



LA ENSEÑANZA
DEL **ESPAÑOL** Y DEL
CHINO

COMO LENGUAS
EXTRANJERAS

DESAFÍOS Y PROPUESTAS

VICENTE LAGÜÉNS GRACIA,
RAFAEL DE MIGUEL GONZÁLEZ
Y MATEO MONTES FANO (COORDS.)

La enseñanza del español y del chino
como lenguas extranjeras:
desafíos y propuestas

VICENTE LAGÜÉNS GRACIA
RAFAEL DE MIGUEL GONZÁLEZ
Y MATEO MONTES FANO (EDS.)

La enseñanza del español y del chino
como lenguas extranjeras:
desafíos y propuestas

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

- © Vicente Lagüéns Gracia, Rafael de Miguel González y Mateo Montes Fano (eds.)
- © De la presente edición, Prensas de la Universidad de Zaragoza
(Vicerrectorado de Cultura y Patrimonio)
1.ª edición, 2025

Prensas de la Universidad de Zaragoza. Edificio de Ciencias Geológicas, c/ Pedro Cerbuna, 12
50009 Zaragoza, España. Tel.: 976 761 330
puz@unizar.es <http://puz.unizar.es>



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

ISBN 978-84-1540-955-9

Impreso en España

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

D.L.: Z 1027-2025

PRESENTACIÓN

Este volumen recoge los textos de algunas ponencias y comunicaciones expuestas entre el 28 y el 30 de noviembre de 2022 en el Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español y del Chino como Lenguas Extranjeras, que fue impulsado desde el Vicerrectorado de Internacionalización y Cooperación de la Universidad de Zaragoza, del que era responsable el Dr. Francisco Beltrán Lloris. En la organización de este encuentro científico estuvieron presentes desde el principio el Instituto Confucio de la Universidad de Zaragoza, que dirige el Dr. Rafael de Miguel González, y los Cursos de Español como Lengua Extranjera de dicha Universidad, cuya dirección tiene encomendada el Dr. Vicente Lagüéns Gracia.

A pesar de que la pandemia de la COVID-19 obligó a retrasar este congreso en varias ocasiones, al final pudo realizarse con normalidad, si bien en modalidad híbrida, sobre todo porque algunas de las aportaciones de los investigadores chinos tuvieron que presentarse en línea. En todo caso, la cifra de participantes superó ampliamente el centenar, lo que demuestra el interés de los temas planteados en el congreso entre los especialistas en la enseñanza de lenguas y entre los profesores que día a día se enfrentan en el aula a las dificultades que supone la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) a estudiantes chinos y la enseñanza del chi-

no como lengua extranjera (ChLE) a estudiantes españoles. La ilusionada colaboración de todos ellos se tradujo en un fructífero intercambio de experiencias y en el reconocimiento de numerosos desafíos y abundantes propuestas para superarlos.

En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje del ELE, este congreso responde a una preocupación general entre los docentes: cómo encarar con garantía y con éxito esa enseñanza al estudiantado sinohablante, con una lengua tipológicamente diferenciada de la nuestra y con unos métodos a menudo alejados de los que imperan en España y en los países hispanoamericanos. Junto a esas dificultades, hay que considerar el número creciente de estudiantes sinohablantes de ELE interesados en nuestra lengua y en nuestra cultura. De los más de veinticuatro millones de aprendientes de ELE se calcula que en torno a cincuenta mil estudian en China.

En este sentido, quizá no esté de más recordar aquí lo que ha venido sucediendo en los Cursos de ELE de la Universidad de Zaragoza, donde la presencia aislada de estudiantes chinos allá por la década de 1980 ha experimentado un aumento continuado hasta ahora. En los diez últimos años, el promedio anual de matrículas de ese alumnado se ha acercado a los trescientos, lo que supone que en algunos cursos los estudiantes de esa nacionalidad hayan supuesto casi un tercio del total. Sin duda, además de razones económicas y de política educativa de amplio alcance, como la inclusión de la lengua española como asignatura del último curso de bachillerato chino y como prueba de acceso a la universidad (gaokao), es relevante la existencia de convenios específicos entre la Universidad de Zaragoza y diversas universidades y empresas colaboradoras de ese país. Los estudiantes chinos reconocen sentirse atraídos por España y con frecuencia señalan el interés que despierta en ellos la capital aragonesa por su situación estratégica, por su riqueza patrimonial, por las profusas relaciones económicas y culturales de la ciudad con China y, en fin, por la información que reciben sobre la historia y el reconocido prestigio de la enseñanza de ELE en nuestra Universidad, que hunde sus raíces en 1927, cuando comenzaron su andadura los Cursos de Verano para Extranjeros concebidos un año antes por el catedrático cheso Domingo Miral; desde 2015, los Cursos de ELE cuentan con la acreditación del Instituto Cervantes. Ese incremento de estudiantes chinos, si bien con cifras muy

variables, se ha dado paralelamente en otras universidades de España y de América.

Por lo dicho hasta ahora, resulta comprensible que el tema figure en todos los foros de ELE, que abundan las publicaciones específicas sobre este asunto y que se hayan defendido y se estén elaborando numerosos trabajos de fin de máster y tesis doctorales sobre el mismo, como ha ocurrido en los últimos años en la Universidad de Zaragoza. Es de justicia reconocer que ha habido iniciativas cercanas a la nuestra, como, por citar solo algunas pioneras, los Encuentros de enseñanza de ELE a sinohablantes de la Universidad de Jaén y los Encuentros y Congresos de Enseñanza de Español a Sinohablantes y de Chino a Hispanohablantes celebrados en distintas universidades del otro lado del Atlántico, desde 2014 hasta ahora, por impulso de las profesoras Ángeles Ascasubi y Evelia Romano.

En lo referente al aprendizaje del chino mandarín por hispanohablantes, las cifras son elocuentes si se tiene en cuenta que es probablemente la lengua extranjera de mayor crecimiento en España en las dos últimas décadas, tras el ingreso de China en la Organización Mundial del Comercio en 2002 y su expansión como primera potencia industrial (en manufacturas) y comercial (en exportaciones) del mundo.

A principios de este siglo veintiuno, tan solo existían cuatro centros en toda España en donde se enseñaba chino a unos pocos cientos de estudiantes. Tras la creación de los Institutos Confucio en 2004, son actualmente nueve las universidades públicas españolas que los integran en sus estructuras académicas, como el de la Universidad de Zaragoza, fundado en 2017. Además, existe el programa curricular Aulas Confucio en centros de educación primaria y secundaria de la Junta de Andalucía, así como la asignatura optativa —también curricular— Lengua y Cultura China en los centros educativos de Castilla. En las demás comunidades autónomas el chino está creciendo como actividad extracurricular ofertada por colegios e institutos. El chino se enseña de manera reglada en numerosas Escuelas Oficiales de Idiomas, en Centros Universitarios de Lenguas Modernas (como el de la Universidad de Zaragoza) y en estudios oficiales de grado y de máster en diversas universidades españolas.

En datos aproximados, más de cincuenta mil personas estudian chino actualmente en España, de las cuales alrededor de quince mil son estudiantes universitarios, muchos matriculados en los respectivos Institutos Confucio. En el de Zaragoza, hay alrededor de mil personas inscritas en los cursos y las actividades anuales de lengua y cultura chinas. Si se amplían esos datos al ámbito hispanohablante, hay más de cien mil estudiantes registrados en los casi cincuenta Institutos Confucio de los países hispanoamericanos, aunque sus actividades culturales tienen un impacto en más de un millón de personas, por lo que resulta difícil calcular el número total de hispanohablantes que aprenden chino fuera de los Institutos Confucio, en otras modalidades de enseñanza universitaria, no universitaria, pública y privada, desde México y el Caribe hasta el cono Sur.

Todo ello implica importantes retos asociados al diseño curricular, a la formación del profesorado, a las metodologías docentes para el aprendizaje, a los recursos didácticos, a la evaluación y acreditación de los exámenes oficiales Hanyu Shuiping Kaoshi (HSK) y Youth Chinese Test (YCT) o a la investigación sobre la propia enseñanza del chino a hispanohablantes en sus diversos niveles.

En nuestro congreso se trataron cuestiones importantes relativas, por ejemplo, a la situación de la enseñanza del español y del chino como lenguas extranjeras, a la adquisición lingüística, a la evaluación y certificación, a los materiales y recursos didácticos o a las dificultades específicas en la enseñanza del español a sinohablantes y del chino a hispanohablantes. El profesor Lu Jingsheng, catedrático de la Universidad de Estudios Internacionales de Shangái y miembro correspondiente en China de la Real Academia Española, inauguró el congreso con una aleccionadora conferencia sobre la situación de la enseñanza del ELE en China, tema del que es un reputado especialista. La conferencia de clausura corrió a cargo de Carmen Pastor Villalba, directora académica del Instituto Cervantes, que presentó con rigor y amenidad los principales datos de la situación del español en el mundo hoy. Se presentaron en total cuatro ponencias plenarios y más de sesenta comunicaciones, de las que estas actas recogen una selección relevante: tras el texto de la ponencia de la profesora Lourdes Díaz Rodríguez, se incluyen catorce trabajos referidos sobre todo a la enseñanza del español a estudiantes chinos y otros siete más orientados a

la enseñanza del chino a hispanohablantes que ofrecen reflexiones teóricas, propuestas metodológicas y materiales para el aula que pueden tener gran interés para los estudiosos del ámbito de la lingüística y de la didáctica de las lenguas, así como para los profesores de ELE y ChLE.

Por último, queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento a las instituciones antes mencionadas y, de manera especial, al Dr. Francisco Beltrán Lloris por su implicación personal e institucional en este encuentro científico. Los organizadores del congreso hemos contado con la ayuda eficaz del personal administrativo y docente del Instituto Confucio y de los Cursos de ELE de la Universidad de Zaragoza. Es de justicia, asimismo, reconocer el apoyo de la prestigiosa editorial Prensas de la Universidad de Zaragoza y, en concreto, del Dr. Pedro Rújula López, su director, por las facilidades para que este libro vea por fin la luz.

Los editores

PLATÓN Y LAS SOMBRAS CHINESCAS DE LA INTERLENGUA EN EL AULA DE ELE/L2. EL USO DE CORPUS DE APRENDICES SINÓFONOS MÁS ALLÁ DE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA¹

Lourdes Díaz Rodríguez

DTCL Universidad Pompeu Fabra y CLiC Universidad de Barcelona

Qué extraña escena describes y qué extraños prisioneros.
Son iguales a nosotros

(Platón, República, Libro VII)

Resumen

En un foro destinado a profesores de español para estudiantes sinófonos, con experiencia en el aula y conocimientos directos, cuando no nativos, sobre la lengua de los alumnos (conocimientos de los que carezco), me resulta un reto inasumible pensar en aportar algo que pueda ser categóricamente útil desde el punto de vista de la práctica. Así que propongo a cambio desgranar algunas evidencias de primera mano acerca de cómo, desde una aproximación teórica no solo a la lengua, sino a la comunicación, algunos investigadores en adquisición de lenguas segundas, terceras u otras, no pocos investigadores-docentes de ELE, entre los que me encuentro, hemos incurrido en errores de bulto (*cavernazos*, permítanme el neologismo) sobre cómo abordar la interlengua de estos aprendices en la investigación y la didáctica del ELE y cómo se ha ido avanzando y corrigiendo la percepción errada estudio tras estudio y proponiendo una explicación para el aula. En particular, propongo espigar tres ejemplos o ámbitos, sobre (i) pronombres, (ii) vocabulario y (iii) aspectos socioculturales; casos en que, para abordar la explicación de los datos bien sea de la producción de los aprendices o de la comparación entre lenguas, nos hemos excedido en nuestra confianza en las teorías o enfoques, tropezando porque nos han faltado datos (cantidad de evidencia necesaria), precisión metodológica para extraerlos, o bien porque los hemos leído o interpretado

1 El presente trabajo se inserta en el marco de la investigación del proyecto Fair-TransNLP-Language: Analysing toxicity and stereotypes in language for unbiased, fair and transparent systems (PID2021-124361OB-C33) financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER,UE, de la UB; y también cuenta con el apoyo de la Fundación Hernández-Artieda.

erróneamente. No pocas veces ha habido un poco de todo ello y ha revertido en una explicación no muy certera en el aula. La situación es hartó conocida.

Por ello, voy a postular que la falta de un volumen razonable de corpus de aprendices sinófonos (al menos veinte años atrás) y de experiencia metodológica en trabajar con ellos, y por un exceso de confianza en el enfoque contrastivo, en la mayoría de los casos, hemos vagado a veces en las sombras o en las tramas de apariencias de la comunicación, como en un espectáculo de sombras chinecas, o como en la caverna de Platón.

Palabras clave: español L2/L3 de sinófonos, corpus de aprendices, tipología lingüística, gramática L2, gramática contrastiva, pragmática intercultural

Abstract

This work offers an overview of the research on the acquisition of Spanish L2/L3 by Chinese learners from a pedagogical point of view. The aim of this overview is helping teachers to reach a better understanding of the similarities and differences between Spanish and Chinese exemplified in three areas: (i) pronoun usage, (ii) vocabulary, and (iii) sociocultural aspects of language use. We also aim to contribute to the understanding the reasons behind some frequent misconceptions, errors and slopy explanations of phenomena from the above mentioned three language areas using learner corpora from some founded research projects carried out in the late twenty-five years. To present language teachers with the progress made in research and in the understanding of language typology so far, we illustrate the effect produced by some biased approaches in theory application, insufficient empirical evidence (corpus-based), or no fine-grained methodologies, which may have obscured the right picture of the acquisition process, as in Plato's cave, and how to revert it in classroom practice.

Key words: Spanish L2/L3 of Chinese, learner corpora, language typology, L2 grammar, contrastive grammar, intercultural pragmatics

Introducción

En este texto vamos a presentar tres catas procedentes de más de una década de investigación sobre la adquisición del ELE por aprendices sinófonos (aunque no solo, para ver las diferencias), sobre la adquisición del pronombre, de determinado tipo de léxico (cuya estructura marcada puede resultar más fácil, intuitivamente, para sinófonos) y de funciones comunicativas en tareas (como reservar habitación en un hotel) que a lo largo de los años hemos visto cómo han ido evidenciando las diferencias y similitudes de la adquisición de estos aprendices respecto a los de otras L1.

Como punto de partida, aceptaremos ya que hemos errado en la enseñanza a sinohablantes de aspectos de la gramática como los pronombres y

su uso por partir de premisas excesivamente generalizadoras (los sinófonos no tienen por qué tener problemas con los pronombres del español). También hemos errado en la enseñanza del léxico (¿por qué no se dice **pul-pesa* o **perro de salchicha*? ¿por qué no es característico entre ellos **araña hombre* y sí **araña de hombre*?). Y no, no es atribuible a un problema de aprendizaje memorístico o a una mayor distancia tipológica de esa lengua respecto a las románicas, por ejemplo. O no solo, como veremos. Además, hemos errado también en la pragmática (¿por qué no puedo indicar, al reservar habitación en un hotel por e-mail, que *la quiero con silla y mesa y lámpara*?). Estos errores causados o mantenidos por la estrategia didáctica que aplicamos se constatan en los propios corpus de aprendices sinófonos (Díaz, 2007; Díaz, 2015 y Sun, 2019) de los distintos trabajos revisados en este texto a lo largo de más de una década (Muñoz-Liceras y Díaz, 1990; Muñoz-Liceras, Maxwell y Díaz, 1995; Muñoz-Liceras, Salomaa-Robertson y Díaz, 2000, entre otros por citar el mismo equipo investigador), pero también en el *CAES (Corpus de Aprendices de Español como lengua extranjera*, del Instituto Cervantes), entre otros. Los ejemplos de producción de pronombres, nombres compuestos y secuencias de géneros discursivos, de A2 a C1, muestran soluciones no nativas que comprometen la comprensión, a veces; o que desconciertan respecto al punto de vista nativo por la (im)previsibilidad de la información aportada (como en el ejercicio escrito de la reserva de hotel); o porque en el discurso parece que se hurta la subjetividad al lector («no se ve tu opinión personal, que es lo que te pide el enunciado de la tarea sobre argumentación con valoración»), por poner solo algunos ejemplos. Estas divergencias respecto al comportamiento del nativo hispanohablante evidencian que la investigación y los presupuestos de partida para la enseñanza de ELE a sinófonos basados en el contraste de lenguas o en la tipología lingüística han asumido generalizaciones o apreciaciones no suficientemente contrastadas y han resultado engañosos o han respondido a errores de interpretación de la evidencia que teníamos ante nuestros ojos —*cavernazos*— que hemos tenido que ir reconduciendo (como veremos a propósito del fenómeno del *pro-drop*).²

2 <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/principiosparametros.htm>.

La solución invita a prestar más atención a los datos disponibles actualmente (evidencias de corpus de aprendices y experimentos específicos) y a contar con miradas más críticas e interdisciplinarias (equipos bilingües) para descripciones más adecuadas (Sun, Díaz y Taulé, 2020; Sun y Díaz, 2022, Sun, Qin y Díaz, 2023). Un cambio de perspectiva así produce un efecto muy iluminador acerca del papel real que juega la distancia lingüística en la adquisición; el de la primera lengua (L1) y su transferencia (o no) a la segunda o siguientes; el de los aspectos cognitivos y sociales de la interacción en el aprendizaje de la L2 (Xingsan Chay y Jie Bao, 2003, por ejemplo).³

Así pues, esta presentación constituye una breve crónica de ese tránsito desde el clásico punto de partida de la lingüística contrastiva y los ejemplos de laboratorio para el paradigma pronominal y sus implicaciones hasta la propuesta de una descripción y explicación del uso de la L2 atenta a aspectos pragmático-cognitivos. En cada apartado, además, incluiremos una orientación (o cita, por motivos de espacio) para la didáctica. Propondremos, siguiendo al profesor López García (2003 y 2005), recurrir al *mentalés*⁴ (*sic*) del lector, una suerte de representación del uso útil para el aula donde el metalenguaje de la descripción gramatical comparta protagonismo, para llegar al *profesorés* que le dé forma en la explicación y que se complementa, en la medida de lo posible, con la imagen mental del uso (como ocurre por ejemplo en las gramáticas de *MarcoELE* de Díaz y Yagüe, 2015 y 2019). Intentaremos mostrar un camino que, jalonado de *caverna-*

3 Como también lo vino siendo el diálogo continuado con los datos de producción de los aprendices cuando estos han sido de distinta procedencia: corpus pequeños para ELE (específicos para tesis, por ejemplo, como Lucha 2016, con aprendices de distintas L1, entre los que se encuentra el chino; o para bancos de datos como Talkbank (Carnegie Mellon University), con datos también de ELE/L2 (Díaz, 2011); corpus orales y escritos de géneros específicos (como Gushi-ELE, de Sun, 2019); o corpus extensos e institucionales de aprendices sobre distintas destrezas, como el CAES del Instituto Cervantes para el español, o específicamente para la interlengua de los aprendices chinos (CEATE y COATE, en Taiwán), entre otros.

4 *mentalés* es como llama el profesor Ángel López al lenguaje del pensamiento previo a cualquier formulación en cualquier lengua, aunque el término y concepto es de Steven Pinker (Pinker, 1995: 85-86). Se opone al *profesorés*, que define como «la lengua utilizada en clase por el profesor de L2, la cual no coincide exactamente con los textos de L1, pero tampoco con las sucesivas estructuras de los alumnos».

zos (que no parecían tales en su momento), contribuya a una visión más clara de los tres aspectos lingüísticos elegidos, aunque no por ello menos provisional, recordemos.

Estructuraremos esta exposición de forma clásica: empezaremos por visitar la tipología lingüística y su utilidad en ELE y señalaremos sus limitaciones refiriendo algunos *cavernazos* en su aplicación a la adquisición del ELE. Analizaremos en cada caso, para iluminar la escena, el papel desempeñado por los corpus de aprendices (o su ausencia y el privilegio otorgado a los ejemplos nativos). Revisaremos asimismo el avance que ha supuesto la consideración del uso real de la lengua en las aulas y la descripción pragmática, para los que los corpus han sido una herramienta estratégica de cambio para llegar a saber (y a enseñar) una lengua. Por último, pondremos de relieve la necesidad de mucha observación repetida y de readaptación tanto de estrategias como de explicación con un nuevo lenguaje, multimodal, de corte cognitivo para el aula. Porque también en didáctica de ELE, como dijera Sun Tzu respecto a otros ámbitos, «existen tantas estrategias como guerras ha habido en la historia, pues cada una tiene su propia doctrina, tiempo, terreno, mando y estructura».

El profesor: entre el *mentalés* y el *profesorés*

Los docentes somos conscientes de que en el aula de ELE pasan cosas relacionadas no solo con la lengua que se aprende (la L2/L3 o L_n), sino también con la L1. Incluso somos conscientes de que, cuando la lengua que se aprende es la tercera o más, las anteriores también desempeñan un papel en la adquisición, tanto en el ámbito de los saberes declarativos («en español es como en italiano ¿verdad, profe?») como en el de los no declarativos (transferencia de patrones o de propiedades, por ejemplo). No está muy generalizado hablar de L3 o sucesivas sino generalizar con la etiqueta L2, como haremos aquí. Por lo tanto, y volviendo al papel de la L1 en la L2, es un aspecto recurrente hablar del papel de esa L1 en la segunda o sucesivas, de lo que se llama transferencia de la L1 a la L2 (en sentido amplio) y, por extensión, que se atribuya mayor o menor dificultad en la adquisición de la L2 según sea la distancia tipológica entre la L1 del aprendiz y la L2, por un lado; o a la familiaridad del aprendiz con otra(s) lengua(s) similar(es) a la L2/

L3 y al papel de esa (otra) transferencia. Referencias a estos saberes intuitivos entre docentes se encuentran en distintas fuentes y foros:

- «Al principio, se vuelve todo el tiempo a la L1» (profesores, en *ForoELE*)⁵
- «El estadio inicial de la L2 en el aprendizaje de una lengua extranjera es la L1»

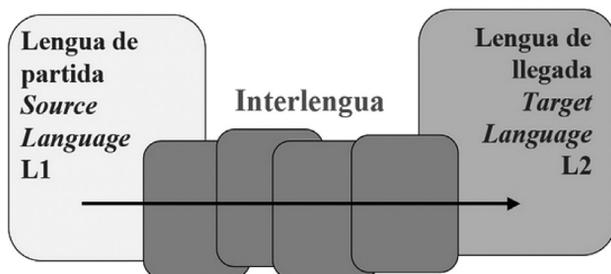


Figura 1. La interlengua como sistema dinámico de sucesión de estadios entre la L1 y la L2

Cuando estas observaciones se producen en el aula conducen invariablemente al docente a buscar información acerca de la lengua materna de los alumnos⁶ y a la lectura de trabajos comparatistas, de análisis de errores de aprendices y a la recopilación de terapias o ejercicios destinados a abordarlos. Estas ofrecen constataciones más o menos complejas, como las que brindamos a continuación, para las que algunos de los corpus disponibles ayudan, así como también lo hacen publicaciones especializadas en didáctica destinada a aprendices sinófonos, como la revista *SinoELE*⁷ o el subcorpus de aprendices sinófonos del CAES del Instituto Cervantes.⁸

5 <<https://turia.uv.es//index.php/foreole>> (ver: Gallego, 2018).

6 Véase el utilísimo estudio de Moreno Cabrera (2014) y el de Arcodia (2010).

7 <<https://www.sinoele.org/>>.

8 <<https://galvan.usc.es/caes/>>.

ÍNDICE

Presentación	
<i>Vicente Lagüéns Gracia, Rafael de Miguel González y Mateo Montes Fano</i>	9
Platón y las sombras chinescas de la interlengua en el aula de ELE/L2. El uso de corpus de aprendices sinófonos más allá de la lingüística contrastiva	
<i>Lourdes Díaz Rodríguez</i>	15

1

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA A SINOHABLANTES

Un punto de partida: la reflexión lingüística en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera por sinohablantes	
<i>Elena Albesa Pedrola, Beatriz Jiménez Hervías y Carmen Ramos Téllez</i>	47
Alumnos sinohablantes en cursos intensivos: aprendizaje y nuevos retos	
<i>Sonia Almau Almau y Ana Escartín Santolaria</i>	63
Sobre la representación de las interacciones sinoespañolas en la cinematografía de ficción española actual para la propuesta de actividades didácticas que incrementen la competencia intercultural en ELE	
<i>Antonia Bordonada Gracia</i>	81

Imágenes metalingüísticas para la enseñanza de las formas verbales a estudiantes sinohablantes: una propuesta cognitiva <i>Daniel Castillo Sanjuán</i>	103
Propuesta de intervención curricular en los Cursos de Español para alumnado sinohablante: salvando las distancias <i>Alicia Clavel-Martínez</i>	123
El laberinto de la enseñanza ELE a niños sinohablantes (y cómo salir de él) <i>Francisco Javier Colomina Callén</i>	139
Dificultades en la adquisición del artículo en español por los sinohablantes <i>Verónica Franco González</i>	157
Los subtítulos como corpus para el estudio del diminutivo en español <i>Hu Jingyuan</i>	173
Aprovechamiento de motivación semántica en la enseñanza de unidades fraseológicas <i>Shi Hu</i>	193
El desarrollo de estrategias socioafectivas en el aula de ELE con sinohablantes: la mediación intercultural <i>Paula Lázaro Berdié</i>	205
Estudio sobre la adquisición de la voz pasiva de español por los estudiantes chinos en la perspectiva del MCI <i>Qufei Liu</i>	219
Aproximación a la competencia humorística con estudiantes sinohablantes de ELE: el caso del chiste <i>Demelsa Ortiz Cruz</i>	241
Desafíos de la enseñanza de ELE en las universidades nacionales de Taiwán <i>Mario Santander Oliván</i>	259

- El fallo pragmalingüístico y el fallo sociopragmático en la adquisición de español como lengua extranjera de los alumnos chinos
Xiaorao Xi 271

2

LA ENSEÑANZA DEL CHINO
 COMO LENGUA EXTRANJERA A HISPANOHABLANTES

- El aprendizaje de chino por parte de personas ciegas: un estudio comparativo entre nativos del idioma y estudiantes extranjeros
Yerko Alfaro Castro 293
- La enseñanza de la fonética china para hispanohablantes
María de Lourdes Cuéllar Valcárcel 315
- El álbum ilustrado como herramienta didáctica en la enseñanza de la composición escrita del chino como lengua extranjera. Estudio de caso en Latinoamérica
Jinxian Huang..... 329
- Materiales didácticos para la enseñanza de la lengua china en el nivel inicial: una visión desde el aula
Alexandra Magdalena Mironesko..... 355
- Uso del color en el aprendizaje de los tonos del chino
Ainhoa Ramón Armas 371
- El significado de la partícula ‘le’ y sus usos desde una perspectiva orientada a la enseñanza del chino como lengua extranjera
Xiaoqing Zhou-Lian..... 391
- Las características sintácticas y semánticas del sintagma de duración posverbal en chino y su traducción al español
Xiaoqing Zhou-Lian..... 413

*Este libro se terminó de imprimir
en los talleres del Servicio de Publicaciones
de la Universidad de Zaragoza
en junio de 2025*





Este volumen recoge algunas ponencias y comunicaciones presentadas en el Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español y del Chino como Lenguas Extranjeras (Zaragoza, 2022). Aborda cuestiones relativas a la situación de la enseñanza de esas lenguas, a procesos de adquisición lingüística, al desarrollo de estrategias socioafectivas o a determinadas dificultades gramaticales y pragmáticas. Ofrece reflexiones teóricas y propuestas metodológicas, además de materiales y recursos didácticos para el aula que pueden tener interés tanto para los estudiosos del ámbito de la lingüística y de la didáctica de las lenguas como para los profesores de ELE y de ChLE.



Instituto Confucio
西班牙萨拉戈萨孔子学院
Universidad Zaragoza



**Cursos de Español
como Lengua Extranjera**
Universidad Zaragoza



**Vicerrectorado de
Internacionalización
y Cooperación**
Universidad Zaragoza

VICENTE LAGÜÉNS GRACIA

Profesor de Lengua Española en la Universidad de Zaragoza. Con amplia experiencia en la docencia de Español como Lengua Extranjera y en la formación de profesores en esa área, ha coordinado el Máster de ELE y dirige los Cursos de ELE de la Universidad de Zaragoza.

RAFAEL DE MIGUEL GONZÁLEZ

Profesor de Geografía en la Universidad de Zaragoza. Ha recibido los dos principales premios internacionales en Geografía (AAG Honors; IGU Award). Es director del Instituto Confucio de la Universidad de Zaragoza desde su creación en 2017.

MATEO MONTES FANO

Profesor de Lengua Española en la Universidad de Zaragoza. En ella ha trabajado en los Cursos de Español como Lengua Extranjera, ha dirigido trabajos en el Máster de ELE y ha participado en cursos de formación para docentes de ELE.