ANÁLISIS DE INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS Y TIPOGRÁFICAS EN APRENDIENTES CHINOS DE ESPAÑOL POR MEDIO DE UN CORPUS DE APRENDIZAJE

RODRIGO MUÑOZ CABRERA
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

Introducción

El aprendizaje de una lengua se ve continuamente interferido por la concepción que poseemos del mundo y que queda reflejada en el idioma materno. Ello implica que nuestra lengua vernácula y cultura provocan cierta distorsión a la hora de explicar la percepción de la realidad en otro lenguaje. Las personas intentan expresar ideas por medio de voces y estructuras gramaticales típicas de su lengua materna en otra, actitud del todo errónea incluso en idiomas pertenecientes a una misma familia. Se denomina *interferencia* a las variaciones existentes con respecto a la norma de una determinada lengua, ocasionadas por la familiaridad con otra, en el habla de un sujeto o de una comunidad (Weinreich, 1968, p. 27) y estimamos que son las procedentes de la otra lengua implicada (el chino mandarín y, en menor medida, el inglés) las que provocan las variaciones existentes con respecto a las reglas del español entre el alumnado chino. Por otro lado, los calcos son traducciones literales de una lengua a otra de un lexema compuesto, un modismo u otra expresión (Silva, 1995, p. 70) y son una práctica errónea cuando se usan en otro idioma ya que, en la mayoría de las ocasiones, pierden gran parte de (o todo) su significado.

De la misma manera que *anglicismo* (al igual que *galicismo*, *germanismo* e *italianismo*) significa "vocablo o giro de la lengua inglesa empleado en otra" (*DLE*, 2022), podríamos afirmar que *sinismo* es el empleo de vocablos, giros o modos de hablar privativos del chino mandarín en otro idioma, en este caso, en español. A la definición de dicho neologismo se le podrían añadir otras peculiaridades, entre las que destacan las que subyacen a la hora de expresarse por escrito en un sistema ortográfico diferente al de la lengua materna, hecho íntimamente relacionado con los avances tecnológicos en herramientas de empleo cotidiano en la redacción en formato electrónico. La instrucción de un idioma poseedor de multitud de formas lingüísticas novedosas y de significados, que alberga un amplio bagaje cultural (exótico, desconocido y, a veces, inextricable) no debe hacerse aún más difícil por hechos ajenos al aprendizaje de una lengua extranjera (Blanco, 2013, p. 107). Es por ello que hemos centrado parte de nuestro trabajo en el estudio de factores no lingüísticos que minan el aprendizaje de nuestros aprendientes, en particular, en el plano ortotipográfico.

Con el propósito de analizar los problemas más característicos a los que se enfrentan los alumnos chinos a la hora de aprender español, procedimos a la creación de un corpus conformado por sus propios trabajos con el que poder analizar lenguaje natural y auténtico (Tognini-Bonelli, 2001, p. 2). Tal y como apuntaba James (1992, p. 190), los textos más adecuados para el aprendizaje de una segunda lengua "no son los escritos por hablantes nativos para hablantes nativos, sino por los propios educandos". Por tanto, estimamos que una recopilación de sus trabajos (mediante un corpus de aprendizaje) sería de valiosa ayuda para identificar sus propios fallos y, de ese modo, mejorar su nivel de español. Los corpus de aprendientes son especialmente útiles a la hora de investigar el proceso de capacitación lingüística y "constituyen una fuente empírica de datos en análisis de errores y de la interlengua" (Ferreira y Elejalde, 2017, p. 515). La mayoría de estos corpus están compuestos por deberes redactados por estudiantes en una segunda lengua (L2) sobre temas previamente establecidos, siendo de gran utilidad en dicho aprendizaje, en particular, en lo que se refiere al análisis de los errores (Baker, Hardie y McEnery, 2006, p. 103).

1. Marco teórico

El español es una de las segundas lenguas extranjeras (L3) que aprenden los estudiantes chinos adultos, por lo que en su estudio hacen uso de conocimientos previos que poseen del primer idioma extranjero adquirido (L2), que suele ser el inglés. La gran distancia existente entre su lengua materna (L1) y las occidentales les impide establecer conexiones léxicas o gramaticales útiles entre ellas. En consecuencia, "una parte de los errores de la producción de los alumnos proviene de las transferencias entre la L2 y la L3" (Ramón y Cáceres, 2019, p. 17). En cuanto a los factores lingüísticos que afectan al colectivo sinohablante a la hora de aprender nuestro idioma, se han desarrollado diversos análisis de errores que estudian las interferencias entre el mandarín, como lengua materna, el inglés como segunda lengua extranjera y el español como tercera (Ramón, 2018, p. 160). Por otro lado, y dado que nuestra investigación se enmarca en el análisis y la detección de las incorrecciones más comunes de los aprendientes chinos, estimamos oportuno describir el complejo significado de *error*. Según Lennon (1991, p. 180), se trata de una forma lingüística o combinación de formas que, en el mismo contexto y en condiciones similares de producción, sería, con toda probabilidad, no producida por los hablantes nativos. Otros autores lo definen como la desviación sistemática de la norma de la lengua meta producida por el hecho de que un aprendiente todavía no ha internalizado la forma correcta o desconoce la regla (Corder, 1981; Ellis, 1997; Long y Larsen-Freeman, 1991).

Los errores son parte natural del aprendizaje de la lengua meta y revelan patrones de desarrollo de la interlengua, donde se pueden observar fenómenos relacionados con la excesiva generalización de reglas, transferencia de la lengua materna o evasión de la norma (Ferreira, Elejalde y Vine, 2014, p. 399). Sobre las dificultades que los aprendientes chinos experimentan al expresarse en español, Liu llevó a cabo un estudio y dividió las equivocaciones que cometen en cuatro grandes grupos: gráficos, gramaticales, léxicos y pragmáticos y discursivos (2012, p. 20). En este trabajo, nuestro propósito ha sido analizar el incorrecto uso de la puntuación y yerros de naturaleza informática (gráfico), al igual que la utilización impropia de calcos y de interferencias lingüísticas (léxico y discursivo).

Resulta evidente que entre las dificultades lingüísticas de los alumnos de español como lengua extranjera (ELE) sinohablantes, destacan los errores e interferencias en la expresión escrita (Xu, 1999; Zhang, 2006), al igual que la transferencia negativa del chino e inglés en el español (García, 2008, p. 89) y las asociadas al sistema de escritura chino. Con respecto a esto último, Blanco destaca que "la mezcla del espaciado europeo (un espacio estrecho entre las letras y más ancho entre las palabras) con el chino (que no observa el segundo) puede dar una apariencia bastante rara a los textos de los alumnos de español como lengua extranjera (ELE) sinohablantes" (2013, p. 105). Se da por supuesto que el aprendiente domina la escritura de la lengua meta, el español. No obstante, el profesor observará con facilidad, incluso a niveles avanzados, sus apuros en la comprensión de los textos escritos, sus deficientes velocidades de ritmo y lectura, así como su dependencia del diccionario. Efectivamente, según señala Lamarti (2011, pp. 50-52), "un nuevo sistema de escritura, distinto del propio, el de la lengua nativa, constituye una perturbación cognitiva formidable". En definitiva, "cuando nos encontramos ante culturas tan distanciadas como la hispana y la china conviene no dar nada por supuesto" (Méndez, 2009, p. 62).

Por otro lado, el estudio de una segunda lengua se enfoca, entre otros factores, en el análisis de las faltas que comete el aprendiente, principalmente a nivel escrito (Gabrielatos, 2005, p. 6) y, en consecuencia, nuestro objetivo ha sido el de compilar una colección textual (en este caso, en español) que fuera "representativa para llevar a cabo con ella una serie de análisis lingüísticos" (Sinclair, 1991, p. 171). Durante nuestra docencia apreciamos un cierto número de errores recurrentes que consideramos que eran motivados por la transferencia y el calco y decidimos, por ello, compilar el mencionado corpus textual para poseer datos reales de dichos fallos y, de ese modo, poderlos analizar y cuantificar de manera científica. Tal y como puntualizó Cabré, "el conocimiento en cualquier lengua está sesgado culturalmente, ya que los usuarios no pueden desprenderse de los valores que una civilización transporta en su lenguaje, ni de las características de la realidad que ha conceptualizado" (1999, p. 244). La lingüística de corpus aboga por la necesidad de identificar la recurrencia de errores "a lo largo del tiempo en un determinado proceso de aprendizaje" (Ferreira y Elejalde, 2017, p. 516). Es por ello que el profesorado debe aleccionar

a los aprendientes que el lenguaje, concebido como la manifestación de una cultura, modela nuestra percepción de la realidad (Faber y León-Araúz, 2014, p. 146).

En lo que concierne a los corpus de aprendices de ELE, varios autores (Penadés, 2005; Baralo, 2010; Ainciburu, 2012; Buyse, Fernández y Vervekkenm 2016) han destacado la necesidad de crear dichos bancos de datos para que puedan servir de punto de referencia a la hora de planificar su enseñanza. Desde comienzos del siglo XXI se han compilado una serie de corpus (orales y escritos) por medio de locuciones y redacciones de estudiantes de español. Como características principales, cabe destacar que la mayoría son escritos, transversales, que desarrollan temas prefijados, redactados por informantes, habitualmente anglófonos, que están aprendiendo español con distintos niveles de competencia (Alonso, 2016). Dentro de los corpus textuales de libre acceso destacamos los siguientes:

(1) Corpus de Aprendientes de Español (CAES) (http://galvan.usc.es/caes)
(2) Corpus para el Análisis de Errores de Aprendices de ELE (CORANE) (Cestero y Penadés, 2009)
(3) LANGSNAP (http://langsnap.soton.ac.uk/)
(4) Corpus de Español de los Italianos (CORESPI) (http://corespiycorite.altervista.org/)
(5) Corpus de Aprendices de ELE en Japón (CELEN) (https://sites.google.com/view/celen) y
(6) Corpus de Interlengua Española de Aprendices Sinohablantes (CINEAS) (https://cineas.udl.cat/)[1].

El CAES y el CORANE contienen textos de aprendices de diversas lenguas, con niveles de competencia que comprenden del A1 al C1 y del A2 al C1, respectivamente. Ambos destacan por la participación de aprendientes con diferentes lenguas maternas (7 lenguas en el CAES y 23 en el CORANE). Por otro lado, el LANGSNAP tiene la peculiaridad de estudiar la competencia lingüística de universitarios británicos que estudian francés y español, mientras que CORESPI, CELEN y CINEAS analizan el aprendizaje de nuestro idioma en estudiantes que comparten una única lengua materna. En el caso que nos ocupa, nuestro interés se centra en el alumnado chino que estudia español, siendo el CINEAS el corpus que más se ajusta a nuestras necesidades.

El CINEAS ha sido compilado con textos redactados por alumnos chinos con un dominio lingüístico del español comprendido entre el A1 y el C1. Las muestras han sido recogidas de cuatro centros universitarios chinos y de tres universidades españolas, donde aprendientes de dicha nacionalidad realizaban cursos de inmersión lingüística. Los estudiantes han escrito entre 2 y 11 textos cada uno que suman un total de 2922 tareas y cuyo recuento total de palabras asciende a unas 342 350 (Calero *et al.*). Se trata de un repositorio textual útil al que deseamos aportar información relevante a la hora de analizar errores en aprendientes procedentes de un único centro educativo superior chino y de un único nivel competencial.

En el caso que nos ocupa, nuestra indagación se centra en un alumnado homogéneo, con niveles de competencia similares, que no ha participado en cursos de intercambio en países hispanohablantes, que se encuentra en el mismo nivel de estudio del español (B1) y que inició el aprendizaje de nuestra lengua al comenzar sus estudios universitarios. Se pretende con este trabajo analizar una serie de errores que no han sido observados en estudios previos y que consideramos de interés, al tratarse de yerros representativos provocados por calcos e interferencias lingüísticas, al igual de por un uso inadecuado de ciertos programas a la hora de redactar textos en español mediante herramientas electrónicas. Además, se trata de una investigación en la que se analizan fallos que difícilmente se podrían identificar mediante un corpus etiquetado gramaticalmente. En este caso, se procede a buscar información que, en la mayoría de los casos, sigue las normas gramaticales del español, a excepción de los errores ortotipográficos.

[1] Para una consulta más exhaustiva referente a los corpus de aprendices, consúltese el sitio *Learner corpora around the world*, de la Universidad de Lovaina (https://uclouvain.be/en/research-institutes/ilc/cecl/learner-corpora-around-the-world.html), al igual que el buscador de corpus de la revista electrónica *LinRed* de la Universidad de Alcalá de Henares (http://www.linred.es/corpus.html).

2. Metodología

A la hora de delimitar la indagación, y debido al aumento cualitativo que experimenta el alumnado durante los cuatro años que dura el Grado en Filología Hispánica, estimamos adecuado establecer previamente los parámetros que delimitarían nuestro trabajo. El primero de ellos fue el de seleccionar a los estudiantes de segundo año de la Universidad de Nankai (sita en Tianjín, República Popular de China) como objeto de análisis, siendo el nivel que aspiran obtener en español en ese curso el B1, según la escala del MCER. Consideramos que son estos los que muestran el mayor número de yerros característicos sujetos a nuestra investigación (en particular, los provocados por emplear estructuras gramaticales y expresiones del mandarín y yerros relacionados con la ortotipografía). Ello queda patente en los niveles iniciales del aprendizaje, cuando "la necesidad de comunicación sobrepasa ampliamente los recursos expresivos adquiridos y la traducción de términos de la lengua materna es un recurso muy frecuente" (Loffler, 2011, p. 24). Cabe destacar que nuestro criterio de estudio de errores se fundamenta en la visión del error como un proceso sistemático que todo aprendiente de lengua experimenta durante el aprendizaje de una L2 (Ellis, 1997). Los alumnos, una vez concluido el primer año de estudio, adquieren las competencias básicas para expresarse por escrito en lengua española y es en el segundo curso donde se inicia el verdadero reto de escribir con claridad en nuestra lengua, aunque con evidentes limitaciones.

La compilación de nuestro corpus se inició en febrero de 2016, con la primera promoción de estudiantes de Filología Hispánica en la Universidad de Nankai al llegar al segundo curso. Para este trabajo, la adición de archivos textuales concluyó en junio de 2021. Se trata de tareas redactadas con herramientas informáticas, adecuadas *a posteriori* para su estudio con herramientas de análisis de corpus. Los textos no han sufrido ningún tipo de modificación ni de corrección y nuestra labor se ha limitado a su necesaria conversión a formato TXT; a saber, documentos que solo contienen palabras y, posiblemente, anotaciones (Weisser, 2016, p. 36).

Inicialmente, se trataba de una labor voluntaria, en la que el aprendiente aceptaba enviar su trabajo de manera telemática para su posterior estudio. No obstante, a partir de febrero de 2020, y a causa de la pandemia, el número de textos añadidos al corpus aumentó exponencialmente, pues fue necesario redactar y entregar digitalmente todos los trabajos al profesor para su correspondiente revisión y ningún alumno puso objeciones en permitir el empleo de sus tareas para los fines mencionados. A causa de ello, es necesario destacar que un buen número de aprendientes ha entregado 10 trabajos, mientras que otros únicamente han proporcionado 1 o 2. No obstante, estimamos que este hecho no repercute en la idoneidad y representatividad de nuestro corpus, pues a mayor número de aprendientes que participen en el estudio, más significativos serán sus resultados.

Cabe asimismo precisar que la lengua materna de los aprendientes es el chino mandarín y que la primera lengua extranjera que han estudiado es el inglés (cuyo grado de competencia se sitúa entre el A2 y el B2). Por otro lado, es necesario puntualizar que su edad oscila entre los diecinueve y los veinte años, que todos han iniciado sus estudios de español en China y que ninguno (hasta esa fecha) había tenido la oportunidad de asistir a cursos de intercambio en universidades españolas o hispanoamericanas. Otro dato de interés es que ninguno de ellos había aprendido español en la escuela primaria o en la secundaria. En total, 65 alumnos participaron en esta investigación mediante la entrega de sus tareas escritas. De entre ellos, 83 % son mujeres y 17 % hombres.

La mayoría de los trabajos contienen entre 150 y 600 palabras. Aunque este factor no se consideró determinante, era necesario equilibrar los escritos que constituyen el corpus. Se han desestimado aquellos que, debido a su extensión, temática o complejidad, no se ajustaban a los parámetros establecidos. Otra decisión adoptada fue la de no delimitar la temática de los trabajos. En consecuencia, en el corpus se observan tareas de diferentes tipos textuales (descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos), siendo los descriptivos y los narrativos los más predominantes. Al tratarse en realidad de un análisis de la competencia de los estudiantes, el asunto que tratan los escritos no limita dicho estudio, sino todo lo contrario, lo enriquece. Los trabajos versan sobre la historia de España, de Hispanoamérica y de China, son comentarios de texto de novelas o de relatos breves; otros tratan sobre aspectos característicos de nuestra cultura o son opiniones personales sobre asuntos de temática variada. En este caso, cabe destacar que la máxima "cuanto más grande, mejor" sí se adecua a las necesidades de configuración de este corpus.

En términos generales, los datos que se extraen de un corpus de pequeñas dimensiones, pero bien diseñado, serán más y mejores que los procedentes de uno mayor que no ha sido creado conforme a nuestras necesidades (Bowker y Pearson, 2002, p. 58). No obstante, ello no quiere decir que no sea aconsejable compilar un corpus de gran tamaño; todo depende de la calidad de los textos. Cuantos más textos satisfagan las exigencias que configuran nuestra investigación mejor, pero siempre es imprescindible otorgarle más valor a la calidad que a la cantidad (McEnery y Hardie, 2012, p. 8).

Nuestro corpus lo componen 117 textos que albergan 61 997 voces. Un simple recuento de palabras nos permitió identificar 453 errores a nivel léxico (ortográficos, en su inmensa mayoría), factor que no ha sido objeto de estudio en este trabajo. En este estadio acordamos no utilizar un listado de palabras vacías (*stopword list*), ya que nuestro objetivo fue el de analizar todo tipo de erratas a nivel sintáctico, morfológico y semántico. De igual modo, se desestimó la posibilidad de etiquetar los archivos gramaticalmente, a causa de las múltiples faltas que aparecieron (en particular la unión de un buen número de palabras), factor que dificultaría sobremanera nuestra indagación. Además, la considerable cifra de errores ortotipográficos nos incitó a prestar especial atención a este problema.

Por otro lado, algunos de los yerros que procederemos a identificar (los ocasionados por calcos y transferencias lingüísticas) no son de naturaleza ortográfica y, la mayoría de ellos, cumplen con las normas gramaticales del español. En consecuencia, la observación y el estudio de los mencionados equívocos y la consulta al alumnado sobre el origen de las palabras y expresiones (al igual que las relacionadas con las herramientas electrónicas de más uso entre ellos) que emplean en mandarín resultaron determinantes a la hora de compilar y valorar este estudio.

Para concluir este apartado, cabe precisar que la herramienta de análisis de corpus seleccionada para esta investigación fue AntConc, versión 3.5.8. (Windows, 2019). Se trata de un programa de libre acceso y fácil de usar, diseñado para su empleo en la docencia, que posee "una serie de herramientas que permite llevar a cabo análisis de datos lingüísticos de muy diversa índole" (Anthony, 2004, p. 7). Así mismo, se trata de un *software* idóneo para su uso por parte del alumnado para que, de ese modo, sean capaces de habituarse al empleo de la lingüística de corpus durante su período de aprendizaje en una L2.

3. Análisis de datos: problemas, causas, ejemplos y sugerencias didácticas

En este apartado procederemos a detallar los yerros más característicos del alumnado, tanto de naturaleza extralingüística como lingüística. De igual modo, detallaremos sus causas, ejemplos en contexto de tales errores y sugerencias para su comprensión y cómo emplear una forma correcta en español.

3.1. Errores lingüísticos provocados por el uso de herramientas informáticas

Dificultad: Unión de dos o más palabras en los textos (397 resultados, 397 incorrectos).
Causa(s): Uso de diferentes versiones del programa Microsoft Word, tanto en ordenadores compatibles como de la marca Apple. Anomalía provocada por el programa de tratamiento de textos diseñado por Mackintosh, compatible con Microsoft Word, al modificar ligeramente los textos una vez visionados en un ordenador con sistema Windows. Uso como tipo de letra la DengXian y la SimSun para escribir en español.
Ejemplos: No procede.
Sugerencia(s): Uso del tipo de letra Times New Roman y almacenamiento del texto en formato DOC o PDF.

Dificultad: Aparición del acento grave (245 resultados, 245 incorrectos).
Causa(s): Redacción de las tareas en teléfono móvil por medio del programa WPS Office y en ordenadores de cualquier marca y uso de diferentes sistemas operativos. El visionado de ficheros en un ordenador compatible con el sistema operativo Windows provoca dicha anomalía.
Ejemplos: …*trazó una ruta de ida y vuelta a través del Atlàntico*…
Sugerencia(s): Redacción de los trabajos en ordenador compatible, uso del tipo de letra Times New Roman y almacenamiento del texto en formato DOC o PDF.

3.2. Errores en el plano ortográfico, léxico, sintáctico y semántico

Dificultad: Error en el uso de los puntos suspensivos (10 resultados, 10 incorrectos).
Causa(s): Falta de concreción en el número de puntos a emplear en español por parte del alumnado.
Ejemplos: *Sí, Pepe. Emmm. …y yo vengo a verte. / Es una lástima……*
Sugerencia(s): Concienciación en el uso de tres puntos suspensivos unidos a la palabra que los precede.

Dificultad: Descripción de unidades conceptuales abstractas por medio de la forma plural. Uso, a modo de ejemplo, de la voz *plata* (43 resultados, 13 incorrectos, todos escritos en forma plural).
Causa(s): Confusión al no existir variación de número en los sustantivos en chino mandarín. Desconocimiento de si los conceptos abstractos se expresan en forma singular o plural en español.
Ejemplos: *…un lugar que se llamaba Potosí donde tenía muchas platas. / La sed extrema de los oros, las platas y las tierras…*
Sugerencia(s): Aleccionar al alumnado que, en español, la mayoría de las ideas abstractas deben expresarse únicamente mediante voces en forma singular.

Dificultad: Translación errónea al español de la expresión *en/durante el proceso de* (15 resultados, 4 incorrectos).
Causa(s): Traducción literal de dicha expresión para denotar que se lleva a cabo una acción.
Ejemplos: *Durante el proceso de visita… / En el proceso de probarlo,también…*
Sugerencia(s): Empleo del adverbio *durante* y de la preposición *en* para expresar que se lleva a cabo una acción en español.

Dificultad: Calco al español de la expresión *estar curioso* (4 resultados, 3 incorrectos).
Causa(s): Traducción literal de expresiones chinas. *Sentir/tener curiosidad por algo/alguien* se expresa como *tener/sentir interés en* (*dui... gan xing qu* o *对……感兴趣*) y como *sentir curiosidad por* (*dui... gan dao hao qi* o *对.....感兴趣*). Posible interferencia con el inglés (*to be curious about*).
Ejemplos: *…estoy curioso de la diferencia. / Y estoy curioso de los procesos delsacrificio.*
Sugerencia(s): Uso de los verbos *sentir* o *tener* para expresar curiosidad. Uso del verbo *ser* (no del *estar*) para expresar una característica personal.

Dificultad: Uso de la expresión *adquirir conocimientos* en español (18 resultados, 12 incorrectos).
Causa(s): Ausencia de una distinción clara entre los verbos *conocer* (*renshi* o *认识*) y *aprender* (*xuexi* o *学习*) en mandarín. Traslación literal de las expresiones *aprender* o *adquirir conocimientos* (*huo qu zhi shi* o *获取知识*).
Ejemplos: *…he logrado muchos conocimientos nuevos y certeros sobre Colón. / …revisemos el conocimiento que hemos aprendido antes.*
Sugerencia(s): Sustitución de la expresión *adquirir conocimientos* por *conocer* o *aprender*. Uso como objeto directo el hecho que se aprende, no el conocimiento de lo que se aprende (por ejemplo: *adquirir conocimientos de español*, *aprender español*).

Dificultad: Interferencia lingüística con la noción de *comprensión* (8 resultados, 6 incorrectos).
Causa(s): Uso de *comprender* y *comprensión* (li jie o **理解**) en mandarín. Error en su traducción al español al confundirlo siempre con los sustantivos *aprendizaje* y *entendimiento*.
Ejemplos: *Ya formé una comprensión más integral y clara de los motivos de este fenómeno. / Nuestro estudio comenzó con la comprensión de la reconquista…*
Sugerencia(s): Empleo de otros sustantivos más adecuados, como *idea*, *conocimiento*, *entendimiento* y *aprendizaje*. Evitar la traducción literal.

Dificultad: Interferencia lingüística con la voz *pensamiento* (20 resultados, 12 incorrectos).
Causa(s): En mandarín, **思想** (*sixiang*) se puede traducir al español como *idea*, *ideología*, *mente* o *pensamiento*. No obstante, los alumnos tienden a confundir dichos conceptos y lo conciben todo como *un acto de pensar*,

de ahí que empleen *pensamiento* cuando se refieren a las ideas, puntos de vista o formas de pensar de las personas.
Ejemplos: *¿Puede contarme su pensamiento sobre esta experiencia especial? / …Occidente liberó los pensamientos de la gente…*
Sugerencia(s): Reemplazo de *pensamiento* por otro sustantivo o expresión, tales como *idea, concepto, mente, conocimiento* o *punto de vista.*

Dificultad: Uso inadecuado de la voz *consejo* (7 resultados, 4 incorrectos).
Causa(s): Traducción literal de la expresión usada para pedir consejo: *ni neng gei wo yige jianyi ma?* (你能给我一个建议吗?). Posible interferencia con el inglés (*can you give me a piece of advice?*).
Ejemplos: *Efectivamente su consejo tiene razón… / Entonces, ¿puedes darme algunos consejos?*
Sugerencia(s): Exhortar al alumnado a emplear expresiones más propias del español, mediante el uso de la forma verbal (*aconsejar*) en detrimento de la forma nominal (*consejo*) a no ser que se trate de una opinión expresa.

Dificultad: Profuso empleo de la voz *desarrollo* (60 resultados, 23 incorrectos).
Causa(s): Traducción literal de la voz *desarrollo*, al igual que la expresión *con el desarrollo de* (*suizhe… de fazhan* o 随着.....的发展).
Ejemplos: *Pero el proceso de desarrollo no es dulce. / Creo que es inevitable, o sea, el resultado del desarrollo de la historia.*
Sugerencia(s): Uso de otros sustantivos (*evolución*, *incremento*, *mejora*, *avance*, *adelanto*, etc.), dependiendo del contexto. Evitar la traducción literal o trasladar la voz como *evolución.*

Dificultad: Interferencias lingüísticas debido a la locución *a través de* (14 resultados, 9 incorrectos).
Causa(s): Locución preposicional que implica el paso (físico y abstracto) de un lado a otro o por entre algo o un cúmulo de cosas o personas (*DLE*, 2022), de la que existen pocas equivalencias en mandarín. Uso en chino de la expresión *tong guo* (通过), mientras que en español existen una serie de sinónimos parciales que se emplean según sea el mensaje a transmitir.
Ejemplos: …*seleccionar hombres de talento a través de exámenes. / A través de tu explicación…*
Sugerencia(s): Empleo de locuciones adverbiales tales como *por medio de*, *mediante*, *gracias a*, *debido a*, etc.

Dificultad: Empleo excesivo de la voz *detalles* (5 resultados, 3 incorrectos).
Causa(s): Traducción literal de la expresión *tan yi xia xi jie* o 谈一下细节 (*vamos a hablar de los detalles de algo en particular*), incluso a la hora de describir que se analiza algo con detalle. Posible interferencia con el inglés (*Can you give me some details?*).
Ejemplos: … *¿le importa decirme los detalles? / ¿Ah, quieres saber los detalles?*
Sugerencia(s): Uso de expresiones alternativas como *pormenor*, *particularidad*, *con detenimiento* o *con detalle.*

Dificultad: Translación literal del verbo *soportar* (6 resultados, 3 incorrectos).
Causa(s): Interferencia a la hora de emplear el verbo *soportar*, con el significado de 'mantener o sustentar económicamente algo o a alguien'. Traducción literal de *zhichi* (支持), que puede tener la misma significación que en inglés (*support*).
Ejemplos: …*para soportar la función del país. / …el papa soportaba la colonización de los españoles.*
Sugerencia(s): Empleo de otros verbos para denotar la ayuda (monetaria o no) a una persona o entidad como son *apoyar*, *sufragar*, *promover*, *mejorar*, *mantener*, *sustentar*, etc.

4. Discusión

Como apuntamos en el apartado anterior, hemos llegado a la conclusión de que la mayoría de los errores de carácter ortotipográfico se produce a causa del uso de diferentes versiones de programas de tratamiento de textos. Ello provoca una ligera modificación de los archivos textuales una vez visionados

en un ordenador con sistema operativo Windows, entre los que destaca (como se puede apreciar en algunos de los ejemplos previamente mostrados) la unión de dos o más palabras. Se trata de un fallo que, en teoría, no es tal (si es provocado por una incompatibilidad entre programas), pero que puede ocultar otro de mayor relevancia, que es el desconocimiento de las reglas ortográficas del español.

Otro motivo añadido es el de seguir las reglas ortográficas del mandarín al redactar en español con herramientas electrónicas. En nuestro idioma, se debe dejar un espacio a la derecha cada vez que se escribe una palabra, una coma, un punto y seguido o cualquier otro signo de puntuación. Los aprendientes chinos, a la hora de redactar en lengua española en un programa de tratamiento de textos, no siempre prestan atención a que deben dejar dicho espacio. Además, el mandarín no precisa de dejar huecos entre palabras y caracteres, ni siquiera entre caracteres y signos de puntuación, a excepción del punto y seguido. Esta práctica es del todo errónea en las lenguas occidentales donde, a la derecha de cada signo o palabra, se requiere ubicar un hueco vacío. Se trata de un fallo endémico entre los aprendices chinos, que no suelen corregir y que, en cursos superiores, supone todo un problema a erradicar.

Por otro lado, el acento grave consiste "en una rayita oblicua que baja de izquierda a derecha (`), ya sin uso alguno en español" (*DLE*, 2022). Cabe destacar que se trata de una errata que aparece conjuntamente con el acento agudo, hecho este de especial relevancia. La mayoría de los aprendientes aseguran que emplean la tilde aguda en todas ocasiones y que se trata también de un fallo que aparece a la hora de abrir un archivo en formato DOC o DOCX en otro ordenador. La aparición del acento grave y agudo en un mismo texto lleva a la sencilla conclusión de que nos encontramos ante un error del aprendiente, pero, en este caso, es un yerro de naturaleza informática que provoca la duda del profesor y que pone en entredicho el conocimiento que el alumno posee de nuestra lengua. No obstante, lo más desconcertante es que, al archivar el archivo textual en formato TXT, el acento agudo se convierte a veces en un signo final de exclamación. Se trata de un hecho a tener en consideración si se desea etiquetar gramaticalmente el corpus, puesto que se debe proceder a su previa subsanación.

De igual modo, otra causa que provoca anomalías ortotipográficas se debe al uso del teléfono móvil como plataforma para hacer las tareas. Cabe destacar que el alumnado chino es "consumidor y usuario habitual de tecnología desde edad temprana, donde el uso de dispositivos tecnológicos con conexión a Internet está cada vez más integrado" (Falero, 2016, p. 20). Muchos de estos (por comodidad o rapidez) prefieren usar el mencionado dispositivo electrónico en detrimento del ordenador para hacer las tareas de clase. Para ello, se sirven de un programa, de nombre WPS Office, compatible con el paquete informático Microsoft Office. Tras meses de análisis y de consulta, hemos descubierto que tal *software* también provoca anomalías a la hora de trasladar ficheros y de abrirlos en un ordenador compatible con Windows.

Con respecto a los puntos suspensivos, se trata de un aspecto ortográfico diferente entre ambas lenguas, provocado por el desconocimiento de su uso por parte del alumnado. Mientras que en las lenguas occidentales se emplean tres puntos para constituir este signo ortográfico, son necesarios seis en mandarín. Lamentablemente, nos encontramos ante un problema pasado por alto tanto por parte de manuales como de profesores, a lo que cabe añadir que es un factor al que los maestros chinos en la enseñanza secundaria no prestan la atención necesaria (Blanco, 2013, p. 100). De igual modo, es común emplear incorrectamente la abreviatura *etc.*, o su empleo, simultáneamente, con los puntos suspensivos. No obstante, dicho caso no aparece reflejado en nuestro corpus y de las 24 ocurrencias de *etc.*, tan solo aparece una vez tal abreviatura escrita con más de un punto. De nuevo, reiteramos la existencia de muchos factores que provocan estas faltas y que el empleo de ordenadores compatibles, la elección del tipo de letra Times New Roman y el almacenamiento de archivos en formatos DOC y PDF eliminan esas desavenencias. Con ello, el profesorado puede enfocarse realmente en los errores gramaticales que comete nuestro alumnado y eliminar contratiempos de naturaleza informática que dificultan sobremanera la labor docente.

En lo que concierne a los errores identificados a nivel lingüístico, uno de ellos fue el uso incorrecto de la forma plural de sustantivos que denotan conceptos abstractos. Un claro ejemplo de ello son palabras tales como *cleros* y *confianzas*, al igual que ocurre con los metales y las voces que aluden a la opulencia. El empleo del plural en lexías como *dinero*, *oro* y *plata*, aun no siendo agramaticales *stricto sensu*, no es recomendable al ser excesivamente coloquiales. Hemos seleccionado como ejemplo la unidad léxica *plata*,

aunque también se emplean otras voces en plural, como ocurre con *oro*, *dinero*, *riqueza* y *tierra*. Curiosamente, no existe dicha confusión en otras unidades léxicas que denotan ideas abstractas, como son el caso de *alegría*, *tristeza*, *amor* y *libertad*, entre otras.

Debido a ello, es importante aleccionar al alumnado sobre el hecho de que, en español, la mayoría de las ideas abstractas deben expresarse únicamente mediante voces en forma singular evitando, de ese modo, un uso excesivamente coloquial del lenguaje. No se trata de una banalidad: el chino mandarín carece (desde el punto de vista morfológico) de cambios de género y número en su repertorio lingüístico, por lo que los hablantes nativos de dicho idioma se encuentran ante un problema a la hora de aprender una lengua rica morfológicamente hablando (Chen, Shu, Liu, Zhao y Li, 2007, p. 161). Del mismo modo, deben habituarse a que los conceptos abstractos son denotados (mayoritariamente) en forma singular. En la lengua española, los sustantivos abstractos designan acciones, procesos y cualidades que atribuimos a los seres como entidades independientes de ellos. No obstante, de acuerdo con la *Nueva gramática de la lengua española* (*NGLE*, 2010, p. 211), "las caracterizaciones clásicas que se hacen de esta clasificación no se suelen apoyar en propiedades lingüísticas, lo que las convierte en escurridizas". A pesar de la dificultad a la hora de explicar este aspecto gramatical, es importante poner énfasis en que las ideas intangibles se expresan con palabras en singular en nuestra lengua.

En otro orden de cosas, los calcos y las interferencias procedentes del chino requieren de atención especial. En los ejemplos sujetos a análisis, apreciamos la sempiterna traducción literal de expresiones procedentes del mandarín al español que, aun no siendo en su mayoría gramaticalmente incorrectas, resultan poco idóneas en nuestro idioma. En muchas ocasiones constatamos que dichos calcos no son aceptables y no los emplearía un hispanohablante. Otro motivo resultante de este fallo es la constante confusión entre los verbos *ser*, *estar* y *tener* entre el alumnado chino. Como piedra de toque, cabe destacar que, mientras que *ser* (*curioso*) entraña la actitud o capacidad de una persona en la mayoría de las circunstancias, *tener* (*curiosidad*) describe un hecho puntual, algo que se experimenta ante un estímulo concreto (*DLE*, 2022). En chino mandarín se emplea el verbo *ser* para expresar cualidades permanentes (*shi* o 是) mientras que, para denotar estados, no usan verbo alguno, sino que emplean adjetivos. Si a la inexistencia de equivalentes verbales le añadimos el hecho de que en inglés (la lengua extranjera que conocen dichos aprendientes) no existe tal distinción, y que *ser* y *estar* se traducen con el mismo verbo (*to be*), la confusión se muestra de manera palpable.

El excesivo uso de la traducción literal también provoca que tanto palabras como expresiones sean identificadas en la lengua materna del aprendiente y vertidas sin modificación alguna al español, hasta que un profesor (chino o hispanoparlante) le explica al aprendiente las diferencias semánticas de las mencionadas voces y expresiones. Asimismo, la no distinción en chino mandarín entre verbo y sustantivo crea confusión a la hora de trasladarlas al español. A modo de ejemplo, *aconsejar* y *consejo* (建议) provocan dudas en su translación a nuestra lengua, haciéndolo el aprendiente chino mayoritariamente como sustantivo. Un hispanohablante hubiera formulado la pregunta "¿Puedes darme algunos consejos?" de otra manera. De igual modo, un consejo sería *correcto*, *adecuado*, *útil* (a saber: mediante el empleo de un adjetivo), siendo más común emplear el verbo (*aconsejar*) a la hora de solicitar ayuda y consejo.

Conclusiones

En este examen, nuestro objetivo no ha sido otro que el de analizar las equivocaciones desde una perspectiva didáctica en la que se consideran estas como un "factor provechoso para el aprendizaje y un índice de los diversos estadios que el aprendiente atraviesa durante el proceso de adquisición de una lengua meta" (Ramón, 2018, p. 159). No se trata solo de emplear correctamente la gramática española, sino que se expresen como lo haría un hispanoparlante. Resulta asimismo evidente que la motivación y el esfuerzo de los estudiantes son componentes esenciales que condicionan, e incluso determinan, el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martín, 2000, p. 4).

Es relevante constatar que, en el contexto chino, el aprendiente de lenguas extranjeras ha sido catalogado tradicionalmente como "un estudiante pasivo, poco participativo, con escaso espíritu crítico y con preponderancia de aprendizaje memorístico" (Ramón y Cáceres, 2019, p. 1). Por ello, es lógico

considerar que los errores cometidos en la expresión escrita se deben también a ciertos factores extralingüísticos como, por ejemplo, a una incorrecta planificación en el estudio por parte de los estudiantes chinos, en particular, a su falta de costumbre de revisar y corregir los trabajos una vez finalizados. Este descuido debe ser tomado en consideración por los enseñantes, que deberían asimismo explicarle al alumnado la importancia que ello posee y, finalmente, fomentar dicha praxis.

Paralelamente, Bayés (2014, pp. 86-87) aduce que la enseñanza del español como lengua extranjera en las universidades chinas es tradicional y estructural, por lo que se dedica mucho tiempo a la gramática, a la traducción y al material didáctico empleado a nivel nacional, en donde se da prioridad a dicha metodología. No obstante, otros autores estiman que la memorización de listas de reglas y vocabulario sirve como base de producción comunicativa que, además, proporciona al aprendiente confianza y sentimiento de realización (Zhang, 2006, p. 20). Estimamos que estos factores pueden provocar, en cierta medida, todo este abanico de equivocaciones debido a esa posible falta de interés por investigar, por buscar las equivalencias adecuadas a cada unidad conceptual, que minan la posibilidad de encontrar el equivalente adecuado en la correspondiente L2. No obstante, ello también puede estar motivado por la ausencia aún del conocimiento adecuado de la lengua española para llevar a cabo tales indagaciones.

Fruto de los datos obtenidos en este trabajo, resulta de especial importancia que el profesorado participe activamente en la concienciación de que no es adecuado emplear calcos lingüísticos procedentes de la lengua materna (o de otras L2), mostrando la variedad sinonímica que posee el español para implementar y mejorar todo lo que el estudiante aprende de nuestra lengua en los cuatro años de carrera universitaria en China. De igual modo, resulta indispensable aleccionar a los aprendientes a que tengan en consideración los problemas de naturaleza informática para mejorar su nivel de competencia escrita y evitar yerros provocados por circunstancias ajenas a su voluntad. Por otro lado, la labor del profesor es crucial para fomentar el interés y la curiosidad del aprendiente para descubrir el aspecto cultural de cada lengua y lo que ello plasma en el lenguaje y como se expresa la realidad de manera diferente en cada una de ellas. Estimamos que una opción para que aprecien dichas diferencias es contrastar los resultados de este corpus de aprendizaje (a saber, sus propios errores) con un corpus de referencia en español, como puede ser el Corpus de Referencia del Español Actual o CREA. Este sería uno de nuestros futuros objetivos: emplear la lingüística de corpus en la clase de ELE y capacitar a los aprendientes para que analicen sus propios yerros y los contrasten con lenguaje real y auténtico producido por hispanoparlantes.

Finalmente, somos conscientes de los limitados objetivos que ha tenido nuestra investigación y es por ello que continuamos añadiendo archivos textuales a nuestro corpus para obtener unos resultados más representativos de nuestras indagaciones. De igual modo, procederemos a separar todas las palabras que se han visto unidas por circunstancias relacionadas con el uso de diferentes herramientas electrónicas y a eliminar los problemas derivados de los acentos agudos para proceder a su etiquetado gramatical, lo que nos permitirá su ampliación y, en consecuencia, acometer nuevos análisis con una mayor precisión y exactitud.

Referencias bibliográficas

Ainciburu, M. C. (2012). Recursos para estudiar el español a partir de corpus. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 12, pp. 209-215.

Alonso Ramos, M. (2016). Spanish learner's corpus research. Achievements and challenges. En M. Alonso Ramos (Ed.), *Spanish learner corpus research. Current trends and future perspectives.* Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 3-32.

Anthony, L. (2004). AntConc: A learner and classroom friendly, multi-platform corpus analysis toolkit. *Proceedings of IWLeL*, pp. 7-13.

Baker, P., Hardie, A. y McEnery, T. (2006). *A glossary of Corpus Linguistics*. Edimburgo: Edinburgh University Press.

Baralo Ottonello, M. (2010). La investigación en español como lengua segunda: necesidad de un corpus de español no nativo. En *V Congreso Internacional de la Lengua Española (CILE)*. Madrid: Instituto Cervantes. https://congresosdelalengua.es/valparaiso/paneles-ponencias/lengua-educacion/baralo-marta.htm.

Bayés, M. (2014). El perfil del estudiante sinohablante en el aula ELE. Una experiencia de trabajo. En M. Anglada Escudé (Ed.), *Actas EPES 2010*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, pp. 84-91.

Blanco Pena, J. M. (2013). Escollos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: causas y sugerencias pedagógicas. *Hispania*, 96 (1), pp. 97-109.

Bowker, L. y Pearson, J. (2002). *Working with specialized language. A practical guide to using corpora*. Londres: Routledge.

Buyse, K., Fernández Pereda, L. y Verveckken K. (2016). The Aprescrilov corpus, or broadening the horizon of Spanish language learning in Flanders. En M. Alonso Ramos (Ed.), *Spanish learner corpus research. Current trends and future perspectives*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins, pp. 143-168.

Cabré, M. T. (1999). *La terminología: representación y comunicación. Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Documenta Universitaria.

CAES = Instituto Cervantes. *Corpus de aprendientes de español.* http://galvan.usc.es/caes [consulta: 20/03/2022].

CELEN = Valverde, P. *Corpus de ELE en Japón*. https://sites.google.com/view/celen [consulta: 20/03/2022].

Chen, L., Shu, H., Lui, Y., Zhao, J. y Li, P. (2007). ERP signatures of subject-verb agreement in L2 learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10 (2), pp. 161-174.

CINEAS = Calero Fernández, M. A. *et al. Corpus de Interlengua de Aprendices Sinohablantes*. https://cineas.udl.cat [consulta: 20/03/2022].

CORANE = Cestero Mancera, A. M. y Penadés Martínez, I. (2009). *Corpus de textos escritos para el análisis de errores de aprendices de E/LE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

CORESPI = Bailini, S. (2018) *Corpus de español de los italianos*. http://corespiycorite.altervista.org/.

CREA = Real Academia Española. *Corpus de referencia del español actual.* https://www.rae.es/banco-de-datos/crea [consulta: 7/12/2021].

DLE = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Diccionario de la lengua española*. https://dle.rae.es/ [consulta: 14/02/2022].

Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Faber, P. y León-Arauz, P. (2014). Specialized knowledge dynamics: from cognition to culture-bond terminology. En R. Temmermann y M. Van Campenhoudt (Eds.), *Dynamics and terminology; an interdisciplinary perspective on monolingual and multilingual culture-bond communication*. Ámsterdam: John Benjamins, pp. 135-158.

Falero Parra, F. J. (2016). La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: una propuesta blended-learning para sinohablantes. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11, pp. 19-33.

Ferreira Cabrera, A. y Elejalde Gómez, J. (2017). Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua extranjera, CAELE. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 17 (3), pp. 509-537.

Ferreira Cabrera, A., Elejalde Gómez, J. y Vine Jara, A. (2014). Análisis de errores asistido por computador basado en un corpus de aprendientes de español como lengua extranjera. *Revista Signos*, 47 (86), pp. 385-411.

Gabrielatos, C. (2005). Corpora and language teaching: Just a fling or wedding bells? *TESL-EJ*, 8 (4), pp. 1-39.

García Martínez, M. A. (2008). Tratamiento didáctico para transferencia negativa de chino, L1, inglés, L2, en español, L3, de universitarios taiwaneses. En *Actas de Ponencias del Noveno Congreso sobre la Didáctica, la Cultura y la Traducción*. Tamsui: Tamkang University Press, pp. 85-112.

James, C. (1992). Awareness, consciousness, and language contrast. *New Departures in Contrastive Linguistics*, 2, pp. 183-198.

Lamarti, R. (2011). Del sinograma a la letra. *Sinoele*, 4, pp. 46-53.

LANGSNAP = University of Southampton. *Languages and Social Networks Abroad.* http://langsnap.soton.ac.uk/s.

Lennon, P. (1991). Error: some problems of definition and identification. *Applied Linguistics*, 2 (12), pp. 180-195.

Liu, N. (2012). *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal*. Barcelona: Editorial de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Loffler, S. (2011). Las interferencias lingüísticas y la enseñanza del español como lengua extranjera. *ARJÉ Revista de Posgrado FACE-UV*, 8 (5), pp. 11-25.

Long, M. H. y Larsen-Freeman, D. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman.

Martín Peris, E. (2000). La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia L*, 13, pp. 3-30.

McEnery, T. y Hardie, A. (2012). *Corpus Linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Méndez, E. (2009). *Problemas de los estudiantes chinos de español: ejercicios específicos*. [Tesis de máster]. UNED: Suplemento de SinoELE 1.

NGLE = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa.

Penadés Martínez, I. (2005). Corpus para el análisis de errores en el aprendizaje de E/LE. Presentación. *Linred*, 3, pp. 1-5.

Ramón Armas, A. (2018). Mejora de la competencia ortográfica en el plano escrito a través de un taller de escritura dirigido a universitarios sinohablantes. *Monográficos Sinoele*, 17, pp. 157-170.

Ramón Armas, A. y Cáceres Lorenzo, M. T. (2019). Estrategias de aprendizaje de universitarios sinohablantes que aprenden español: diagnóstico a través de un estudio de caso. *Tonos Digital*, 73, pp. 1-33.

Silva Corvalán, C. (1995). Contextual conditions for the interpretation of 'poder' and 'deber' in Spanish. *Modality in Grammar and Discourse*, 32, pp. 67-106.

Sinclair, J. M. (1991). *Corpus concordance collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at work*. Ámsterdam: John Benjamins.

Weinreich, U. (1968). *Languages in contact*. Londres: Mouton.

Weisser, M. (2016). *Practical Corpus Linguistics: an introduction to corpus-based language analysis*. Oxford: John Wiley & Sons.

Xu, Z. (1999). Interferencias del chino en la redacción española. En S. Li (Ed.), *Actas del Simposio Internacional de Hispanistas '98*. Pekín: Editorial Lenguas Extranjeras de Pekín, pp. 364-377.

Zhang, Y. (2006). Análisis de errores en la expresión escrita de alumnos chinos. *Revista Tinta China*, 0, pp. 18-20.