Reflexiones sobre la enseñanza del léxico a alumnos chinos

Yi Shen
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái

1. Introducción

En el presente artículo reflexionaremos sobre la enseñanza del léxico de español como lengua extranjera a alumnos chinos. Surge nuestra iniciativa de la siguiente situación: se observa que los alumnos chinos se comportan de manera distinta de los alumnos de otras nacionalidades en el aprendizaje del léxico, fenómeno que se presenta, sobre todo, en los errores cometidos y en su preferencia metodológica. Se puede intuir que la lengua materna y la cultura de origen de los alumnos juegan un papel importante, pero no se sabe exactamente en qué aspectos del aprendizaje del léxico afectan y en qué medida. Por otra parte, los docentes comparten la creencia de que la enseñanza y el aprendizaje del léxico deba ir más allá de la memorización mecánica, pero, paradójicamente, estas técnicas han sido apreciadas por los alumnos chinos (Li 2004; Shen 2011). Entonces, ¿qué deben hacer los docentes? ¿Cómo se enseña el léxico de español atendiendo las dificultades y necesidades de los alumnos chinos?

Para dar respuestas a estas preguntas, partiremos de las aportaciones que ofrecen la psicolingüística y la lingüística aplicada a la enseñanza del léxico de la lengua extranjera. Pasaremos a especificar la influencia que imponen los factores lingüísticos, socioculturales y metodológicos en el aprendizaje del léxico de español de los sinohablantes. Por último, propondremos criterios propios para la enseñanza del léxico adaptada a este grupo específico de aprendientes.

2. Cuestiones básicas de la enseñanza del léxico

A lo largo de la investigación de la enseñanza del léxico, vienen formándose tres concepciones básicas.

1. El vocabulario es un sistema compuesto de infinitas unidades interrelacionadas. Su gran cantidad es uno de los mayores retos de la enseñanza, pero al mismo tiempo, la principal garantía de una comunicación exitosa. Por lo tanto, su tratamiento es imprescindible en las aulas de lenguas extranjeras y en los materiales didácticos (Cervero y Pichardo 2000: 10). Debido a la amplia gama de agrupaciones que abarca el concepto de "unidad léxica" (palabras, colocaciones, frases hechas, combinaciones sintagmáticas, expresiones lexicalizadas, marcadores del discurso...) y a la característica de las asociaciones entre las unidades, resulta de poca utilidad enseñar palabras aisladas y se recomienda enseñar las unidades en bloques (Lewis 1993; Santamaría 2006), en sus contextos y co-textos (Lewis 1993) y en la red de asociaciones (Cervero y Pichardo 2000; Gómez Molina 2004a; Gómez Molina 2004b).

2. El conocimiento léxico es multidimensional. Conocer una palabra implica tareas mucho más complejas que asignar una forma lingüística a un significado (Cervero y Pichardo 2000: 49-50; Nation 2001: 27; Santamaría Pérez 2006: 15). Por lo tanto, hacen falta criterios metodológicos apropiados a la hora de planificar los contenidos y es plausible una enseñanza del léxico en profundidad (Sökmen 1997).

3. El mecanismo de adquirir el vocabulario es complicado. Trata de varios estadios: comprensión o interpretación, utilización, retención y fijación (Gómez Molina 2004a); es polisensorial (Gómez Molina 2004b) y activa un gran número de estrategias de aprendizaje y de comunicación (Oxford, 1990; Cervero y Pichardo 2000). Por consiguiente, en la enseñanza del léxico conviene usar técnicas que envuelven ambos hemisferios cerebrales y diseñar actividades para desarrollar las estrategias de aprendizaje.

Sin embargo, en el momento de planificar los contenidos de enseñanza y preparar los materiales didácticos, los profesores solemos enfrentarnos con dos cuestiones polémicas: ¿qué unidades léxicas enseñamos? y ¿cómo las enseñamos?

La primera duda está relacionada con los criterios para la selección del vocabulario. El criterio "tradicional" es la frecuencia de aparición de la unidad léxica porque las unidades de alta frecuencia, a pesar de su limitada cantidad, cubren la mayor parte de las necesidades de comunicación verbal[1]. Sin embargo, como Cervero y Pichardo (2000: 36-39) señalan, impone numerosas limitaciones si se toma como criterio exclusivo. Otro criterio que ha recibido bastante apoyo es la rentabilidad y productividad. Consiste en enseñar las "palabras rentables", las "palabras-herramientas", las "palabras instrumentales" y las "palabras productivas" (Cervero y Pichardo 2000).

En el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, se da mucha importancia a la necesidad y a los intereses del alumno como criterio de selección debido al enfoque nocional que toman el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Se ofrece preferentemente la propuesta de enseñar aquellas unidades léxicas cruciales para la realización de las tareas comunicativas que el alumno necesita llevar a cabo en diferentes escenarios. Por una parte, como exponen Cervero y Pichardo (2000: 38), el vocabulario seleccionado tiene que cubrir las necesidades comunicativas del alumno en diferentes actos: saludarse, despedirse, disculparse, pedir la comida en un restaurante, etc. Por otra parte, cabe indicar que la enseñanza del léxico debe satisfacer otros dos tipos de necesidades comunicativas: la de entender a los hablantes de la lengua meta y la de ser entendido. Se constituyen por la comprensión y expresión de:

a. la identificación personal: el alumno aprende a describirse a sí mismo, a su familia, habla de sus amigos, de su casa, etc. y a comprender lo que le cuenta el interlocutor;

1. Según la investigación que hizo Nation en *Brown Corpus*, corpus de textos escritos del inglés americano, las 2.000 palabras más frecuentes cubren el 80% de los textos escritos (Nation 2001: 11). En Nation (2001: 11-17) se puede consultar la cobertura de las palabras de alta frecuencia según maneras de cálculo variadas y en diferentes tipos de textos. Todos los cálculos corroboran la gran utilidad de las palabras de alta frecuencia.

b. las experiencias: el alumno habla de sus vacaciones, viajes, estudios, vida diaria y una amplia variedad de experiencias mientras comprende lo que le cuenta el interlocutor;

c las opiniones: el alumno habla de temas sociales, políticos, culturales, etc., en los que da su punto de vista, mientras comprende lo que comenta el interlocutor[2].

Para entender a los hablantes de la lengua meta, el alumno necesitará conocer el vocabulario disponible[3] de la población de la lengua meta, en nuestro caso, el de la población hispánica. No obstante, advierten Cervero y Pichardo (2000: 39) que el vocabulario disponible para transmitir la realidad sociocultural de la lengua meta no siempre coincide con el que se usa para expresar la realidad que rodea al alumno. Es decir, es posible que las palabras que aprenda el alumno para entender a los hablantes de la lengua meta no le sirva para contar su propia vida, especialmente cuando existe una gran diferencia sociocultural entre el mundo de la lengua meta y el del alumno, de modo que en la programación de los contenidos léxicos se debe mantener la balanza entre estos dos tipos de necesidades.

Cervero y Pichardo (2000) abogan por una enseñanza centrada en el alumno y consideran que el corpus léxico seleccionado tiene que tener un carácter abierto y que los alumnos juegan un papel tan importante como el profesor en cuanto a la decisión de qué palabras van a aprender. Sin embargo, una lista abierta, de una cantidad indefinida de vocablos, puede dificultar el aprendizaje del léxico específicamente en la etapa inicial, por lo que autores como Nation (1990) y Gómez Molina (2004a) aconsejan no trabajar demasiadas unidades léxicas en la misma clase. Gómez Molina (2004b) nos recuerda también que el esfuerzo requerido para el aprendizaje de cada nueva unidad léxica (*learning burden*, en términos de Nation 2001) se debe tomar en cuenta cuando se hace la planificación de los contenidos léxicos.

La respuesta a la segunda pregunta de cómo se enseña el léxico se halla en la elección entre una de las dos directrices: la enseñanza explícita o la implícita.

La enseñanza explícita del vocabulario, también llamada la enseñanza directa o intencional, se centra en los contenidos léxicos que hay que aprender (Schmitt 2000: 149) y focaliza la atención del alumno directamente en las unidades léxicas mediante ejercicios (Izquierdo Gil 2005: 17). La enseñanza implícita, también llamada indirecta, incidental u ocasional, en cambio, dirige la atención del alumno a otros tipos de actividades cognitivas no relacionadas directamente con el aprendizaje del léxico, pero fomenta la adquisición del léxico mediante la exposición al lenguaje (Izquierdo Gil 2005: 17).

2. Taxonomía dada por Krashen y Terrell (1983, citados en Gómez Molina 2004b: 802-803) como referencia de gradación de los contenidos léxicos, pero que al mismo tiempo manifiesta los componentes de las necesidades comunicativas del alumno a nuestro juicio.

3. Para más información sobre el concepto de la disponibilidad léxica y las investigaciones sobre el léxico disponible de la población hispanohablante, véanse Benítez Pérez (1992), Mateo (1998), López Morales (1999), etc. Cabe mencionar el proyecto dirigido por este último autor, Proyecto Panhispánico del Estudio de la Disponibilidad Léxica, por el que proliferaron las investigaciones del tema.

A lo largo de la evolución de los métodos didácticos, ambos enfoques han sido apoyados. Por una parte, en los métodos, como el gramatical, el directo y el audiovisual, se presenta el vocabulario con recursos concretos como el listado de palabras, los objetos reales, los dibujos o los apoyos auditivos; se potencia la transmisión de significados mediante el uso de la lengua materna del alumno, la paráfrasis, los sinónimos y antónimos o la inclusión del término en una frase; se practican las palabras estudiadas con los ejercicios de control total (drills) o con las actividades semicontroladas como la construcción de oraciones. Por otra parte, el método comunicativo favorece la enseñanza implícita del vocabulario, fundamentalmente por medio de técnicas de inferencia de vocabulario en contexto (Peris *et al*., 2008). El vocabulario no se enseña de forma aislada, sino que se integra en las actividades interactivas en que el alumno aprende a hacer uso adecuado de la lengua meta según las situaciones comunicativas y, al mismo tiempo, a desarrollar las estrategias de aprendizaje.

Entendemos que la mayor ventaja de la enseñanza explícita consiste en la concentración de la atención del alumno, ya que varios autores (Sökmen 1997; Schmitt 2000; Schmitt 2010) señalan que cuanta más atención se presta a la palabra, más se manipula o procesa, mayor será la posibilidad de ser memorizada. Por otra parte, en la enseñanza implícita destaca el papel del contexto, razón por la que se recomienda diseñar un programa mixto de ambos enfoques (Sökmen 1997; Nation 2001).

En el tercer apartado, esperamos aclarar estas dudas de acuerdo con la necesidad y la dificultad de los alumnos chinos.

3. Factores condicionantes del aprendizaje del léxico de español por alumnos chinos

En este apartado enfocamos los factores que caracterizan el aprendizaje del léxico de español por alumnos chinos. Intentamos especificar la influencia que imponen tres tipos de factores: factores lingüísticos, que son procedentes de las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta, en nuestro caso, el chino mandarín y el español; factores socioculturales, relacionados con las diferencias entre la cultura china y la hispánica, y, por último, estilo de aprendizaje, que se ilustra a través de las estrategias de aprendizaje preferidas.

3.1. Factores lingüísticos: la influencia de la lengua materna

La lengua materna, sin duda alguna, desempeña un papel fundamental en el proceso de la adquisición de la lengua extranjera. Como subraya en varias ocasiones Lu Jingsheng (Lu 2008; Lu 2016), la distancia lingüística entre chino y español debe ser el punto de partida de la reflexión sobre la metodología de la enseñanza de español a sinohablantes. A continuación, procuramos especificar el papel que juega el chino mandarín en varios aspectos del aprendizaje del léxico de español para lograr un cálculo correcto del esfuerzo que requiere cada unidad léxica.

3.1.1. Los aspectos formales

Las siguientes diferencias que existen en las formas orales y escritas de chino y español pueden influir en el aprendizaje del léxico:

a. Los fonemas difíciles[4] pueden dificultar la retención de la unidad léxica, por ejemplo, *mundo (*mondo) / segundo (*secundo) / celebro-cerebro*, etc.

b. Las estructuras silábicas imposibles para chino[5] pueden causar errores como *porque (*poque)*.

c. El resilabeo de la lengua española es un fenómeno que no existe en chino, por lo tanto, puede dificultar la comprensión de la unidad léxica: *Madrid se ha(*sea) convertido en pocos años en.../ Ha sido (has ido) mi mejor amigo*.

d. Cada palabra en español cuenta con una silaba acentuada. Sin embargo, siendo lengua tonal, el chino apenas posee acento léxico, por lo cual comenten errores en el uso oral y escrito de la unidad léxica: *sábado (*sabado) / miércoles (*miercoles)*.

e. Existe diferencias notables en cuanto a la escritura. Como se sabe, la unidad mínima de la escritura china es el logograma. Cada grafema corresponde a una sílaba y es también un morfema. La palabra, en muchos casos monomorfémica o bimorfémica, se almacena con su forma fónica relativamente corta en comparación con las palabras españolas, y con su presentación visual compuesta con trazos. No obstante, el español es alfabético, por lo que la palabra está formada por determinada combinación de sonidos y letras. Ahora, en el procesamiento de los logogramas y fonogramas se utilizan mecanismos distintos: en la fase de descodificación se activan las informaciones segmentales y combinatorias para la lengua española mientras en chino se procesa el reconocimiento de los logogramas por completo; en la fase de memorización, uno tiene que retener la secuencia fónica y alfabética para memorizar una palabra en español, pero el número, el tipo y la posición de los trazos para el chino[6]. Como consecuencia, los alumnos chinos cometen más errores ortográficos que se espera. De hecho, son estos errores tan recurrentes que llamaron la atención a las autoras Lin (2012) y Song (2016), a pesar de que el objeto de sus investigaciones no fue la interferencia ortográfica.

En conclusión, los docentes no debemos dar por sentado el dominio de los aspectos formales del léxico como Schmitt (2010: 25) advierte, ni mucho menos, cuando enseñamos español a los aprendientes chinos. El esfuerzo que tienen que hacer los alumnos chinos depende no sólo de la falta de similitudes en las formas de la L1 y L2, sino también del hecho de que quizá se obligue a desarrollar nuevas maneras de procesarlas,

4. Las consonantes oclusivas, laterales y róticas, así como las vocales medias constituyen las dificultades segmentales de la los alumnos chinos. Para más información, véase Lu (1991) y Cortés Moreno (2009).
5. Más informaciones sobre el estudio comparativo de las estructuras silábicas, véase Zhao (1998).
6. Koda (1997) argumenta que en el procesamiento de los logogramas y fonogramas se utilizan mecanismos distintos. Mientras el retenimiento de los vocablos logográmicos está correlacionado con la parte lingüística y no lingüística de la memoria, el de los vocablos fonográmicos, sólo con la parte lingüística; en el proceso de descodificación de los logogramas no es necesario el acceso fonológico, pero en el de los fonogramas, el procesamiento ortográfico y fonológico funciona paralelamente.

sobre todo, durante sus primeros contactos con el español. Por lo tanto, memorizar y dominar las formas léxicas pueden ser tareas más laboriosas que lo que se imagina y hay que dejar suficiente tiempo y espacio para su presentación, ejercitación y evaluación.

3.1.2. Los aspectos morfológicos

Las flexiones gramaticales de español pueden parecer un verdadero rompecabezas para los alumnos chinos. En español, los sustantivos y adjetivos varían de forma según género y número, los verbos, según persona, número, modo y tiempo. Un verbo español, como cita Lu (2008; 2016), puede tener hasta 115-118 formas de conjugación mientras que en chino las funciones gramaticales apenas se expresan con flexiones morfológicas. Para poder encajar un sustantivo en el sintagma nominal, el alumno chino, antes que nada, tiene que saber si el vocablo en cuestión es masculino o femenino, cómo marcar el género y cómo convertirlo en plural; luego, tiene que estar familiarizado con las alteraciones que debe elegir para sus determinantes. Por ejemplo, para adquirir la palabra "alumno", ha de interiorizar por lo menos cuatro ítems, "el alumno", "la alumna", "los alumnos", "las alumnas"; para utilizar correctamente "lápiz", tiene que saber que es masculino y en plural será "los lápices". Ahora, si el alumno quiere componer una oración con los vocablos aprendidos (marcados en negrita en la siguiente tabla), tiene que atender también a la concordancia, de esta manera, se multiplicará el esfuerzo que se requiere en la monitorización del resultado.

Los	**lápices**	los	**tienen**	los	**alumnos**	**chinos**.
art. det./ indet.	género	pron. acu./ dat.	modo	art. det./ indet.	género	género
pres./aus.	número	pres./aus.	tiempo	pres./aus.	número	número
género	flex. plural	Género	persona	género	flex. plural	flex. plural
número		Número	número	número		

Tabla 1: esfuerzo requerido para formar una oración con las palabras aprendidas (abreviaturas: art.-artículo, det.-determinado, indet.-indeternimado, pres.-presente, aus.-ausente, flex.-flexión, pron.-pronombre, acu.-acusativo, dat.-dativo)

Otra gran dificultad se encuentra en la formación de palabras. En español, abundan palabras formadas mediante la derivación, mientras en chino, predomina el proceso compositivo. Esta diferencia puede llevar a que los aprendientes sinohablantes, sin entrenamiento previo, no consigan inferir los significados de las palabras según la composición morfológica (Torres Martínez 2014), o que no sepan derivar una palabra aprendida aprovechando los procedimientos morfológicos léxicos; porque obviamente a los alumnos chinos les carece la intuición de un hispanohablante o un hablante de lengua materna indoeuropea, quien determina las raíces léxicas grecolatinas relativamente rápido.

3.1.3. Los aspectos sintácticos

Las diferencias de las reglas y estructuras sintácticas entre las dos lenguas en cuestión, en general, no se limitan al nivel léxico, no obstante, puede impedir el aprendizaje exitoso y la utilización correcta del léxico. Entre las unidades léxicas más problemáticas para los alumnos chinos, se hallan los verbos de afección como *gustar*, cuyo dominio es casi imposible sin introducción previa a la construcción sintáctica de los verbos de este tipo. Otro grupo representativo está constituido por los verbos que exigen determinadas preposiciones, como *despedirse de*, *reunirse con*, *hablar de*, etc. En una prueba de 40 verbos, dirigida a los alumnos chinos para evaluar la dificultad en seleccionar la preposición que introduce el complemento de régimen (Li 2016), marca la media de errores alrededor de 14; en otras palabras, los informantes no eran capaces de usar más de un tercio de verbos evaluados y estamos hablando tan sólo de las preposiciones que expresan causa en los complementos de régimen.

Además de las diferencias sintácticas que, a lo mejor, están vinculadas a cierto grupo léxico, otras diferencias pueden tener repercusión muy extendida en el aprendizaje del léxico. Una de ellas es la identificación de las clases de palabras. En español, las clases de palabras están relativamente definidas en función de sus propiedades combinatorias y de las informaciones morfológicas que aceptan. Sin embargo, en chino las categorías dependen, en gran medida, de la función semántica y sintáctica de la palabra; la distinción de las clases de palabras no se marca por las formas en chino y abundan los casos transversales[7], por lo tanto, no es tan fácil intuirlas como en español y surgen dudas y errores en el aprendizaje. Se hallan confusiones, sobre todo, en la subdivisión de verbos transitivos-intransitivos, cuando nos preguntan por qué hace falta añadir *la* tras el verbo *comprar* en "*No hay leche en la nevera. Voy a comprarla.*".

3.1.4. Los aspectos semánticos

Cervero y Pichardo (2000: 27-28) alistaron una serie de causas de los errores léxicos de interferencia. Ya que la mayoría de ellas está relacionada con los aspectos semánticos de las unidades léxicas, nos basamos en su esquema para presentar algunas dificultades causadas por la diferencia entre chino y español. Se encontrará dificultad debido a:

a. más de un equivalente en la L2: 蛋糕*dàngāo* en chino equivale a *pastel*, *tarta*, *bizcocho* en español;

b. más de un equivalente en L1: *hermano* en español equivale tanto a 哥哥*gēge* como a 弟弟*dìdi* en chino;

c. que a las diferentes acepciones de una palabra en L2 corresponden diferentes palabras en L1: *sueño* en español corresponde a 倦意 *juànyì* (gana de dormir) y a梦 *mèng* (sucesos o imágenes que se representan en la fantasía de alguien mientras duerme).

7. En chino, es frecuente que una palabra, con su determinada forma oral y escrita, pertenezca a diferentes clases de palabra, según el contexto en que aparezca. Por ejemplo, la palabra "学习 " *xuéxí* se clasifica como verbo en "我学习 西班牙语。 西班牙语。 西班牙语。" *Wǒ xuéxí xībānyáyǔ*. (Yo estudio español.), pero como sustantivo en el sintagma nominal "我的西班牙语学习 " *Wǒde xībānyáyǔ xuéxí* (mi estudio de español).

d. que a las diferentes acepciones de una palabra en L1 corresponden diferentes palabras en L2: 饭 *fàn* en chino corresponde a *arroz* (un tipo de cereal cocido, alimento principal de la cocina china) y a *comida* (lo que se come para nutrirse).

e. que las unidades léxicas de una u otra lengua no se pueden traducir literalmente a la otra: "*Hace sol*" no se puede traducir literalmente con el verbo 做*zuò* (hacer).

Ahora bien, además de la dificultad que causan la laguna semántica y el emparejamiento no equivalente de significante y significado, merece la pena observar también las combinaciones léxicas exigidas por la semántica. Por ejemplo, en español los adjetivos de significado superlativo rechazan la modificación por *muy*, pero en chino sí se permiten, por lo que son frecuentes el uso erróneo de "*muy excelente*", "*muy perfecto*" entre los aprendientes sinohablantes. A veces, se cometen errores de interferencia graciosos, como en el caso de decir "*estoy caliente*" en vez de "*tengo calor*" porque el alumno no se da cuenta de que, en español *caliente*, con su acepción de "que tiene o produce calor", es válido sólo para los objetos y si se aplica a una persona, cambia de sentido.

3.1.5. Otros aspectos

La interferencia se encuentra también en algunos aspectos menos comunes, como en el registro: confusión de *comida* con *ingestión*, mencionada por López y Boada (2010) o en el aspecto pragmático: interpretación errónea de algunas expresiones apelativas muy usadas en América Latina como *mi corazón*, *mi cielo*, *mi amor*.

3.1.6. Conclusión

A modo de conclusión, calculamos la carga de aprendizaje de la palabra *vestirse* para ilustrar lo que venimos explicando en este apartado. El adquirir dicha palabra en un contexto como el de expresar las rutinas diarias ("*Me visto después de ducharme*") implica para el alumno chino:

a. dominar la forma oral y escrita de la palabra, incluyendo las conjugaciones irregulares (*me visto, me vestí, me vestiré, vístete*...) y las formas no verbales (*vestirme, vistiéndome, vestido*), distinguir las oclusivas sordas y sonoras, saber pronunciar la rótica simple y el alófono aproximante [ɻ], acentuar correctamente, reconocerla como un grupo fónico unido en el habla, escribirla con o sin espacio según las normas;

b. aprender a reconocer y utilizar las formas conjugadas y no verbales según exigen el modo, el tiempo y la persona, así como sincronizar el pronombre reflexivo que lleva;

c. asimilar la función reflexiva de este verbo, así como distinguirlo del uso transitivo de *vestir*;

d. familiarizarse con el significado más usado y los contextos en que pueda aparecer; saber que el significado puede cambiar según contexto;

e. incorporarla correctamente en la red semántica dominando su relación con los hiperónimos e hipónimos, así como su distinción con otras expresiones afines;

f. aprender el régimen preposicional que rige en distintos contextos, así como los complementos que suelen aparecer en cada caso.

Como se expone, la carga de aprendizaje es grande. Aunque en diferentes etapas del aprendizaje destacan dificultades en diferentes aspectos, es grande sobre todo en la etapa inicial; a pesar de que para cada unidad léxica, la influencia de la lengua materna sobresale más en unos aspectos que en otros, está presente en el aprendizaje general del léxico.

Han de tener en cuenta que algunas variables, como el conocimiento previo de la lengua meta (si el alumno ya cuenta con algún conocimiento gramatical y léxico) y la regularidad de las reglas de la lengua meta (Schmitt 2010: 56), pueden neutralizar la dificultad de aprendizaje en el aspecto lingüístico. Y otros factores, como el conocimiento previo de inglés, primera lengua extranjera de muchos alumnos chinos, pueden afectar haciendo el aprendizaje del léxico de español (segunda lengua extranjera) más fácil (Ni 2006) o más complicado (Cortés Moreno 2008; Song 2016)

3.2. Factores socioculturales

Las diferencias socioculturales entre el entorno en que viven los alumnos chinos y el de los hispanohablantes influyen en el aprendizaje del léxico en los siguientes aspectos:

a. Las lagunas de referentes: para los alumnos cuya cultura de origen se asimila a la hispánica, el aprendizaje del léxico en español puede resultar menos cargado que para los alumnos chinos porque la mayoría de los conceptos u objetos vinculados a las palabras nuevas de la lengua meta son familiares para ellos y su tarea consiste principalmente en buscar una etiqueta adecuada en la lengua meta. Sin embargo, para los alumnos chinos, el aprendizaje de una palabra nueva puede significar, a la vez, conocer un nuevo concepto o un objeto. Por lo tanto, como Schmitt (2010: 52) señala, el aprendizaje del léxico de este tipo resultará más difícil que el simple "re-etiquetado". En el mundo de alimentos, hay muchos vocablos de este tipo, por ejemplo, *alcachofa, perejil, natilla, alioli*... En las tradiciones sociales, conceptos como *botellón, piropo, Semana Santa*, etc. son novedosos para los alumnos chinos. Normalmente no se encuentra traducción equivalente en chino para estas unidades; aunque se les pudieran ofrecer términos traducidos literalmente, les costaría aún saber a qué se refieren.

b. La categorización variada de referentes: la percepción de la realidad, así como la categorización del mundo real y la asociación de los referentes con los conceptos varían de cultura a cultura. Por ejemplo, cuando se pide "agua caliente" en un

restaurante español, es muy posible que te traigan agua tan caliente como para hacer un té; no obstante, en el contexto chino, corresponde al agua de 30 a 100 grados. Del mismo modo, tomar "agua fría" es tomar agua muy fresca e incluso helada en la cultura hispánica mientras en China se refiere al agua a tiempo; de allí que el aprendizaje del léxico por parte de los alumnos chinos vaya acompañado de la asimilación del nuevo ángulo de cognición.

c. Las connotaciones socioculturales diferentes: la connotación o el significado connotativo constituye el sentido inferencial del léxico. Contrapuesta con la denotación, significado literal de la palabra, es subjetiva y muy sensible al contexto. No obstante, existe una variedad de connotaciones que son específicas culturalmente y son relativamente estables dado que las comparten casi todos los miembros de la misma cultura. En España, por ejemplo, el toro se asocia a la vitalidad gracias a la tradición taurina, por eso, cuando se dice que alguien está como un toro, se entiende que dicha persona está muy bien de salud. Pero en China, la vitalidad no es el carácter más destacado que se asigna a la especie bovina, sino la laboriosidad, por lo que probablemente la misma expresión se interprete de otra manera. Además de los animales, los colores y los números llevan también connotaciones socioculturales muy distintas en China y en el mundo hispánico.

No obstante, pueden disminuir las dificultades léxicas causadas por las enormes diferencias socioculturales si el alumno chino ya conoce algo de la cultura hispánica o la cultura occidental en general. Lógicamente a un alumno, quien vive en una ciudad grande o está familiarizado, mediante los medios de comunicación, de los estilos de vida en otros lugares del mundo, no le costará mucho comprender lo que es "postre", pero sí a un alumno más tradicional y más encerrado.

3.3. Estrategias de aprendizaje

Además de la lengua y la cultura, el tercer factor que diferencia a los alumnos chinos de los de otra nacionalidad es su selección de estrategias de aprendizaje. Constituidas por una amplia gama de técnicas, habilidades, procedimientos y destrezas (Peris *et al.* 2008), las estrategias de aprendizaje están agrupadas bajo dos categorías (directas e indirectas) y seis subcategorías (memorísticas, cognitivas o de consolidación, compensatorias, metacognitivas, afectivas y sociales) (Oxford 1990).

Existe un estereotipo de los alumnos chinos: respetuosos al profesor y trabajadores; pero pasivos, poco comunicativos, más atentos a la evaluación que al proceso de aprendizaje; en cuanto al léxico, destaca su inclinación hacia la memorización mecánica. Esta imagen se concreta con una serie de estrategias: leer o escribir repetidamente para recordar la palabra, recordar la ortografía pronunciando la palabra regularmente, repasar a menudo, etc.

En la tesis doctoral de Sánchez Griñán (2008: 522-545), se recopilan una docena de estudios, sobre las estrategias utilizadas por alumnos chinos en el aprendizaje de inglés.

En 2011, hicimos un estudio sobre las estrategias directas que utilizan los alumnos chinos en el aprendizaje del léxico de español. Según el resultado, los alumnos chinos prefieren "representar la pronunciación de las palabras en la memoria, sobre todo cuando se trata de sonidos parecidos al chino y al inglés"; suelen "establecer asociaciones entre las palabras nuevas y los conocimientos previos u objetos conocidos"; "memorizan las palabras por su ortografía", y "las repasan periódicamente". En el proceso de interiorización del léxico, suelen "anotar palabras o conceptos clave", "descubrir" o "aplicar las reglas" y "marcar o subrayar las palabras desconocidas"; dan una importancia considerable a la lista de palabras y toman el diccionario como principal apoyo, pero prefieren el diccionario bilingüe que el monolingüe. Luego, en la comunicación, cuando no consiguen recuperar la información léxica que necesitan, suelen "buscar ayuda", "inferir el significado a partir del entorno textual", "predecir el significado por la situación o el tema", "usar sinónimos o antónimos" y "adivinar el significado por similitud con otras unidades léxicas de otros idiomas"; no suelen compensar el desconocimiento léxico con "inventar palabras", "hacer uso del chino o de otras lenguas conocidas", "utilizar expresiones para disculparse" ni "utilizar muletillas"; los gestos y la mímica tampoco son comunes. Teniendo en cuenta las limitaciones del inventario de Oxford en cubrir todas las estrategias en uso, les pedimos que añadieran sus propias estrategias. De esta manera, nos informamos de que también memorizan las palabras a través de repetir, de crear asociaciones, y de memorizar el texto de los manuales; consolidan el conocimiento léxico practicando en las producciones lingüísticas, comparando con inglés, charlando con nativos, incrementando conocimientos generales de español y organizando apuntes. Aseguran que, si multiplican su contacto con la lengua española a través de la lectura, las canciones, películas o series, aprenden mejor el vocabulario. Además de poner de manifiesto su frecuencia de uso de las estrategias, los informantes valoraron cada estrategia del inventario. Resulta que las estrategias que han sido apreciadas en la enseñanza del léxico en el mundo, por ejemplo, utilizar imágenes, crear mapas semánticos, asociar la palabra al movimiento representativo, no reciben aceptación correspondiente entre nuestros informantes; las estrategias como agrupamientos de palabras, historias y utilización de tarjetas y cuadernos de vocabulario, a su vez, no se utilizan con frecuencia, pero se consideran útiles por nuestros informantes.

Los datos expuestos anteriormente nos permiten concluir que, en la fase de memorización, los alumnos chinos, atentos considerablemente a la forma del vocabulario (tanto fónica como escrita), muestran fuerte dependencia de la repetición y valoran mucho el repaso periódico[8]; en la fase de interiorización, son analíticos y acostumbrados a la consolidación explícita y estructurada; en la fase de comunicación, prefieren compensar la laguna léxica de manera más independiente y menos interactiva.

Baralo y Ainciburu (2015), hicieron una encuesta paralela entre los estudiantes chinos de español que cursaban en dos universidades de Madrid y la compararon con los

8. Biggs (1994), después de observar "la paradoja del aprendiente chino", sospecha si el aprendizaje mecánico (*rote learning*) practicado por los alumnos chinos impide la intervención de otros procedimientos cognitivos. Li Xueping (2004), en su investigación enfocada a las creencias de los estudiantes chino de inglés sobre la memorización mecánica, comprueba que estas estrategias no son tan mecánicas como aparecen, sino que integran la repetición, la memorización, la práctica, la revisión y la comprensión.

resultados de nuestro estudio (Shen 2011). Comprueban que las características antes mencionadas son bastantes persistentes, ya que son evidentes a pesar de la variación del contexto (el formal contra el de inmersión) y el entorno de instrucción (el entorno con predominancia metodológica ecléctica contra el entorno con predominancia metodológica comunicativa). La interpretación de la preferencia de estas estrategias en el aprendizaje del léxico puede ser múltiple, como la hace Li (2004), Jin y Cortazzi (2006) y Sánchez Griñán (2009b) desde la perspectiva histórica y cultural, Lu (2008), desde la necesidad de superar la diferencia abismal entre la lengua meta y la lengua materna, o como Sánchez Griñán (2009a), quien la asocia con las características propias del aprendizaje del chino y con las condiciones curriculares y metodológicas de las instituciones educativas.

4. Metodología adaptada a las necesidades y dificultades de los alumnos chinos

Lo que se ha expuesto en el apartado anterior nos lleva a la conclusión de que la carga de aprendizaje del léxico español es alta para los alumnos chinos. Los profesores de español han de ser capaces de evaluar el esfuerzo que requiere cada unidad léxica resumiendo las diferencias interlingüísticas en todos los aspectos arriba mencionados y teniendo en cuenta también las diferencias que existen en el mundo real que interpretan las dos lenguas en cuestión. Dada la enorme cantidad de conocimientos léxicos que los alumnos necesitan interiorizar y las destrezas pertinentes que tienen que desarrollar, hace falta planificar muy bien hacia qué aspectos se va a dirigir la atención de los alumnos, en qué momento se introducirán los contenidos, cómo se presentarán y qué meta se procura alcanzar en cada acto didáctico. Se aconseja una visión más amplia del aprendizaje del léxico en que el aprendiente no sólo adquiere nuevas palabras y sus asociaciones interrelacionadas, sino también nuevas realidades y nuevas maneras de percibir el mundo real. Otra conclusión que podemos sacar es que el aprendizaje del léxico español está condicionado por las estrategias particulares que eligen los alumnos chinos. En nuestra opinión, hay que conocerlas, respetarlas y enseñar a aprovecharlas en vez de rechazarlas a ciegas. A continuación, planteamos algunos criterios para la enseñanza del léxico aplicada a alumnos chinos.

4.1. Criterios de selección del léxico

a. Controlar la cantidad. Han de determinar una cantidad razonable para las unidades léxicas que se van a trabajar en cada lección, con la finalidad de facilitar el procesamiento en profundidad. No obstante, para no ahogar a los alumnos con los conocimientos léxicos que tienen que dominar para cada palabra, proponemos aplicar un control diferencial para las palabras nuevas que aparezcan en los diferentes apartados del manual (véase el gráfico 1):

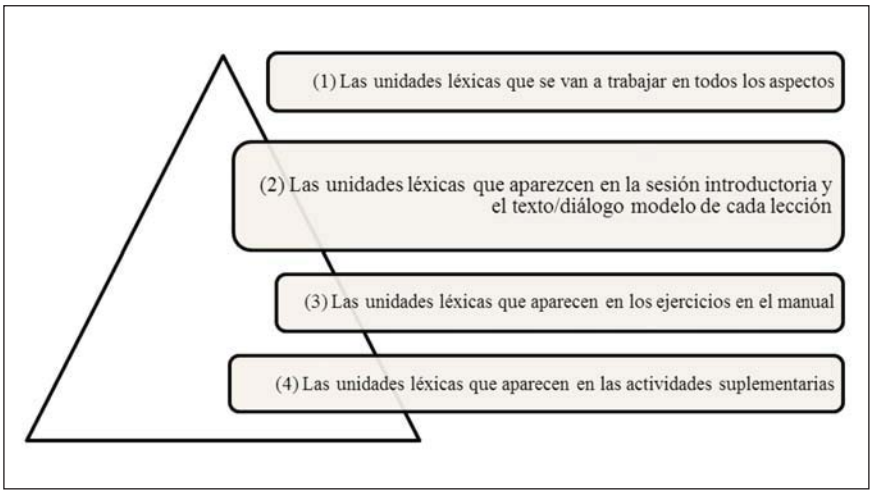

Gráfico 1: control diferencial de los contenidos léxicos

Normalmente, las unidades del nivel 2 de esta secuencia constituyen los contenidos léxicos principales de cada lección; deben ser cuidadosamente seleccionadas y su tamaño debe mantenerse reducido[9] y limitado[10]. Pertenecen al nivel 1 aquellas unidades que necesiten un tratamiento con mayor profundidad; su cantidad tiene que ser aún más reducida. Luego, para las palabras que aparecen en los ejercicios en el manual (nivel 3) y las que salen en las actividades suplementarias (nivel 4), se pueden permitir palabras fuera de la planificación e incluso palabras del nivel 4 pueden ser de una lista abierta.

b. Seleccionar el vocabulario según la frecuencia, la rentabilidad y productividad y la necesidad comunicativa. Estas conforman el criterio general de selección del léxico, pero, como se exponía antes, se debe tener en cuenta la carga de aprendizaje para las unidades del nivel 1 y 2 y para las del nivel 3 y 4, la selección puede disponer de más libertad y satisface mejor los intereses de los alumnos. Cabe recordar que hace falta incluir no sólo las palabras que les permitan a los alumnos chinos desenvolverse con éxito en las distintas situaciones comunicativas, sino también aquéllas que les permitan describir el mundo en que vive (muy distinto del mundo hispánico) y contar sus propias experiencias y opiniones (posiblemente distintas también de lo que experimenta y opina un hispanohablante).

9. Gairns y Redman (1986) recomiendan trabajar entre ocho y doce unidades en la misma clase, mientras que Gómez Molina (2004b) opta por limitar la cantidad entre 600 y 800 unidades en el primer año de estudio que corresponde a 100 horas de clase. En la nueva versión de Español moderno (Dong y Liu 2014) se trabajan unas sesenta unidades léxicas en cada lección (correspondiente a 10 horas de clase). Consideramos esta cantidad apropiada para los alumnos chinos.

10. En un estudio anterior (Shen 2012), demostramos que algunos manuales basados en el enfoque nocio-funcional, en nuestro caso, *Sueña 1*, tienen el defecto de introducir demasiadas palabras nuevas fuera de las que se presentan en el glosario (28 en el glosario, frente a 101 en las actividades). Medrano Pastrana (2010) señala también que en *Gente 1* los alumnos encontrarán más palabras nuevas que las que figuran en el manual porque, aunque se introduzcan solamente 35 unidades para el tópico de la lección, la ropa en su caso, se introducen demasiados tópicos relacionados al mismo tiempo. En nuestra opinión, el vocabulario planificado tiene que ser cerrado, es decir, no conviene presentar nuevas unidades que no estén dentro de la planificación en las actividades introductorias y los textos modelo por mucha necesidad que exista, porque van a distraer la atención de los alumnos de los contenidos planificados, por un lado, y por el otro, implicarán más carga de aprendizaje.

c. Equilibrar la dificultad de aprendizaje. Como se exponía, el grado de la dificultad se puede predecir según la diferencia lingüística entre chino y español y la diferencia sociocultural entre el mundo chino e hispánico, teniendo en cuenta una serie de variables (regularidad de las reglas lingüísticas de español, conocimiento previo de español y de inglés, conocimiento previo de la cultura hispánica o la cultura occidental). En la planificación de los contenidos léxicos, han de abalanzar las palabras difíciles y fáciles, sobre todo en el nivel inicial, a fin de garantizar el dominio y no desanimar a los alumnos.

4.2. Pautas para la presentación y el entrenamiento del léxico

a. Enseñar explícitamente los contenidos léxicos planificados. Se han de destinar instrucciones y ejercicios suficientes a los contenidos planificados (unidades que pertenecen al nivel 1 y 2), sobre todo, cuando se tratan de unidades léxicas de gran carga de aprendizaje, porque el profesor puede reducirla fijando la atención de los alumnos en los aspectos de mucha diferencia. Unos métodos concretos, a saber, instruir a los alumnos en las estructuras sistemáticas rentables (Baralo 2007), establecer analogías intralingüísticas en la lengua meta (Nation 2001; Baralo 2007), explicitar las diferencias interlingüísticas entre la lengua materna y la lengua meta (Nation 2001), aprovechar el conocimiento previo de inglés (Ni 2006), son recomendados para esta finalidad. Dado el estilo cognitivo de los alumnos chinos, proponemos que el docente procure una presentación ordenada apoyándose en notas o recordatorios si son necesarios. Sin embargo, la enseñanza explícita de las unidades léxicas que aparecen en los ejercicios y actividades (nivel 3 y 4) será agobiante y poco factible, de modo que recomendemos el tratamiento implícito para ellas.

b. Situar la enseñanza del léxico en el contexto que rige su uso. Nos referimos no sólo al contexto real de comunicación en que puedan aparecer las unidades léxicas, sino también al co-texto, palabras o textos que rodean las unidades léxicas en cuestión y que delimitan su significado y su uso. No debemos olvidar también la red semántica que cada unidad léxica es capaz de activar dentro del lexicón mental. Por lo tanto, animamos a los docentes a utilizar recursos didácticos variados: visuales (imágenes, videos, diapositivas, tablas, escalas, mapas semánticos, etc.), verbales (definición, ejemplificación, traducción, etc.), mímicos u objetos reales.

c. Contar con el apoyo de la lista de palabras y el bilingüismo. A pesar de que los investigadores (Sánchez Griñán 2009b; López y Boada 2010) critican el tratamiento léxico de español en China por el aprendizaje memorístico y la enseñanza aislada de las listas de palabras, se ha comprobado en varios estudios empíricos (Prince 1996; Laufer y Shmueli 1997; Ramachandran y Rahim 2004, todos citados en Schmitt 2010: 26) la utilidad de la lista compuesta por el emparejamiento de las palabras de la lengua meta y su traducción en la lengua materna. Resulta eficiente ofrecer al aprendiente explicaciones o traducciones en la lengua materna porque, por un lado, las nuevas unidades se entienden mucho

mejor de tal manera, y por el otro, el equivalente traducido ya dispone de asociaciones muy ricas en el lexicón mental del aprendiente, las cuales facilitará la interiorización de las nuevas palabras. En nuestro caso, las listas de palabras permiten que el aprendiente chino se enfrente a las unidades desconocidas de forma autónoma, aplicando las estrategias de aprendizaje que ya conoce; quizá, sean también su soporte psicológico importante en clase porque las listas memorizadas y estudiadas por su cuenta le servirán de base para la participación en las actividades didácticas y le proporcionarán autoconfianza. Es más: una lista de palabras con algunas indicaciones morfológicas (género, verbo irregular, etc.) y sintácticas (verbo transitivo, intransitivo o pronominal etc.) reducirá considerablemente la carga de aprendizaje y favorecerá el aprendizaje significativo porque dirige la atención del aprendiente hacia los aspectos de mucha diferencia interlingüística. En fin, el profesor debe intentar aprovechar este recurso evitando aislar las unidades léxicas de su contexto, en vez de desapreciarlo y abandonarlo ciegamente.

d. Respetar la preferencia estratégica de los alumnos chinos. Esto implica, por una parte, maximizar la eficacia de la enseñanza del léxico de español aprovechando las estrategias que ya manejan bien los alumnos chinos, y, por otra parte, complementarlas con más alternativas. Para el primer objetivo, el profesor ha de permitir que sus alumnos chinos interioricen las palabras nuevas a su manera, dejándoles suficiente tiempo y espacio para la repetición, garantizando la aparición reiterada de las palabras por estudiar tanto en la sesión introductoria de la lección como en los ejercicios, ofreciéndoles frases modelo o textos modelo con los cuales consolidarán el aprendizaje, y facilitando repasos constantes de lo que han aprendido; al mismo tiempo, él tiene que ayudar a sus alumnos chinos a potenciar los recursos más utilizados –lista de palabras, diccionario, apuntes, cuaderno de vocabulario, etc.– con el fin de sacar mayor provecho y evitar "los efectos secundarios". Para el segundo objetivo, conviene adiestrarlos en las estrategias alternativas como el uso del mapa semántico, de las imágenes o de los gestos.

Referencias Bibliográficas

BARALO, M. (2007): "Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas", *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf [consulta: 18/08/2017].

BARALO, M. y AINCIBURU, M. C. (2015): "Variación de las estrategias de aprendizaje léxico de estudiantes chinos de español según contextos formales y naturales", *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas*, Shanghái: Shanghai Foreign Language Education Press, 346-360.

BIGGS, J. B. (1994): "Asian learners through Western eyes: An astigmatic paradox", *Australian and New Zealand Journal of Vocational Educational Research*, 2 (2), 40-63.

CERVERO, M. J. y PICHARDO, F. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*, Madrid: Edelsa.

CORTÉS MORENO, M. (2002): "Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE", *Carabela*, 52, Madrid: SGEL, 77-98.
CORTÉS MORENO, M. (2008): "Enseñanza del léxico a alumnos chinos", *DidactiRed*, Centro Virtual del Instituto Cervantes, http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_08/21072008b.htm [consulta: 07/07/2017].
DONG, Y. y LIU, J. (2014[1999]): *Español moderno 1*, libro del alumno, Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
GAIRNS, R. y REDMAN, S. (1986): *Working with words. A guide to teaching and learning vocabulary*, Cambridge: Cambridge University Press.
GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004a): "La subcompetencia léxico-semántica", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 491-510.
GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004b): "Los contenidos léxico-semánticos", J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 789-810.
IZQUIERDO GIL, M. C. (2005): *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Málaga: ASELE.
JIN, L. y CORTAZZI, M. (2006): "Changing Practices in Chinese Cultures of Learning Language", *Culture and Curriculum*, 19 (1), 5-20.
KODA, K. (1997): "Orthographic knowledge in L2 lexical processing", J. Coady y T. Huckin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, 35-52.
LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward,* Hove: Language Teaching Publications.
LI, B. (2016): *La enseñanza del complemento de régimen que expresa causa a estudiantes de origen chino*, tesis doctoral, Universidad de Estudios Internacionales de Shanghái.
LI, X. (2004): *An analysis of Chinese EFL learners' beliefs about the role of rote learning in vocabulary learning strategies*, tesis doctoral, University of Sunderland.
LI, J. (2012): "El estudio de disponibilidad léxica de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera", *Marco ELE*, 14, 1-14.
LÓPEZ TAPIA, F. J. y BOADA ABAD, A. (2010), "La enseñanza del léxico aplicada a los estudiantes chinos", *Actas de las III Jornadas de formación de profesores de ELE en China*, http://www.sinoele.org/index.php/revista/numeros/numero-3 [consulta:17/08/2017].
LU, J. (1991): "汉语和西班牙语语音对比—兼析各自作为外语学习的语音难点" (Estudio contrastivo de la fonología china y española: dificultades en la adquisición de ambas lenguas como lengua extranjera), *外国语(Waiguoyu)*, 6, 58-62.
LU, J. (2008): "Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino", *México y la Cuenca del Pacífico*, 11(32), 43-54.
LU, J. (2016): "Distancia lingüística: observaciones sobre materiales didácticos del ELE adecuados al contexto chino", Actas del VII Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas (Beijing, 2010), Monográficos SinoELE, núm. 14, 423-434. http://www.sinoele.org/index.php/proyectos/reedicion-actas-aah/pekin-2010 [consulta:17/08/2017].
MEDRANO PASTRANA, D. (2010): *Análisis comparativo del tratamiento del léxico en 4 manuales: Nuevo ven, Gente, Redes, Aula*, Memoria del Máster de la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona.
NATION, I. S. P. (2001), *Learning vocabulary in another language*, Cambriage: Cambriage University Press.
NI, M. (2006): "La enseñanza del español en la primera etapa para los estudiantes chinos que hablan inglés", *Actas del simposio internacional de hispanistas de Beijing,* Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 462-469.

OXFORD, R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know,* Boston: Heinle & Heinle publishers.

PERIS, E. M. *et al.* (2008): *Diccionario de términos clave de ELE,* Centro Virtual Cervantes, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [consulta: 01/08/2017].

RAO, Z. (2006): "Understanding Chinese Students' Use of Language Learning Strategies from Cultural and Educational Perspectives", *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27 (6).

SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2008): *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*, tesis doctoral, Universidad de Murcia.

SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2009a): "Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español", *MarcoELE*, núm. 8, Suplementos, marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf [consulta: 01/08/2017].

SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. (2009b): "Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China", *MarcoELE*, núm. 8, http://marcoele.com/descargas/8/albertosanchez_comunicativaenchina.pdf [consulta: 01/08/2017].

SANTAMARÍA PÉREZ, M. I. (2006): *La enseñanza del léxico en español como lengua extranjera*, San Vicente: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

SANTOS GARGALLO, I. (1994): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid:Síntesis.

SCHMITT, N. (2000): *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.

SCHMITT, N. (2010): *Researching vocabulary. A vocabulary research manual*, Houndmills: Palgrave Macmillan.

SHEN, Y. (2011): *Las estrategias del aprendizaje de l*éxico de los estudiantes chinos, Congreso Mundial de Profesores de Español (COMPROFES, en línea, 2011), Instituto Cervantes.

SHEN, Y. (2012): "从教材比较看中国西班牙语初学者的词汇教学" (Aproximación a la enseñanza del léxico a principiantes sinohablantes mediante la comparación de manuales), *外语与文化研究 (Estudio de lengua y cultura)*, Vol. 10, Shanghái: Shanghai Foreign Language Education Press.

SÖKMEN, A. J. (1997): "Current Trends In Teaching Second Language Vocabulary", N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: description, acqusition and pedagogy*, Cambridge: Cambridge University Press, 237-257.

SONG, J. (2016): "El léxico disponible de alumnos chinos de español: estudio basado en seis centros de interés", IX Congreso Internacional de la Asociación Asiática de Hispanistas (Bangkok: 22 al 24 de enero de 2016).

TORRES MARTÍNEZ, M. (2014): "La enseñanza/aprendizaje de la formación de palabras en español a alumnos sinohablantes", *Español para sinohablantes. Estudios, análisis y propuestas*, I-II Encuentro de Profesores de Español para Sinohablantes (Jaén: 2010, 2011), 173-185.