



Estefanía Luque, Hungría

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A CHINOS: MITOS Y CONSTRUCCIONES

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de español a sinohablantes está en muchos sentidos ligada a una serie de estereotipos de tipo psicológico, pedagógico, social, gramatical e incluso filosófico (Littlewood, 2000; Sánchez Griñán, 2008, 2017; Hinojosa, 2014; Aristu Ollero, 2015). Que son pasivos, obedientes, sin sentido crítico, que trabajan mejor individualmente, que prefieren ejercicios de corte estructural...son, en muchos casos, conjeturas poco argumentadas que pueden afectar al desarrollo de la enseñanza/aprendizaje de ELE, ya que esto les aleja del concepto del “buen aprendiente” que muchos docentes tienen en mente (Sampedro y López, 2015, p. 91)

A lo largo de esta revisión de literatura científica se exponen cuáles son exactamente esos aspectos que el profesorado de ELE se debe cuestionar sobre estos clichés en la enseñanza/aprendizaje de español para sinohablantes, qué problemas lingüísticos concretos y cotidianos se repiten en el aula -un poco más allá de los errores clásicos- y qué estrategias podrían servirle de ayuda para afrontar estas barreras.

2. SESGOS PEDAGÓGICOS

El Consejo de Europa (Barderi, 2018; Europe, 2014-2019; Luimní, 2014) y el Ayuntamiento de Madrid (2018) llevan a cabo iniciativas para la detección y la reflexión sobre rumores y estereotipos en inmigrantes. Un ejemplo de ello es el proyecto *Usara.Antirumores*, un plan para garantizar la correcta integración del colectivo de sinohablantes en la sociedad madrileña. Este no es más que la cara visible de la lucha contra un escenario de opiniones generalizadas en torno a los residentes o estudiantes chinos que abarca, como se ha mencionado antes,

muchos contextos. En el ámbito lingüístico-pedagógico, el que nos atañe, estos prejuicios podrían afectar al rendimiento del aula puesto que las opiniones y creencias de los profesores occidentales hacia los sinohablantes en general —y hacia la enseñanza a sinohablantes en particular— puede estar sesgando y empobreciendo su actuación. Entre los falsos mitos que pueden empeorar la experiencia educativa destacan el mito de la memoria, el del esfuerzo, la pasividad, la obediencia y el silencio chino (Aristu Ollero, 2015; Guijarro Sanz, 2017; Sánchez Griñán, 2008; Sánchez Griñán y Melo, 2009). Cada uno de estos prejuicios tiene un potencial origen que puede explicarse en la percepción occidental y etnocentrista de algunos aspectos de la filosofía confuciana y de la tradición educativa china. Cada uno de ellos debe ser revisado cuidadosamente dado que, como señala Littlewood (2000, p. 1, T.P), las respuestas de los alumnos indican que los estereotipos y creencias sobre el alumnado chino no se relacionan con la realidad de lo que ellos quieren, sino que más bien hay menos diferencias actitudinales de lo que tradicionalmente se ha afirmado. Esta precaución debe desembocar en un análisis reflexivo de las implicaciones didácticas potenciales que estos sesgos pueden generar en el aula.

Como se afirma en el párrafo anterior, en el aprendizaje de lenguas extranjeras la variable de la procedencia no explica las diferencias actitudinales, sino que son los individuos mismos y sus circunstancias los que condicionan sus actitudes. En consecuencia, es preciso poner en tela de juicio hasta qué punto la cultura de los nativos afecta a la experiencia de aprendizaje de extranjeros. En el caso de la pasividad, por poner un ejemplo que sirva de modelo, parece que en la mente de muchos profesores —y también en la de parte de la sociedad española en general— los sinohablantes son poco dinámicos, reservados, poco comunicativos e incluso serios. Un profe-

sor occidental que nunca ha trabajado con ellos, o que tiene estudiantes chinos en cursos de nacionalidades variadas, puede llegar a pensar que su alumno no quiere hablar porque en su cultura no se permite dialogar en el aula; incluso puede llegar a generalizar y decir que son todos callados y, quizá sin pretenderlo, les pregunte menos o tienda a pensar que si le pregunta mucho se sentirán cohibidos. Los resultados de diversas investigaciones, al contrario de lo que se pueda pensar, muestran que muchos estudiantes asiáticos tienen muchas ganas de participar en las actividades de clase (Cheng, 2000) y hay estudios que, contrariamente a lo que se les suele asociar, afirman que ciertas actividades lúdicas de corte kinésico, musical y teatral ayudan a desarrollar diferentes competencias gramaticales de forma estadísticamente significativa (Agreda Coso, 2016; Guijarro Sanz, 2015, 2017; Kember, 2000). De hecho, Cheng (2000) se plantea si los alumnos chinos tienen en ocasiones esas actitudes pasivas a causa de una situación específica -la de su educación secundaria en China y los exámenes oficiales- y no porque ello sea inherente a su carácter.

Con respecto a la memorización, es posible sostener que no es cierto que todos los alumnos prefieran sistematizar y repetir constantemente los contenidos. Según el artículo de Kember (2000), *Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students*, uno de los motivos por los que los alumnos tienden a recurrir a estrategias de memorización es la presión y la exigencia marcadas por los exámenes oficiales o incluso, como señala (Kember, 2000, p. 117), podría deberse a que los estudiantes perciben que el curso y las tareas les exigen reproducir material sistemáticamente. En suma, aproximarse a los alumnos como si fueran autómatas de la memorización y la repetición es un sesgo que no siempre resulta productivo: cada individuo tiene unas estrategias de aprendizaje preferidas y no tienen por qué coincidir con los estereotipos relacionados con la procedencia.

Los mitos sobre el esfuerzo aplicados al aprendizaje de lenguas dependen mucho de

lo que se considere “buen estudiante”. Si ser buen estudiante depende exclusivamente de ser trabajador esto puede llevar a plantearse si es necesario adaptar la metodología a sus rutinas adquiridas. No obstante, también es conveniente tener en mente otra precaución y es si los estudiantes quieren seguir cumpliendo esas rutinas de aprendizaje. Coherentemente la actitud ante estas cuestiones didácticas que se plantean en las aulas debe ser adaptativa y coherente con las habilidades y las necesidades de cada alumno y nivel. En definitiva, el trato y la metodología empleados con los alumnos chinos debe ser siempre resultado de la observación directa libre de prejuicios y la actuación debe ser siempre consecuencia de una decisión racional pedagógica y no consecuencia de un estereotipo (Cortazzi y Jin, 1996; Tran, 2013).

3. CORPUS DE ERRORES FRECUENTES EN SINOHABLANTES

El chino y el español son idiomas distantes tipológicamente, de los más distantes que pueden existir (Lu, 2008). Entre ellos existen fuertes diferencias desde el nivel sintáctico hasta el fonético (Cortés, 2009, pp. 185-210). Cabe destacar que existen muchos manuales de E/LE contrastivos que abordan la enseñanza específica del español para chinos. De entre ellos destacan Español Moderno (Dong, 1985-1991), el más usado en China según Griñán (2008, p.103), y Sueña A1-A2 en su versión para sinohablantes (Álvarez, Blanco, y Pérez, 2015).

Estos libros de texto de español para sinohablantes abordan problemas gramaticales específicos. A ellos se les podría agregar un apartado en el que se detallasen aquellos errores concretos que, por su alta frecuencia, deberían ser conocidos y trabajados en el aula. Son particularmente relevantes aquellos que se producen por transferencia negativa de la lengua materna de los estudiantes. Algunos de ellos, los más graves, se fosilizan, es decir, son impermeables al input y al contacto con la lengua meta y no mejoran pese a la instrucción (MacWhinney, en Han y Odlin, 2006, p. 135). En cualquier caso, es per-

3.B. LA RELATIVIZACIÓN EN SINOHABLANTES

tinente que los profesores les presten especial atención, puesto que con la intervención adecuada se pueden inhibir (Guijarro Sanz, 2017, p.169-224).

En primer lugar y con respecto al léxico, uno de los errores más frecuentes es la confusión en el uso de los verbos *saber* y *conocer* (1-2) y *haber* y *tener* como se muestra en (3). Asimismo, destaca el uso del verbo *dormir* como sinónimo del verbo *acostarse* (3) y *jugar* como sinónimo de *salir* (4).

- (1) *¿Sabéis los Goya?
- (2) *Conozco no es fácil para crear una empresa.
- (3) *No habíamos destinos muy claros pero todavía habíamos muchas ganancias.
- (4) *Nos levantábamos a las cinco y media y dormíamos a las once y media.
- (5) *Esta noche voy a jugar con mis amigos por la ciudad.

Con respecto a la sintaxis y la morfología, destaca el uso de *porque* en lugar de *como* ejemplificados en (6) y (7), la duplicación de la correlación adversativa *aunque-pero* de los ejemplos (8) y (9), la descoordinación hipotáctica de elementos coordinados como en (10).

- (6) *Porque era tan pequeño no se hizo un sonido.
- (7) *Porque Gao-Kao está lejos de mi vida, he olvidado muchas cosas.
- (8) *Aunque estábamos ocupados todos los días, pero ese era un momento que no podemos olvidar.
- (9) *Aunque soy de China pero prefiero España.
- (10) *Así puedo tener muchos compañeros y trabajamos con ellos.

Para cerrar esta breve relación de errores frecuentes es preciso añadir un tipo de error que destaca sobre los demás por el hecho de tener tendencia a la fosilización, en otras palabras, tiene tendencia a mantenerse en el tiempo pese a la instrucción formal o pese a la inmersión total: se trata de la relativización.

La relativización es un tipo de error muy frecuente en sinohablantes y también existen mitos sobre su enseñanza/aprendizaje. En primer lugar, no es cierto que no exista relativización en chino, de hecho, el procesamiento de oraciones relativas (en adelante, OR) en chino es un tema de gran interés actualmente (Chen, Ning, Bi, y Dunlap, 2008; Gibson, Wu, y Processes, 2013; Hsiao y Gibson, 2003; Sung, Cha, Tu, Wu, y Lin, 2016; Wu, Kaiser, y Vasishth, 2018; Yao y Renaud, 2016), pero sí es cierto que difiere completamente de la española y esta distancia lingüística provoca una serie de errores muy frecuentes (Guijarro Sanz, 2017). En primer lugar, se constata con frecuencia la omisión del pronombre relativo como se puede observar en (11), así como la reduplicación del antecedente en la oración subordinada –la reasunción– como sucede en (12). Por otra parte, también se atestigua la desorganización del sintagma nominal como en (13), la infraproducción de OR y la sobreproducción de oraciones coordinadas o yuxtapuestas como en (14). Por último, la elección incorrecta del pronombre relativo (15) y la omisión del verbo subordinado como sucede en el ejemplo (16) son otras cuestiones conflictivas en cuanto al uso de OR.

- (11) *Vi un gato muy mono estaba en una calle.
- (12) *Y había muchas veces me gustaba regalar las cosas que no las usaba.
- (13) *Uno chico está en la pubertad que prefiere leer las novelas de ciencia ficción.
- (14) *El año nuevo es una gran tradición de la fiesta china. Hay las linternas rojas colgadas en la calle, centro comercial lleno de gente comprando.
- (15) *Aquel caso similar quien un hombre de Han incendió un autobús.
- (16) *Ella es una chica que más importante para mí.

Como se ha mencionado previamente, estos son errores fosilizables y si no reciben una

instrucción *ad hoc*, se mantienen en el tiempo (Guijarro, 2017, p. 180-188). Para tratarlos, por lo tanto, es preciso incidir en la formación de los pronombres relativos mediante estrategias didácticas que reflexionen sobre cómo un pronombre en realidad es la alusión conjuntiva de un nombre y no una mera conjunción —como si fueran un reflejo— y cómo es imprescindible también su presencia para anclar las OR a un nombre —como si fueran un gancho—. Por otra parte, es preciso promover que se compare la relativización con la adjetivación y la complementación. Asimismo, es necesario hacer hincapié en las construcciones que forman cada una de las partes de la OR —tanto la principal como la subordinada— mediante la reflexión sobre cada una de las valencias y satélites¹ de cada verbo junto con su significado². Por ejemplo, si como verbo subordinado se quiere usar el verbo *contratar* se debe hacer hincapié en que este precisa de alguien que contrate, de una cosa contratada —a veces— y otra persona a la que se contrata, a lo que se le podría añadir un momento o un lugar, entre otras cosas. El alumno tiene que tener presente cada uno de estos elementos puesto que si quiere relativizar en muchas ocasiones tendrá que anteponer las propiedades de ese complemento de la siguiente forma: generalmente la persona contratada se sitúa detrás del verbo contratar; sin embargo, en una relativa, la persona depositaria del contrato —la cocinera en el ejemplo (17)— se sitúa delante y, no solo eso, también la preposición necesaria para relativizar cambia de posición puesto que ya no se contrata “a+alguien” sino “alguien+a”. En definitiva, en una relativa como la del ejemplo (17) se sitúa la persona en primer lugar —la cocinera—,

después la preposición —a— y el pronombre relativo —que— y, por último, el verbo —he contratado—. El desajuste sintáctico es considerable —junto con las tareas de procesamiento cognitivo que esto conlleva (Gibson, 1998; Hawkins, 1999)— y, por lo tanto, es interesante recalcar cada uno de los complementos del verbo (las valencias y satélites) cuando se introduce un verbo nuevo para que los alumnos, finalmente, no se olviden de incluir ninguno de los elementos y desarrollen esta capacidad de “desordenar” las construcciones para poder relativizar. Para ello, se puede proponer realizar ejercicios en los que los alumnos tengan que reflexionar sobre cada uno de los complementos del verbo subordinado como sucede en (18) y posteriormente proponer, quizá, relativizar anclando la OR en otro punto como sucede en (19).

(17) Diana es la cocinera a la que he contratado para la boda de mañana.

(18) Alguien + contratar + a alguien + para algo

(19) La boda para la que he contratado a Diana es mañana

Esto debe completarse con la comparación de la OR en español con la OR en chino. Una de las modalidades sería explicando que, en chino, el núcleo antecedente de la OR se sitúa al final del sintagma, es decir, en el orden opuesto al español. Por otra parte, en chino, no existen pronombres como tal, sino que emplean una partícula 的 [de] para conectar la OR con el antecedente o incluso pueden construir OR explicativas mediante la repetición del antecedente; como consecuencia muchos sinohablantes no son capaces de acceder a las propiedades de los pronombres ni la relativización —porque su forma de relativizar es completamente diferente en chino— y de ahí vienen los errores como (11-16), especialmente (11).

3.C. ESTEREOTIPOS EN LA ENSEÑANZA DE OR

Existen una serie de estereotipos en la enseñanza de OR entre el profesorado de E/LE (Gui-

1. Son los complementos obligatorios y opcionales de un verbo, respectivamente. Por ejemplo, las valencias del verbo dar serían: agente (alguien); tema (algo); experimentador (a alguien). Los satélites serían otros complementos no imprescindibles, por ejemplo, ubicación (en la cafetería).

2. Cada construcción tiene un significado inherente, es decir, que una construcción en sí misma tiene un significado independientemente del verbo usado (Goldberg, 1995, 2006, 2013; Goldberg y Casenhiser, 2008). Por ejemplo, la construcción de transmisión tiene el significado de traspaso de un elemento de un ser a otro.

jarro Sanz, 2017, pp. 59-80). Para analizarlos se llevó a cabo una encuesta³ en línea de tipo descriptivo y de respuesta cerrada a 100 profesores especializados en E/LE de todo el mundo en el que respondieron a las siguientes preguntas relacionadas con la enseñanza de OR a extranjeros.

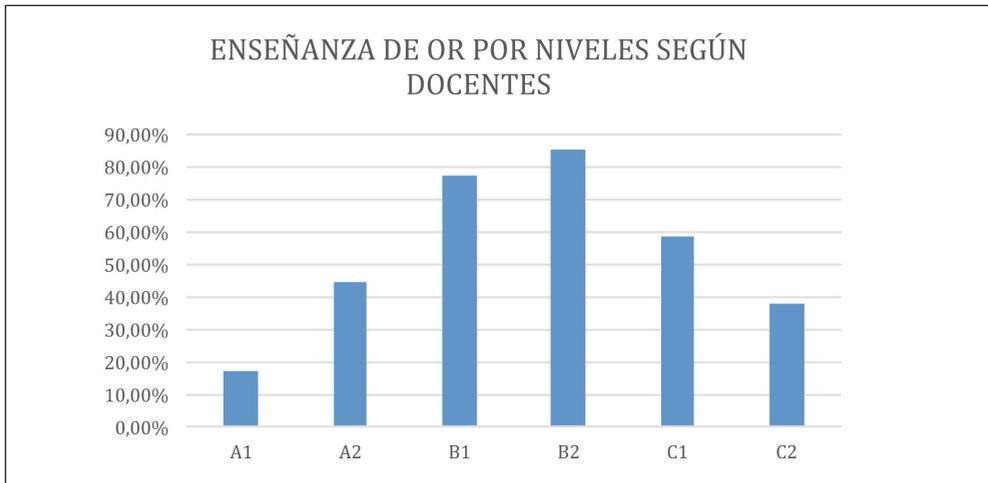
- ¿En qué niveles (A1-C2) enseñas las OR?
- ¿Enseñas las OR a estudiantes de diferentes nacionalidades de la misma manera?
- Cuando enseñas las oraciones de relativo, ¿enseñas también los usos del subjuntivo en ellas?

A continuación, se presenta el análisis de los resultados que arrojó esa encuesta. Con respecto a la primera pregunta, solo el 16% de los profesores indicaron que enseñan OR en el nivel A1 y un 44.6% en el nivel A2.

Con respecto a la primera pregunta del test sobre los niveles y las OR, es interesante señalar que las OR están propuestas como tema gramatical en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* desde el nivel A1, teniendo en cuenta que se recomienda abordar las OR de sujeto como (20) con antecedente explícito y con rasgos humanos y en A2 aumentar la dificultad a OR de complemento directo y diferentes tipos de antecedentes (21). En consecuencia, desterrar las OR de los niveles bajos es un lugar común que puede marcar un desarrollo inadecuado de la relativización en todo tipo de estudiantes, pero con más razón en aquellos que se presentan dificultades añadidas como en el caso de los sinohablantes.

(20) Hay una chica que se llama Ana.

(21) La habitación que Ana alquiló es luminosa.



Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la segunda pregunta, el 40.6% de los profesores afirmaron que los mismos materiales de instrucción gramatical sirven para enseñar a alumnos de diferentes nacionalidades. Los resultados de la tercera pregunta arrojan que el 81.2% de los profesores relacionan necesariamente la enseñanza de las OR con el subjuntivo.

Esta división gradual de las OR por tipos y niveles implica también dosificar el contenido de las OR en niveles de dificultad, hecho que viene apoyado por los resultados de las últimas investigaciones sobre procesamiento cognitivo de OR (Traxler, Morris, y Seely, 2002; Hsiao y Gibson, 2003; Mak, Vonk, y Schriefers, 2006; Izumi, 2007; Reali y Christiansen, 2007; Betancort, Carreiras, y Sturt, 2009; Staub, 2010; Ming y Chen, 2010; Kidd, 2011; O'Grady, 2011; Gib-

3. <https://goo.gl/forms/U7ARkhGLEQNYv4E2>

son *et al.*, 2013; Yun, Chen, Hunter, Whitman y Hale, 2015; Sung *et al.*, 2016; Yao y Renaud, 2016). Asimismo, esta estrategia sirve también para preparar al alumno progresivamente para el resto de OR que se ven en el nivel B1 —como de complemento circunstancial—. Esto es importante porque entre otras cosas las OR de B1 requieren la anticipación —antinatural— de algún elemento como sucede en (20) donde el complemento *cafetería* ocupa un lugar previo al que usualmente ocupa en la construcción *tomarse+ algo+ en un lugar*. Por este motivo es imprescindible trabajar las construcciones (tanto la principal como la subordinada) para que los alumnos no olviden incluir ningún elemento —como sucede en el ejemplo (22) donde el alumno omite “*en la*”—. Este tipo de errores podrían clasificarse como errores de “peso anafórico” puesto que son eslabones desordenados y antepuestos que es preciso retener en la memoria a corto plazo (Guijarro Sanz, 2017, pp. 81-105; King y Just, 1991; Wen y Mota, 2015).

(22) *Aquí tienes una cafetería que te puedes tomar algo.

Con respecto a la pregunta sobre los materiales de instrucción de OR, no es cierto que los mismos materiales sirvan para enseñar OR a todos los alumnos, ya que aquellos cuyas lenguas maternas comparten la estructura sintagmática española no necesitarán una instrucción tan detallada sobre la naturaleza de los pronombres relativos, como sucede con el francés o el italiano. Por el contrario, necesitarán más atención alumnos que hablen hindi, turco, japonés o chino (para comprender las OR en lenguas de tipo left y right branching direction c.f. Odlin, 1989, pp. 32-33).

Por último, en relación con la pregunta sobre la enseñanza de OR y subjuntivo, no es cierto que las OR tengan que enseñarse necesariamente relacionadas con el subjuntivo porque en los niveles A1 y A2 no es necesario la introducción del subjuntivo en OR, pero sí es necesario dedicarle un tiempo a explicar qué es exactamente un pronombre relativo y también cómo se cons-

truye una OR de sujeto y de complemento directo como se ha visto anteriormente.

4. CONCLUSIONES

Existen estereotipos sobre la personalidad, la actitud e incluso las aptitudes de los sinohablantes para aprender lenguas extranjeras y también sobre la enseñanza de la gramática para este tipo de alumnado todos ellos falsos y basados en una perspectiva sesgada y alineadora de las diferencias individuales de cada estudiante. Sostenemos aquí que el perfil del sinohablante no justifica por sí mismo un cambio de metodología, salvo que en un análisis de necesidades se constata lo contrario. Por otra parte, hemos presentado las creencias que tiene el profesorado de ELE —a través del análisis de una encuesta— sobre lo que se debe introducir en cada nivel de perfeccionamiento en particular con respecto a contenidos gramaticales. Asimismo, hemos recogido y explicado algunos de los errores más frecuentes atestiguados en un corpus de trabajos de clase y que han sido seleccionados por su frecuencia y por las oportunidades que tienen de persistir y persisten en el tiempo a pesar de la instrucción gramatical —como las OR—. En suma, para evitar caer en lugares comunes es preciso analizar sin prejuicios al alumnado y, por otra parte, es necesario reflexionar sobre la propia actuación docente tanto sobre la metodología de la enseñanza de contenidos gramaticales como en lo referente al trato personal hacia los alumnos para evitar caer en estrategias fallidas o falaces.

MARÍA GUIJARRO SANZ
Universidad Complutense de Madrid
mariaguijarro@ucm.es

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGREDA COSO, E. (2016). *La representación teatral como técnica didáctica para la enseñanza de la gramática en el texto dialógico en ELE*. Tesis doctoral. Recuperado del repositorio de la Universidad Complutense de Madrid.
- ÁLVAREZ, M. A., BLANCO, A. G., y M.L.; PÉREZ, N. (2015). *Sueña A1-A2*. Beijing: Anaya.
- ARISTU OLLERO, A. (2015). *Adecuación de la metodología de enseñanza de español a estudiantes chinos a través del portafolio del profesor y la reflexión docente. Estudio de caso en una escuela de idiomas de Barcelona*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- BARDERI, D. D. T. (2018). *Antirumours handbook*. Consejo de Europa (pp. 197-215). Recuperado de: <https://rm.coe.int/manual-antirumores-daniel-de-torres-barderi/16808ee618>.
- BETANCORT, M., CARREIRAS, M., y STURT, P. (2009). "The processing of subject and object relative clauses in Spanish: An eye-tracking study". *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 62 (10), 1915-1929.
- CHEN, B., NING, A., BI, H., y DUNLAP, S. (2008). "Chinese subject-relative clauses are more difficult to process than the object-relative clauses". *Acta Psychologica*, 129 (1), 61-65.
- CHENG, X. J. S. (2000). "Asian students' reticence revisited". *System*, 28 (3), 435-446.
- CORTAZZI, M., y JIN, L. (1996). "Cultures of learning: Language classrooms in China". *Society and the language classroom*, 169 (206), 42.
- CORTÉS, M. (2009). "Chino y español: un análisis contrastivo". En Sánchez Griñán, A. y Melo, M. (Eds.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos* (pp. 1-20). Buenos Aires: Voces del sur.
- EUROPA, CONSEJO DE (2014-2019). Anti-Rumours. Recuperado de: <https://www.coe.int/en/web/interculturalcities/anti-rumours>
- GIBSON, E. (1998). "Linguistic complexity: Locality of syntactic dependencies". *Cognition*, 68 (1), 1-76.
- GIBSON, E., WU, H.-H. I. J. L., y PROCESSES, C. (2013). "Processing Chinese relative clauses in context". *Language and Cognitive Processes* 28 (1-2), 125-155.
- GOLDBERG, A. (1995). *Construction grammar: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- GOLDBERG, A. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- GOLDBERG, A. (2013). "Constructionist approaches". En T. Hoffman y G. Trousdale (Eds.). *The Oxford handbook of construction grammar* (pp. 15-31). Oxford: Oxford University Press.
- GOLDBERG, A., y CASENHISER, D. (2008). "Construction learning and second language acquisition". En P. Robinson y N. Ellis (Eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. Nueva York: Routledge.
- GUIJARRO SANZ, M. (2015). "Toma que toma o cómo bailar oraciones de relativo". *Foro de profesores de E/LE*, 11.
- GUIJARRO SANZ, M. (2017). *Procesamiento cognitivo y gramática de las construcciones aplicados a la enseñanza de oraciones de relativo, un estudio de español como lengua extranjera para sinohablantes*. Tesis doctoral, recuperado del repositorio de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- HAN, Z., y ODLIN, T. (2006). *Studies of Fossilization in Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- HAWKINS, J. A. (1999). "Processing complexity and filler-gap dependencies across grammars". *Language*, 244-285.
- HINOJOSA, S., PASTOR, A. (2014). "La cesión del protagonismo al alumno chino: la implementación del enfoque comunicativo en la clase de expresión oral". *Sinoe EPES*, 10.
- HSIAO, F., y GIBSON, E. (2003). "Processing relative clauses in Chinese". *Cognition*, 90 (1), 3-27.
- IZUMI, S. (2007). "Universals, methodology, and instructional intervention on relative clauses". *Studies in Second Language Acquisition*, 29 (02), 351-359.
- KEMBER, D. (2000). "Misconceptions about the learning approaches, motivation and study practices of Asian students". *Higher Education*, 40 (1), 99-121.

- KIDD, E. (2011). *The Acquisition of Relative Clauses: Processing, typology and function*. Países Bajos: John Benjamins Publishing Company.
- KING, J., y JUST, M. (1991). "Individual differences in syntactic processing: The role of working memory". *Journal of Memory and Language*, 30 (5), 580-602.
- LITTLEWOOD, W. (2000). "Do Asian students really want to listen and obey? *ELT journal*, 54 (1), 31-36.
- 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.
- LUIMNÍ, D. (2014). Anti-Rumours Resource Pack en Consejo Europeo (Ed.) Consejo Europeo.
- MADRID, AYUNTAMIENTO (2018). Frente al runrún y por la convivencia en los barrios. Recuperado de: <https://diario.madrid.es/usera/tag/antirumores/>
- MAK, W. M., VONK, W., y SCHRIEFERS, H. (2006). "Animacy in processing relative clauses: The hikers that rocks crush". *Journal of Memory and Language*, 54(4), 466-490.
- MING, T., y CHEN, L. (2010). "A discourse-pragmatic study of the word order variation in Chinese relative clauses". *Journal of pragmatics*, 42(1), 168-189.
- O'GRADY, W. (2011). "Relative clauses: Processing and acquisition". En E. Kidd (Ed.). *The acquisition of relative clauses: Processing, typology and function* (pp. 13-38). Países Bajos: John Benjamins Publishing.
- ODLIN, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- REALI, F., y CHRISTIANSEN, M. H. (2007). "Processing of relative clauses is made easier by frequency of occurrence". *Journal of Memory and Language*, 57 (1), 1-23.
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. J. (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. J. (2017). *Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China* (Vol. 7). Parolas Languages. Recuperado de PublishDrive.
- SÁNCHEZ GRIÑÁN, A. J., y MELO, M. (2009). *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- STAUB, A. (2010). "Eye movements and processing difficulty in object relative clauses". *Cognition*, 116 (1), 71-86.
- SUNG, Y.-T., CHA, J.-H., TU, J.-Y., WU, M.-D., y LIN, W.-C. J. J. O. P. R. (2016). "Investigating the processing of relative clauses in Mandarin Chinese: evidence from eye-movement data". *Journal of psycholinguistic research* 45(5), 1089-1113.
- TRAN, T. T. (2013). "Is the learning approach of students from the Confucian heritage culture problematic?". *Educational Research for Policy and Practice*, 12 (1), 57-65.
- TRAXLER, M. J., MORRIS, R. K., y SEELY, R. E. (2002). "Processing subject and object relative clauses: Evidence from eye movements". *Journal of Memory and Language*, 47 (1), 69-90.
- WEN, Z., y MOTA, M. B. (2015). *Working Memory in Second Language Acquisition and Processing*. UK Bristol: Multilingual Matters.
- WU, F., KAISER, E., y VASISHTH, S. J. C. S. (2018). "Effects of Early Cues on the Processing of Chinese Relative Clauses: Evidence for Experience - Based Theories". *Cognitive science* 42, 1101-1133.
- YAO, Q., y RENAUD, C. (2016). "Processing Chinese relative clauses: An investigation of second-language learners from different learning contexts". *Chinese as a Second Language Research*, 5(2), 155-186.
- YUN, J., CHEN, Z., HUNTER, T., WHITMAN, J., y HALE, J. J. J. O. E. A. L. (2015). "Uncertainty in processing relative clauses across East Asian languages". *Journal of East Asian Linguistics*, 24 (2), 113-148.