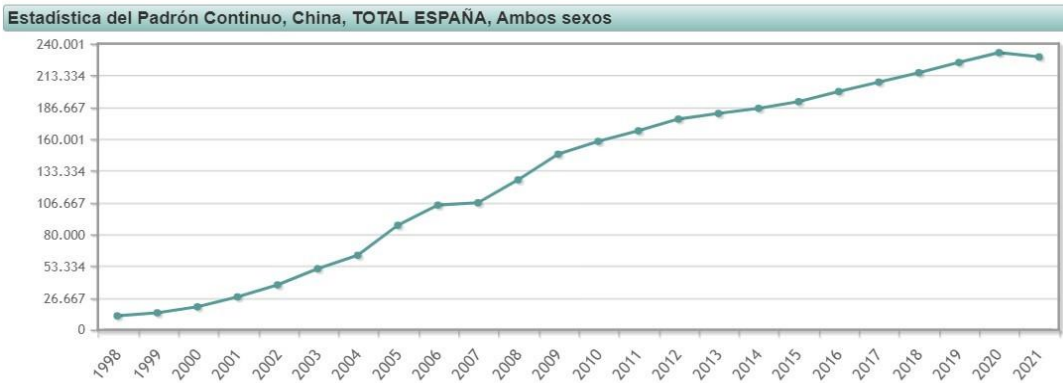


Figura 7: Progresión de la población china en España 1998-2021.

Fuente: INE

Esta ola de los años 1980 es la más representativa de las 223 591 personas de origen chino que se encuentran actualmente en España y es el grupo cuyas condiciones generales expondremos en los apartados siguientes antes de analizar las circunstancias lingüísticas a las que se enfrentan en el aprendizaje de español.

4.1. Motivos de la migración

Dentro de Europa, España es un país que cuenta con unas políticas y una actitud hacia la migración relativamente laxas, por lo que se convirtió en uno de los lugares de referencia en la ola 1980, coincidiendo con la apertura política y económica casi simultánea de ambos países (Liu, 2015: 21). No obstante, esta es sólo una parte de la población de origen chino en el país, contando actualmente dentro de los inmigrantes chinos con cinco grupos principales dependiendo de las razones de su desplazamiento (Ma, 2018: 29-31):

- Descendientes de los migrantes chinos de principios del siglo XX que llegaron a España para trabajar en la venta ambulante, como comerciantes o como *culis*²¹ y que se acabaron quedando.
- Inmigrantes con alto nivel de formación y cualificación en busca de mejorar sus condiciones laborales y de vida fuera de China, trabajando para grandes multinacionales.
- Pequeño número de inversores con un gran poder adquisitivo que en busca de nuevos negocios en el extranjero o con el objetivo de disfrutar de la vida en sociedades capitalistas. Suelen emigrar a países anglófonos con un gran atractivo para los inversores por sus políticas facilitadoras, aunque su

²¹ Según el DRAE, en la India, China y otros países de Oriente, trabajador o criado indígena.

presencia en España se ha visto aumentada en los últimos años²².

- Estudiantes que llegan a España para completar su formación, especialmente en niveles universitarios. Estos estudiantes suelen ir al extranjero con el apoyo de agencias de educación locales y con la aportación económica de familias que pueden afrontar el coste de matrícula y vida en el exterior. Actualmente China se ha convertido en el primer país exportador de estudiantes universitarios del mundo, estableciendo una importante industria alrededor de este fenómeno.
- Los mencionados inmigrantes de la gran ola de 1980 que se desplazan para ganarse la vida y progresar social y económicamente. Suelen llegar con experiencia laboral poco especializada y van mejorando sus condiciones poco a poco con trabajos menos pesados o estableciendo sus propios negocios.

Este último grupo es el que describiremos profundamente en adelante. al ser el que más identificamos como inmigrantes y los que más requieren del proceso de aprendizaje de la lengua, puesto que los integrantes del primer y el cuarto grupo ya conocen la lengua, y los dos grupos restantes suelen trabajar en otros idiomas o cuentan con traductores e intérpretes.

4.2. Origen y distribución

Las principales comunidades inmigrantes chinas establecidas en España provienen de dos provincias: Zhejiang y Fujian, en la costa de China. Más concretamente, el 80 % de la población china en España proviene de las regiones de Qingtian y Wenzhou, ambas zonas consideradas antiguamente como zonas rurales en Zhejiang (Liu, 2015: 21). Por otro lado, la disposición geográfica de los inmigrantes chinos en España está más distribuida entre diferentes provincias.

²²<https://forbes.es/empresas/88082/ano-del-buey-energia-infraestructura-y-jamones-asi-invierten-los-empresarios-chinos-en-espana/>

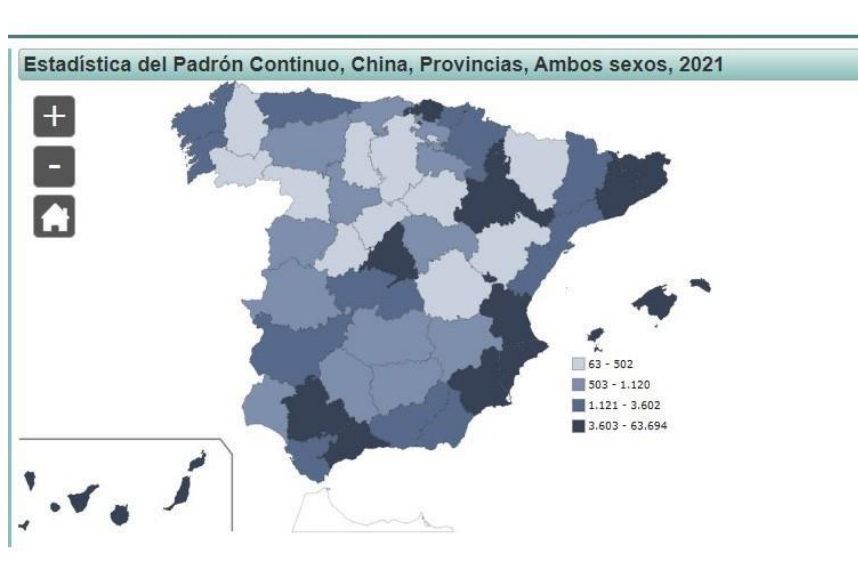


Figura 8: Distribución de la población china empadronada en España en 2021.

Fuente: INE

La mayor parte de la población con nacionalidad china en España se encuentra en las grandes provincias, es decir, Madrid (63 694), Barcelona (54 800) y Valencia (14 613), mientras en el resto de provincias se encuentra por debajo de los 10 000.

La formación de subcomunidades dentro de la población china está influenciada fuertemente por estos los dos factores anteriores, siendo común encontrar subcomunidades de Qingtian o de Wenzhou que a veces confluyen, pero que suelen hallarse por separado en sus esferas íntimas en distintas ciudades españolas debido a diferencias en sus respectivos geolectos (pese a su cercanía geográfica en China, no son mutuamente inteligibles). Estos grupos se convierten en uno de los factores de socialización más importantes después del núcleo familiar, y van formando comunidades mayores estableciendo un entorno que les recuerda al que han dejado atrás al emigrar hacia España y en la que suelen desarrollar sus vidas, tanto en aspectos personales como laborales (Ma, 2018: 43-45). Se puede encontrar un ejemplo de gran comunidad establecida por la población china en el barrio de Usera al sur de Madrid, en el que conviven diferentes subcomunidades de distintos orígenes de China hasta llegar a ser considerado el barrio chino de España²³.

4.3. Características del colectivo

Como hemos visto en los apartados anteriores, la población china establecida en España no es una comunidad homogénea, por lo que es difícil hablar de características

²³<https://www.nationalgeographic.es/historia/2021/12/asi-vive-comunidad-china-asiatica-espana>

comunes que se puedan aplicar para todos. Aun así, comentaremos algunos aspectos relevantes de forma general.

Al igual que otras comunidades inmigrantes, la mayor parte de la población se encuentra en edad laboral, descendiendo el número de la población drásticamente en edades alrededor de la jubilación (65-67 años), con un número bastante similar de hombres y de mujeres.

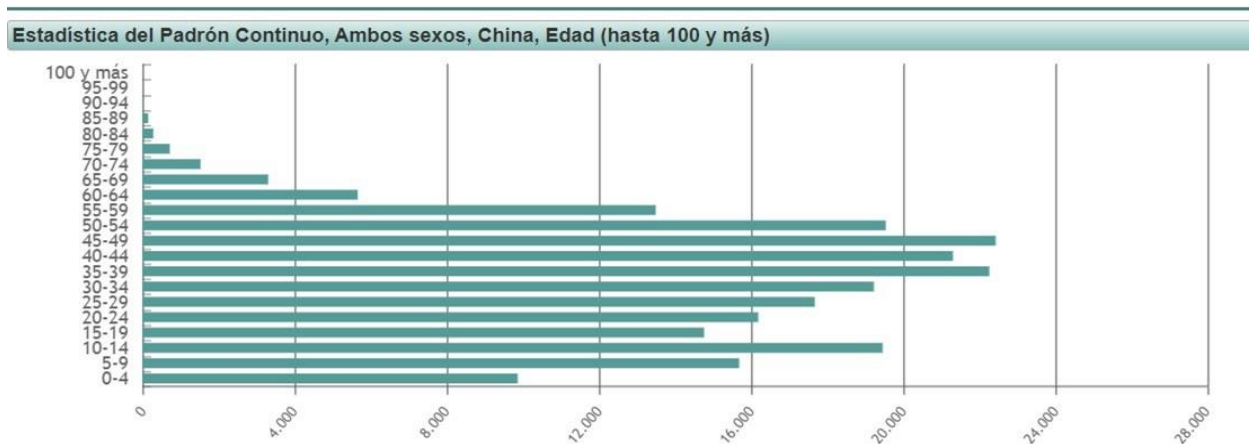


Figura 9: Edades de la población china en España en 2021

Fuente: INE

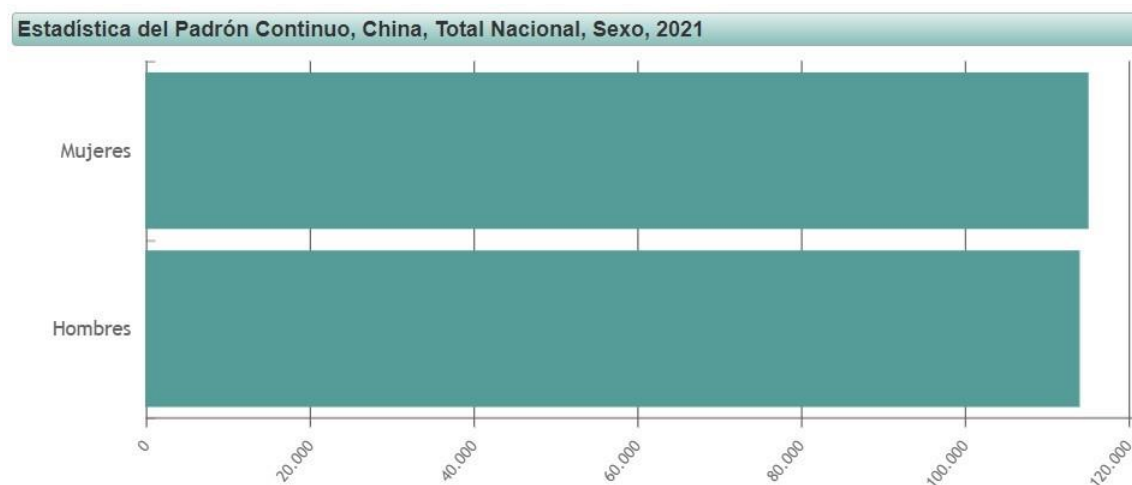


Figura 10: Distribución de hombres y mujeres chinos en España en 2021.

Fuente: INE

Como hemos comentado en el apartado anterior, el origen influye significativamente en el establecimiento de grupos de afinidad, debido a que se suelen establecer entre personas de la misma región, con la que suelen mantener fuertes conexiones culturales y económicas (fenómeno conocido como transnacionalismo), especialmente en la actualidad. Estas conexiones son la principal razón del movimiento de capital entre China y España: antes de emigrar reciben ayuda económica de sus

familiares y sus amigos para utilizar en el viaje o invertir en sus negocios en España una vez estén asentados y, después, el dinero que ganan trabajando lo envían para colaborar en los gastos familiares (Ma, 2018: 49-50). Debido a que las condiciones económicas suponen un aspecto importante del proceso migratorio, lo veremos en mayor profundidad a continuación.

4.3.1. Nivel económico

Entre la población china en España existe un número de inversores con un gran peso económico atraído por las distintas oportunidades que ofrece el mercado español, que está tomando relevancia cada vez más en lugar del perfil inmigrante tradicional que no cuenta con formación especializada. No obstante, de los 172 531 inmigrantes chinos en edad de trabajar (de 16 a 64 años), 59 298 están afiliados a la Seguridad Social en régimen de autónomos (en ocupaciones más prototípicas que veremos en el apartado siguiente), y otros 45 256 lo hacen en el régimen general (que se aplica a todos los trabajadores por cuenta ajena en el sector de la industria o en el sector servicios²⁴).

AFILIACIÓN DE EXTRANJEROS
DISTRIBUCIÓN POR PAÍSES DE PROCEDENCIA

MEDIA SEPTIEMBRE 2021

| | TOTAL GENERAL | General (1) | S.E. Agrario | S.E. Hogar | AUTÓNOMOS | MAR | CARBÓN | TOTAL |
|----------------------------|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|--------------|-----------|------------------|
| REPUBLICA CHECA | 2.753 | 2.656 | 60 | 37 | 743 | 10 | 4 | 3.509 |
| RUMANIA | 286.964 | 212.060 | 47.108 | 27.796 | 42.463 | 156 | 2 | 329.585 |
| SUECIA | 4.651 | 4.636 | 3 | 11 | 2.807 | 6 | 0 | 7.464 |
| TOTAL UNIÓN EUROPEA | 636.563 | 540.824 | 58.550 | 37.188 | 152.485 | 1.274 | 29 | 790.351 |
| NO UNIÓN EUROPEA | | | | | | | | |
| MARRUECOS | 239.967 | 151.972 | 79.148 | 8.847 | 26.235 | 828 | 1 | 267.031 |
| CHINA | 45.256 | 44.770 | 78 | 408 | 59.298 | 2 | 0 | 104.557 |
| VENEZUELA | 89.152 | 82.518 | 764 | 5.869 | 14.693 | 49 | 0 | 103.893 |
| COLOMBIA | 90.278 | 78.491 | 2.593 | 9.194 | 9.980 | 43 | 0 | 100.301 |
| ECUADOR | 66.272 | 50.909 | 10.217 | 5.146 | 5.670 | 20 | 0 | 71.962 |
| REINO UNIDO | 37.272 | 36.855 | 166 | 251 | 27.773 | 114 | 0 | 65.159 |
| UCRANIA | 42.184 | 30.839 | 1.497 | 9.848 | 5.090 | 41 | 1 | 47.316 |
| BOLIVIA | 42.301 | 27.551 | 4.388 | 10.362 | 3.873 | 6 | 0 | 46.180 |
| PERU | 39.292 | 32.904 | 778 | 5.610 | 3.593 | 261 | 0 | 43.146 |
| ARGENTINA | 34.469 | 32.818 | 304 | 1.346 | 8.058 | 47 | 0 | 42.574 |
| RESTO PAISES | 489.171 | 363.313 | 54.556 | 71.302 | 66.885 | 2.248 | 1 | 558.304 |
| TOTAL NO UE | 1.215.614 | 932.941 | 154.489 | 128.184 | 231.147 | 3.659 | 3 | 1.450.424 |

Figura 11: Número de afiliados extranjeros en 2021.

Fuente: Revista de la Seguridad Social.

La idea de trabajar en un negocio propio está arraigada entre la población migrante

²⁴<https://www.seg-social.es/wps/portal/wss/internet/Trabajadores/Afiliacion/10548/10562/4072>

china, pero antes de poder establecerlos han de trabajar un tiempo para conseguir reunir los recursos necesarios. Se puede distinguir tres tipos de trabajadores inmigrantes chinos por cuenta ajena en los siguientes grupos (Ma, 2018: 153-154):

1. Inmigrantes recién llegados o ya asentados, sin ingresos u oportunidades para comenzar un negocio propio, por lo que trabajan para mejorar sus posibilidades. Algunas de las personas recién llegadas siguen en proceso de devolver el dinero que recibieron para el viaje. Este grupo es el más numeroso.
2. Algunos trabajadores autónomos que trabajan parcialmente por cuenta ajena para conseguir ingresos extras ante la necesidad. Este grupo es más común en épocas de crisis económica.
3. Cada vez hay más trabajadores chinos cualificados que hablan español y mandarín que emigran a España para trabajar en empresas con sedes en ambos países o intenciones de entrar en el mercado internacional. Muchas importantes entidades españolas como Inditex o Repsol reclutan personal desde China, además de otras empresas internacionales.

Los trabajadores de los primeros dos grupos suelen exceder las horas de trabajo habituales, así que no cuentan con mucho tiempo libre después de la jornada laboral para dedicárselo al ocio o a la socialización. Esta situación se ve alimentada por la falta de integración social con la comunidad local, que permanece vigente debido a la falta de tiempo libre y a que su objetivo principal es establecer su propio negocio, sin importar el tipo de establecimiento que sea mientras genere ingresos (Ma, 2018: 155-157).

4.3.1.1. Negocios típicos

Ma (2018: 162-168) indica que la preferencia de la comunidad china en España por tener su propio negocio familiar se debe a cuatro distintos aspectos:

1. Factores estructurales integrados en la cultura china, debido a los cambios experimentados en las últimas décadas desde la reforma económica y política de 1979. A partir de entonces se comenzó a percibir ser empresario o trabajador autónomo como un medio de aumentar sus ingresos, mayor libertad laboral y responsabilidad sobre sus propias actividades, sin tener que lidiar con jefes o superiores. También es importante destacar la visión de la diligencia como una virtud según las doctrinas tradicionales confucianas y reafirmadas por la instauración del socialismo, por lo que se valora positivamente el trabajo duro como vehículo de movilidad entre los diferentes

estratos o clases sociales en beneficio de sí mismos y, sobre todo, en beneficio de sus hogares. En este sentido, el progreso laboral se convierte en un asunto familiar en el que todos sus miembros pueden colaborar sin ocasionar un aumento de los gastos, al reducir la necesidad de contratar a otros trabajadores asalariados, mientras comparten momentos familiares.

2. Dificultades para ser trabajadores por cuenta ajena, como limitaciones en su conocimiento de la lengua española, que hace que no tengan otra elección que colaborar con otros trabajadores autónomos chinos. En este caso, prefieren no trabajar para ellos debido a que tendrían que trabajar más duro y por más tiempo.
3. El desarrollo de la industria china y la amplia distribución a escala global de productos *Made in China*, lo que ofrece la oportunidad de trabajar con el reparto de estos productos por todo el mundo, incluyendo España, donde existe una gran demanda. Esto supone una gran ventaja para los comerciantes chinos sobre los de otras nacionalidades.
4. Establecerse como autónomo no resulta tan difícil para los trabajadores inmigrantes, pues pese a la burocracia, los requerimientos son relativamente sencillos comparados con otros países, necesitando únicamente un permiso de trabajo que les permita trabajar por cuenta propia²⁵.

Ma (2018: 168-170, 178) también apunta que establecerse como trabajadores autónomos en un negocio familiar cuenta con desventajas, como las largas horas de trabajo (pueden llegar a superar las 10 horas diarias) o la carga laboral, pues se encargan de la mayor parte de las tareas del comercio en caso de que no cuenten con empleados a su cargo. Sin embargo, estas desventajas se perciben como sacrificios que pueden afrontar con el objetivo de obtener ingresos y mantener su negocio propio, lo que se considera como fin en sí mismo. Es decir, es más importante mantener el estado de tener un negocio a su nombre que mantener un comercio específico. Así, es habitual encontrar trabajadores cambiando un local o sector por otro que consideren que funcione mejor, incluso sin experiencia propia en ese campo, al conocer las experiencias de otras personas dentro de la comunidad que han llevado ese tipo de comercio, al regentar la mayoría de los miembros de la población china negocios similares en España. Al respecto de esto, los establecimientos que suelen regentar suelen ser los siguientes (Ma, 2018: 182-195):

²⁵<https://extranjeros.inclusion.gob.es/es/informacioninteres/informacionprocedimientos/ciudadanosnocomunitarios/hoja029/index.html>

- Almacenes mayoristas: suelen situarse a las afueras de la ciudad y se localizan en zonas de polígonos industriales con otros almacenes, conocidas por demás comerciantes chinos de la región que dependen de estos almacenes como intermediarios entre ellos y las fábricas en China para abastecer sus tiendas sin tener que realizar viajes internacionales constantes ni preocuparse por aduanas mientras consiguen una variedad amplia de productos. Otra ventaja que ofrecen los almacenes chinos frente a otros, es que, una vez conocen a los comerciantes, suelen dejarles aplazar los pagos durante un tiempo razonable.
- Bazares: se trata del negocio más común de entre los que suele regentar la comunidad china en España. Esto se debe a que es un negocio relativamente fácil de comenzar al requerir una inversión no demasiado alta, son fáciles de administrar y mantener, los almacenes chinos les permiten conseguir mercancía a buenos precios y la amplia variedad de productos básicos del hogar les asegura que siempre tendrán una cantidad mínima de clientes. Estos comerciantes suelen trabajar a jornada partida a la espera de clientes que puedan acudir fuera de su propio horario de trabajo y casi la totalidad de los fines de semana.
- Tiendas de ropa: no suelen ser tan populares como los bazares o los restaurantes, pero aprovechan el gran número de fábricas de ropa en China. Suelen ser el comercio con el horario de apertura más corto de los que se presentan en esta lista.
- Tiendas de alimentación: es también uno de los negocios más comunes por la poca necesidad de espacio por la poca cantidad de artículos, requiriendo una inversión inicial incluso menor que la de los bazares con un alquiler más bajo. Son uno de los negocios que más tiempo permanecen abiertos durante el día y durante la semana, abriendo incluso en fines de semana y festivos.
- Restaurantes chinos: son los primeros negocios que florecieron entre la comunidad china en España. La gastronomía china es popular a nivel global, asegurando un mínimo de clientes. Al comienzo de la ola migratoria eran comercios más rentables debido a que la economía era bastante fuerte y la comida china era considerada exótica y muy rica, pero ha ido perdiendo prestigio debido a la crisis económica, una decoración anticuada, una administración ineficiente, la misma comida demasiado corriente y común en todos los restaurantes y el bajo control de la calidad y la higiene, empeorado por su negativa imagen en los medios de comunicación. Suelen abrir casi todos los días de la semana menos uno de descanso y durante el mediodía y por la noche hasta casi medianoche debido a los horarios de comidas españoles.

- Otros negocios como los centros de belleza, las agencias de viaje y las tiendas de accesorios para los móviles son también populares, aunque menos comunes que los anteriores.

Estos negocios tienen en común sus largas horas de trabajo, que permiten que la familia esté junta en el establecimiento (al ser negocio familiar) y que requieren de poca cualificación para su administración o se pueden formar con la práctica una vez comiencen a trabajar.

4.3.2. Nivel educativo

Como hemos visto anteriormente en el artículo de Ma (2018: 154), actualmente, dentro de la población china en España hay cada vez más graduados universitarios que llegan desde China para trabajar en grandes empresas internacionales. Sin embargo, el grupo de los inmigrantes chinos más numeroso en España, que suele regentar los comercios que hemos visto en el punto anterior, carece de formación universitaria o incluso formación más allá de la educación obligatoria desde China, es decir, sus estudios oficiales finalizaron con la educación secundaria²⁶ o incluso antes.

En España, al contrario que los migrantes chinos en países como Estados Unidos, las familias no tienen grandes ambiciones respecto a su propia formación reglada o la de sus hijos, aunque la apoyan, sino que tienden a esperar de ellos que se dediquen también a los negocios. A la vez, la alta tasa de desempleo juvenil hace que se consideren los estudios superiores como un paso extra antes comenzar su vida laboral (Liu, 2015: 131).

En el siguiente apartado hablaremos de estas expectativas y de las diferencias entre los inmigrantes de primera y de segunda generación, es decir, entre padres criados en China e hijos nacidos o criados en España.

4.4. Migrantes de segunda generación

Se considera inmigrantes de segunda generación a aquellos niños nacidos en España, o en el país de origen, que han sido escolarizados con el resto de estudiantes que hay en España, pudiendo presentar diferentes grados de integración y/o asimilación. Son los alumnos que podrían ir, por ejemplo, a un aula de enlace en caso de encontrarse en la Comunidad de Madrid. Dentro de este grupo, los adolescentes se enfrentan a más

²⁶<https://larutachina.com/el-sistema-educativo-chino/>

dificultades de integración, socialización y aprendizaje que los que son introducidos en el sistema educativo español a edades más tempranas (Zhou y Rodríguez-Mantilla, 2020: 37).

Para hablar de los inmigrantes de segunda generación, es necesario ahondar en el concepto de transnacionalismo (Zhou y Rodríguez-Mantilla, 2020: 37), que consiste en el mantenimiento de conexiones entre las personas que han migrado con el lugar de origen, pese a que ya no tienen su residencia ahí. La población china está, en general, fuertemente relacionada con su país de origen, a nivel económico, familiar y cultural, estableciendo, dentro de España, una comunidad que presenta una imagen muy diferente al resto de la sociedad de acogida, ajena a esta. Los inmigrantes de segunda generación, por otro lado, no suelen mantener esta tendencia en el mismo grado que lo hace la generación de sus padres, estableciendo un nuevo grupo social que cumple parcialmente con la imagen laboral y educativa que hemos presentado anteriormente. Este grupo se encuentra en un continuo intermedio, con una tensión interna constante, entre mantener los vínculos con sus familias y alcanzar las expectativas culturales que heredan de sus padres y asimilar la cultura de la sociedad de acogida. En términos generales, se desplazan en el continuo dependiendo de si nacieron en España o migraron durante la infancia (en cuyo caso el continuo tenderá a acercarse más al de la sociedad de acogida) o si llegaron después (en tal caso, el continuo se acercará más a la cultura de sus padres, en la que también nació y creció durante un tiempo), aunque afectan otros factores como si la región a la que emigran cuenta con una comunidad china establecida con gente de su generación, si hablan fluidamente mandarín y/o el dialecto de su zona, si en la escuela encuentra el apoyo suficiente para su integración, el tiempo que permanecen dentro del sistema educativo español o si tienen que ayudar en los negocios familiares.

Según Zhou y Rodríguez-Mantilla (2020: 38-40), el lugar en el que se hallen en el continuo hace que presten mayor atención a diferentes aspectos, como el sentimiento de recibir apoyo por parte de otros miembros de su comunidad, el de ser recriminados por relacionarse más con personas de nacionalidad española u otras nacionalidades que con personas chinas, el respeto por las normas de convivencia españolas o chinas o ambas, el establecimiento de relaciones afectivo-sexuales con personas de la misma etnia u otras...

Es debatible hasta qué punto es posible determinar que se produce una integración completa, que hay grupos con culturas y valores diferentes en el mismo espacio. Aun así, se podría decir que los miembros de la segunda generación presentan un grado de integración con la sociedad de acogida mayor, tienen un nivel educativo más alto y dominan la lengua española de manera más fluida que sus padres (de hecho se convierten

muchas veces en su apoyo lingüístico), y por lo tanto, pueden acceder a una variedad más amplia de trabajos, rompiendo también con la idea del negocio familiar propio, ya que los que tienen estudios superiores suelen preferir trabajar para empresas españolas (Ma, 2018: 154) o en muchos casos hacen el viaje de sus padres en la dirección contraria para trabajar en China (Robles-Llama, 2019: 108-109).

Llama también la atención el esfuerzo que realizan algunos de los miembros de este grupo para romper con los estereotipos y las expectativas que se tienen de ellos ante la sociedad de acogida²⁷ con métodos poco tradicionales dentro de la comunidad china en España, como la poesía²⁸, la música²⁹, la organización de encuentros para la diáspora china para compartir sus experiencias³⁰ o colaborando con personas migrantes de otras nacionalidades en performances y festivales³¹.

Se podría decir que los hijos de los inmigrantes de primera generación suponen un grupo heterogéneo, con características sociales y personales diferentes, distintos momentos de sus vidas, diversos procesos migratorios y de adaptación y variadas clases sociales, por lo que expresan esta doble identidad chino-española de maneras muy diversas. Esta diversidad se presenta también en su proceso de aprendizaje de la lengua, puesto que los alumnos que llegan a España avanzada la etapa escolar como la adolescencia presentan más problemas para aprender español que los que empiezan en edades tempranas (Zhou y Rodríguez-Mantilla, 2020: 38). En muchos casos, aquellos que pertenecen a esta generación se vuelven pronto responsables de los procesos comunicativos de sus padres fuera de su ámbito laboral habitual (Robles-Llama, 2019: 106) y se convierten en sus vías de comunicación mientras su percepción sobre su propia identidad se ve afectada por su conocimiento de ambas lenguas, pues un nivel desigual entre el chino y el español les hace sentirse más parte de uno que de otro (Robles-Llama, 2019: 107), al contrario que sus padres, para los que esta reflexión no se presenta de forma relevante (Zhou y Rodríguez-Mantilla, 2020: 39).

4.5. Factores socioafectivos

Como indica Guijarro (2019: 65), varios organismos han llevado a cabo investigaciones para la detección y la reflexión sobre estereotipos de personas migrantes en España, como el proyecto UseraAntirumores para observar la integración de la comunidad china en Madrid. En el campo de la enseñanza de lenguas, estas ideas

²⁷Radiografía de la comunidad china en España: como siempre, como nunca | National Geographic

²⁸Paloma Chen

²⁹Gay Asian millennial protests his way up Spain's music scene - People - The Jakarta Post

³⁰我们, 我们. Wōmen, wōmen | Matadero Madrid

³¹Furiasia 2021 | Actividades | CCCB

preconcebidas puede afectar al proceso de aprendizaje, al realizarse desde una perspectiva occidental. Algunos mitos que indica Guijarro en su artículo son la increíble memoria, el del esfuerzo, la pasividad, la obediencia y el silencio... Habría que observar con cuidado todas estas ideas, puesto que siguen siendo, al fin y al cabo, nociones preconcebidas que no se pueden aplicar a toda la comunidad china y pueden influir en su proceso de integración y aprendizaje del español.

En 2013, Angulo Jiménez elaboró un trabajo sobre la Hipótesis de la pidginización aplicándolo al contexto de los inmigrantes chinos en Costa Rica. En este trabajo, se señala la distancia social y psicológica como factor decisivo para el aprendizaje de español. Según lo define Schumman (1995, cit. en Angulo Jiménez (2013: 106), la distancia social se refiere a la distancia entre el colectivo inmigrantes, en nuestro caso la comunidad china, y la sociedad de acogida, en nuestro caso, la sociedad costarricense o la española, pues cuanto mayor sea la distancia, mayor será la dificultad para adquirir la lengua. Esta distancia depende de:

- El estatus de la comunidad migrante (su posición económica y cultural) respecto a la sociedad de acogida: tanto la dominancia como la subordinación de un grupo sobre el otro perjudican el aprendizaje.
- Las motivaciones de abandonar su estilo de vida y valores del país de origen para adoptar los del nuevo país, manteniéndolos, abandonándolos o adaptándolos: para el aprendizaje es necesaria una aculturación, pero no una asimilación. La preservación de la cultura origen podría perjudicarlo. La comunidad china suele optar en gran parte por la preservación de su estilo de vida y sistema de valores, pudiendo integrarse fácilmente en las actividades económicas pero no tanto en la social y cultural.
- El grado de aislamiento de la comunidad china y la cohesión entre sus miembros: el aislamiento del colectivo inmigrante, favorecido por un número elevado de miembros con una gran cohesión, perjudica el aprendizaje.
- La similitud percibida entre las dos culturas. No es tan importante el grado actual de similitud, sino la percepción que tiene el aprendiente.
- Las actitudes de un grupo hacia otro.
- La duración de la estancia: una estancia corta es desfavorable para el aprendizaje de la lengua de acogida.

En el mismo artículo (Angulo Jiménez, 2013: 106) se indica que algunos colectivos inmigrantes se encuentran en un punto intermedio entre «buenos» y «malos» aprendices, por lo que la distancia social no es suficiente para explicar el éxito en la adquisición de

una segunda lengua. Aquí entra la distancia psicológica, que tiene en cuenta al aprendiente como individuo y no miembro de una comunidad migrante y que abarca factores de naturaleza afectiva:

- El choque lingüístico designa los sentimientos negativos del aprendiz al utilizar la segunda lengua, como las dudas sobre la precisión, el enfrentamiento con vocablos y expresiones que no domina y el miedo al ridículo. Incluye sentimientos de desorientación, ansiedad y miedo a comunicarse en una lengua que no domina. Si se produce este choque y no se resuelve, la distancia psicológica se ensancha.
- La motivación hace referencia a las metas planteadas al aprender una segunda lengua y puede ser integradora o instrumental. En el segundo caso, el aprendiz sólo necesita adquirir un nivel suficiente para «sobrevivir» y desenvolverse en su día a día, cuyas intervenciones en español suelen restringirse a las del trabajo y las compras que realice y suelen ser interacciones repetitivas. Además, la mayoría de los inmigrantes que se deciden desplazarse a otro país para trabajar lo hacen en edad adulta, por lo que el aprendizaje de nuevos idiomas les cuesta y les parece que es demasiado tarde.

Respecto al aislamiento y la cohesión de sus miembros, Ma (2018: 215-219) nos describe la situación de la comunidad china como una comunidad leal a su cultura que se esfuerza por mantener sus costumbres (como hemos visto anteriormente, una situación de transnacionalismo), incluso aunque los migrantes de segunda generación tienen una conexión menor con su país de origen. La fuerte unión familiar y las redes construidas en la comunidad china que hemos mencionado anteriormente facilitan este transnacionalismo, como se ve en ciudades grandes como en Madrid (Usera es el ejemplo más destacable) y se ve retroalimentada por una integración insuficiente con la sociedad de acogida, estableciendo un círculo vicioso.

Crivillés Tortosa (2017) también indaga en las motivaciones de los aprendientes chinos universitarios, pudiendo aplicarse factores afectivos en el proceso de aprendizaje de la comunidad china en general más allá de la supervivencia. Según su artículo, «la capacidad de mejorar como persona, el aprendizaje, la razón, el sacrificio, la voluntad, la perseverancia y el esfuerzo (...) son valores altamente apreciados en los países asiáticos» (Crivillés Tortosa, 2017: 47).

En un sondeo recogido en su artículo, los profesores perciben a los aprendientes chinos con características positivas como la diligencia, la perseverancia, el carácter afectuoso, capacidad de memorización...; y negativas, como la exagerada atención a la gramática, al vocabulario y a la poca comunicación. Además, añade la costumbre a un

método de enseñanza tradicional, centrado en la memorización, en el profesor tradicional como autoridad y en el libro de texto. Esta autoridad del profesor se relaciona con las relativas pocas interrupciones del aula, pues se pueden considerar descorteses o como una provocación que ponga al profesor en una situación incómoda y hacerles perder lo que se conoce en la cultura china como *mianzi*. Este concepto, según Mao (1994), Xiaojing³² (2008), Naranjo Bastidas (2009) tiene un peso importante en la sociedad china, pues representa la reputación de una persona según su estatus social y su éxito y se manifiesta en el aula por el miedo a hacer el ridículo o que otras personas lo hagan y establecer un enfrentamiento con el profesor. Así pues, el miedo al error hace que eviten arriesgarse en el aula, perdiendo así oportunidades de aprender de estos y poner en práctica sus dotes comunicativas. Xiaojing (2008: 11) señala esta paradoja en la que los alumnos no terminan de comunicarse en el aula y no aprenden a comunicarse porque quieren hablar bien.

En estos apartados hemos expuesto factores relacionados con los aspectos sociales que caracterizan a la comunidad china en España y que tienen un peso relevante en su proceso de integración en la sociedad de acogida, incluyendo la adquisición de la lengua. A continuación analizaremos las características lingüísticas que condicionan directamente a su adquisición de la lengua de acogida, y que están relacionadas con los aspectos arriba descritos.

5. CONDICIONES DE LA LENGUA

Los miembros de la comunidad china, especialmente los que son inmigrantes de primera generación, suele establecer grupos con otras personas del mismo origen debido a la conservación de fuertes lazos con su cultura y el establecimientos de nuevos vínculos necesarios para administrar sus negocios, dificultando este proceso de integración, como hemos visto anteriormente. Del mismo modo, el aprendizaje del español se complica en esta situación, al no suponer una herramienta completamente imprescindible para su supervivencia y socialización, aun estando lejos de su país de origen. Además, generalmente, el grupo de inmigrantes de la ola de 1980 carece de una formación que facilite el aprendizaje de idiomas.

Por esta razón, es importante reconocer los aspectos lingüísticos específicos de esta comunidad en su proceso de adquisición del español, así que a continuación hablaremos de la distancia lingüística entre el español y el chino mandarín, para así identificar las

³²Si bien el apellido de la autora es He, se mantiene Xiaojing por ser el empleado en el artículo.

dificultades a las que se enfrentan y diseñar cursos para que aprendan a desenvolverse en situaciones reales en la sociedad de acogida. Algunos de estos aspectos han sido recogidos en artículos específicos sobre la comunidad inmigrante, aunque no todos. No obstante, al partir todos ellos del mandarín como primera lengua y el español como segunda, se han considerado aptos para el contexto que evaluamos en este trabajo.

5.1. Distancia lingüística

Según el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes, la distancia lingüística se define como:

La diferencia tipológica entre dos o más lenguas, es decir, al grado de semejanza o divergencia estructural, léxica, etc. que entre ellas se da. En la enseñanza de lenguas, la distancia lingüística alude a la que existe entre la lengua primera del alumno y la lengua meta.

La distancia puede ser considerada como un fenómeno meramente lingüístico, según el grado de diferencias lingüísticas objetivas entre dos lenguas; o como un fenómeno psicolingüístico que viene determinado por el modo en el que los aprendices perciben la relación entre su lengua primera y la lengua meta (distancia psicológica).

Mediante un estudio comparativo entre el chino, el español, el portugués y el inglés (Jingsheng³³, 2011: 198-200), se puede comprobar que la distancia lingüística entre el español y el chino es bastante mayor que la que hay entre el resto de combinaciones de estas lenguas. Este autor señala que esta distancia lingüística presenta un punto de referencia importante a tener en cuenta para la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE para estudiantes sinohablantes (sin tener en cuenta si se encuentran en situación de inmersión, como las de la comunidad china en España, o no).

| | CHINO | ESPAÑOL |
|------------------------|------------------------|-------------------------|
| Genealogía | Chino-tibetana | Indo-Europea :Latina |
| Escritura | Caracteres | |
| Etimología | | 75% Latín |
| Clase palabra | -art. + clasif. | 9 clases iguales |
| Demarcación de palabra | Conceptual y funcional | Formal (separabilidad) |
| Flexión | Casi nula | Abundante |
| Género | - | Sust. Art. Adj. Prenom. |
| Número | - | Sust. Art. Adj. Prenom. |
| Conjugación formas | - | 115-118 |

Figura 12: Comparación lingüística entre el chino y el español.

Fuente: Jingsheng, 2008, cit. en Álvarez Baz, 2012: 264.

³³Aunque en el caso de este autor su apellido sea Lu, se ha preferido citarlo por su nombre, Jingsheng, debido a que es la forma escogida por él mismo en sus referencias.

De esta manera, a continuación expondremos algunas de las características del chino, así como sus similitudes y diferencias con la lengua española. Aunque, como se ha descrito anteriormente, la mayoría de las personas inmigrantes chinas en España provienen de dos provincias, Zhejiang y Fujian, en donde predominan otros geolectos dentro de la gran familia de las lenguas chinas (idiomas *wu* e idiomas *min*), para el presente trabajo, cuando nos referimos al chino, sólo nos referimos a la lengua que se considera mandarín estándar, puesto que hacer una comparativa con cada uno de estos idiomas con el español requeriría un trabajo mucho más extenso.

5.2. Diferencias lingüísticas y dificultades

5.2.1. Escritura y fonética

En algunos trabajos, tales como los realizados por Álvarez Baz (2012: 264) o Vázquez Charro (2015: 5), se señala la escritura como una de las diferencias más destacables que existen entre el español y el chino. Pese a las diferencias en los dos sistemas gráficos, en principio esto no debería suponer una gran barrera para los inmigrantes chinos, puesto que desde 1950 se creó el *pinyin*, un sistema de transcripción para facilitar su aprendizaje mediante caracteres latinos que aprenden desde la educación primaria en China.

Sin embargo, la correspondencia entre el alfabeto español y el *pinyin* no es total, debido a las diferencias entre los sistemas fonológicos de las dos lenguas, como se presentan en las tablas realizadas por Jingsheng (2011), Cortés (2002) y Álvarez Baz (2012):

5.2.1.1. Vocales

| | ANTERIOR | CENTRAL | POSTERIOR |
|---------|----------|---------|-----------|
| CERRADA | i | | u |
| MEDIA | e | | o |
| ABIERTA | | a | |

Figura 13: Fonemas vocálicos del español.

Fuente: Álvarez Baz, 2012: 266.

| TIPOS DE VOCALES | | ANTERIORES | CENTRALES | POSTERIORES |
|------------------|----------------|------------|-----------|-------------|
| CERRADAS | NO REDONDEADA | i | | |
| | REDONDEADAS | ü | | u |
| SEMIABIERTAS | NO REDONDEADAS | e | ə | |
| | REDONDEADA | | | o |
| ABIERTAS | NO REDONDEADA | | a | |

Figura 14: Fonemas vocálicos del chino.

Fuente: Cortés, 2002: 265.

Como indica Álvarez Baz (2012), las vocales españolas no presentan muchos problemas para los sinohablantes, puesto que las vocales presentes en el español existen también en el chino mandarín.

5.2.1.2. Consonantes

| PUNTO DE ARTICULACIÓN | | MODO DE ARTICULACIÓN | | | | | |
|-----------------------|---------|----------------------|----------------|------------|---------|----------------|---------------|
| | | OCLU SIVAS | AFRICA- DAS | FRICATIVAS | NASALES | LATERA- LES | VIBRAN TES |
| BILABIALES | SORDAS | p | | | | | |
| | SONORAS | b | | | m | | |
| LABIODENTA- LES | SORDAS | | | f | | | |
| | SONORAS | | | | | | |
| DENTALES | SORDAS | t | | | | | |
| | SONORAS | d | | | | | |
| INTERDENTA- LES | SORDAS | | | θ | | | |
| | SONORAS | | | | | | |
| ALVEOLARES | SORDAS | | | s | | | |
| | SONORAS | | | | n | l | r, R |
| VELARES | SORDAS | k | | x | | | |
| | SONORAS | g | | | | | |
| PALATALES | SORDAS | | tʃ | | | | |
| | SONORAS | | | | ɲ | ʎ | |

Figura 15: Fonemas consonánticos del español.

Fuente: Álvarez Baz, 2012: 268-269.

| MODO DE ARTICULACIÓN | | OCUSIVAS | | AFRICADAS | | | | FRICATIVAS | | N A S A L E S | L A T E R A L |
|-----------------------|--------------------------------|--------------|----------------|----------------|-----------------|-------------|-----------------|----------------|-------------|---------------|---------------|
| | | no aspiradas | aspiradas | no retroflejas | | retroflejas | | no retroflejas | retroflejas | | |
| LUGAR DE ARTICULACIÓN | ACCIÓN DE LOS PLIEGUES VOCALES | no aspiradas | aspiradas | no aspiradas | aspiradas | no aspirada | aspirada | | | | |
| BILABIALES | sordas | p | p ^h | | | | | | | | |
| | sonora | | | | | | | | | m | |
| LABIODENTAL | sorda | | | | | | | f | | | |
| DENTOAL-VEOLARES | sordas | t | t ^h | ts | ts ^h | | | s | | | |
| | sonoras | | | | | | | | | n | l |
| ALVÉOLO-PALATALES | sordas | | | tʃ | tʃ ^h | | | ʃ | | | |
| PALATALES | sordas | | | | | tʃ | tʃ ^h | | ʒ | | |
| | sonora | | | | | | | | ʒ | | |
| VELARES | sordas | k | k ^h | | | | | x/h | | | |
| | sonora | | | | | | | | | ŋ | |

Figura 16: Fonemas consonánticos del chino.

Fuente: Cortés, 2009, cit. en Álvarez Baz, 2012: 267.

Según Cortés (2009), citado por Álvarez Baz (2012), las confusiones más generalizadas son las que se exponen en la siguiente tabla:

| FONEMAS ESPAÑOLES | b Oclusivo bilabial sonoro | d Oclusivo dental sonoro | g Oclusivo sonoro en posición inicial absoluta. Fricativo sonoro en posición intervocálica | r Alveolar vibrante sonora | θ Interdental fricativa sorda |
|---------------------|---|--|--|--|----------------------------------|
| LOS CONFUNDEN CON : | p Bilabial oclusiva sorda | t Dental oclusiva sorda | k Velar oclusiva sorda | l Alveolar lateral sonora | s Alveolar fricativa sorda |
| ALGUNOS EJEMPLOS | Pandera en vez de bandera, preve en vez de breve. | Atenter por atender, tartar por tardar | Cato en vez de gato | Pelo en vez de pero frigorífico en vez de frigorífico | Sapato en vez de zapato |

Figura 17: Confusiones entre el español y el chino a nivel de escritura y pronunciación.

Fuente: Cortés, 2009, cit. en Álvarez Baz, 2012: 270.

Otro error común que suele ocurrir en la escritura y lectura, como indica Ma (2017: 74), es el uso de las tildes, puesto que en chino no existe la acentuación gráfica como la

que se da en español, si desconocen sus reglas de escritura o no están seguros de dónde colocarla, suelen omitirlo.

5.2.2. Morfosintaxis

| | Chino | Español |
|------------------------|---|--|
| Criterio de la palabra | Criterio semántico: delimitación vaga de la palabra y clara del morfema. | Criterio morfológico: delimitación clara de la palabra (separabilidad) . |
| Forma libre | Morfema (carácter chino). | Palabra. |
| Tipología | Aislante. | Flexiva. |
| Variación morfológica | Palabras <i>llenas y vacías</i> . | Palabras variables y no variables. |
| | Sencilla: sin elementos flexivos en la palabra, con partículas funcionales de uso flexible. | Complicada: abundantes flexiones: género, número, caso, conjugación verbal regular e irregular |
| Clases de palabras | Criterio semántico y funcional. | Criterio morfológico. |
| | Clasificación no bien definida. | Clasificación clásica en 9 clases. |
| | Mucha conversión entre varias clases de palabras. | Poca conversión. |
| | Con clasificadores como determinante. | Con artículos como determinante. |
| | Palabras auxiliares. | |

Figura 18: Contraste del sistema morfológico entre chino y español.

Fuente: Jingsheng, 2011: 201

Como señala Jingsheng (2011: 201), el sistema morfológico español presenta variaciones flexivas según el género y número de los sustantivos, los pronombres, los adjetivos y los artículos; los casos para los pronombres personales y el modo, el tiempo y la persona de los verbos. Flores (2020: 33) nos indica que la hipótesis de congruencia morfológica muestra que el que la L1 y la L2 tengan un sistema morfológico similar facilita la adquisición de la L2. Sin embargo, el chino y el español son morfológicamente incongruentes, ya que al contrario que el español, el chino tiene una única forma para todos los casos y se deduce del contexto, por lo que estas variaciones suponen un gran problema para los aprendientes chinos y les será muy difícil, incluso imposible, adquirir la morfología del español.

| | Chino | Español |
|-------------------------------------|--|--|
| Perspectiva funcional de la oración | Informativa: Tema-rema. | Gramatical: sujeto-predicado. |
| Rasgos sintácticos | Secuencia semántica. | Secuencia formal. |
| | Concordancia lógica. | Concordancia explícita. |
| | Alta dependencia contextual. | Poca dependencia contextual. |
| | Estructura cerrada. | Estructura abierta. |
| Relacionantes o conectores | Predominio de relación lógica Relacionantes pocos y de uso flexible. | Predominio de relación formal. Relacionantes abundantes y de uso rígido. |
| Orden de palabras | Rígido sujeto ante verbo, determinante ante determinado. | Flexible mediante casos pronominales y relacionantes. |
| Sujeto | Explícito en chino. | Implícito en español. |

Figura 19: Contraste de estructuras sintácticas entre chino y español

Fuente: Jingsheng (2011: 202)

Jingsheng (2011: 202) también nos aporta información sobre las diferencias en la estructura sintáctica: en la oración está orientada según la relación sujeto/predicado, mientras que en chino lo hace según la relación tópico/comento. Lo define así:

La oración española parece una cadena de eslabones (ideas conceptuales) enlazados por enganches (formas funcionales), es decir, las relaciones sintácticas entre las unidades conceptuales se expresan explícitamente con las formas funcionales. Sin embargo, la oración china se asemeja a un collar de cuentas (ideas conceptuales) ensartadas por un hilo invisible (funciones lógicas implícitas) y las relaciones gramaticales entre las ideas dependen en un gran medida del orden de palabras y del contexto.

Según Ma (2017: 76), la mayoría de los errores sintácticos se deben al orden de los elementos en la oración y en el empleo incorrecto de las preposiciones. En chino el núcleo suele ir detrás de los modificadores, mientras que en español puede variar. Los adverbios chinos han de situarse entre tras el sujeto y ante el verbo, aunque pueden ir también al principio.

5.2.2.1. Variación de género

Las palabras chinas no tienen género por sí mismas, sino que emplean prefijos para distinguir semánticamente los géneros de seres vivos, pero no el género gramatical, por lo que es un concepto inexistente en la lengua china que ocasionará errores inevitables en el aprendizaje de español (Ma, 2017: 75).

Un estudio realizado por Yang (2016: 131-138) sobre las posibles dificultades en

el aprendizaje de español de los alumnos sinohablantes, evalúa las problemas que tienen a la hora de integrar este concepto:

1. Una preferencia por la forma masculina y un mayor acierto de las formas invariables, tanto con sustantivos como con adjetivos y determinantes. Esto sucede también al considerar el masculino como forma no marcada y el femenino como forma marcada.
2. Se cometen más errores al aumentar la distancia sintáctica.
3. Con los determinantes, se detecta más errores relacionados con los artículos y los indefinidos, especialmente cuando preceden sustantivos variables.
4. Se suelen cometer errores con los sustantivos que no terminan en -a o en -o.

5.2.2.2. Variación de número

Al igual que en el caso del género gramatical, el chino carece de morfología plural, aunque expresa la pluralidad a través de otras estructuras, por lo que se espera que los estudiantes transfieran elementos del chino, produciendo construcciones basadas en la exportación de elementos del chino adaptados a las condiciones del español. Flores (2020: 41-47) apunta que la mayoría de los sustantivos en chino carecen de número, por lo que el plural se expresa mediante cuantificadores antes del sustantivo o mediante estrategias como las siguientes, que se replican en la construcción del español:

1. Cuantificador + sustantivo. Es la forma preferida de los hablantes chinos inmigrantes.
2. Uniones. Combina sustantivos animados para formar uniones, como *papá-mamá* en lugar de *padres*.
3. Repetición. Esta estrategia se emplea en chino con sustantivos inanimados, pero en la construcción de español de los inmigrantes chinos, se emplea tanto con animados como con inanimados.
4. Colectivos. Esta estrategia se utiliza en un nivel más avanzado del aprendizaje.

5.2.2.3. Pronombres personales

Cortés (2002: 85) explica que en chino existen cinco pronombres personales para referirse a la primera, segunda y tercera persona (esta última cuenta con tres variantes, dependiendo del género de la persona o si se refiere a objetos o seres que no son personas), a los que se añade el morfema de plural para formar sus formas en plural. Estas construcciones no varían según el caso, por lo que, por ejemplo, *yo*, *me*, *mi* y *mí* tienen todas la misma forma en chino, suponiendo un reto de memoria para los estudiantes chinos memorizar las construcciones del español.

5.2.2.4. Verbos

Mientras que el español flexiona los verbos para expresar la persona, el número, el tiempo, el aspecto, la voz y los modos, los hablantes de chino emplean partículas o adverbios. Por eso, el aprendizaje de la flexión verbal resulta difícil para los alumnos chinos de ELE y provoca errores en la conjugación. Son especialmente comunes los errores en los tiempos de pasado y el subjuntivo. En chino se emplean las mismas partículas para la construcción del pretérito perfecto y el pretérito imperfecto, así que para la comprensión del tiempo verbal al que se refiere el hablante, es necesario ayudarse del contexto, mientras que en el aprendizaje de español tienen que memorizar las distintas formas y sus usos para llegar a distinguir entre estos dos tiempos.

Por otra parte, como defiende Liu (2020: 50), es posible que los alumnos regularicen las formas irregulares menos frecuentes, de la misma forma que las alternancias morfofonológicas y las formas verbales tienen a nivelarse o perderse con la evolución de la lengua.

| TIEMPO PASADO EN ESPAÑOL | TIEMPO PASADO EN CHINO |
|--|---|
| <p>PRETÉRITO PERFECTO: Se forma con el presente del verbo auxiliar haber más el participio pasado del verbo que se conjuga.</p> <p>He cantar = cantado Has comer = comido Ha + vivir= vivido Hemos Habéis Han</p> | <p>1. verbo + -le (了) 2. verbo + -gùo 1 (過) 3. verbo + -gùo 2 (過)</p> |
| <p>PRETÉRITO IMPERFECTO: Se forma añadiendo al radical del infinitivo las desinencias propias de la conjugación.</p> <p>Para la 1ª conjugación: -aba, -abas, -aba, -ábamos, -abais, -aban. Para la 2ª y 3ª conjugación: -ía, -ías, -ía, -íamos, -íais, -ían</p> | <p>1. zài- (在) + verbo 2. verbo + -zhe (着)</p> |
| <p>PRETÉRITO INDEFINIDO: Se forma añadiendo al radical del infinitivo las desinencias propias de la conjugación.</p> <p>Para la 1ª conjugación: -é, -aste, -ó, -amos, -asteis, -aron. Para la 2ª y 3ª conjugación: -í, -iste, -ió, -imos, -isteis, -ieron.</p> | <p>1. verbo + -le (了) 2. verbo + -guo1 (過)</p> |

Figura 19: Construcción del pasado en español y chino.

Fuente: Lan, 2004, cit. en Álvarez Baz (2012: 277).

5.2.2.5. Artículos

Al igual que otras lenguas como el ruso y el japonés, el chino carece de artículos, por lo que su uso presenta una de las mayores dificultades para los estudiantes al no tener una categoría gramatical que pueda equipararse sino que emplean estructuras de otras categorías para expresar la misma información, como el numeral *uno*, los demostrativos o los contadores chinos (Cortés, 2002: 86-87).

En un estudio realizado por Baqué Ruiz (2012: 35-37) acerca del uso del artículo en español por parte de estudiantes sinohablantes, se identificaron las siguientes dificultades:

- A. El artículo determinado. Los errores suelen producirse al desconocer la norma que el artículo determinado para expresar una información conocida identificable en

el contexto o del que se presupone su existencia. Cuando se refiere a información nueva, su presencia es redundante.

Las frases hechas y las oraciones en las que hay preposiciones (especialmente *a* y *de*) ocasionan un gran número de errores. Dentro de las frases hechas, hay un elevado índice de errores en relación a las actividades culturales o de tiempo libre. Se suele exigir el artículo aunque los referentes no hayan sido introducidos en el contexto. También se han localizado algunos casos de adición innecesaria en nombres propios.

- B. El artículo indeterminado. La mayoría de los fallos se producen al omitir el artículo y en menor medida, por no emplear el artículo indeterminado para introducir una entidad individual nueva que suelen ir con un adjetivo.
- C. Confusión entre artículos determinados e indeterminados. Es un fallo que se realiza menos en comparación con la omisión o adición de artículos. Muchos errores se producen al no colocar artículos indeterminados para introducir elementos nuevos concretos o un artículo determinado para información conocida, consabidas o conocidas.

5.2.2.6. Preposiciones

Guo (2019: 12) indica que el aprendizaje de las preposiciones españolas es difícil para los hablantes sinohablantes debido a su alto número y a la distancia lingüística entre los dos idiomas. Pese a que las preposiciones pueden encontrar equivalentes (al contrario que en el caso del artículo) en la lengua china, su uso plantea una gran dificultad para lograr el dominio de la lengua, ya que en la sintagmática de las preposiciones hay complicaciones relacionadas con la semántica y con sus combinaciones en diferentes contextos (Zhang, 2016: 262).

En un cuestionario realizado por Guo (2019: 15), a la mayoría de los estudiantes chinos les resulta muy difícil aprender a utilizar las preposiciones españolas debido especialmente a la polisemia de una preposición, la sinonimia de algunas y su uso en distintas situaciones. Entre las preposiciones más frecuentes, *por* es la que presenta mayores dificultades, seguida de *a*, *de*, *para*, *con* y *en*.

Acorde con el análisis del nivel A2 realizado (Guo, 2019: 17), los errores que más generalizados son:

A

- Uso u omisión frente objetos directos.
- Omisión de la preposición delante del destino.

- Uso de *en/de* en su lugar con destinos, dirección u hora.
- Omisión en perífrasis verbales.

CON

- Régimen preposicional de verbos.

DE

- Uso de *a/en/por* en su lugar para introducir el momento del día.
- Uso de *con/en/por* en su lugar para indicar una parte de un todo.
- Uso de *a/por* en su lugar para expresar posesión.
- Omisión para introducir el contenido de algo.
- Régimen preposicional de verbos.
- Omisión en locuciones preposicionales.

EN

- Uso de *a/de* para expresar ubicación.
- Uso antes de *aquí* y *allí*.
- Uso ante los días de la semana.
- Uso *de con* para denotar el modo.
- Régimen preposicional de verbos.

PARA

- Uso de *a* en su lugar con valor de opinión personal o finalidad.

POR

- Uso de *a* en su lugar para expresar ubicación aproximada.
- Uso de *a/de/en/hasta* en su lugar para implicar penetración o paso.
- Omisión para introducir complemento de lugar.
- Uso de *en/con* en su lugar para indicar medio de ejecutar algo.
- Uso de *de* en su lugar con valor de causa o razón.

5.3. Comunicación no verbal

Puesto que la mayoría de los procesos comunicativos (de personas migrantes y no migrantes) se realiza de manera oral, es importante dotar a los alumnos de español de cierta fluidez en el campo de la comunicación no verbal para una comunicación efectiva,

especialmente en casos como los de la comunidad inmigrante china, que, como hemos visto anteriormente, realiza en su mayoría trabajos de cara al público. Estos procesos comunicativos orales se componen de tres componentes: el lenguaje verbal, el paralenguaje y la kinésica, formando los dos últimos lo que se denomina como comunicación no verbal (CNV), que, según Poyatos (2017: 14), se define de la siguiente manera:

Las emisión de signos activos o pasivos, constituyan o no comportamiento, a través de los sistemas no léxicos somáticos, objetuales y ambientales contenidos en una cultura, individualmente o en mutua coestructuración.

La CNV elude habitualmente a un ámbito muy amplio que incluye las costumbres y creencias de una cultura y los sistemas de comunicación no verbal, es decir, los sistemas paralingüístico y kinésico (básicos) y los sistemas culturales o secundarios, que son la proxémica y la cronémica además de las costumbres y creencias culturales.

En el presente trabajo nos centraremos en los sistemas de comunicación no verbal, debido a que son los más eficacia comunicativa tienen (Cestero, 2014: 127).

5.3.1. Sistema paralingüístico

Las cualidades y los modificadores fónicos, los sonidos que emitimos ante reacciones fisiológicas o emocionales, los elementos cuasiléxicos, las pausas y los silencios conforman el sistema paralingüístico (Cestero, 2014: 128). A continuación veremos las cualidades y modificadores fónicos y las pausas e interrupciones, al elementos que presentan bastantes problemas para los estudiantes chinos.

5.3.1.1. Cualidades y modificadores fónicos

Como indica Lora Bravo (2017: 338), el acento tonal y los tonos de contorno al final de los enunciados son características del chino que los sinohablantes transfieren al español en su habla a nuestro tono de voz cambia con subidas y bajadas a la hora de expresar información. Por ejemplo, el español y el chino comparten unos valores tonales altos en los contornos interrogativos, pero en español aparecen al final del enunciado, con inflexión ascendente y en chino aparecen al principio del enunciado, con un registro semialto; debido a esto, la elevación final de los sinohablantes se percibe como insuficiente.

En trabajos como el de Herrero Fernández *et al.* (2021: 66-68), se señala el valor de la entonación en la percepción de la cortesía en español, puesto que los rasgos melódicos pueden transformar actos de habla corteses en descorteses, mientras que en chino se puede recurrir a partículas y estructuras sintácticas para mostrar cortesía. Pese a

que el componente fónico es uno de los elementos más complicados de aprender a la hora de estudiar una lengua extranjera, es importante para los hablantes extranjeros conocer estos rasgos melódicos para evitar situaciones de descortesía involuntaria que deriven en malentendidos, como las inflexiones finales descendentes, las prominencias en tónicas, el énfasis de palabra y los esquemas en zigzag con contornos interiores ascendentes (Devís, 2011, cit. en Herrero Fernández *et al.*, 2021: 66).

Sin embargo, no se puede afirmar que la descortesía involuntaria surja únicamente de los rasgos melódicos, pues en el mismo artículo se señalan otros elementos prosódicos (como el ritmo o la duración) como factores relevantes en la comunicación, que puede ocasionar malentendidos en situaciones en las que participan inmigrantes (Sperti, 2017, cit. en Herrero Fernández *et al.*, 2021: 67) y cuyo peso debería ser estudiado más detenidamente, pues es importante para los migrantes que aprenden español como segunda lengua recibir *input* de calidad y recibir instrucción explícita.

5.3.1.2. Pausas e interrupciones

Según Kurson (1995, cit. en Naranjo Bastidas, 2009: 20), existen dos tipos de silencio: intencional, por falta de voluntad para hablar, y el no intencional, por la falta de capacidad de hablar. El silencio no intencional puede darse ante la falta de los conocimientos necesarios para intervenir, mientras que Chen (2019: 56) indica que el silencio intencional chino tiene muchos sentidos, pudiendo reflejar respeto, consentimiento, desacuerdo o reflexión, por lo que se percibe que los alumnos chinos no suelen hacer muchas preguntas o responder a las cuestiones planteadas por los profesores³⁴. Esta visión del silencio entra en contraste con la visión española, en la que el silencio es visto como un aspecto negativo en el proceso comunicativo (Frangipane Cuenca, 2016: 34).

Por otro lado, en la comunicación española suelen sucederse numerosas interrupciones a lo largo de la conversación, ya que muestra interés por lo que se dice, mientras que en la conversación china es señal de mala educación, siendo considerado un acto agresivo (Frangipane Cuenca, 2016: 34).

5.3.2. Sistema kinésico

Como indica Cestero (2014: 129), la kinésica está compuesta por «los movimientos y las posturas corporales que comunican o matizan el significado de los enunciados verbales», es decir, expresiones faciales y corporales, las maneras de realizar las acciones

³⁴En este sentido, es interesante mencionar también la preocupación por la imagen de los alumnos chinos en la clase (Xiaoqing, 2008), como se ha visto en el apartado de factores afectivos.

y las posturas comunicativas que se adoptan.

5.3.2.1. Gestos corporales

Zhao (2014: 16) señala que el lenguaje gestual varía entre diferentes culturas, pudiendo un mismo gesto ser interpretado de distintas maneras por dos o más culturas, dando lugar a malentendidos, por lo que defiende la necesidad de enseñar los signos no verbales más frecuentes para reducir los obstáculos del aprendizaje de español de, en este caso, estudiantes chinos. Habrá gestos que sean similares innatos a nivel universal, pero los gestos que se adquieren con el tiempo han de enseñarse como parte de la enseñanza del español como lengua extranjera. Por ejemplo, el uso de cuchillo y tenedor a la hora de comer, saber que llamar a alguien con la mano girando la palma hacia arriba es común en español (pues en chino ese mismo gesto se emplea de manera despectiva). A continuación mostramos algunos gestos frecuentes que los estudiantes chinos deberían conocer, recopilados del trabajo de Zhao (2014: 16-17) y de Frangipane Cuenca (2016: 36).

A. Gestos frecuentes en ambos países con distintos significados:

- a. Patalear en el suelo. En China es muestra de enfado, mientras que en España muestra impaciencia o protesta.
- b. Aplaudir con las dos manos. En China los conferenciantes aplauden con el público para mostrar agradecimiento, mientras que en España podría considerarse arrogante.
- c. Tocar la cabeza de una persona. En ambos países muestra cariño, pero en China solo se hace con niños.
- d. Golpear el pecho con la mano derecha. En China muestra compromiso con la realización de algo, mientras que en España se usa para indicar aprehensión o señalarse a sí mismo.

B. Gestos similares que presentan diferencias:

- a. Apretón de manos. En la cultura china, debido a la jerarquía social, se espera que sean personas de menor rango social quienes inicien el apretón, que ha de ser largo, no muy fuerte y sin mirar a los ojos. En España ha de ir con una mirada firme, de manera directa, sin ser demasiado largo y fuerte, pero definido y con un contacto visual directo y continuo.

C. Gestos diferentes con similar significado:

- a. Expresar que alguien es un sinvergüenza. En China sólo lo hacen los niños frotándose la mejilla con un dedo. En España se golpea uno la mejilla con la palma de la mano y no está restringido a niños.

D. Gestos que solo se dan en la cultura española:

- a. El gesto de comer. Se juntan todos los dedos de la mano como en el gesto italiano y se acercan y alejan de la boca.
- b. Mucha cantidad. Se abre y cierra la mano hacia arriba juntando los dedos como en el gesto italiano.
- c. El gesto para demandar atención o cuidado. Se coloca el dedo índice bajo el párpado inferior y se tira hacia abajo.
- d. El corte de mangas. No es gesto muy cortés empleado para mandar a alguien “a paseo”. Se hace poniendo la mano izquierda en el codo derecho y se dobla este hacia arriba.
- e. Mandar a callar. Se colocan dedos índice y pulgar juntos y se hacen pasar por los labios como si hubiera una cremallera.
- f. Guiñar un ojo para expresar complicidad.
- g. Dos besos para saludarse.
- h. En general en España se gesticula mucho, mientras que los hablantes chinos apenas mueven las manos durante una conversación.

5.3.2.2. Gestos faciales

Como indica Frangipane Cuenca (2016: 35), la sonrisa realizada por los alumnos chinos puede entenderse como una sonrisa falta de sinceridad. En España puede señalar felicidad, agradecimiento o respeto, en habitual sonreír en una conversación como muestra de atención e interés. Sin embargo, los estudiantes chinos la emplean también cuando no han entendido la información para esconder su incomodidad, por lo que pueden malinterpretar la sonrisa española mientras los españoles malinterpretan la suya.

Otro elemento a tener en cuenta es el contacto visual, pues provoca muchos malentendidos. En la cultura española, una mirada directa y prolongada es señal de interés, mientras que esquivar la mirada indica vergüenza. Por otro lado, en la cultura china esta mirada se percibe como desafiante, por lo que recibir una mirada así les provoca incomodidad. Por último, la población española suele mostrar sus emociones en sus expresiones faciales, pero en el caso de los hablantes chinos, en situaciones de poca familiaridad, no se muestran las emociones (Frangipane Cuenca, 2016: 35).

Vemos que la lengua española presenta muchas dificultades para los sinohablantes, tanto a nivel verbal como no verbal, debido a las diferencias entre las dos lenguas y las dos culturas. Si bien parte de la población llega a obtener un nivel bastante alto en su competencia comunicativa en el ejercicio de sus funciones laborales, en muchas ocasiones requieren de apoyo, ya sea de mediadores culturales profesionales o de familiares y amigos que les acompañan en situaciones de intercambio más complejas con personas españolas o de otras nacionalidades, como ir al médico o al hablar con los profesores de sus hijos.

6. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de este trabajo hemos analizado la situación de la comunidad china inmigrante en España, comenzando por las características del español para inmigrantes y las distintas ofertas de centros educativos de los que disponen para aprender español, para centrarnos posteriormente en los aspectos sociales que definen la situación en la que se encuentran al desplazarse a España, como su situación económica (el motivo principal por el que eligen migrar) y los factores socioafectivos. Finalmente, nos adentramos en la distancia lingüística y en las características de la lengua española para identificar los aspectos que más dificultades le presentan a esta población, tanto a nivel verbal como no verbal.

De la elaboración del presente trabajo se pueden extraer algunas reflexiones a tener en cuenta sobre la situación de la comunidad china en España y su proceso de integración y aprendizaje de la lengua.

Para empezar, es importante para la enseñanza de español para inmigrantes identificar las necesidades de los alumnos con el fin de dotarles de la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en las situaciones más urgentes, y poder así satisfacer su principal motivación para aprender español, de la que depende la supervivencia en el país de acogida.

Nuestra segunda reflexión está relacionada con los centros ofrecidos para que las personas extranjeras aprendan el español. En el caso de los centros públicos, se reconocen muchas limitaciones relacionadas con la falta de horarios disponibles, un número bajo de alumnos aceptados por aula, un período restringido de asistencia o un período muy concreto de matrícula, la necesidad de tener toda la documentación al día... En este sentido, y debido al amplio número de ONG y colectivos locales, estos ofrecen más posibilidades para la enseñanza de español a inmigrantes, puesto que suelen basarse en la

necesidad de las personas que lo soliciten y no requieren la misma cantidad de trámites burocráticos.

En tercer lugar, la situación de la comunidad china no parece ser la más idónea para su integración en la sociedad española, debido a que se trata de una comunidad fuerte con muchas redes establecidas entre ellos, que le proporcionan apoyo económico y sociocultural. Se trata de una comunidad que se presenta muy enfocada al trabajo en sus negocios familiares, aislada del resto de la sociedad española y con pocas ganas o capacidad de aprender español. Sin plantear el debate de si es obligatorio para las personas migrantes integrarse plenamente en la sociedad de acogida desde la perspectiva de dicha sociedad de acogida, muchas veces no se tiene en cuenta que la mayoría tiene unas jornadas laborales muy extensas en trabajos monótonos que les dejan prácticamente sin tiempo libre, por lo que han de establecer sus prioridades en torno a su supervivencia y la de su familia y tener el nivel de lengua suficiente para comunicarse, aunque sea de manera incorrecta, con sus clientes y sus proveedores.

En este sentido, tienen lugar numerosos malentendidos y se generan estereotipos sobre la comunidad, profundizando en su aislamiento. Estos prejuicios afectan también a los inmigrantes de segunda generación en su crecimiento y desarrollo, ya hayan nacido en España o ya hayan llegado posteriormente, pues se encuentran constantemente en una situación intermedia en su día a día, en la que sus costumbres y aspiraciones se debaten entre el respeto por la cultura que heredan de sus padres y la que aprenden en España, intentando muchas veces encontrar su posición y teniendo que romper moldes impuestos desde ambas fuentes.

Respecto a las dificultades de la lengua, confirmamos que el aprendizaje del español no resulta fácil para los sinohablantes, sobre todo para los aprendientes que comienzan en edad adulta a aprender un nuevo idioma. La gran distancia lingüística existe y resulta evidente entre las dos lenguas: las diferencias que hay en la escritura y la pronunciación de las letras latinas a las que los chinos aprendieron en la escuela; las numerosas flexiones con las que cuenta el español y que los aprendientes han de memorizar para conseguir comunicarse con sentido; las estructuras del español que no existen en mandarín y por lo tanto no encuentran equivalente, como los artículos y las preposiciones; el orden distinto de las palabras en una oración que hace que los aprendientes hablen «raro»; las diferencias culturales que dan lugar a un lenguaje corporal muy diferente entre los hablantes de español y chino... Se trata de problemas a los que se enfrentan los hablantes chinos que requieren de un ejercicio constante de memorización y de *input* y práctica, que, como hemos visto anteriormente, falta debido a distintos

factores sociales.

Gran parte de la información expuesta en este trabajo ha sido recopilada de trabajos realizados por otros en su investigación sobre la situación de la comunidad china como comunidad migrante en España y las circunstancias que les acompañan durante el aprendizaje del español como lengua adicional, por lo que vemos que existe un gran número de artículos y trabajos dedicados específicamente a este colectivo, aunque en el terreno lingüístico suele enfocarse principalmente a estudiantes universitarios que aprenden español y no tanto a la población migrante. Así pues, consideramos que sería interesante ahondar todavía más en sus necesidades, tanto las relacionadas con la distancia cultural como con la lengua, siendo este el que más nos preocupa como profesores o como estudiosos del español para extranjeros, no con el objetivo de conseguir un dominio nativo o avanzado de la lengua, sino para facilitar su situación y el acercamiento entre la comunidad china y la española.

7. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez Baz, Antonio (2012): “El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes”, Universidad de Granada, en línea. Disponible en:

<<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/23305/21081955.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. [Última consulta: 14/07/2022].

Angulo Jiménez, Henry (2013): “El español como segunda lengua de un inmigrante de origen chino: análisis con base en la hipótesis de la pidginización”, *Filología y lingüística*, XXXIX, p. 105-123, en línea. Disponible en:

<<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/view/15078/14351>>. [Última consulta: 14/07/2022].

Baqué Ruiz, Elena (2012): “Análisis de errores chino-español: el alumno sinohablante ante el artículo”, Universidad de Sevilla, en línea. Disponible en:

<<https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/23374/TFM%20ELENA%20BAQUE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. [Última consulta: 14/07/2022].

Blas Nieves, Amelia (2004): “La competencia sociocultural en la enseñanza de ELE a inmigrantes”, Universidad de Alcalá de Henares, en línea. Disponible en:

<<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:087e50f9-b30f-4491-bd62-7e85b4e32f20/2007-bv-08-03ameliabl意思as-pdf.pdf>>. [Última consulta: 10/07/2022].

Cabrera Montesdeoca, Carmen Delia (2012): “La alfabetización de inmigrantes

adultos en ELE. Una experiencia en las clases de español para ágrafos”, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, en línea. Disponible en: <<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8a4c0f7f-2703-4fea-9f9e-e53de3c6c2c9/2013-bv-14-02carmen-delia-cabrera-pdf.pdf>>. [Última consulta: 14/07/2022].

Cestero Mancera, Ana María (2014): “Comunicación no verbal y comunicación eficaz”, *ELUA*, XXVIII, p. 125-150, en línea. Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48503/1/ELUA_28_05.pdf>. [Última consulta: 15/07/2022].

Chen, Tzu-Yiu (2019): “Un estudio descriptivo sobre la competencia intercultural de los estudiantes sinohablantes en el aula de español L2/L2”, Universitat Autònoma de Barcelona, en línea. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl_10803_669402/tyc1de1.pdf>. [Última consulta: 13/07/2022].

Cortés Moreno, Maximiano (2002): “Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje de E/LE”, *Carabela*, LII, p. 77-98, en línea. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/52/52_077.pdf>. [Última consulta: 12/07/2022].

Cortés Moreno, Maximiliano, (2009). “Chino y español: un análisis contrastivo” en Sánchez Griñán, A. y Melo, M. (coor.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*, Buenos Aires, Ediciones Voces del Sur. [Última consulta: 12/07/2022].

Crivillés Tortosa, Núria (2017): “La motivación en el aprendizaje del español de los estudiantes universitarios chinos”, *Suplementos SinoELE*, XVI, en línea. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Revista/16/Monograficos/Crivilles/crivilles_TFM.pdf>.

De La Fuente García, Mario (2015): “La pragmática: el salvavidas del profesor de español para inmigrantes”, *Estudios humanísticos, Filología*, XXXVII, p. 81-102, en línea. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/290511158_La_Pragmatica_el_salvavidas_d_el_profesor_de_espanol_para_inmigrantes>. [Última consulta: 04/06/2022].

Devís Herraiz, Empar (2011): “La entonación de (des)cortesía en el español coloquial”, *Phonica*, VII, p. 36-79, en línea. Disponible en: <<http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica7/documentos/733.pdf>>. [Última consulta: 14/07/2022].

Fernández Echeverría, José y García Castaño, F. Javier (2015): “El desarrollo

normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera”, *Profesorado*, XIX, p. 469-495, en línea. Disponible en <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41052>>. [Última consulta: 14/06/2022].

Fernández Martín, Paula (2018): “Integración del alumnado extranjero en la educación secundaria obligatoria”, Universidad de Alcalá de Henares.

Flores, Tanya L. (2020): “La expresión de pluralidad en el español de inmigrantes chinos”, *Journal of Ibero-Romance Creoles*, X, p. 31-53, en línea. Disponible en: <http://media.voog.com/0000/0034/5140/files/JIRC10_2_Flores.pdf>. [Última consulta: 07/07/2022].

Frangipane Cuenca, Irene (2016): “La comunicación intercultural en la interpretación de enlace chino-español. La importancia de la interculturalidad y del lenguaje no verbal”, Universidad Pontificia de Comillas, en línea. Disponible en: <<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/15192>>. [Última consulta: 14/07/2022].

García Ortiz, Eva María; Khraiche Ruiz-Zorrilla, Victoria (2013), «Un caso extremo de clase plurilingüe y heterogénea: inmigrantes refugiados», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua*, XIII, p, 329-342, en línea. Disponible en: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5322d2ba163f4.pdf. [Última consulta: 05/09/2022].

García Parejo, Isabel (2004), «La enseñanza del español a inmigrantes adultos», Sánchez, J. y Santos, I. (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, p. 1259-1277, en línea. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/garcia_parejo06.htm>. [Última consulta: 05/09/2022].

Goenechea Permisán, Cristina (2008): “Evaluación del funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas”, *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE)*, p. 284-289, Universidad Complutense de Madrid, en línea. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0284.pdf>. [Última consulta: 05/05/2022].

Guijarro, María (2019): “La enseñanza de español a chinos: mitos y construcciones. Revisión de literatura científica”, *ASELE*, p. 65-73, en línea. Disponible en: <<https://www.researchgate.net/publication/344770998>>. [Última consulta:

05/07/2022].

Guo, Jingxuan (2019): “Dificultades en el aprendizaje y el uso de las preposiciones españolas por los alumnos chinos”, *E-Aesla*, V, p. 11-22, en línea. Disponible en: <<https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/05/02.pdf>>. [Última consulta: 03/07/2022].

Herrero-Fernández, Cristina et al. (2021): “Descortesía involuntaria en el español hablado por inmigrantes sinohablantes residentes en Madrid: análisis de rasgos melódicos”, *Phonica*, XVII, p. 50-71, en línea. Disponible en: <<https://www.researchgate.net/publication/357515523>>. [Última consulta: 01/07/2022].

Liu, Jing (2020): “Problemas en el aprendizaje del verbo español en estudiantes chinos. Los verbos irregulares y las formas no verbales”, Universidad de Salamanca, en línea. Disponible en: <<https://gredos.usal.es/handle/10366/145208>>. [Última consulta: 02/07/2022].

Liu, Qin (2015): “Intercultural Communication Competence, Adaptation Context, and Acculturation Strategies among Chinese Immigrants in Spain: Based on Field Work in Barcelona”, Universitat Autònoma de Barcelona, en línea. Disponible en: <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_370859/q11de1.pdf>. [Última consulta: 25/06/2022].

Lora Bravo, Salomé (2017): “Interferencias fónicas de L1 en L2 en alumnos sinohablantes como aprendientes de ELE”, Universidad de Sevilla, en línea. Disponible en: <<https://idus.us.es/handle/11441/63971>>. [Última consulta: 30/06/2022].

Lu, Jingsheng (2011): “Distancia Lingüística: Observaciones sobre manuales o materiales didácticos de ELE adecuados al contexto China”, *SinoELE*, X, p. 198-212, en línea. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_II_198-212.pdf>. [Última consulta: 01/07/2022].

Luque Moya, José Antonio (2015): “¿Español para inmigrantes o español para extranjeros? ¿Dos caras de una misma realidad?”, *Actas del XII Encuentro Práctica de ELE (EPELE)*, Instituto Cervantes de Nápoles, p. 78-87, en línea. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2015/09_luque.pdf>. [Última consulta: 15/05/2022].

Ma, Jie (2018): “Desde China a España Inmigrantes Chinos en Perspectiva Antropológica”, Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad de Murcia, en línea. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=289865>>. [Última consulta: 04/07/2022].

Ma, Yujing (2017): “El paisaje lingüístico chino-español de la ciudad de Valencia: una aproximación a su estudio”, *Lengua y migración*, IX, Universidad de Alcalá, p. 63-84, en línea. Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/30236/paisaje_ma_LM_2017_9_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Última consulta: 11/07/2022].

Miquel López, Lourdes (1995), “Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados”, *Didáctica*, VII, p. 241-270, en línea. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm>. [Última consulta: 05/09/2022].

Miquel López, Lourdes (2003), “Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes”, *Carabela*, LIII, La enseñanza del español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes. Madrid: SGEL, p. 5-24. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/miquel.htm>. [Última consulta: 05/09/2022].

Naranjo Bastidas, Ana Lucía (2009): “Planificación de un curso A1 para aprendices chinos. El análisis de necesidades previo y la fijación de objetivos”, *Biblioteca virtual redELE 2010*, XI, Universidad Nebrija, en línea. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_18Naranjo.pdf?documentId=0901e72b80e1951c>. [Última consulta: 15/07/2022].

Poyatos, Fernando (2017): “La comunicación no verbal en la enseñanza integral del Español como Lengua Extranjera”, *E-eleando*, I/2017, Universidad de Alcalá, en línea. Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34522/comunicacion_poyatos_e-eleando_2017_N1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [Última consulta: 09/07/2022].

Robles-Llana, Paloma (2019): “Children of Chinese Migrants in Spain: New Expressions of Dual Identities and Identities in Between”, *Journal of Identity and Migration Studies*, XIII, Vol. 2, p. 97-116, en línea. Disponible en: <<https://www.proquest.com/openview/e73d50c5a15eba152e907cd8f5d2e363/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030068>>. [Última consulta: 26/06/2022].

Rodríguez Márquez, María Elisa (2019): “Los inmigrantes y refugiados como

alumnos: aproximación bibliográfica y análisis práctico”, Universidad de Alcalá, en línea. Disponible en: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/41814/TFM_Rodriguez_Marquez_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [Última consulta: 22/05/2022].

Rosales Zamudio, Kendi Lina (2021): “Las normativas en las aulas de enlace en la Comunidad Autónoma de Madrid”, *Estudios*, XVIII, p. 346-365, en línea. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/49333>. [Última consulta: 01/06/2022].

Sánchez Delgado, Primitivo y García Medina, Raúl: “Organización de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid”, *Cultura y Educación*, XXIII.

Tejero López, José Ángel y Sánchez Martínez, Sonia (2021): “Enseñanza de español en las Escuelas Oficiales de Idiomas”, *RedELE 2021*, XXXIII, p. 201-219, en línea. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:53e4df68-9562-42df-93fc-2104992c3d49/eoi.pdf>. [Última consulta: 28/05/2022].

Vargas Toro, Paula Andrea et al. (2020). “Inclusión del alumnado extranjero en los centros educativos de Madrid. Un estudio de caso de las aulas de enlace”, *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*, p. 650-659, en línea. Disponible en: <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/02/16215-Educacion-para-el-Bien-Comun.pdf>. [Última consulta: 26/05/2022].

Vázquez Charro, Vanessa (2015): “Enseñanza del español al alumnado chino recién llegado desde una educación intercultural”, *Universitat Jaume I*, en línea. Disponible en: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/129168>.

Xiaojing, He (2008): “¡Lo difícil es hablar! El silencio de los alumnos chinos y la imagen china”, *FRECUENCIA L*, XXXV, en línea. Disponible en https://linred.web.uah.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf. [Última consulta: 05/07/2022].

Yang, Jingyuan (2016): “El género gramatical en una gramática del español como segunda lengua”, *Universidad Complutense de Madrid*, en línea. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40011/1/T37963.pdf>. [Última consulta: 05/07/2022].

Zhang, Yan (2016): “Enseñanza-aprendizaje de ELE y análisis de errores de estudiantes chinos de español”, *Universidad de Santiago de Compostela*, en línea. Disponible: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/15220/rep_1323.pdf?sequence=1&isAllowed=y. [Última consulta: 01/07/2022].

Zhao, Hongyi (2014): “La comunicación intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera para sinohablantes: análisis de diferencias culturales y propuestas de mejora”, *Suplementos SinoELE*, XV, en línea. Disponible en: <http://www.sinoele.org/images/Revista/15/Suplementos/Zhao/TFM_Zhao.pdf>. [Última consulta: 28/06/2022].

Zhou, Weina y Rodríguez-Mantilla (2020): “El Sentimiento de Pertenencia de los Jóvenes Chinos de la Segunda Generación de la Comunidad de Madrid”, *International Journal of Sociology and Education*, p. 34-59, en línea. Disponible en: <<https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/rise/article/view/4622/2979>>. [Última consulta: 28/06/2022].

8. PÁGINAS WEB CONSULTADAS

“Estadística de residentes extranjeros en España”, *Catálogo de publicaciones de la Administración del Estado*, Observatorio Permanente de la Inmigración del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, en línea. Disponible en: <https://extranjeros.inclusion.gob.es/ficheros/estadisticas/operaciones/concertificado/202012/principales_resultados_residentes.pdf> [Última consulta: 27/04/2022].

“Memoria 2021”, Granada Acoge, en línea. Disponible en: <<https://www.granadaacoge.org/wp-content/uploads/2022/04/Memoria-2021.pdf>>. [Última consulta: 07/05/2022].

“Plan Marco de Intervención Educativa con internos extranjeros”, *Documentos penitenciarios*, IV, en línea. Disponible en: <<https://www.yumpu.com/es/document/view/14330226/plan-marco-de-intervencion-educativa-con-internos-extranjeros>>. [Última consulta: 06/05/2022].

Accem. Formación. Disponible en: <<https://www.accem.es/formacion/>>. [Última consulta: 08/06/2022].

Acción contra el hambre. ¿Cuántas ONG hay en España en 2022? Tipos y ejemplos. Disponible en: <<https://www.accioncontraelhambre.org/es/ong-espana-2022>>. [Última consulta: 08/06/2022].

Asilim.

ELE-inmigrantes. Disponible en: <<https://asilim.org/category/ele-inmigrantes/>>. [Última consulta: 08/06/2022].

Asociació

n de Chinos en España. 西班牙“华助大讲堂”第四期免费西语班开班啦. Disponible en: <<https://www.asochino.com/%E8%A5%BF%E7%8F%AD%E7%89%99%E5%8D%8E%E5%8A%A9%E5%A4%A7%E8%AE%B2%E5%A0%82%E7%AC%AC%E5%9B%9B%E6%9C%9F%E5%85%8D%E8%B4%B9%E8%A5%BF%E8%AF%AD%E7%8F%AD%E5%BC%80%E7%8F%AD%E5%95%A6%EF%BC%81/>>. [Última consulta: 18/06/2022].

Asociació

n Nihao España. Actividades. Disponible en <<http://www.nihaospain.com/es/actividades/>> [Última consulta: 21/06/2022].

CEA(R). ESPACIO CONECTA(R). Disponible en: <<https://www.cear.es/espacio-conectar/>>. [Última consulta: 22/06/2022]

Centre de Cultura Contemporània de Barcelona. Furiasia 2021. Disponible en: <<https://www.cccb.org/es/actividades/ficha/furiasia-2021/236589>>. [Última consulta: 15/06/2022].

Centro Virtual Cervantes. Distancia lingüística. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/distancialinguistica.htm>. [Última consulta: 02/07/2022].

Centro

Virtual Cervantes. Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm>. [Última consulta: 06/06/2022].

Comunida

d de Madrid. Unidad de Programas Educativos. Aulas de enlace. Disponible en: <<https://www.educa2.madrid.org/web/direcciones-de-area/aulas-de-enlace>>. [Última consulta: 15/05/2022].

Consejería

de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid. Orientación académica y profesional. Cuaderno informativo. Educación de Personas Adultas. Disponible en: <<https://www.educa2.madrid.org/web/cuadernoorientacion/educacion-personas-adultas/espanol-para-extranjeros>>. [Última consulta: 02/06/2022].

Cruz Roja.

Inmigrantes y refugiados. Disponible en: <<https://www.cruzroja.es/principal/web/local-miranda/clases-inmigrantes>>. [Última consulta: 08/06/2022].

Diccionario

de la lengua española de la Real Academia Española. Disponible en: <<https://dle.rae.es/>>. [Última consulta: 05/06/2022]

Educagob.

Enseñanza de Idiomas. Disponible en: <<https://educagob.educacionyfp.gob.es/enseñanzas/idiomas.html?ccaa=&b=Consultar>>. [Última consulta: 17/05/2022].

EducaMa

drid. CEPA Clara Campoamor, Alcalá. Disponible en <<https://www.educa2.madrid.org/web/centro.cepa.claracampoamor.alcala/enseñanzas>>. [Última consulta: 15/05/2022].

Forbes.

Energía, medios e infraestructura, así invierten los empresarios chinos. Disponible en: <<https://forbes.es/empresas/88082/ano-del-buey-energia-infraestructura-y-jamones-asi-invierten-los-empresarios-chinos-en-espana/>>. [Última consulta: 17/06/2022].

Haces

falta. Voluntariado. Disponible en: <<https://www.hacesfalta.org/oportunidades/voluntariado/presencial/detalle/voluntariado-de-profesor-de-castellano/207762>>. [Última consulta: 04/07/2022].

Instituto

Nacional de Estadística. Población extranjera por Nacionalidad, provincias, Sexo y Año. Disponible en: <<https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=03005.px>>. [Última consulta: 03/06/2022].

Instituto

Nacional de Estadística. Población extranjera por Nacionalidad, comunidades, Sexo y Año. Disponible en: <<https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=02005.px&L=0>>. [Última consulta: 02/06/2022].

Instituto

Nacional de Estadística. Porcentaje de población extranjera por comunidad autónoma y provincia, sexo, Comunitarios/No Comunitarios y tamaño de municipio. Disponible en:

<<https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p04/provi/10/&file=0tamu004.px&L=0>>. [Última consulta 02/06/2022].

Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. CEPA Clara Campoamor. Disponible en <<http://cepa-claracampoamor.centros.castillalamancha.es/content/ense%C3%B1anzas-iniciales>>. [Última consulta: 15/05/2022].

La ruta china. El funcionamiento del sistema educativo chino. Disponible en: <<https://larutachina.com/el-sistema-educativo-chino/>>. [Última consulta: 10/06/2022].

Matadero Madrid. Centro de creación contemporánea. I Encuentro de la Diáspora China en España. Disponible en: <<https://www.mataderomadrid.org/programacion/women-women-women-women>>. [Última consulta: 15/06/2022].

Movimiento por la Paz. Voluntariado. Disponible en: <<http://www.mpd.org/noticias/espana/sensibilizacion-movilizacion/vacantes-voluntariado-online-presencial-madrid#sthash.6axp8U94.dpbs>>. [Última consulta: 04/07/2022].

National Geographic. Radiografía de la comunidad china en España: como siempre, como nunca. Disponible en: <<https://www.nationalgeographic.es/historia/2021/12/asi-vive-comunidad-china-asiatica-espana>>. [Última consulta: 17/06/2022].

Ouhua. 用户地区免费西语班举行开班仪式. Disponible en: <<http://www.ouhua.info/2017/0802/14238.html>>. [Última consulta: 18/06/2022].

Paloma Chen. Disponible en: <<https://palomachen.es/>>. [Última consulta: 15/06/2022].

The Jakarta Post. Gay Asian millennial protests his way up Spain's music scene. Disponible en: <<https://www.thejakartapost.com/life/2019/07/06/gay-asian-millennial-protests-his-way-up-spains-music-scene.html>>. [Última consulta: 15/06/2022].

TodoELE. Ofertas. Disponible en: <<http://todoele.net/tipo-de-centro/otro>>. [Última consulta: 04/07/2022]

UNESCO. La larga historia de los chinos de ultramar. Disponible en:

<<https://es.unesco.org/courier/2021-4/larga-historia-chinos-ultramar#:~:text=Emigraron%20principalmente%20para%20poder%20ayudar,a%20vec es%20durante%20varias%20generaciones.>>. [Última consulta: 12/05/2022].