



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

TESIS DOCTORAL

Estudio sociolingüístico sobre niños de origen chino en la ciudad de Málaga

Autora: Yiyun Ou

Directoras:

Dra. Lidia Taillefer de Haya

(Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana)

Dra. Susana Guerrero Salazar

(Departamento de Filología Española, Italiana, Románica, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada)

Programa de Doctorado Lingüística, Literatura y Traducción

Facultad de Filosofía y Letras

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

2019-2020





UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Yiyun Ou

 <http://orcid.org/0000-0003-2732-1851>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



Universidad de Málaga
Facultad de Filosofía y Letras

Programa de Doctorado Lingüística, Literatura y Traducción

La Dra. Lidia Taillefer de Haya, profesora titular del Departamento de Filología Inglesa, Francesa y Alemana de la Universidad de Málaga, y la Dra. Susana Guerrero Salazar, profesora titular del Departamento de Filología Española, Italiana, Románica, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada

CERTIFICAN:

Que la tesis doctoral presentada por **Dña. Yiyun Ou**, titulada *Estudio sociolingüístico sobre niños de origen chino en la ciudad de Málaga*, tras la fase de investigación y redacción, y según la legislación vigente, está terminada y revisada, considerándola apta para ser presentada y defendida ante el tribunal que ha de juzgarla.

Málaga, a 3 de octubre de 2019

TAILLEFER
DE HAYA
LIDIA -
25057886F

Firmado
digitalmente por
TAILLEFER DE HAYA
LIDIA - 25057886F
Fecha: 2019.10.03
10:38:16 +02'00'

Firmado por
GUERRERO
SALAZAR SUSANA

Fdo. Lidia Taillefer de Haya

Fdo. Susana Guerrero Salazar



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Agradecimientos

Es para mí un verdadero placer tener este espacio para expresar mis agradecimientos al finalizar un trabajo de tantos años como es una tesis doctoral. Quiero agradecer, en primer lugar, a mis dos directoras, la Dra. Lidia Taillefer de Haya y la Dra. Susana Guerrero Salazar, por estar ahí siempre que les necesitaba y por guiarme con tanta profesionalidad. Su apoyo ha sido de un valor incalculable, no solamente en el desarrollo de esta tesis, sino también en mi vida en España. Sin su ayuda no habría sido posible completar este trabajo doctoral.

En segundo lugar, quiero expresar también mi más sincero agradecimiento a la coordinadora del Programa de Doctorado, la Dra. Rosario Arias, gracias por guiarme a través de cada paso durante el proceso del doctorado. También quiero dar las gracias al Gestor Administrativo, D. Francisco José García Luque, pues siempre estuvo ahí para responder mis preguntas y hacerme sentir muy bienvenida. También, quiero expresar mi gran agradecimiento al Dr. Feng Xuefeng, del Dpto. de Lengua y Literatura China de la Universidad de Wuhan, pues, durante mi estancia internacional, me dio muchas ideas para mi tesis doctoral.

En tercer lugar, quiero agradecer también al director del Colegio MIT de Málaga, D. Javier Díaz Cabrera, por facilitarme mi investigación. Asimismo, gracias a los estudiantes chinos del Colegio Huajiao de la misma ciudad que completaron las pruebas y el cuestionario. Todos estos participantes dan sentido a mi investigación.

Y, por supuesto, el agradecimiento más profundo y sentido va para mi familia. Gracias a mis padres y a mis tíos por su ejemplo de lucha y honestidad. Sin su apoyo y comprensión este trabajo nunca se habría escrito.

Finalmente, debo agradecer a la Universidad de Málaga por acogerme en el Programa de Doctorado Lingüística, Literatura y Traducción desde 2014 y, por supuesto, también gracias a la Universidad de Wuhan por aceptarme como investigadora durante mi estancia internacional.

Índice

ÍNDICE	i
LISTA DE FIGURAS	v
LISTA DE TABLAS	vii
LISTA DE ABREVIATURAS	ix
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
1.1 Justificación y motivación	3
1.2 Objetivos	5
1.3 Metodología de investigación	8
1.4 Estructura de la tesis doctoral	9
CAPÍTULO II: ESTADO DE LA CUESTIÓN	11
2.1 Estudios lingüísticos sobre los inmigrantes chinos	12
2.1.1 Estudios sobre la comunidad de habla de los inmigrantes chinos	12
2.1.2 Estudios sobre los inmigrantes chinos según la teoría del contacto entre lenguas	17
2.1.3 <i>Code-switching</i> en el discurso de los inmigrantes chinos	19
2.1.4 Los hijos de los inmigrantes chinos y su adquisición de lenguas	22
2.2 Estudios sobre los inmigrantes chinos en España	28
2.2.1 Desde la perspectiva de la sociología, la economía y la cultura	29
2.2.2 Desde la perspectiva lingüística	32
CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO	39
3.1 Lenguas en contacto	39
3.2 Variación, variedades y variables	46



3.3 <i>Code-switching</i>	50
3.4 Bilingüismo y diglosia.....	55
3.4.1 Tipos de personas bilingües	56
3.4.2 El desarrollo lingüístico de los niños bilingües de origen chino	57
CAPÍTULO IV: LA COMUNIDAD DE HABLA CHINA EN LA CIUDAD DE MÁLAGA	67
4.1 Factores de la inmigración china en España.....	70
4.2 La sociedad china en España	73
4.2.1. Las comunidades regionales	75
4.2.2. Las comunidades profesionales	76
4.2.3. Las comunidades políticas.....	78
4.2.4. Las comunidades de mujeres	79
4.2.5. Las comunidades de jóvenes chinos en España.....	79
4.2.6. Las comunidades integrales.....	80
4.3 Situación lingüística de las comunidades de chinos en España.....	81
4.3.1 La comunidad de habla dialectal	82
4.3.2 La comunidad de habla mandarín.....	83
CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	93
5.1 Métodos de investigación sociolingüística	93
5.1.1 Metodología cuantitativa y cualitativa.....	93
5.1.2 Metodología mixta.....	96
5.2 Metodología de la investigación.....	97
5.2.1 Sujetos.....	98
5.2.2 Muestreo no aleatorio	98
5.2.3 Observación y trabajo de campo.....	99
5.2.4 Cuestionarios	100



5.2.5 Pruebas de lenguas.....	102
CAPÍTULO VI: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	109
6.1 Participantes.....	109
6.1.1 Sexo, edad y lenguas de los NOC.....	109
6.1.2 Situación familiar de los NOC.....	110
6.1.3 Nivel económico de la familia de los NOC	112
6.1.4 Formación de los padres de los NOC	114
6.1.5 Capacidad lingüística de los padres de los NOC	115
6.2 La competencia lingüística de los NOC	116
6.2.1 Competencia lingüística en lengua española	116
6.2.2 Competencia lingüística en lengua china	128
6.3 La conciencia fonológica de los NOC en Málaga	139
6.4 El uso lingüístico de los NOC en Málaga.....	141
CAPÍTULO VII: FACTORES EXTERNOS.....	147
7.1 <i>Input</i> y <i>output</i> lingüístico.....	153
7.2 Nivel socioeconómico de la familia	159
CAPÍTULO VIII: LA ACTITUD LINGÜÍSTICA Y LOS FACTORES INTERNOS.....	171
8.1 Variables relacionadas con el aprendizaje de las lenguas de los NOC.....	171
8.2 Actitudes lingüísticas.....	175
8.2.1 Definición	177
8.2.2 El papel de las actitudes lingüísticas en la adquisición de la lengua	180
8.2.3 Metodologías para la actitud lingüística	183
8.2.4 Las actitudes de los niños chinos	187
8.3 Educación Preescolar.....	195
8.4 Motivación para aprender la lengua	196



8.5 Identidad social.....	205
CAPÍTULO IX: CONCLUSIONES	211
9.1 Orden en el aprendizaje de lenguas de los NOC	214
9.2 La competencia lingüística en cada lengua	215
9.3 El uso de las lenguas.....	218
9.4 Factores externos e internos que influyen en la competencia lingüística de los NOC.....	219
9.5 Las actitudes lingüísticas y la motivación de los NOC para aprender cada lengua	220
9.6 Dissertation Summary in English.....	222
9.6.1 Background and Incentives for this Research	222
9.6.2 Objectives of this Research	226
9.6.3 Theoretical Framework.....	227
9.6.4 Research Methodology	233
9.6.5 Results and Discussion	237
9.6.6 Conclusions.....	245
CAPÍTULO X: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	247
CAPÍTULO XI: APÉNDICES	273
11.1 Cuestionario para el alumnado	273
11.2 Cuestionario para padres y madres.....	277
11.3 Prueba de español	278
11.4 Prueba de chino.....	280
11.5 Prueba de conciencia fonológica	284

Lista de figuras

Figura 1: Enseñanza y evaluación de la pronunciación de ELE a alumnos chinos.....	36
Figura 2: La población de los inmigrantes chinos en España.....	70
Figura 3: Número de NOC en cada grupo de edad.....	109
Figura 4: Educación preescolar de los NOC.....	110
Figura 5: Número de hijos en las familias chinas.....	111
Figura 6: Ocupaciones profesionales de los padres de los NOC.....	112
Figura 7: Tipos de empresa que regentan los padres de los NOC.....	113
Figura 8: Formación de los padres de los NOC.....	114
Figura 9: Comparación de las puntuaciones que consiguieron los NOC y NNE.....	118
Figura 10: Ejercicio 1 (Oraciones).....	120
Figura 11: Ejercicio 2 (Fonética y Vocabulario).....	121
Figura 12: Ejercicio 4 (Comprensión).....	122
Figura 13: Ejercicio 5 (Gramática).....	123
Figura 14: Comparación entre las puntuaciones de los niños en China y Málaga.....	130
Figura 15: Porcentaje de las notas.....	131
Figura 16: Escala de los cinco niveles de tonos del mandarín.....	134
Figura 17: Notas en la prueba de conciencia fonológica.....	139
Figura 18: Puntuaciones sobre conciencia fonológica de los NOC.....	140
Figura 19: Niveles de las lenguas.....	142
Figura 20: <i>Input</i> y <i>output</i> de español y chino.....	157
Figura 21: Ocupación de los padres y notas de los niños en la prueba de español.....	168
Figura 22: Actitudes lingüísticas de los NOC hacia las variedades lingüísticas.....	189
Figura 23: Actitudes de los NOC hacia miembros de diferentes grupos.....	190
Figura 24: Evaluación de los NOC en las lenguas.....	194
Figura 25: Motivación para aprender la lengua china en la escuela Huajiao.....	200
Figura 26: Motivación para aprender la lengua española.....	204

Figura 27: La identidad social de los NOC..... 207

Lista de tablas

Tabla 1: Relación del proceso del comportamiento en la lengua y de la asimilación cultural.....	17
Tabla 2: Valoración de cada parte de Prueba de lengua china	104
Tabla 3: Tres grupos de la Prueba de conciencia fonológica.	107
Tabla 4: Prueba de igualdad de medias entre NOC y NNE.	117
Tabla 5: Estadística de los resultados de la prueba de lengua española.....	117
Tabla 6: Puntuaciones obtenidas en cada ejercicio.....	119
Tabla 7: Prueba de igualdad de grado entre NOC y NNC.	129
Tabla 8: Notas de los dos grupos de niños en cada ejercicio.	131
Tabla 9: Contexto de uso de las lenguas.....	143
Tabla 10: Frecuencia de uso de las lenguas con diferentes miembros sociales	144
Tabla 11: Variables en la prueba de español.	149
Tabla 12: Variables en la prueba de chino.	151
Tabla 13: Variables en la prueba de español.	172
Tabla 14: Variables en la prueba de chino.	174



Lista de abreviaturas

CPH	Critical Period Hypothesis
MGT	Matched-Guise Technique
NNC	Niños Nativos Chinos
NNE	Niños Nativos Españoles
NOC	Niños de Origen Chino
SES	Family Socio Economic Status



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Capítulo I : Introducción

En esta tesis doctoral, con el concepto “inmigración” nos referiremos a la población que ha llegado a un lugar procedente de otros países, excluyendo a quienes han adoptado la nacionalidad tras emigrar e incluyendo a los hijos de inmigrantes que han nacido en ese país. Recientemente, la inmigración se ha convertido en una cuestión muy importante a nivel mundial, no solo en lo referente a la demografía, sino también a la política, la sociología, la cultura y la economía. En efecto, debido al desarrollo de la emigración y al intercambio cultural, los estudios sobre la inmigración han proliferado en las últimas décadas.

Por un lado, al ser el país que tiene la mayor población mundial, China tuvo alrededor de 60 000 000 emigrantes durante 2018 (Wang y Miao, 2019), lo que refleja un importante problema que necesita más investigaciones al respecto. Hasta el momento, la mayoría de los estudios sobre los inmigrantes chinos son sobre temas de medicina, sociología, política y economía (Nieto, 2003; Alam, 2007; Denisova, 2011; Chen, 2013).

Por otro lado, en las últimas décadas, España ha sido un país muy caracterizado por la inmigración, especialmente a partir de 1997, cuando registró un crecimiento sin precedentes. Actualmente, España está en el décimo lugar de la clasificación mundial en cuanto al número total de inmigrantes y, según los datos de la Oficina Nacional de Estadística Española, en 2018 la población de inmigrantes chinos con registro legal ha aumentado hasta 190 624. Esta población china está ampliamente distribuida por el país, la cual se puede encontrar en casi todas las ciudades, grandes y pequeñas. A pesar de que la comunidad china tiene una larga historia de asentamiento en España, los españoles todavía la consideran una comunidad cerrada y misteriosa. Todo tipo de relación, contactos

comerciales, personales o intercambios culturales llevan a un contacto con la lengua al mismo tiempo.

Los estudios lingüísticos sobre los inmigrantes chinos en España son referentes a la enseñanza de las lenguas o a la comparación entre ambas lenguas. El foco de interés de estos estudios es la transformación interna de la lengua en lugar de las relaciones comunicativas entre los hablantes. Términos como *interferencia* y *transferencia* se emplean con el fin de investigar la fonética, y las influencias léxicas y gramaticales entre las lenguas en cuestión. Sin embargo, un enfoque sobre las estructuras lingüísticas no es suficiente para explicar el fenómeno del contacto entre las lenguas. Podemos observar que las lenguas desarrollan un cambio a lo largo del tiempo, por lo que es necesario recurrir a la teoría sociolingüística para explicar el lenguaje diario de los inmigrantes chinos en España. Consideramos que un análisis sociolingüístico nos permite considerar aspectos mucho más amplios que el simple manejo de la lengua, como afirmaron Thomason y Kaufman (1988: 19): “it is the social context not the structure of the languages involved that determine the direction and the degree of interference”.

Durante los últimos años, el gobierno español ha ampliado sus relaciones económicas con China para mejorar los intercambios comerciales y turísticos y, así, reforzar los lazos lingüísticos y culturales. Por lo tanto, existe una gran necesidad de realizar estudios sociolingüísticos sobre los inmigrantes chinos en España. Esta tesis, a través de la teoría sociolingüística, tiene como objetivo investigar las lenguas de los inmigrantes chinos en España y su uso, red social, competencia lingüística, actitudes lingüísticas, aprendizaje de las lenguas, etc. Otro objetivo de este trabajo es animar a llevar a cabo futuras investigaciones con el fin de contribuir a los estudios sociolingüísticos,

especialmente con respecto a las lenguas de los inmigrantes chinos.

1.1 Justificación y motivación

En el análisis sociolingüístico, las nociones de “variación” y “cambio” han sido muy discutidas. Reif et al. (2013: 1) proponen lo siguiente:

For the past 50 years and from a traditional sociolinguistic point of view, there has been an enormous interest in the notion of variation and variability, starting with Labov’s seminal sociolinguistic work on Martha Vineyard’s speech (1963). Language cannot be studied without exploring its usage in social interaction.

En lo que concierne a las teorías sociolingüísticas, los estudios han tratado de verificar si a través de la variación lingüística por grupos de edad se puede hablar o no de un proceso de cambio. Para comprender la significación social de las unidades lingüísticas es necesario exponer previamente cuáles son las características principales de las variables sociales: la edad, el sexo, la clase social y la red social. Almeida (2003: 118) considera que los grupos de menor edad son los más innovadores, ya que abandonan los rasgos vernáculos antes que los mayores, e introducen en su propia comunidad sus normas de habla, ya adoptadas en otras comunidades. Fernández (1997: 80) apunta:

En cuanto a las generalizaciones que se pueden efectuar a partir de los trabajos ya realizados, es preciso decir que, por el momento, son de poco alcance. Se ha pretendido dar alcance general a un modelo según el cual, cuando hay un grupo de descendientes de los emigrantes propiamente dichos, la lengua de inmigración desaparece a lo sumo en dos o tres generaciones; la segunda generación sería ya bilingüe, con cualquiera de las dos lenguas (o ambas) como lenguas iniciales.

En esta tesis el concepto “niños de origen chino” hace mención a los niños y las

niñas que han nacido en España y cuyos padres son inmigrantes de China; es decir, la expresión engloba a la segunda generación de inmigrantes chinos en España. Debemos saber que los estudios sobre la lengua de la segunda generación tienen una gran importancia, ya que los NOC conforman un grupo que desarrolla un uso del lenguaje diferente al de sus padres o al de sus compañeros españoles. Hemos podido demostrar que estos niños usan a diario al menos dos variedades lingüísticas (chino mandarín y español), siendo bilingües.

En general, el desarrollo del bilingüismo en estos niños no es equilibrado. La distancia que existe entre la lengua española y la china es bastante notable. Los NOC viven en un entorno lingüístico complejo. El contacto entre las diferentes lenguas afecta a una de ellas en aspectos fonéticos, sintácticos, semánticos u otros aspectos lingüísticos. Hay una serie de obras que son particularmente útiles para nuestro estudio, como el artículo de Martinovic-Zic (1998) sobre la elección de la lengua entre los inmigrantes bilingües adultos en los Estados Unidos. Sin embargo, los estudios lingüísticos sobre los NOC en España son muy escasos. Algunas investigaciones descubrieron que los niños inmigrantes chinos tenían muchas dificultades para adquirir el español, lo que afectaba gravemente a su rendimiento escolar (Jalón, 2005; Pérez, 2009). En estos estudios se señaló que, en comparación con los africanos y árabes, los niños inmigrantes chinos tenían más dificultades en el aprendizaje del español y obtenían una puntuación más baja en su rendimiento académico (Shum et al., 2013: 67).

Basándonos en los estudios anteriores, intentaremos averiguar la capacidad lingüística real de los NOC. Las hipótesis que fundamentan este estudio se relacionan con la competencia lingüística de los NOC. Teniendo esto en consideración, la investigación

lingüística de los NOC en España es, obviamente, de gran necesidad. Un proyecto futuro podría proporcionar un estudio adicional sobre la globalización de las lenguas y la investigación sociolingüística en España y China. Como el estudio de la lengua de los NOC en España refleja también diferentes culturas, la española y la china, a su vez se podría ilustrar el cambio de la lengua y la cultura en ambos países.

1.2 Objetivos

Según las cifras de Beltrán et al. (2016: 102), en España los inmigrantes chinos están concentrados en varias comunidades autónomas de la península ibérica, en los dos archipiélagos y en determinadas provincias del mediterráneo desde Girona a Málaga. Tras las cuatro primeras provincias españolas con mayor número de inmigración (Madrid, Barcelona, Alicante y Valencia), Málaga ocupa el quinto lugar. La ciudad de Málaga y su provincia son una zona con gran oferta turística. Los inmigrantes están especialmente concentrados en Málaga capital, en la que viven más de 571 026 habitantes¹. Los inmigrantes mantienen relaciones comerciales, turísticas y culturales con otros países. Por lo tanto, Málaga capital, ciudad en la que resido y estudio, será tomada como eje de nuestra investigación.

En las comunidades de habla, los hablantes eligen entre dos o más lenguas para distintas situaciones. Como Penny (2000: 4) apunta:

We shall see shortly, however, that even a single individual does not use just a single variant from the range of those available in the community. Rather, each individual commands at least part of the range and selects a

¹ Según datos del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2018).

particular variant according to the circumstances (formal, informal, relaxed, etc.) in which he or she is speaking. And even in the same speech environment, a speaker may alternate between two or more variants.

El tema en cuestión se complica cuando los niños tienen que elegir entre las variedades, es decir, la variedad estándar (la variedad suprema), la lengua vernácula (la variedad alta) y sus dialectos (la variedad baja). A diferencia de otros países de Europa como Francia, Holanda o Gran Bretaña, donde los inmigrantes proceden de diferentes áreas de China, en España hay una notable homogeneidad de los inmigrantes chinos respecto al origen de procedencia. La mayoría proviene del distrito de Qingtian, en la provincia de Zhejiang. Así pues, los NOC en Málaga hablan el mandarín estándar y el español, y en algunos casos también hablan sus dialectos (como el qingtianese o el andaluz). Por esa razón, la situación lingüística es bastante complicada. Podemos observar que los niños de distintas regiones y clases sociales suelen reflejar diferencias en las lenguas y en su actitud hacia ellas. Por ejemplo, si un NOC se encuentra con un compañero chino en el autobús, ¿qué variedad lingüística elegiría? ¿Y si se encontrasen en un centro educativo español? Cuando un niño de origen chino mantiene una conversación con un nativo de español, ¿qué tipo de estrategia lingüística usará? ¿Es el español de los NOC igual que el de los niños españoles? ¿Qué factores afectarán directa o indirectamente a las lenguas de los niños? Tras el contacto entre las diversas lenguas, ¿cómo se desarrollarán las variedades lingüísticas? Así pues, este trabajo doctoral pretende responder a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿En qué orden adquieren los NOC el mandarín, el español y el dialecto chino?
- 2) ¿Tienen los NOC una competencia inferior a los niños monolingües tanto en español como en chino?

- 3) ¿Cómo es la competencia lingüística de los niños en cada lengua?
- 4) ¿Cuál es el uso de las lenguas en los NOC?
- 5) En un grupo heterogéneo, ¿qué lengua elegirán los NOC en diferentes situaciones?
- 6) ¿Qué factores externos e internos afectan al aprendizaje, a la competencia lingüística y a la actitud lingüística de los niños?
- 7) ¿Cuáles son sus actitudes lingüísticas ante las dos lenguas?
- 8) ¿Cuál es la motivación de los niños para aprender estas lenguas?
- 9) ¿Qué dificultades tienen para aprender español y chino?

Como hemos dicho, el objeto de este trabajo es averiguar la situación lingüística de los NOC en Málaga. La variación lingüística utilizada por los inmigrantes chinos se identifica con un grupo etnolingüístico en el sentido de que forman una gran colonia. Es una realidad que la lengua que ellos utilizan en contextos públicos es el español, mientras que emplean el chino cuando están en casa, con sus familiares o en su comunidad china. Lo realmente interesante es que las lenguas utilizadas por los niños chinos siempre mezclan algunas características del chino y del español, concretamente de la variante andaluza, lo que hace el lenguaje de los niños inmigrantes más complejo.

La perspectiva sociolingüística es esencial para explicar las lenguas de los niños inmigrantes. Este trabajo se centra en la investigación de la competencia lingüística y del uso de los NOC, incluyendo un análisis de los factores que influyen en su aprendizaje de las lenguas. Los factores externos e internos (por ejemplo, actitud, identidad o economía familiar) deben tomarse en consideración. Todo el estudio se basa en datos extraídos de

cuestionarios, observaciones y pruebas, pues la tesis trata de explicar el patrón de comportamiento lingüístico de los niños inmigrantes con datos cuantitativos y cualitativos de gran fiabilidad.

1.3 Metodología de investigación

Los NOC en España son diferentes de la generación de sus padres. Según Alam (2007: 4), refiriéndose a la inmigración en Argentina:

Los chicos se integran pero los padres no, ya que son bastante nacionalistas y no quieren perder su lengua. Si una persona no está integrada en la sociedad argentina, difícilmente podrá manejar el idioma. Los padres son cerrados y prefieren quedarse en la comunidad.

Sin embargo, los niños inmigrantes que crecen en España son más abiertos que sus padres de origen chino. En primer lugar, expondremos los resultados obtenidos de los cuestionarios y las observaciones. No obstante, la investigación se basará en una metodología preferentemente cualitativa, dado que es la que facilita un mejor acercamiento a las comunidades inmigrantes y al tema objeto de estudio.

Un cuestionario con un gran número de muestras es una base sólida para analizar una situación sociolingüística; es necesario llevar a cabo una gran cantidad de estadísticas para obtener un estudio fiable. Así pues, en esta tesis utilizaremos una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, para investigar las lenguas de los NOC.

1.4 Estructura de la tesis doctoral

Para dar respuesta a las cuestiones de investigación hemos estructurado la tesis en los siguientes capítulos. En el capítulo I, introducimos los objetivos, la justificación y motivación de nuestra investigación; en el capítulo II, presentamos estudios lingüísticos previos sobre los inmigrantes chinos y proponemos nuestra hipótesis; en el capítulo III se presentan las teorías más significativas que existen en los estudios sociolingüísticos para aplicar a nuestra investigación. En el capítulo IV se expone la historia de la inmigración china y su comunidad de habla en España. En el capítulo V se presenta la metodología de nuestra investigación, describiendo a los sujetos y los métodos usados para evaluarlos. En los capítulos VI, VII y VIII analizamos los resultados obtenidos de nuestros cuestionario y pruebas. Y en el capítulo IX concluimos con los resultados, verificando las hipótesis de nuestro estudio.



Capítulo II: Estado de la cuestión

El lenguaje, la herramienta de comunicación más importante para los seres humanos, es una de las características esenciales que les distinguen de los animales. Asimismo, supone un elemento básico de reconocimiento como nación. China es el país con el mayor número de población mundial y tiene multitud de etnias. Entre los 56 grupos étnicos, la etnia Han es la mayor, pues contiene alrededor de 1300 millones de personas. Los habitantes de Han están distribuidos por todo el país. Según la clasificación de los dialectos chinos, todas las provincias se dividen en siete áreas dialectales principales: mandarín del norte, dialecto cantonés, dialecto Wu, dialecto Min, dialecto Gan, dialecto Xiang y dialecto Hakka. Todos son diferentes y es casi imposible la comunicación entre los habitantes de las diferentes áreas dialectales.

Durante la época de la dinastía Qing, China sufrió dificultades debido a las guerras exteriores y a la crisis económica interna. Muchos chinos de diferentes lugares, especialmente de las áreas dialectales del Cantonés, Min y Hakka, emigraron a otros países para ganarse la vida. En el último siglo, los chinos se han ido instalando en países extranjeros y han ido formando tanto asociaciones culturales como empresas. El chino mandarín, al ser la lengua común, es el puente de comunicación entre las personas chinas de diferentes regiones, lo que ha supuesto un papel crucial en el mantenimiento de las comunidades étnicas. En el extranjero, se usa el chino mandarín principalmente para comunicarse en la comunidad china y el propio dialecto para las conversaciones internas familiares. Desde el entorno de las diferentes lenguas, culturas y sociedades, la situación lingüística de los chinos en el extranjero también se ha vuelto más variada y compleja.

2.1 Estudios lingüísticos sobre los inmigrantes chinos

Gracias a las publicaciones sobre la inmigración en los últimos años, el lenguaje de los emigrantes se ha convertido en un nuevo objeto de estudio. Ha aparecido algunas investigaciones sobre la lengua de los inmigrantes, en general, han aparecido en los Estados Unidos y en algunos países europeos (Lüdi, 1987; Eckert, 1988; Safder, 1993; Yu, 2014). Hasta ahora, los estudios sobre la lengua de los inmigrantes chinos han aparecido sobre todo en los Estados Unidos, Australia, Singapur y otros países del sudeste asiático, centrándose en cuestiones políticas y económicas.

Con la aparición de la tecnología y la globalización, la inmigración y los contactos entre personas se han desarrollado con mayor facilidad. Con la colisión entre los diferentes idiomas, el uso del lenguaje en los países multilingües se ha hecho más complejo. Aunque el número de los países que tiene dos o más lenguas oficiales solo asciende a una cuarta parte del mundo, el fenómeno del multilingüismo es muy común. Cuestiones importantes de la Sociolingüística como el contacto entre lenguas, la variación lingüística, la competencia lingüística, la identidad social, la planificación lingüística, la comunidad de habla y los cambios en las diferentes lenguas están estrechamente relacionados con el fenómeno del multilingüismo. El hecho de que el multilingüismo domine el lenguaje global no puede ser ignorado, de ahí que presentemos un estudio sociolingüístico de los inmigrantes chinos.

2.1.1 Estudios sobre la comunidad de habla de los inmigrantes chinos

Aunque se considera que hay unas 7000 lenguas en el mundo, los lingüistas todavía no pueden crear un estándar universal para diferenciar estas lenguas. Por ello, la

Sociolingüística tiende a usar el término “variantes lingüísticas” para sus estudios. De esta manera, los sociolingüistas prefieren utilizar el término “variedad lingüística” en lugar de “lengua”. Según Hudson (1981: 34), la variedad lingüística se refiere a un conjunto de elementos lingüísticos con distribuciones sociales similares; los dialectos son variedades. Lo más importante de esta definición es que la variedad se define en términos de un conjunto específico de elementos lingüísticos que podemos asociar únicamente con factores externos (por ejemplo, la región o la clase social). El concepto de variedad nos permite preguntarnos qué base hay para la tradicional distinción entre lengua y dialecto. Las personas que llevan a cabo una comunicación entre diferentes lenguas forman una comunidad de hablantes. La mayoría de los lingüistas (Gumperz, 1971; Chomsky 1986; Labov, 2001) coinciden en que la unidad de la comunidad de habla está representada por una comunicación regular, la interacción entre los hablantes y una misma identidad. Para los 1,3 millones de chinos no tiene importancia el origen de los hablantes o las variedades que hablan, sino que usan una variante reconocida: es el “chino mandarín” de la península, el *guoyu* en Taiwán, o el *huayu* en Singapur y Malasia. Aunque los inmigrantes chinos son de diferentes áreas dialectales, todos piensan que sus dialectos y el mandarín estándar pertenecen al mismo sistema de escritura, y que sus variedades lingüísticas están estrechamente vinculadas al mandarín. La identidad del mandarín se ha convertido en una característica básica de la comunidad de habla china. Con el continuo desarrollo de las comunidades de habla china, cada vez más investigadores se han adentrado a estudiarlo.

Los autores chinos más importantes sobre la comunidad de habla china son Xu Daming y Wang Xiaomei, quienes publicaron el artículo “Encuesta sobre la comunidad de habla chino” en 2009. Propusieron que todos los hablantes de la comunidad de habla china se distribuyan entre los cinco continentes del mundo, incluyendo a las personas

descendientes de chinos que hablen mandarín, y también a las personas que no son descendientes de chinos pero que hablaran mandarín. Basándose en la teoría de la “International English-knowing/using speech community” de Kachru (2005), Xu divide a los miembros de la comunidad de habla china en tres partes: el círculo interno de hablantes, el círculo externo y la periferia. Esta división es similar a la de “inner circle, outer circle and expanding circle” de Kachru, que se basa en el tipo de difusión, el modo de adquisición y la función social de estas lenguas a nivel mundial. El círculo interno o miembros principales se refiere a las personas que hablan mandarín con una gran identidad; los miembros del círculo externo se refieren a los que tienen la identidad del mandarín, pero hablan dialectos chinos; los miembros de la periferia se refieren a los que no hablan una variedad china, pero poseen la identidad del mandarín. Se cree que la comunidad china y la comunidad de habla china son conceptos diferentes, pero realmente las comunidades de habla china son básicamente comunidades chinas, lo cual es diferente de la situación de las comunidades de habla inglesa. En el caso de la comunidad de habla inglesa, sus hablantes provienen de diferentes países y regiones en lugar de una sola comunidad étnica, es decir, la comunidad de habla inglesa cubre diferentes naciones y grupos étnicos. Comparados con la comunidad de habla china, la relación entre los diferentes grupos étnicos de esta comunidad lingüística es relativamente flexible.

En el artículo arriba indicado se hace un resumen de la comunidad global de habla china respecto a su larga historia, su rápido desarrollo y su prometedor futuro. Los autores exponen algunas teorías, centrándose en el campo de la comunidad de habla china desde una perspectiva general. Pero es un hecho que la distribución de la comunidad de habla china es desigual y cada una de ellas tiene sus propias características. Por lo tanto, se enfatizan más las similitudes entre las comunidades, mientras se ignoran las diferencias.

Zou y You han estudiado más en profundidad la comunidad de habla china. Su libro *Chinese Language and Chinese Society* (2001) es una obra sociolingüística de gran valor académico, pues lleva a cabo un estudio profundo sobre la lengua de los inmigrantes chinos en el extranjero. Aplican algunas teorías como el contacto entre lenguas, la competencia lingüística y el cambio de la lengua para analizar el lenguaje de los chinos en el extranjero, y presentan un gran número de datos relevantes. Zou y You (2001: 54) señalan que la mayoría de las comunidades de habla china se formaron en los últimos cien años. Solo unas pocas comunidades, las de la India y las de África del Sur, cuentan con más de doscientos años. De acuerdo con su estudio, los inmigrantes chinos en el extranjero son, principalmente, de regiones dialectales del cantonés, Min y Wu. Los de la región del dialecto cantonés se encuentran principalmente en colonias británicas como Australia, Nueva Zelanda, Singapur y Malasia, mientras que los inmigrantes del dialecto Wu están sobre todo en el sur de Europa en países como España, Francia, Portugal e Italia. Estos autores analizan las razones de la formación de estas comunidades de habla china en el extranjero y sus características comunes. También analizan en detalle los casos de Hong Kong, del sudeste de Asia, de Europa y los Estados Unidos. Estos autores consideran que el lenguaje es una parte integral de la cultura. El hecho de que los inmigrantes tengan un nivel de lengua equivalente al hablante nativo no significa que hayan asimilado la cultura, pero, por el contrario, si un inmigrante ha asimilado la cultura, su lenguaje debería ser tan fluido como el del hablante nativo (Zou y You, 2001: 215).

Otro estudio realizado sobre la comunidad de habla china es el artículo “The Study on the speech community structure model of overseas Chinese in UK” de Yang (2011). Este explora el modelo de estructura de la comunidad de hablantes chinos en Gran Bretaña desde una perspectiva empírica. Argumenta que la comunidad de habla china en

el Reino Unido tiene una estructura de cuatro círculos. La identidad de la lengua es el factor más importante para la formación y el mantenimiento de la comunidad de habla china. La familia y otros lugares en que los chinos se reúnen son factores importantes, y su alfabetización en el idioma chino es un factor relevante en la construcción de la comunidad.

Yang (2011) considera que el lugar de nacimiento es un elemento importante que afecta a los chinos en su identidad respecto a su nacionalidad y su lengua, por lo que divide a los encuestados chinos en dos grupos: el grupo de origen británico (BBC) y el grupo de origen no británico (NBBC). Algunas iglesias y escuelas de comunidades chinas fueron seleccionadas como lugares de investigación. Los cuestionarios y las entrevistas se adoptan como el principal medio para recopilar información. Entre los 202 cuestionarios enviados, solo 147 fueron válidos. Los resultados del estudio mostraron que la edad del grupo BBC era de 7 a 16 años, mientras que en el grupo NBBC era de 19 a 70 años, con lo que su promedio era de 33,5, lo que significa que la comunidad china en Gran Bretaña es una comunidad bastante joven. Yang se dio cuenta de que en las familias chinas la generación de los abuelos utilizaba las variedades del chino, mientras que la generación de los padres utilizaba el chino mandarín en la mayoría de los casos y el inglés si era necesario. La generación de los niños hablaba principalmente inglés y, a veces, chino con sus padres porque ellos se lo pedían. El autor concluyó que las personas con mayor grado de adquisición lingüística tienden a tener un conocimiento más claro de las características lingüísticas chinas, y de su significado político y cultural, valorando más positivamente la lengua china.

2.1.2 Estudios sobre los inmigrantes chinos según la teoría del contacto entre lenguas

Dado su entorno multilingüe, la mayoría de los miembros de las comunidades de habla china en el extranjero sabe hablar más de una lengua. El total del número de inmigrantes chinos en el mundo es aproximadamente de 22 millones, 11 de los cuales hablan chino como primera lengua (Xu y Wang, 2009: 135). Tras un largo período de adaptación y contacto constante con la lengua y la cultura local, los chinos se integran con los nativos plenamente (Zou y You, 2009: 125). También se ha señalado que, en general, el proceso de asimilación del idioma chino se puede dividir en cinco períodos consecutivos: el período de aceptación, el período de globalización, el período de transición, el período de mezcla y el período de asimilación (2009: 129). Se cree que el comportamiento de la lengua se puede utilizar como indicador de la evolución cultural, y los datos sobre el comportamiento lingüístico son más fáciles de seleccionar a partir de los datos del proceso de asimilación cultural. Su relación es la siguiente (Zou y You, 2009: 202):

Tabla 1: Relación del proceso del comportamiento en la lengua y de la asimilación cultural

El proceso del comportamiento en la lengua	A. Préstamos de la lengua	B. Cambios en la lengua	C. Alternancia de lenguas	D. Bilingüismo	E. Eliminación de los restos de la lengua origen
El proceso de asimilación cultural	A. Período de aceptación	B. Período de globalización	C. Período de transición	D. Período de mezcla	E. Período de asimilación

Los autores utilizan las comunidades de habla cantonesa en los Estados Unidos y Singapur como ejemplos. Clasifican a las personas en cinco procesos, de acuerdo con su asimilación cultural, y después analizan su comportamiento lingüístico. El resultado confirmaba su hipótesis.

También debemos destacar el estudio de otro autor chino llamado Pan, centrado en el lenguaje de los inmigrantes chinos en Singapur. Su estudio, “Multilingual phenomenon and language contact in the Singapore Chinese Community” (2008), se llevó a cabo sobre la base de la teoría del contacto entre las lenguas. Al ser Singapur un país de inmigrantes con una lengua histórica, la lengua en este país es extremadamente compleja. Después de un largo contacto entre diferentes idiomas, surgió una nueva variedad lingüística, el inglés de Singapur (*singlish*), que es una mezcla de inglés, chino, hokkien y otros restos del malayo. Esta variedad, ampliamente utilizada por las clases bajas de la sociedad en Singapur, apareció a principios de la época colonial. Pan pensaba que el *singlish* todavía no podía definirse como lengua criolla. Al no ser considerada como lengua materna de una comunidad de hablantes, y como sus reglas de pronunciación, vocabulario y gramática no son estables, aún se considera como interlingua. Pan hizo hincapié en el fenómeno de que varios idiomas en Singapur tengan una relación directa con la ola de migración, la nueva política de inmigración y la campaña de “Habla mandarín” que fue promovida por el gobierno de Singapur.

Según la investigación de Pan (2008), existe una diglosia en las comunidades de habla china en Singapur. El inglés es ampliamente utilizado en contextos formales, mientras que en situaciones informales la variedad más utilizada es el chino mandarín. Y en cuanto a la actitud respecto a los idiomas, existe una brecha importante entre las

diferentes edades. La mayor parte de la nueva generación de chinos tiene la misma actitud hacia el inglés y el chino, pues ellos no tienen el “complejo de lengua materna” de la generación anterior. El autor investigó a 580 ciudadanos de Singapur y los dividió en tres grupos de edades diferentes: un grupo de jóvenes (13-24 años), otro grupo de mediana edad (25-44 años) y un tercer grupo de mayor edad (45-69 años). Los resultados de los cuestionarios mostraban claramente el uso de la lengua y la actitud en un fenómeno multilingüe: la proporción del uso de *singlish* disminuía conforme avanzaba la edad. El 74 % del grupo de jóvenes utilizaba *singlish* con frecuencia, mientras que solo el 47 % del grupo de mayor edad solía usarlo. Pan concluye que hay dos razones principales para utilizar el *singlish*: la primera es para coordinar el contenido y el contexto de la conversación, y la otra es la costumbre del hablante (2008: 83). En cuanto a la actitud respecto a la lengua, un número considerable de singapurenses de origen chino pensaba que el inglés tenía más autoridad que el chino. La generación joven creía que el chino era más fácil de aprender que el inglés, mientras que la generación más mayor sostenía la opinión contraria. Pero todos ellos pensaban que el *singlish* es un rasgo distinto de la identidad singapuresa. Al final del estudio, Pan predijo que seguiría existiendo una sociedad bilingüe y que una nueva lengua criolla podría aparecer en Singapur en el futuro.

2.1.3 Code-switching en el discurso de los inmigrantes chinos

Tradicionalmente, el estudio de *code-switching* (alternancia de idiomas) se ha centrado en su significado social, la función de la lengua, los patrones psicológicos y los problemas gramaticales involucrados. Para los inmigrantes chinos, el mantenimiento de su lengua materna es complicado en un nuevo entorno. Algunos estudios han demostrado que la

lengua materna es reemplazada por una nueva lengua en tres generaciones (Fishman 1991; Romaine, 1995; Clyne y Kipps, 1997, 1999): la primera generación de inmigrantes utiliza principalmente su lengua materna y algo de la lengua local; la segunda generación, en general, puede utilizar las dos lenguas, y la tercera generación utiliza, sobre todo, la lengua local en lugar de la lengua materna (Yu, 2006: 36). Un estudio realizado por Clyne y Kipps (1999) mostró que los inmigrantes holandeses en Australia poseen mayor tasa de alternancia de lenguas en la primera generación, la cual llega a casi dos tercios. Sin embargo, la tasa de alternancia de lenguas en inmigrantes alemanes y franceses en Australia es de 48.2 % y 37.2 %. Mientras en la primera generación de inmigrantes chinos de diferentes orígenes, los de Hong Kong tienen la tasa más alta con el 9 %, los de la parte continental de China y Taiwan son 4.6 % y 3.4 % respectivamente; sin embargo, la tasa aumenta en la segunda generación con rapidez (Clyne y Kipps 1999: 34).

Los investigadores han intentado averiguar las causas de la alternancia de lenguas entre los inmigrantes. Algunas causas tienen un efecto positivo en el mantenimiento de su lengua materna, tales como el matrimonio entre grupos étnicos internos y un estrecho contacto con la lengua materna. Otras causas pueden tener efectos tanto positivos como negativos en el mantenimiento de la lengua materna tales como la educación, la diferencia entre su cultura y la cultura dominante local, y la actitud en general de la sociedad local hacia los inmigrantes. Desde la perspectiva del nivel de educación, por ejemplo, las personas con un alto nivel educativo serían más partidarias de mantener su lengua y cultura materna, pero, en cambio, una buena educación les ofrecerá mejores oportunidades para hacer intercambios culturales y tener contacto con la población local, lo que acelerará el proceso de alternancia de lenguas. Por el contrario, un bajo nivel educativo limita los intercambios y contactos, lo cual les será útil para el mantenimiento

de su lengua materna. Del mismo modo, el número de inmigrantes no tiene una relación directa con el mantenimiento de su lengua materna. Lo más importante es que la gente utilice su lengua materna (Romaine, 1995) y que tenga contacto con las personas en su lugar de residencia (Clyne y Kipps, 1997).

Ha habido más estudios sobre los inmigrantes chinos en Europa en estos últimos años. Uno de ellos es el Trabajo Fin de Máster *Different migration backgrounds of European oversea Chinese and their influences on the migrants language acquisition* de Hoevermann (2012). Este trabajo se centra en los factores que influyen en la adquisición de la segunda lengua en el contexto de la inmigración, en particular de la inmigración china. La mayoría de los chinos emigraron a Italia y otros a los Países Bajos, Dinamarca, España y Francia. La autora clasifica a los inmigrantes chinos en tres grupos: 1) el grupo *Yueqing*, que emigró a Europa entre 1979-2000; 2) la primera generación, la cual emigró a Europa con sus padres cuando eran niños; y 3) la segunda generación, que nació en los países anfitriones. Según la investigación, la razón de la emigración era conseguir una mejor situación financiera en el futuro.

Esta autora aplicó diferentes categorías, tales como la edad, el destino, el período de tiempo de la migración, la razón de la migración, la duración de la estancia, la migración individual o en grupo, el tipo de trabajo, la actitud y la educación respecto a la influencia en la adquisición del lenguaje. Descubrió que la segunda generación había adquirido la lengua de los países europeos (como el alemán, francés o italiano) a nivel nativo y la usaban como su primera lengua. Además, todos los encuestados de la segunda generación habían empezado a aprender *mandarín* en su adolescencia. Algunos dijeron que hablaban con sus padres usando sus propios dialectos y los padres chinos también se comunicaban

con sus hijos en ese dialecto en lugar de usar el *mandarín*, aunque podían hablarlo. Hoevermann (2012: 57) supuso que probablemente se debía a que los abuelos no eran capaces de hablar mandarín. Además, la autora descubrió que los padres que trabajaban en tiendas de ropa sabían hablar mejor español que los dueños de los restaurantes. Pensó que las razones eran el entorno social, la calidad y la cantidad de contactos relacionados con la profesión (2012: 44). Hoevermann llegó a la conclusión de que la lengua es requisito para la integración, pues los inmigrantes chinos con mejor competencia en la lengua del país están mejor integrados en el contexto social.

2.1.4 Los hijos de los inmigrantes chinos y su adquisición de lenguas

Debido al impacto de las condiciones naturales, los niños chinos nacidos y criados en el extranjero muestran muchas características especiales en la adquisición del chino. En general, adquieren una gran cantidad de vocabulario básico, los usos del lenguaje y algunos caracteres chinos en proceso de desarrollo. En cuanto a las condiciones ambientales y del lenguaje, el chino no es una lengua absolutamente extraña para ellos (Liang, 2010). Sin embargo, se ven rodeados de medios en inglés tales como la radio, la televisión, la música, los juegos, internet, los periódicos y los libros. Para los niños inmigrantes chinos, el inglés es una necesidad para mantener las relaciones sociales y una manera práctica de comunicarse en lugares de trabajo y estudio (Huang, 2013). Se ha descubierto que muchos niños bilingües no tienen un equilibrio entre los idiomas. Gregory (1993) señaló que, con la disminución de la capacidad del chino, perdían gradualmente el sentido de la identidad cultural china. Sheng et al. (2013) tenían una opinión similar, que la capacidad de la lengua de los niños inmigrantes chinos se reduciría y desaparecería tal

vez en el futuro. La pérdida de la identidad china daría lugar a una falta de comunicación entre los padres y los niños.

2.1.4.1 El entorno familiar

Sheng (2012) realizó un estudio de casos sobre inmigrantes chinos en Gran Bretaña. La realidad es que existían pocas escuelas de chino, y la mayoría de ellas tenía un número reducido de alumnos y una calidad de enseñanza limitada. Con el fuerte impacto del inglés, la posición del chino se veía amenazada. Así pues, esta autora propuso algunos consejos para mantener el desarrollo del chino y del bilingüismo en los niños. Los padres tenían que crear un ambiente familiar armonioso y comunicarse con la escuela británica con frecuencia. En cuanto a la función cognitiva, los padres podrían desarrollar estrategias tales como estudiar la fonética antes de los fonemas, ayudar a desarrollar la gramática interna de los niños y, finalmente, alcanzar un desarrollo bilingüe equilibrado (Sheng, 2012: 96)

Por su lado, Yu (2006: 38) sostiene que los niños que emigran a una edad temprana son capaces de entender y hablar la lengua local en un breve período de tiempo. El tono y la entonación pueden llegar a alcanzar el nivel de los hablantes nativos. Sin embargo, debido al limitado dominio de su lengua materna, y a la falta de práctica en el nuevo entorno, su primer contacto con la lengua se ve reducido. Todo ello conduce al debilitamiento de la capacidad de expresión y a la inseguridad a la hora de hablar. Por otro lado, en este proceso se obtendrá un rápido desarrollo de la segunda lengua, que superará a la primera lengua rápidamente. Tras un tiempo en la familia, el último territorio de su

lengua materna, la primera lengua será sustituida por una segunda lengua inevitablemente.

En las familias bilingües el *code-switching* es una parte inseparable de la vida cotidiana. Los estudios muestran que los padres utilizan diferentes estrategias interactivas con los hijos. Se cree que estas estrategias desempeñan un papel importante en el desarrollo de la capacidad bilingüe de los niños (Goodz, 1989). Yu (2006: 40) afirma que los padres son el principal recurso de la lengua materna de los hijos. Por eso, la elección de la lengua y las estrategias en la conversación con los hijos son fundamentales para el mantenimiento de la lengua materna. En su artículo, “Code-switching and language maintenance as reflected in the daily communication among Chinese in Auckland” (2006), fueron analizadas ocho familias de inmigrantes chinos en Auckland, a fin de estudiar el propio mantenimiento y el cambio de la lengua materna. La mayoría de los padres eran inmigrantes chinos cualificados. La recopilación de los datos se hizo mediante grabaciones de sus diálogos diarios después de la cena. Concluyó que, en estas ocho familias, aunque el chino seguía siendo el idioma principal, los niños eran más sensibles al inglés. Ellos estaban más dispuestos a responder a sus padres en inglés, a pesar de que sabían que el inglés de sus padres era limitado. Por lo general, una vez que un niño chino se daba cuenta de que la persona a la que estaba hablando sabía inglés, cambiaba de registro y lo utilizaba en su conversación de inmediato (2006: 42). Yu cree que el cambio de lengua de los inmigrantes chinos en Auckland era mucho más rápido que en otros lugares, lo cual tiene una relación directa con el gran nivel de educación y el buen inglés de los padres. Además, consideraba que la intimidad de las familias podría ser otra razón para la elección y el mantenimiento de la lengua de los niños. De hecho, según la opinión de Tannenbaum y Howie (2002: 420), si una familia inmigrante tiene una buena relación entre sus miembros, los niños usarán la lengua de sus padres desde un principio; así pues, la relación familiar

juega un papel importante en el mantenimiento de la lengua materna de los niños inmigrantes.

2.1.4.2. El vocabulario y el conocimiento de los niños chinos

Muchos expertos tienden a comparar a los niños bilingües con los niños monolingües, especialmente en los países occidentales. En una investigación en los Estados Unidos se les hizo una prueba de inglés a 704 niños bilingües (inglés y español) y a 248 niños monolingües (inglés). Los resultados mostraron que los niños bilingües hicieron la prueba de comprensión lectora tan bien como los monolingües; sin embargo, en la prueba de vocabulario mostraron resultados inferiores (Oller et al. 2007).

Por su lado, Montrul y Potowski (2007), que evaluaron el nivel de conocimiento respecto a la concordancia del género en español entre 60 niños bilingües (inglés-español), descubrieron que los niños monolingües superaban a los bilingües. Los niños bilingües eran un grupo complejo, ya que las diferencias en la edad, la motivación y el medio ambiente podían causar diferencias en la adquisición de la segunda lengua.

En general, los niños bilingües no pueden obtener un dominio de la segunda lengua tan bueno como el de su lengua materna (Wang, 2010). Sin embargo, el bilingüismo es un sistema que puede satisfacer las necesidades de comunicación. De hecho, los estudios han demostrado que, aunque los niños bilingües obtuvieran una puntuación inferior a los monolingües en las pruebas de vocabulario, el léxico que utilizaban era suficiente para poder contar historias de manera fluida (William et al. 1991: 903).

La riqueza de vocabulario es esencial para conseguir la fluidez en la

comunicación funcional. El desarrollo del vocabulario de los niños bilingües no solo está estrechamente relacionado con su capacidad de hablar, sino también puede predecir su nivel de competencia lectora, su rendimiento académico y su capacidad cognitiva (Forget-Dubois et al., 2009). Actualmente hay muchos estudios sobre el bilingüismo entre lenguas indoeuropeas, en particular, sobre el bilingüismo entre el español, el inglés o el francés (Fernández, 1997; Chen et al, 2014; Sheng et al, 2013). Las lenguas de la misma familia lingüística comparten muchas similitudes en vocabulario, fonética y gramática. Sin embargo, los niños bilingües de origen chino en Europa son bilingües de lenguas de dos familias lingüísticas diferentes (el sino-tibetano y el indoeuropeo), las cuales difieren totalmente en su fonética y escritura. Los estudios sobre los niños bilingües de origen chino están centrados en temas tales como la adquisición del vocabulario en la segunda lengua (Gong, 2005), el desarrollo de la gramática y la fonética en los niños bilingües (Peng, 2006) y la elección de la lengua en los niños bilingües (Pedone, 2005; Liu, 2013; Wei et al., 2013).

2.1.4.3. La actitud y la identidad de los niños

Para la mayoría de los niños bilingües, la adquisición de la lengua no significa solo el desarrollo de la competencia lingüística, sino también una característica de su identidad respecto a la cultura y a la posición social (Ochs, 1993: 287). A raíz de la situación lingüística de la segunda generación de inmigrantes chinos en Alemania, se llevó a cabo una investigación acerca de niños que nacieron y crecieron en Berlín. Se descubrió que un número considerable no tuvo la iniciativa de aprender chino. En los cuestionarios, el 70 % de los niños bilingües contestaron que la razón por la que fueron a estudiar chino a la escuela era porque sus padres les habían obligado. Debido a la influencia del alemán,

muchos niños chinos no tenían el entorno propicio para aprender chino. A pesar de que sus padres eran chinos, a los niños no les gustaba comunicarse en chino. Lo hablaban solo en clase de chino o para hablar con sus profesores chinos. En esta investigación de Huang (2013: 126), uno de los niños, el cual había ido a China con sus padres durante las vacaciones de verano, afirmó: “En China la gente entiende lo que digo, pero nota inmediatamente que no soy nativo tras decir unas pocas palabras. Dicen que hablo chino con un tono extraño”. No obstante, esos niños tenían rasgos típicos asiáticos y podían ser reconocidos inmediatamente a los ojos de los alemanes. Obviamente, esto produce confusión en sus identidades.

Por otro lado, respecto a los estudios realizados en países de habla no inglesa, destaca el artículo de Pedone, “Patterns of language choice in the Chinese second generation in Italy” (2005). Ella proporciona una descripción sobre la elección de lengua entre los inmigrantes chinos de segunda generación en Roma (Italia). Realizó un trabajo de campo durante ocho meses para investigar a jóvenes estudiantes chinos en una escuela pública, y descubrió que usaban tres variedades lingüísticas (mandarín, dialecto qingianese e italiano). Ella diseñó un cuestionario de 55 preguntas para 78 niños inmigrantes de origen chino. Los resultados mostraron que más de la mitad de ellos consideraban que hablaban el italiano mejor que el chino, y más de un cuarto de ellos respondió que hablaban italiano y chino con la misma fluidez. Más del 60 % de los encuestados declaró que usaban el italiano todos los días (38,5 %) o frecuentemente (24,4 %) para comunicarse con personas de origen chino (Pedone, 2005: 76). Había una alternancia en las variedades lingüísticas usadas por los niños. Reconocieron que el dialecto fue la lengua que adquirieron primero, pero sentían que eran más competentes en italiano, la variedad que usaban con mayor frecuencia en su vida cotidiana.

Hasta ahora hemos comprobado cómo la mayoría de las investigaciones realizadas han comparado niños bilingües y monolingües, pero estos estudios carecen de un corpus completo y de un estudio sistemático de los datos. Por ello, surgen algunas cuestiones y preguntas tales como: ¿Existe una nueva forma de lengua en los hijos de inmigrantes chinos? ¿Cómo llegó a aparecer esta lengua? Para resolver estos problemas debemos contar con un corpus que abarque otros países y hacer un análisis más exhaustivo. Este es el propósito de esta tesis.

2.2 Estudios sobre los inmigrantes chinos en España

En comparación con otros países europeos, España no tiene una gran historia de inmigración china. La primera inmigración china en Europa está relacionada con la importación de la mano de obra durante la Segunda Guerra Mundial. Antes de 1980, el número de inmigrantes chinos en España era muy bajo, solo había unos 1000 inmigrantes chinos. En los últimos años una gran cantidad de chinos ha elegido España para establecerse debido al agradable clima y al buen ambiente, por lo que, después de 1986, el número de inmigrantes chinos aumentó rápidamente. Los factores de la inmigración china a España se deben a tres aspectos:

a) En China, desde 1978, se siguió la política de “reforma y apertura”, que facilitó el control de la movilidad de la población. Desde esta época, la economía en China se desarrolló a una gran velocidad en las zonas urbanas y rurales. El ambiente liberal facilitó a los chinos emigrar al extranjero (Nieto, 2005: 219).

b) Desde el auge económico en la década de 1980, España cambió su política de

trabajo, pasando a ser un país importador de mano de obra. Había algunos trabajos en el mercado que los españoles no estaban dispuestos a aceptar y que eran ocupados por los inmigrantes extranjeros. Estos trabajos se caracterizaban por los bajos salarios, la inseguridad y las malas condiciones. Asimismo, la demanda de servicio doméstico y de atención a las personas mayores aumentó considerablemente (Colectivo, 2005).

c) Después de la primera amnistía lanzada por el gobierno español en 1986, el número de inmigrantes chinos aumentó gradualmente. Por otro lado, el desarrollo del turismo en la década de 1980 también contribuyó a la expansión de las empresas chinas y al proceso de reunificación familiar en la comunidad china en España (Nieto, 2003: 220). Beltrán y López definen el fenómeno de la llegada de inmigrantes chinos de la siguiente manera:

En 1992, Los Juegos Olímpicos de Barcelona fueron un desencadenante para la llegada de nuevos residentes chinos que se encontraron ante un territorio lleno de oportunidades para sus actividades empresariales. En un espacio de tiempo relativamente corto se abrieron muchos restaurantes en España. (Beltrán y López, 2013: 86)

2.2.1 Desde la perspectiva de la sociología, la economía y la cultura

China, al ser un país exótico, ha asumido mayor importancia en la política exterior de España. Desde el gobierno español se elaboró el Plan Marco Asia-Pacífico para el período 2000-2002, y su cooperación económica y comercial con China se desarrolló rápidamente. La Casa Asia, una institución creada para organizar actividades académicas y artísticas, fue fundada en Barcelona en 2002 con el fin de promover el conocimiento del chino y fomentar las relaciones políticas, económicas y culturales con Asia (Nieto, 2003: 215). No obstante,

las investigaciones realizadas sobre los chinos en España no son abundantes. Nieto señala lo siguiente:

Even though there are two doctoral dissertations in anthropology and many published articles dealing with the social, economic, and political organization of Chinese migrants both in Spain and the PRC, some gaps still remain. The social segmentation and economic diversification caused by the arrival of new Chinese migrants during the 1990s is leading to numerous communal changes, making the tracking and close study of such processes by researchers difficult. Because official statistics do not provide key facts of information such as data on family reunion produces, irregular migration, or a migrant's place of origin, relevant missing data must be obtained through fieldwork, personal interviews and surveys (Nieto, 2003: 215).

Hasta ahora, los autores que han realizado los estudios más relevantes sobre los inmigrantes chinos en España son Nieto (2013), Beltrán y López (2001, 2013), Solé (1981), Sastre (2014) y Barbera (2012). El artículo “The Chinese in Spain” (Nieto, 2003), recogido en la revista *International Migration*, es un estudio antropológico sobre el desarrollo de los inmigrantes chinos en España que plantea cuestiones tales como: ¿Qué razones tienen los chinos para vivir en España? ¿Qué trabajos suelen desempeñar? ¿Cómo desarrollan sus negocios y cómo se integran en la sociedad local? Durante el proceso de la integración, Nieto subraya que las asociaciones de voluntarios chinos desempeñan un papel clave. A los inmigrantes chinos, tanto los periódicos impresos en chino como las escuelas de chino les ofrecen mucha información. El desarrollo de los inmigrantes chinos se ha analizado desde la perspectiva política, económica, cultural e histórica. Algunos esquemas gráficos sobre los datos de los inmigrantes chinos han mostrado el cambio de su población en su modelo de trabajo. Cuando se refería al desarrollo de los inmigrantes chinos en el futuro, Nieto predijo que:

Although it is very difficult to gauge the future trends in Chinese migration to Spain, some projections are possible. It is likely that the Chinese migrant

population will continue to grow over the short and middle term for two reasons: one is a continuing need for additional Chinese labor for family business as they expand; second is some legal developments such as the expansion of quota systems or family reunification schemes will continue to encourage Chinese migrants to come to Spain (2003: 231).

El origen de los inmigrantes chinos en España es un tema muy debatido. Se ha descubierto que la mayoría son trabajadores no cualificados que proceden de los alrededores de la provincia de Zhejiang, especialmente del municipio de Qingtian y de la ciudad de Wenzhou (Nieto, 2003: 225). El hecho de que alrededor de un 70 % de los inmigrantes chinos residentes en España proceda de Zhejiang confiere al grupo una gran homogeneidad. Zhejiang cuenta con una larga trayectoria de emigración a Europa y su impulso empresarial ha dado lugar a un eslogan: el “espíritu de Zhejiang”, caracterizado por el deseo unánime de éxito económico a través del trabajo duro y del desarrollo de negocios. Beltrán y López (2013: 137) describen Qingtian de la siguiente manera:

Es un distrito muy pequeño (2 500 kilómetros cuadrados) con una población de 600 000 habitantes y una parte significativa de la misma, aproximadamente 200 000 residentes en el extranjero. La movilidad y las redes familiares distribuidas por toda Europa es una de sus características. Todos ellos hablan el mismo dialecto-variedad lingüística del chino meridional. Junto a estos también es destacable un grupo procedente de Shanghai. Otras procedencias tradicionales son las de Taiwan y Hongkong. Más recientes son los flujos procedentes del norte de la provincia de Fujian, Liaoning y Jilin.

Por su lado, Beltrán y López llevaron a cabo algunos estudios acerca de la situación económica de los inmigrantes chinos en España. Sus estudios más representativos son *Els xinesos a Catalunya: família, educació i integració* (2001), “Remesas y redes familiares de China a España” (2004) y “The seeds of Chinatown: Chinese entrepreneurship in Spain” (2005). La mayoría de sus publicaciones se han centrado en Cataluña, Madrid y Canarias. Estos autores señalaron que, hoy en día, los inmigrantes

chinos han dejado de ser un grupo silencioso y se han convertido en parte de la sociedad multicultural de España. Lo interesante es que, a pesar de que algunos de los inmigrantes chinos han adquirido la nacionalidad española, todavía se consideran chinos y no quieren cortar la relación con China, por lo que les resultará más difícil integrarse en la sociedad local.

2.2.2 Desde la perspectiva lingüística

Desde una perspectiva económica, la lengua de los inmigrantes chinos es también un factor relevante. Aunque la situación de la economía de los inmigrantes chinos se ha investigado mucho, los estudios sobre la lengua son escasos. Con el reciente aumento del número de inmigrantes chinos en España, la educación de sus hijos se ha convertido en un problema importante para la sociedad española. Algunas investigaciones descubrieron que los niños inmigrantes chinos tenían muchas dificultades para adquirir el español, lo que afectaba gravemente a su rendimiento escolar (Jalón, 2005; Pérez, 2009). En estos estudios se señaló que, en comparación con los africanos y árabes, los niños inmigrantes chinos tenían más dificultades en el aprendizaje del español y obtenían una puntuación más baja en su rendimiento académico (Shum et al., 2013: 68).

Shum et al. (2013) apuntan que el bajo nivel de aprendizaje del español de los niños inmigrantes chinos está relacionado con la gran diferencia entre las dos lenguas: el chino y el español. El sistema fonológico español es fonético, pero los caracteres chinos son jeroglíficos. El español no tiene ningún tono, mientras el chino mandarín tiene cuatro. Por lo tanto, los niños que emigraron a España no podían adaptarse al nuevo entorno

lingüístico. La nueva cultura y el nuevo sistema de enseñanza son los otros grandes retos físicos y psíquicos para los niños inmigrantes (2013: 67).

Shum et al. llevaron a cabo una investigación sobre 8 estudiantes inmigrantes chinos que tenían una media de 13 años, cuyos padres eran los dueños de algunos almacenes o restaurantes. Sus padres tenían un nivel bajo de formación en español. El estudio demostró que los padres y los niños usaban el dialecto qingtian para comunicarse en familia. Los niños empleaban el mandarín para hablar entre sus amigos chinos, mientras que solo hablaban el español en la escuela. Cuando los estudiantes estaban siendo entrevistados, solían responder con palabras simples como “*sí*” o “*no*”. Asimismo, tenían dificultades con la pronunciación del español (confundían *b* y *p*, *t* y *d*); solían escribir *crala* en lugar de *clara*, y *mieto* en lugar de *miedo*. En el proceso de escritura siempre ignoraban el uso de los artículos y utilizaban el género equivocado en palabras como *la jardín* y *la parque*, etc. (2013: 69).

Algunas investigaciones lingüísticas sobre los inmigrantes chinos en España se refieren a la enseñanza de las lenguas o a la comparación entre ambas lenguas. Los estudios más relevantes son “Estudio comparativo de las onomatopeyas chinas y españolas” (Helena, 2008), “La enseñanza de léxico a estudiantes chinos” (Tapia, 2011), “Distancia lingüística a nivel fonético-fonológico entre las lenguas china y española” (Márquez, 2014), “Enseñanza y evaluación de la pronunciación de E-LE en alumnos chinos” (Morales, 2009). Los estudiantes chinos son uno de los grupos más representativos en el mercado educativo internacional, tanto en el presente como en el futuro. Su entorno cultural y sus formas de aprendizaje son poco conocidos por la mayoría de los profesores de otros países (Cortazzi y Jin, 2006: 5).

El desarrollo del léxico es uno de los pilares fundamentales para ser comunicativamente competentes en una lengua (Tapia, 2011: 9). Tapia considera que, dentro del mencionado proceso, el estudio del léxico juega un papel fundamental. El alumno chino suele enfrentarse a este proceso de aprendizaje mediante la confección de listas de unidades léxicas descontextualizadas que, en muchos casos, no representan el procedimiento más adecuado. Por su lado, Tapia fue profesor del Instituto Cervantes en Pekín, el cual gestionaba unas 4000 matrículas anuales y el 95 % era de estudiantes chinos. Según su observación, los alumnos chinos tienden a aprender de memoria la mayor parte del léxico. La adquisición de unidades léxicas es un proceso complejo que requiere de recursos didácticos que promuevan el uso de diferentes estrategias de una forma gradual.

Tapia opina que a los profesores de español les es necesario aprender la “herencia confuciana”, “dicha filosofía también desempeña un papel determinante dentro de la concepción que se tiene de los procesos chinos en enseñanza y aprendizaje” (2011: 28). En el artículo “La enseñanza de léxico a estudiantes chinos” (Tapia, 2011) se muestran algunas estrategias didácticas memorísticas, cognitivas, compensatorias o de comunicación. Aunque este estudio se realizó con chinos que estaban aprendiendo español en China, puede proporcionar una gran cantidad de características lingüísticas de los estudiantes chinos y, además, se puede utilizar como base para las investigaciones sobre la lengua de los inmigrantes chinos en España.

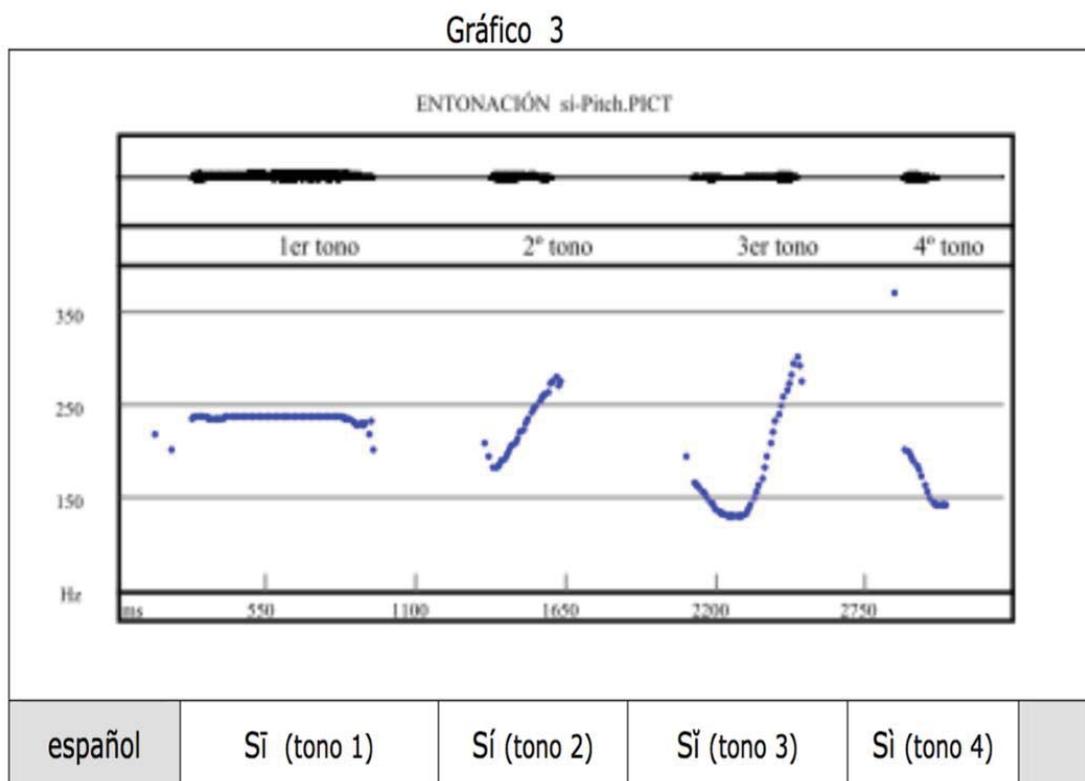
Generalmente, el sistema de pronunciación es básico para comunicarse de manera adecuada y fluida en una lengua. Los estudiantes chinos tienden a pronunciar los sonidos españoles según el sistema fonético del chino mandarín (Morales, 2009). ¿Es la pronunciación de los niños chinos inmigrantes igual a la de los niños españoles? ¿qué

diferencias hay? Sobre estas cuestiones, Morales publicó el artículo “Enseñanza y evaluación de la pronunciación de ELE en alumnos chinos” (2009). Realizó un estudio fonético comparando ambas lenguas (fonemas, combinaciones silábicas, aspectos entonativos, etc.) en un curso sobre lengua y cultura hispánica en la Universidad Rovira i Virgili, especialmente diseñado para alumnos de español de universidades chinas, con el fin de observar la distinción entre los grupos fónicos, los contornos tonales expresivos y el ritmo. Esta autora divide la enseñanza y evaluación de la pronunciación en tres apartados: articulación, ritmo y entonación. En cada uno de ellos realiza un análisis contrastivo entre el chino mandarín, la lengua tonal y los aislantes. A través de algunos experimentos fonéticos, Morales comparó las dos lenguas:

No clasifican las palabras en agudas, llanas y esdrújulas. El chino mandarín es una lengua que imprime contornos tonales distintivos a las sílabas para obtener palabras de distinto significado léxico, lo que nos sitúa en un patrón tipológico totalmente distinto (Morales, 2009: 4).

Morales descubrió que los estudiantes chinos solían aplicar los cuatro tonos del chino al español inconscientemente. Esta autora utilizó la palabra “*si*” para explicar este fenómeno de la siguiente manera:

Figura 1: Enseñanza y evaluación de la pronunciación de ELE en alumnos chinos (Morales, 2009: 9).



- (1) A: *¿Juan va a venir el domingo?* B: *Sí. (que ya te he dicho que sí)*
- (2) A: *¿Juan se ha comprado un coche?* B: *¿Sí? (no lo sabía, me alegro)*
- (3) A: *¿A Juan le ha tocado la lotería?* B: *¿Sí? (¡Anda ya!)*
- (4) A: *Me han dicho que Juan va a Madrid.* B: *¿Sí? (¡Es cierto!)*

Según Morales, el “sí” en (1) sería de “reiteración con cansancio o hartazgo”; el “sí” en (2) significa “sorpresa, demanda de comunicación”; el “sí” en (3) sería de “incredulidad”; el “sí” en (4) de “aseveración sin duda, reticencia ni contradicción”. Morales concluye (2009: 10):

Por lo que se refiere al ritmo y a la entonación, los errores en el sistema de acentuación español y en las funciones de la entonación, son de alumnos que, en general, saben las reglas ortográficas de acentuación de las palabras, pero no saben agruparlas en grupos fónicos, alrededor del acento primario, lo que les lleva a hablar de manera entrecortada y poco fluida.

En conclusión, aunque no existe un estudio sistemático y completo sobre la lengua de los niños inmigrantes de origen chino en España, los artículos publicados son buenas referencias. Sus resultados y metodologías proporcionan un nuevo prisma para investigar la lengua de nuestros niños bilingües.

A pesar de estos estudios previos sobre el lenguaje de los niños inmigrantes, muchas cuestiones siguen sin respuesta: ¿Cómo cambia la variedad lingüística de los niños inmigrantes chinos al estar en contacto con el español? ¿Qué podemos hacer para llevar a cabo la elección de una lengua, el aprendizaje de las lenguas y la comunicación intralingüística en contextos migratorios? ¿Qué efecto tienen las políticas nacionales en los niños inmigrantes y en sus variedades lingüísticas? ¿Cuál es la relación entre las lenguas y la identidad de los niños inmigrantes?

Como conclusión a este primer capítulo, podemos decir que, a pesar de que hay algunas investigaciones sobre el aprendizaje del español de los niños chinos en España, todavía no se han realizado estudios suficientes que relacionen su modo de vida con el aprendizaje de las lenguas. En este trabajo nos proponemos abordar estos aspectos.



Capítulo III: Marco teórico

El ser humano siempre está en movimiento y migración. Desde su existencia, los seres humanos han ido cambiando su hábitat debido a cuestiones ambientales, al crecimiento demográfico, al desarrollo de la producción, a las guerras, etc. Como es sabido, los movimientos migratorios son la razón más importante para cambiar de idioma. Cuando diferentes lenguas entran en contacto, sus culturas comienzan a tener un impacto en los habitantes. Por lo tanto, las lenguas y la migración están implícitamente unidos. Con el fin de hacer un estudio más amplio sobre las lenguas de los hijos de inmigrantes, teorías sociolingüísticas como el contacto entre lenguas servirán como base de esta tesis, proporcionando una metodología sistemática. Así pues, en este capítulo presentaremos conceptos importantes de Sociolingüística, con el objetivo de estudiar la lengua de los inmigrantes.

3.1 Lenguas en contacto

El contacto entre las lenguas hace que influya una sobre otra. Esta influencia se lleva a cabo, generalmente, cuando las lenguas se hablan en la misma región y cuando hay un alto grado de comunicación entre las personas que hablan ambas lenguas. Las áreas de inmigración son lugares en los que suelen tener lugar contactos entre lenguas, como en los Estados Unidos, América Latina, Australia, etc. Dada a la globalización y a una variedad de razones políticas, económicas, sociales y étnicas, la migración internacional se ha convertido en un hecho frecuente, dando lugar a contactos lingüísticos.

Según las circunstancias específicas, el contacto entre las lenguas tendrá diferentes consecuencias (Xu y Wang, 2009: 21):

- Los inmigrantes extranjeros traen su lengua de origen al nuevo lugar y, si ellos tienen poco contacto con los habitantes, su lengua se puede mantener.

- Si los inmigrantes extranjeros tienen más población que los nativos y una cultura más dominante, su lengua puede reemplazar a la lengua nativa del lugar, así como las lenguas originarias de EE.UU. fueron sustituidas por el inglés.

- Si los inmigrantes son un número más reducido de población y tienen una economía y cultura más débil, es probable que abandonen su propia lengua y adopten la lengua de los nativos del lugar; en China, muchas minorías como la etnia de los Man y los Hui abandonaron sus lenguas y empezaron a utilizar el mandarín, al ser su población y cultura tras la dinastía Tang.

- Cuando los inmigrantes y nativos están equilibrados en economía o cultura y, además, viven juntos o tienen contacto con frecuencia, sus lenguas pueden converger, lo cual a veces da como resultado una nueva lengua franca o criolla.

Así mismo, por lo que respecta a las situaciones de contacto entre lenguas, Rotaetxe (1988: 98) presenta las siguientes:

- La situación de las lenguas cuando un individuo o un grupo de individuos abandona una de ellas, manteniendo la otra.

- El desplazamiento lingüístico como simple variante de la situación anterior, ya que la lengua desplazada no es originaria de las regiones donde se produce el fenómeno.

- La amalgama de sistemas lingüísticos, como las variedades fronterizas, las lenguas *pidgins* y criollas, etc.

- Los fenómenos de interferencia lingüística entre las lenguas implicadas en el contacto.
- El cambio o conmutación de códigos.

La lengua es el código que representa la cultura de un pueblo. Durante el proceso de contacto, diferentes lenguas compiten entre sí, siendo la más fuerte la que gana el juego en algunos aspectos. Por ejemplo, en relación con la gastronomía, cuando una cultura A y otra cultura B están en contacto, al ser A más influyente que B, el vocabulario sobre la gastronomía de la lengua A puede desplazar a la de la lengua B, reemplazando sus palabras. Como la nueva forma de la lengua A no existe en la B, B adoptará el vocabulario de A para su uso. De esta manera, la cultura B cambiará en cierta medida, siendo el nuevo vocabulario que aparece en la lengua B una copia de la lengua A. Las palabras prestadas por pronunciación o semántica (tales como *uva*, *granada*, *león* o *crystal* en chino) fueron tomadas de Occidente durante la dinastía Han. En inglés, los préstamos son más abundantes que en otras lenguas, pues su mayor número de palabras viene del latín y del francés. El inglés ha adoptado muchas palabras del francés en gastronomía (tales como *casserole* o *salad*), y del español (como *mosquito* o *siesta*). Esto es una muestra de cómo el contacto entre las culturas influencia en las lenguas. Sin tener en cuenta si el contacto entre los individuos es de forma directa o a través de los medios de comunicación, los cambios aparecen en primer lugar en el vocabulario, lo cual demuestra que la cultura se difunde por la geografía a través de la lengua. En general, cuando hablamos de la relación entre lengua y cultura, podemos encontrar que el incremento de vocabulario lleva al desarrollo de la cultura, sin embargo, la sustitución de vocabulario empobrece la cultura; es decir, las palabras sustituidas por préstamos son una manifestación de que la cultura se

ha reducido.

Con el aumento del contacto entre dos lenguas, el fenómeno de la sustitución lingüística tiene lugar con mayor frecuencia. Por lo general, después de un período de tiempo, el estado psicológico del inmigrante cambia, ya que pasa de ser considerado como un invitado a ser integrado por la cultura nativa. A pesar de que los inmigrantes se consideran a sí mismos como invitados, su lengua y su cultura van introduciéndose y asentándose en la cultura nativa. Esta situación tendrá lugar, inevitablemente, en algunas comunidades pequeñas, aunque estén relativamente aisladas. A medida que los inmigrantes chinos se asientan en la ciudad de Málaga, se van relacionando con círculos de ambiente chino. De esta manera, mientras hablan una lengua diferente, los inmigrantes chinos piensan que los nativos españoles no pertenecen a su grupo y los tratan como extranjeros. Los chinos en Málaga llaman a los españoles *laowai*, que literalmente significa “señor extranjero”. La mayoría de los inmigrantes chinos se dedica a la venta minorista de mercancías; excepto por los clientes, no tienen mucho contacto con los españoles nativos. Ellos prefieren relacionarse con otros compañeros chinos. Por ejemplo, el dueño de un bazar chino usa el español para comunicarse con sus clientes. Tras su jornada laboral, vuelve a la comunidad china y usa el chino para hablar con su familia y amigos. Al principio, cuando hablan con otros compañeros, los inmigrantes chinos solo suelen usar algunas palabras españolas (como *fiesta*, *jamón*, *mayonesa*, *tapa* o *euromillón*), pues estos conceptos no existen en chino. Con el aumento del contacto entre lenguas, el uso de vocabulario específico español se expande gradualmente en su uso diario. Por ejemplo, los inmigrantes chinos se han acostumbrado a decir *jefe* en lugar de *laoban*, *taxi* en lugar de *dishi* y *compañera* en lugar de *huoban*. Obviamente, el vocabulario básico de la vida cotidiana en su lengua materna china se ve reemplazado por la lengua local

española. Las palabras más frecuentes en su vocabulario básico diario muestran que su español no se ha quedado en un préstamo de palabras, sino que ha pasado a una nueva etapa de asimilación lingüística.

El préstamo y la sustitución de palabras tienen lugar en el período inicial del contacto de lenguas. Si se sigue desarrollando, podría conducir al bilingüismo. El bilingüismo es un fenómeno lingüístico en el que hay dos o más lenguas que se utilizan en una comunidad. En esta sociedad la gente necesita más de una lengua para comunicarse, pero cada una tiene su propia función social, aunque este fenómeno solamente se da cuando las dos lenguas son muy diferentes. Una vez que el bilingüismo se da en una sociedad, hay varias tendencias.

Si los inmigrantes están equilibrados en población, economía o cultura, es posible que se mezcle su lengua con la lengua nativa, resultando una nueva lengua que se denomina *pidgin*. La mayoría de las lenguas *pidgin* actuales existen desde el descubrimiento del Nuevo Mundo por los europeos. En aquella época, con el fin de entender al otro, la gente local y los europeos querían tener una lengua instrumental que fuera más fácil de entender. La retórica y la gramática no eran tan importantes como el objetivo de la comunicación en sí. Las lenguas nativas comenzaron a tomar otros elementos de otros idiomas europeos, formando otra lengua simple en estructura gramatical y en vocabulario, como el *pidgin* inglés en China.

El *pidgin* inglés en China se formó a principios del siglo XVIII en Guangzhou, Hong Kong, Shanghai y en otros puertos comerciales. Los usuarios eran principalmente británicos y norteamericanos, sus empleados chinos y los hombres de negocios chinos. Esta lengua se aplicó en un principio durante las relaciones comerciales entre los chinos y

los extranjeros, al igual que en las tiendas especializadas para los extranjeros, expandiéndose lentamente a otras ocasiones, excepto a la clase social más baja (tales como cocheros de caballos, vendedores ambulantes y portadores de objetos pesados).

El *pidgin* inglés se caracteriza por la costumbre china de formar palabras tales como *yesi* (yes), *wendala* (one dollar) o *hafuhafu* (half half). Debido a que en la lengua china cada sílaba se corresponde con un carácter y todas las palabras suelen terminar en vocal, los usuarios del *pidgin* inglés solían poner una vocal al final de la palabra que terminaba en consonante (como *yesi*, sí). Respecto a la formación frases, solían añadir las palabras inglesas a la estructura sintáctica china, tales como:

(1) **“My go topside. He have go bottomside. [pidgin inglés]*

I am going upstairs. He has gone downstairs”. (Zou y You, 2009: 226)

[pidgin inglés]

En estas frases el tiempo del verbo *go* se usa incorrectamente. Los pronombres deben estar en nominativo y las palabras *topside* y *bottomside* no existen en inglés. Pero si pensamos en la sintaxis china, podrían entenderse fácilmente porque en chino no existen tiempos verbales ni flexión. La mayoría de las palabras chinas son compuestas y los adverbios de lugar en chino tienen el morfema “lado”, como “arriba lado”, “interior lado” y “adelante lado” literalmente:

(2) * *“Afternoon my come. [pidgin inglés]*

I’ll come in the afternoon”. (Zou y You, 2009: 226)

En esta frase, el tiempo, el caso y el orden de las palabras están mal porque siguen la regla de que el tiempo está siempre al principio de la frase en chino. Estos

ejemplos muestran que las frases en el pidgin inglés fueron estructuradas con la forma china pero con el contenido en inglés.

Otro resultado de la convergencia es crear una lengua como la criolla. Un ejemplo típico es el moderno haitiano francés del Caribe, el cual tiene un sistema completo de fonética, vocabulario y gramática (Zou y You, 2009: 227). En los lugares donde se habla la lengua criolla, la lengua es utilizada como lengua materna. Algunas lenguas criollas han evolucionado del *pidgin*, como el haitiano francés, aunque no todos los *pidgin* se convierten en una lengua criolla. A veces el desarrollo del *pidgin* puede disminuir y desaparecer, debido al fin de un dominio colonial, como fue el caso del *pidgin* inglés en China.

En la bibliografía existente no hemos encontrado ningún *pidgin* chino en los países hispanohablantes. Según nuestro punto de vista, el *pidgin* español ha podido existir desde la primera generación de los inmigrantes chinos. En nuestro trabajo, la primera generación hace referencia a los inmigrantes que no nacieron en España pero que emigraron a España para vivir, los cuales no habían estudiado nunca español antes de su emigración.

La mayoría de los inmigrantes chinos en España vienen del famoso pueblo qingtian de Zhejiang, provincia de China, donde la gente no tiene un gran nivel educativo. Muchos de ellos han traído a sus amigos o familias, los cuales se dedican a montar negocios como bazares, restaurantes y otro tipo de industria. Sus redes de contacto suelen ser otros chinos conocidos. En general, los chinos transportan un gran número de mercancía desde China a España que distribuyen a otros minoristas chinos.

Los chinos de los diferentes sectores del comercio tienen distinto grado de

contacto con los residentes locales. Los chinos que tienen tiendas en la calle mantienen un contacto frecuente con los españoles, porque la mayoría de sus clientes son españoles, al igual que los chinos que poseen restaurantes contactan con clientes españoles frecuentemente, por eso tienen la necesidad de hablar español.

En nuestra opinión, entre los inmigrantes chinos, los profesionales que tienen más contacto con los españoles (tales como los dueños de los restaurantes) suelen hablar español mejor que los mayoristas, de forma rápida y fluida. El polígono de Guadalhorce, en Málaga, es un lugar donde hay cientos de almacenes montados por inmigrantes chinos. Allí los mayoristas chinos suelen contratar a trabajadores españoles o marroquíes para la logística y el transporte de mercancías, la decoración de las tiendas y otras actividades técnicas. Aunque llevan muchos años en Málaga, su español sigue teniendo un fuerte acento chino y sus frases también reflejan el chino.

3.2 Variación, variedades y variables

Todos admitimos que las lenguas están en constante cambio y desarrollo, como Milroy (1992: 1) señalaba: “Languages are never uniform entities; they can be observed to vary geographically and socially, and according to the situational context in which they are used”.

Después de muchos cambios, el latín se dividió en diferentes ramas (como el francés, el español o el italiano), lo cual demuestra que la variación lingüística tiene lugar en el ámbito geográfico. Otros ejemplos son el inglés británico, el inglés estadounidense y el inglés canadiense, diferentes entre sí. Pero el término “dialecto” implica “no estándar”, lo cual conlleva una evaluación subjetiva. En este sentido, sería más objetivo utilizar la

expresión “variedad lingüística”, especialmente en los estudios sociolingüísticos.

Pero, ¿cómo se pueden diferenciar una lengua y un dialecto? Los lingüistas suelen usar el concepto de “variedad” para resolver este problema. Wardhaugh (1986: 22) define la “variedad” como “a specific set of linguistic items with similar social distribution”, que nos permite decir que existen diferentes variedades como el inglés canadiense, el inglés londinense, el inglés neoyorquino o el inglés australiano.

De hecho, el uso del ítem “variante” puede evitar algunas lagunas en la terminología lingüística. Debido al hecho de que la diferencia entre dialectos puede ser mayor que la que existe entre las lenguas, no podemos determinar si lo que hablamos es una lengua o un dialecto de esa lengua. Por ejemplo, en China la gente que habla cantonés y la que habla el dialecto Zhejiang piensan que solo usan diferentes dialectos de una misma lengua, aunque la diferencia entre los dos dialectos es más grande que la que hay entre el francés y el español.

La manera de hablar, el uso de un determinado vocabulario y su pronunciación suelen variar dependiendo de la situación. Podemos decir que la lengua no es un concepto abstracto, sino algo concreto y flexible que siempre suele cambiar, es decir, la lengua de cada persona tiene diferentes variantes. Sin embargo, aunque cada persona tenga su variante, no puede hablar la lengua como quiera ni leer las palabras de cualquier manera ni usar una conjugación que no exista.

Para un hablante, la variedad de su lengua se debe a factores sociales como la clase social, la profesión y la educación. Cada sector profesional tiene su propia variedad de jerga profesional, tal como la de los médicos o de la policía. También existe otra jerga social entre los jóvenes de la calle.

Todas estas formas son las variedades lingüísticas, el resultado del desarrollo social y de la división del trabajo. Profesores, estudiantes, carpinteros, pescadores, cazadores y agricultores tienen sus propias variedades lingüísticas.

Las diferencias del sexo y de la edad también conforman variedades lingüísticas. Debido a las diferentes características fisiológicas, psicológicas y educacionales, los hombres y las mujeres actúan de manera diferente en el lenguaje. En general, las mujeres son hábiles con las expresiones faciales, los gestos y otros medios que expresen emotividad. A su vez, suelen usar más las formas de cortesía que los hombres (Wardhaugh, 1986: 324). Por el contrario, a los hombres les importa más el contenido, prestando menos atención a la retórica. De hecho, en las conversaciones diarias las mujeres suelen utilizar más oraciones interrogativas, exclamativas y eufemismos que los hombres.

De forma similar, las personas de distintas edades tienen diferentes variedades lingüísticas. Por ejemplo, en el dialecto de Shanghai la pronunciación de “yo” es diferente entre los mayores y los jóvenes debido a que los últimos son más creativos. En las ciudades más grandes con un ritmo de vida más rápido, la diferencia de lenguas entre los mayores y los jóvenes es más notable que en las pequeñas.

Así pues, las lenguas varían conforme a los diferentes contextos como la oficina, la familia, la prensa, etc. En estas diferentes situaciones la lengua varía de estilo; por ejemplo, en las noticias se utiliza una lengua formal que es más cercana a una lengua estándar escrita sin valoración personal.

Cualquier componente de la lengua (como la pronunciación, la sintaxis o el vocabulario) puede ser variable lingüística. La forma representada de las variables se llama variantes. Por ejemplo, la variable “o” de la palabra “hospital” tiene la variante [ɔ] en

inglés británico y la variante [ʌ] en inglés estadounidense, así como la variable “r” tiene dos variantes [r] y [Ø] en inglés británico y en inglés estadounidense. La investigación sociolingüística sobre la variable “r” de Labov (1966b) se considera la base del estudio cuantitativo de la variación lingüística. Este autor eligió tres grandes almacenes en Nueva York (Saks, Macy’s y Klein’s) en los que los clientes eran de clase social alta, media y baja, respectivamente, con el fin de investigar sus diferentes variantes. El resultado fue que en Saks las personas mayores no suelen pronunciar el fonema *r*, pero en Macy’s es justo lo contrario. Se llegó a la conclusión de que en Nueva York la pronunciación *r* tiene una evaluación positiva; la gente de clase social alta y baja tienen una pronunciación fija en la edad adulta, pero la gente de la clase media suele cambiar la pronunciación de la *r* a causa de los factores sociales. En algunos casos, el uso de la *r* de la clase media y baja es incluso más frecuente que en la clase alta, pues se ha percibido que la *r* es un símbolo de prestigio en su lengua, lo que resulta un exceso de hipercorrección.

A partir de este estudio, los lingüistas empezaron a analizar la variable lingüística en el terreno sociolingüístico más ampliamente, desde las variables fonéticas a las gramáticas. En la investigación llevada a cabo por Shuy et al. (1969: 998), en Detroit, se creyó que la manera de presentar las variables depende de la clase social o del contexto que pertenece a la persona. Labov fue el primero que consideró el sexo y el género como una variable sociolingüística. Milroy y Milroy (1997: 48) señalaban: “Language is inherently variable at a number of structural levels in phonology, morphology, and syntax in particular. Sociolinguistic variable is also manifested in the form of variants. It differs from the phoneme, however, in that the focus is on social variation rather than exclusively on intra-linguistic variation”. De este modo, la relación entre la lengua y las variables sociales (como la edad, el sexo, la educación, etc.) es un campo importante de la

Sociolingüística.

En cuanto a la división de las ocupaciones en Sociología, generalmente se estructuran en los siguientes sectores: profesionales técnicos, directivos de grandes empresas y gestores de pequeña o mediana empresa, propietarios de pequeñas empresas, trabajadores y agricultores (Zeng, 1999). Debido a que la división de los miembros de la sociedad es un concepto sociológico, las maneras de dividirlos no son coincidentes en distintos países, es decir, la clasificación de trabajos en los Estados Unidos no se puede aplicar en China. Además, la sociedad es un concepto muy complejo en el que una persona puede desempeñar varios papeles, con lo que es difícil clasificarla en una clase social determinada. De todos modos, los estudios sociológicos ofrecen valiosas referencias.

3.3 Code-switching

Cuando dos o más personas se comunican a través de una lengua, esta es el *código*. Es decir, siempre y cuando una persona intente hablar, tendrá que seleccionar una lengua, dialecto u otra variante, que es un código de lengua. Por ello, cuando dos personas bilingües hablan entre sí, alternan dos códigos. Esto es lo que llamamos *code-switching*, que significa cambio de código. Este supone el uso de dos o más lenguas por parte de un hablante en el curso de una misma intervención o turno de habla, o en el cambio de una intervención a otra (Silva-Corvalán, 1994: 6).

El *code-switching* es un fenómeno común en las comunidades bilingües o multilingües. Por ejemplo, en Singapur los niños de origen chino utilizan el dialecto chino de sus padres en casa, un inglés informal con sus compañeros y el mandarín estándar en la escuela. Esta selección de idiomas está relacionada con que en este país multilingüe existen

cuatro lenguas oficiales: inglés, mandarín, tamil y malayo, donde cada lengua tiene una función y un dominio. El entorno multilingüe les ofrece la posibilidad de seleccionar diferentes códigos.

Además de cuestiones sociales, la motivación personal también conlleva la selección del código. Se dice que los barceloneses suelen hablar español con los extranjeros y catalán con los españoles de otras partes de España. ¿Cuál es su motivación detrás de la selección de dichos códigos? Se debe a que el código de lengua no es solo una manera de hablar, sino también es una forma de expresar una postura política, de hacer frente a otro poder estatal o una táctica verbal de prestigio o equivalencia en relación (Wardhaugh, 1986: 46). De hecho, en un diálogo, la motivación del cambio de código es inconsciente, ya que muchos hablantes no se dan cuenta del cambio de una lengua a otra.

Ahora vamos a ver como ejemplo un diálogo que escuché entre un estudiante chino que ha estudiado en Málaga durante dos años y un jefe de una tienda de alimentación:

Estudiante: 老板，你知不知道附近哪里有房子出租？

Señor, ¿me podría dar alguna información sobre alquiler de pisos?

Jefe de la tienda: 什么类型的？ *Piso* 还是 *estudio*? [el jefe usa las dos lenguas]

¿Prefiere un piso o un estudio?

Estudiante: 两个都可以。

Me da igual.

Jefe de la tienda: *Mira*, 我亲戚家有房出租，230 欧一个 *habitación*, 但是 *gas* 和 *wifi* 这些不包括的。 [el jefe usa las dos lenguas]

Mira, un pariente mío tiene una habitación en alquiler, 230 euros al mes, pero el gas y la wifi no están incluidos.

Estudiante: 是吗？在哪里？

¿De verdad? ¿Dónde está?

Jefe de la tienda: 就在 *Vialia* 附近, 很方便的, *autobús 1* 就可以到。

Está cerca de Vialia y es muy fácil encontrar. Coge el autobús número uno y ya está.

Estudiante: 坐一路公交就可以了呀? 那还挺方便的!

El autobús número uno. ¡Ah, qué fácil!

En este diálogo, ambos hablan en chino mandarín, pero cuando el jefe preguntó al estudiante qué tipo de casa quería, el jefe usó las palabras españolas *piso* y *estudio* en lugar de sus equivalentes en chino. Este uso de palabras en otro idioma es lo que llamamos *code-switching*. Luego el jefe utilizó la palabra *habitación* en lugar de la expresión china *房间*. En esta conversación se puede apreciar que, cuando hablan de tipos de viviendas, el jefe memoriza mejor las españolas que las expresiones chinas. Existen varias razones por las que el jefe utiliza estas traducciones.

En primer lugar, la clasificación de las casas en China es diferente a cómo se hace en España. La palabra española *piso* corresponde a la expresión formal 一套公寓 (conjunto de habitaciones), que en chino tiene cuatro morfemas y cuatro sílabas, con lo que la palabra es más larga que en español. Según el principio de eficiencia y economía de la lengua, el jefe chino eligió la palabra más corta, que es *piso*.

En segundo lugar, el *estudio* no es tan popular en China como en España. Un estudio es un apartamento pequeño, diseñado para una sola persona. La palabra correspondiente en chino es 单身公寓, que se usa solo en ciudades grandes como Beijing y Shanghai desde hace pocos años. El jefe había dejado China a una edad temprana junto a sus padres, con lo que es natural que no recuerde los tipos de alojamiento en China, ni los diferentes tipos de casas. Por todo ello, usa esas palabras en español automáticamente.

En el diálogo anterior, los diferentes sistemas de código aparecen en una misma

oración, lo cual pertenece a la primera etapa de *code-switching*. Cuando el aprendizaje de la lengua llega a ser más profundo, el *code-switching* se produce en diferentes oraciones, como en el siguiente diálogo que presencié entre niños inmigrantes chinos y su profesora china durante el recreo.

Profesora: 你喜欢吃什么?

¿Qué comida te gusta?

Niña A: 我喜欢吃 Sushi。我最喜欢吃 Sushi 了!

A mí me gusta el sushi, ¡me encanta el sushi!

Profesora: 噢, 那你喜欢吃什么口味的寿司?

Bueno, ¿qué sabor de sushi te gusta más?

Niña A: 我喜欢吃有 *salmón* 的寿司, 可是我不喜欢吃有那个 *aguacate* 的寿司。

Me gusta comer sushi con salmón, pero no me gusta con aguacate.

Niño B: *¡A mí tampoco!*

Niña C: *¡A mí tampoco! ¡Qué asco!*

En esta conversación, la profesora china preguntó a los niños en mandarín qué les gustaba comer y la niña A contestó con una frase china pero con el préstamo japonés *sushi*. Los niños chinos conocen la palabra *sushi* porque es una comida popular y hay muchos restaurantes de *sushi* en Málaga capital. Aunque se trata de una comida típica japonesa, los restaurantes escriben la palabra *sushi* y, por esa razón, los niños chinos se han acostumbrado a usar esta palabra. Sin embargo, la traducción de *sushi* en chino es relativamente desconocida para ellos. Dado el instinto profesional, la profesora china introdujo la palabra china 寿司 (*sushi*) para que la niña pudiera aprenderla. Obviamente,

la niña A entendió de inmediato la instrucción de la profesora y después utilizó la palabra 寿司 en la siguiente frase. Pero como cuenta con un vocabulario chino limitado, ella no supo cómo decir salmón y aguacate en chino, por lo que usó el código español en la frase china para completar su comunicación. Después, los niños B y C se interesaron al oír la palabra española *aguacate*. Ellos odian el aguacate y querían expresar sus opiniones, por eso se dieron prisa en decir en español la frase *A mí tampoco*. De ahí, cuando los NOC tienen un sentimiento muy fuerte, cambian y usan el español por instinto.

El cambio de código en este caso tiene varias razones. En primer lugar, los niños inmigrantes chinos que viven en Málaga tienen más oportunidades de hablar español que chino y su fluidez a la hora de hablar español es mucho mayor que en chino. Así, con palabras desconocidas como *salmón*, la primera reacción en su mente es decir la palabra española. En segundo lugar, desde la perspectiva cultural, la manera de expresar los sentimientos de los chinos es más indirecta y eufemística que la de los españoles. Debido a su tradición, los chinos son más conservadores y no suelen expresar sus gustos personales. Además, los padres chinos son tan serios que no transmiten tantas expresiones emocionales a sus hijos como los españoles. Por el contrario, en las escuelas españolas, cuando los niños chinos hablan con sus compañeros españoles, es muy común oír frases como *no me gusta* o *a mí tampoco*. Poco a poco, estas expresiones se reflejan en la lengua de los niños chinos. Así que, cuando expresan sus sentimientos, prefieren usar el español, aunque estén hablando en chino.

El *code-switching* muestra cómo la gente quiere ser tratada por los demás. Según la opinión de Giles: “when people interact, they adjust their speech, their vocal patterns and their gestures, to accommodate to others” (1991b: 58). Es decir, cuando se habla, la

gente diseña su lengua para obtener reconocimiento social y, a veces, intentan que su comportamiento sea más parecido al de los otros. Se trata de un comportamiento de convergencia, estrategias con las que los individuos se adaptan a las conductas comunicativas de los demás con el fin de reducir las diferencias sociales. Por el contrario, si una persona no quiere agradar a la otra, su comportamiento lingüístico se desviará de lo que desean los demás, que es un comportamiento de divergencia en la lengua. Giles (1991b: 58) demostró que la divergencia en la lengua hace referencia a los casos en los que las personas acentúan el discurso y las diferencias no verbales entre ellos y sus interlocutores. La convergencia y divergencia de la lengua son medios para evaluar el lenguaje en un contexto específico, microscópico. Así pues, las actividades mentales del hablante son un factor importante para explicar el cambio de código de lengua.

El *code-switching* en las oraciones implica que el inmigrante chino ha aceptado gradualmente la nueva cultura, pues ya no solo usa palabras básicas, sino que ha comenzado a utilizar un sistema lingüístico nuevo con esas palabras culturales y una gramática mixta. En la sociedad de los inmigrantes esta situación es muy común, especialmente en la lengua de los niños. Si un inmigrante se acostumbra a usar el *code-switching*, significa que ya ha entrado en el “período de transición” a una cultura diferente, su mentalidad ha cambiado y su relación con los habitantes locales es más intensa. De esta manera, se integra en la sociedad y puede participar en la comunidad local.

3.4 Bilingüismo y diglosia

El desarrollo de las lenguas y la competencia entre ellas pueden llevar al bilingüismo. En teoría, no existe un país que solo tenga una única lengua. Los ejemplos más típicos de

multilingüismo son Canadá (inglés y francés), Suiza (francés, alemán e italiano) y Singapur (mandarín, dialectos chinos e inglés). El bilingüismo es común, especialmente, en las fronteras entre regiones donde habitan un gran número de inmigrantes.

3.4.1 Tipos de personas bilingües

Como vimos anteriormente, el bilingüismo es un fenómeno lingüístico en el que las personas hablan dos idiomas para comunicarse entre sí en la vida diaria. En general, los niños inmigrantes chinos nacidos en España tienen la capacidad de utilizar dos lenguas: español y chino. Las personas que tienen esta capacidad se denominan bilingües.

Zou y You (2009: 55) clasifican a las personas bilingües en varias categorías según su capacidad lingüística:

1) Las personas que pueden oír y leer pero no pueden hablar ni escribir la segunda lengua.

2) Las que tienen la capacidad de escuchar, leer, hablar y escribir la segunda lengua se denominan bilingües productivos.

3) Las que tienen casi la misma capacidad para utilizar las dos lenguas son los llamados bilingües simétricos.

4) Las que tienen una capacidad equivalente en ambas lenguas y su dominio de cada una de ellas es como la de una persona monolingüe son denominados bilingües equilingüistas.

En general, en los bilingües una es su lengua materna y la otra su segunda lengua. El entorno en el que aprenden las dos lenguas es influyente. Los bilingües que nacen en

una comunidad o sociedad bilingüe tienen la capacidad de dominar las dos lenguas por igual y las aprenden desde una edad muy temprana, la cual se considera como la etapa clave para aprender una lengua. Sin embargo, los bilingües que no han nacido en un entorno bilingüe empiezan a aprender la lengua nueva cuando emigran a un lugar donde no se habla su lengua materna y tienen que aprender la nueva para comunicarse y vivir en ese lugar.

En teoría, los dos tipos de bilingües deben ser igual de competentes para utilizar las dos lenguas, pero, en realidad, el segundo tipo que no nació en una sociedad bilingüe tiene un nivel más bajo en su segunda lengua. En aspectos de su lengua interna tales como el pensamiento, la aritmética mental o la lectura en silencio utilizan su lengua materna. Por el contrario, el primer tipo que ha nacido en un entorno bilingüe tiene igual capacidad en las dos lenguas.

Los NOC en Málaga han sido elegidos como sujeto de nuestro estudio. Nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Los niveles de sus dos lenguas, chino y español, son totalmente equivalentes? ¿Hay alguna diferencia entre su español y el de los niños nativos españoles? ¿Cuál es la situación y el desarrollo de su bilingüismo?

3.4.2 El desarrollo lingüístico de los niños bilingües de origen chino

En cuanto al tema del desarrollo lingüístico de los niños bilingües, existen algunas preocupaciones al respecto, pues hay quienes opinan que un entorno complejo con muchos códigos tendrá un impacto negativo en su adquisición. Algunos investigadores consideran que los niños que solo aprenden una lengua tienen mejores resultados que los que aprenden

más de una lengua, pues una educación con muchas lenguas puede aumentar el estrés de los niños, lo cual puede resultar en una limitación en el aprendizaje de su lengua materna. A este punto de vista lo llamamos *bilingüismo sustractivo* (Cummins, 1994). Según esta teoría, se considera que, para los niños bilingües, el aprendizaje de más de una lengua puede sobreocupar su mente, de manera que les resulta más difícil aprender bien las dos lenguas.

Por el contrario, existe la opinión de que el bilingüismo contribuye al desarrollo de la inteligencia de los niños. Consideran que, en comparación con los niños monolingües, los niños bilingües son más capaces de aprender su lengua materna y tienen una mayor capacidad para adquirir conocimientos. A esta opinión la llamamos *bilingüismo aditivo*. Cummins (2000) considera que los estudiantes que han crecido en un entorno bilingüe aditivo tienden a tener un mayor éxito en el trabajo que los monolingües.

De acuerdo con nuestra investigación, los NOC en España adquieren la lengua materna de sus padres desde su nacimiento hasta los tres años. Para ellos, el chino mandarín es su lengua materna aunque hayan nacido en un entorno de lengua española. Ellos comienzan a aprender español tras entrar en la educación infantil española.

En el proceso de adquisición del mandarín como lengua materna, en primer lugar se desarrolla la capacidad auditiva y después se adquiere el habla. Como se sabe, al principio, los niños solamente pueden entender lo que sus padres dicen, pero, con el desarrollo del cerebro y de la habilidad lingüística, empiezan a hablar la lengua de forma telegráfica, básicamente con sustantivos y verbos, pero sin coherencia. Tras este periodo, poco a poco, empiezan a formar frases sencillas.

Cuando los NOC tienen 3-4 años, sus padres los llevan a la guardería donde

comienzan a aprender español. Al principio, ellos no se acostumbran al nuevo entorno español de aprendizaje, pero, después de un tiempo de hablar, cantar y jugar con los profesores y compañeros españoles, empiezan a construir un nuevo sistema de lengua: el español. Gracias a la influencia del entorno, todos los días los niños chinos aprenden español.

Con relación a la adquisición de la segunda lengua, el tema de la edad es un tema central de estudio. Lenneberg (1967) fue el primer lingüista que propuso la *Critical Period Hypothesis* (CPH). Según su hipótesis, el periodo desde los dos años hasta la adolescencia es crítico para la adquisición de una segunda lengua. La gente que adquiere una segunda lengua durante este periodo puede aprenderla tan bien como su lengua materna. Sin embargo, la gente que comienza a aprender una segunda lengua superada esta edad, tendrá menos capacidad para adquirir la segunda lengua de forma natural y el acento de los nativos, por lo cual no podrá alcanzar un nivel igual que estos.

Desde los años setenta los estudios de algunos autores han rechazado esta hipótesis (Krashen, Long y Scarcella, 1982; Chiswick y Miller, 2007). Consideraban que hay quienes tienen un nivel en la segunda lengua igual que en su lengua materna, aunque la hayan aprendido después del periodo crítico.

En nuestro estudio, los niños de origen chino han nacido y crecido en España y han aprendido su segunda lengua, el español, durante el periodo crítico. Así pues, en nuestro estudio nos centraremos en los factores sociales y psicológicos que afectan a la adquisición de la lengua de los niños inmigrantes, incluyendo el entorno familiar, escolar, social, etc.

Desde los 6 años los NOC entran en la escuela primaria española para recibir una

educación reglada. A partir de este periodo, el nivel de español de los niños aumenta rápidamente, mientras que el desarrollo del chino es relativamente lento. En nuestro cuestionario encontramos que los niños de edad entre 6 y 9 años tienen un desnivel muy grande entre el español y el chino. Hemos observado y realizado una investigación a 50 niños inmigrantes chinos de una escuela de chino en Málaga capital, con una edad comprendida entre 5 y 15 años. De ellos, 23 alumnos de 8 años estaban cursando el segundo curso de educación primaria española, pero, al mismo tiempo, estaban cursando el primer curso de la educación primaria china o de la educación infantil china, por lo que, su nivel de chino era mucho más bajo que su nivel de español.

Respecto a la expresión oral en español, los NOC sabían formar oraciones usando los conectores correctamente y con fluidez. Sin embargo, solo sabían hacer construcciones chinas simples, además de manera equivocada y desordenada, con lo que a veces no resultaba fácil entenderlos.

En cuanto a la lectura, la mayoría de ellos era capaz de leer textos españoles con fluidez y los entendían sin problema. Sin embargo, no podían entender los contenidos del libro de texto chino y tenían que leerlo lentamente. Asimismo, necesitaban utilizar la transcripción fonética china para deletrear los caracteres chinos.

Respecto a la expresión escrita, los niños sabían escribir en español a una velocidad mayor que en chino. La mayoría de ellos sabían hacer una redacción completa con más de 100 palabras, pero no sabían escribir en chino debido a que su nivel era bastante bajo. En nuestro cuestionario, el tema de la redacción en español era describir la vida cotidiana de sus familias durante la semana. Como resultado, aparte de cometer algunas faltas ortográficas (tales como *he ido* por *e ido*, *v* por *b*), no había muchos errores

gramaticales, usaban las palabras correctamente y las narraciones eran coherentes.

La gran diferencia entre el nivel de español y de chino entre los niños nos llama la atención, por eso pensamos que es necesario analizar la situación desde la perspectiva social y familiar. Algunas razones que hemos considerado son las siguientes.

En primer lugar, tras entrar en la educación primaria española, los niños pasan cinco días a la semana en el colegio y están rodeados de un entorno de lengua española, lo que les ofrece la oportunidad de aprender y practicar el idioma. Por el contrario, solo tienen dos días para asistir a clase de chino durante el fin de semana. Aunque sus padres hablen chino, ellos no tienen mucho tiempo para hablar con sus hijos debido a que la mayoría suele tener negocios y trabajan todos los días desde muy temprano hasta la noche. Así pues, el tiempo para practicar la lengua china en casa no es suficiente para los niños.

En segundo lugar, en relación a los contenidos en clase de chino, lo que se suele incluir es un aprendizaje por repetición e imitación, expresiones que no suelen utilizar fuera de la clase. Según la Teoría del *Input* (Krashen, 1985; Vanpatten, 2007), el *input* es la lengua que una persona escucha y lee con algún tipo de intención comunicativa, por lo que la repetición de palabras no es el *input* que debería ayudar a aprender una lengua al no estar relacionado con ningún tipo de contexto comunicativo.

En tercer lugar, respecto a las propias lenguas, hay una gran diferencia entre el español y el chino. El español es una lengua fonograma en la que un sonido se representa con una o más letras, teniendo un alfabeto de 27 letras. Se trata de una lengua en la que, generalmente, las palabras se pueden leer tal como se escriben. Sin embargo, el chino es una lengua logograma en la que una sílaba representa un morfema y cada carácter chino está constituido por diferentes trazos simbólicos, cuyos caracteres pueden cambiar, por lo

que los caracteres no se pueden leer directamente al igual que en español. Aunque los niños saben hablar su lengua materna, no conocen los caracteres para representarlos por escrito. Además, en los libros de texto chino de primaria, la parte léxica contiene 5460 palabras y los caracteres chinos básicos son alrededor de 3000, con lo que aprender las palabras es una ardua tarea. Básicamente, para las personas que están en la etapa inicial de adquisición de una lengua, la lengua española es más fácil de leer y escribir que la lengua china.

Asimismo, el sistema de enseñanza de las escuelas chinas en España no está desarrollado, aunque existen más de cuatro grandes escuelas de chino en Málaga. No existe un sistema uniforme de selección y evaluación de profesores para trabajar en ellas, por lo que estos no suelen contar con un certificado oficial. Normalmente enseñan chino durante los fines de semana a tiempo parcial y el nivel general de la calidad de la enseñanza no es muy alta, lo cual también es otra razón del lento aprendizaje del chino en los niños.

En nuestra encuesta también podemos demostrar que la capacidad para aprender chino es diferente en los niños y en las niñas. Por ejemplo, en el primer curso de la Escuela Huajiao del año 2017 había 30 alumnos entre 7 y 8 años, siendo 13 niñas y 17 niños. Aunque llevaban el mismo tiempo aprendiendo chino, existía una gran diferencia entre ellos, ya que las niñas conocían mucho más vocabulario y hablaban chino con más fluidez que ellos. Ellas parecen cohesionar el discurso utilizando conectores, conjunciones, etc., mientras que los niños cometen muchos errores al hablar (con las palabras desordenadas), errores especialmente inducidos por la influencia del español (por ejemplo, sintácticamente omiten el sujeto al principio de la frase o escriben el complemento de modo detrás del verbo como se hace en español: *yo voy al colegio a pie*, mientras en chino se dice *yo a pie voy al colegio*). En los exámenes de chino, los niños sacaban entre 50 y

80 puntos (sobre 100), mientras que las niñas conseguían más de 80 puntos.

Sorprendentemente, aunque los niños y las niñas tenían un dominio diferente del chino, su español era casi igual. En la expresión escrita, los niños redactaron tan bien el texto como las niñas. Aunque la letra de los niños no es tan bonita como la de las niñas, sus oraciones son relativamente coherentes y claras. En resumidas cuentas, no hay una diferencia clara respecto a la capacidad de la lengua española en cuanto al sexo de los niños chinos.

En los cursos de nivel alto de la escuela de chino, el dominio de la lengua en los NOC mejora. Hemos descubierto durante nuestra investigación que los estudiantes que tienen aproximadamente 12 años en la clase de nivel intermedio (3.º) son capaces de hablar chino fluidamente, a pesar de tener acento de un dialecto chino. Dado que han estado estudiando durante cinco años, la mayoría de ellos sabe escribir una redacción completa en chino. Asimismo, los estudiantes que tienen alrededor de 15 años en la clase avanzada (5.º), que es el nivel más alto de la escuela, dominan un vocabulario de aproximadamente 3000 palabras chinas, lo que les permite leer revistas y libros o ver la televisión sin ninguna dificultad. En cuanto a la expresión escrita, la mayoría de ellos sabe narrar una historia con bastante coherencia.

Pero con respecto a la edad, los NOC en Málaga que estudian el quinto curso (el nivel avanzado), tienen 15 años, mientras que los niños en el curso correspondiente en China solo tienen 11 años. En otras palabras, los niños en Málaga tienen que aprender chino durante 8 o 9 años para llegar al nivel de los niños en China, que solo necesitan 5 años.

Así pues, los NOC son bilingües y poseen dos sistemas de lenguas en su mente.

Aunque esto parece una tarea pesada, se ha comprobado que este hecho no supone un problema en la adquisición de las lenguas. Realmente, a lo largo de los años, su capacidad respecto a las dos lenguas aumenta rápidamente y, con el desarrollo del cerebro, logran un salto cualitativo en su dominio. Por tanto, las dificultades que los niños bilingües sufren al principio del aprendizaje de ambas lenguas, suponen una ventaja para desarrollar su sistema cognitivo y su capacidad de comunicación.

En conclusión, el movimiento de migración lleva consigo el contacto entre lenguas, y una lengua siempre influye en la otra. Dependiendo de los diferentes contextos, el contacto entre lenguas puede producir diferentes resultados.

- En primer lugar, la lengua de los inmigrantes que no es competitiva o mayoritaria puede ser reemplazada por otra lengua con más poder en ese lugar.
- En segundo lugar, el contacto entre lenguas lleva consigo el préstamo lingüístico, tales como la importación de palabras y el *code-switching*.
- En tercer lugar, cuando dos lenguas diferentes tienen contacto entre sí, podría dar lugar a una nueva forma de lengua como el *pidgin* y una lengua criolla con sus respectivas características.
- En cuarto lugar, el fenómeno del bilingüismo y la diglosia se pueden producir por el contacto entre las lenguas, por factores políticos y sociales; en nuestra sociedad existen más de dos lenguas oficiales en distintas situaciones.

En Málaga capital, la lengua china es la lengua materna que la primera generación de inmigrantes chinos enseña a sus hijos. El chino se puede mantener debido a razones tales como el patriotismo o la lealtad a China, así como por el gran auge de la

lengua china. La mayor parte de la primera generación de inmigrantes chinos suelen casarse con miembros de su propia comunidad. Aunque sus hijos hayan obtenido la nacionalidad española, se les enseña desde muy temprana edad que ellos son chinos de identidad. Por lo tanto, podemos decir que los inmigrantes chinos de la segunda generación son bilingües estándares.

Respecto al grado del desarrollo del bilingüismo, la velocidad de la lengua de los NOC se diferencia en cada etapa. Desde su nacimiento hasta los 2 o 3 años, la habilidad de escuchar y hablar chino empieza a desarrollarse. Después de entrar en la guardería española, a los 2 años, comienzan a integrarse en el entorno español y adquieren la lengua española rápidamente. A los 6 años, los niños ingresan en la educación primaria española para recibir una educación reglada, y en este periodo, pueden usar el español libremente gracias a su entorno. Mientras tanto, su capacidad del aprendizaje del chino se ve mermada, y va a una velocidad menor, debido a factores sociales tales como la baja calidad de la enseñanza del chino y el contexto general.

Finalmente, tras un largo tiempo de aprendizaje, su nivel tanto en chino como en español puede ser bueno, dominando ambas lenguas como si fueran nativos. Confiamos en que nuestro estudio sobre el desarrollo de la lengua de los NOC en Málaga pueda ofrecer más información y referencias en el campo de la Sociolingüística sobre estos niños inmigrantes.

Capítulo IV: La comunidad de habla china en la ciudad de Málaga

Antes de investigar la situación lingüística de los inmigrantes chinos en Málaga, es necesario revisar la historia de la inmigración china en España. Los inmigrantes chinos en España, según Nieto (2003: 218), se remontan al siglo XX, aunque los pioneros llegaron a España alrededor de 1860. Así pues, la primera migración a gran escala a Europa fue a principios del siglo XX. Durante la Primera Guerra Mundial, muchos países europeos fueron devastados por la guerra. En esa época, la administración provincial de Zhejiang fue designada por el gobierno central chino para reclutar obreros para trabajar en las carreteras de los países de la Entente. De hecho, en el condado de Qingtian a cada obrero se le ofreció ropa y 5 000 yuanes. En estas condiciones se reclutaron alrededor de 2 000 personas (Chen, 1990: 624). Estos primeros emigrantes chinos se dedicaban principalmente a las industrias manufactureras como la construcción de carreteras, la talla de piedra y la artesanía. Tras la guerra, estos trabajadores fueron elogiados por sus contribuciones y se les permitió quedarse a vivir en su zona. Los que quisieran regresar a China recibieron apoyo económico, pero la mayoría de los obreros decidieron quedarse; estos se convirtieron en una importante parte de los chinos europeos, y posteriormente también sentaron las bases de los inmigrantes chinos en España. Según la estadística del libro *The Colonial History of China* (Li, 1998: 326), durante 1929 y 1931, el número de chinos de ultramar en los países europeos era de 32 000, de los cuales casi 10 000 eran del condado de Qingtian. Más de 3 000 de ellos vivían en Francia, otros

3 000 en los Países Bajos, Austria e Italia, y 300 en España.

Tras el estallido de la Segunda Guerra Mundial, la emigración al extranjero descendió y el número de qingtianeses en Europa disminuyó. Por un lado, los países europeos fueron muy dañados por la guerra, por lo que los negocios qingtianeses se vieron golpeados también. Además, con el fin de escapar de la opresión de la Alemania nazi, muchos tuvieron que regresar a China. Por otro lado, un gran número de los qingtianeses en Europa, por su fuerte sentimiento patriótico, decidieron regresar a China para luchar en la guerra. Por lo tanto, la primera gran ola de emigrantes chinos se disolvió con la llegada de la Segunda Guerra Mundial, quedando alrededor de 2 000 qingtianeses en toda Europa (Chen, 2013: 32).

Los motivos de los primeros qingtianeses para emigrar a otros países fueron diferentes a los de los habitantes de Fujian, Guangdong y otras provincias. No se debió a la fiebre del oro o de la trata de esclavos sino que decidieron desenvolverse en el extranjero mediante habilidades como tallar piedras manualmente, con lo cual eran relativamente libres. Sin embargo, la vida en el extranjero no era fácil. Se solían hospedar en habitaciones frías, pequeñas y húmedas, comiendo y viviendo en comunidad. Con el fin de abandonar la pobreza, hacían tallas en piedra que vendían de casa en casa. Además, también vendían joyería y decoración, hasta que conseguían algunos ahorros y podían regresar a China.

La segunda emigración a gran escala de China a España tuvo lugar después de la reforma y la apertura de China en el año 1978. Con la aplicación de la reforma, las restricciones de migración se suavizaron. Asimismo, la eficacia de los trámites y procedimientos para ir al extranjero se volvió más accesible, lo cual aumentó el entusiasmo de los habitantes chinos para ir al extranjero. Según los datos, en 1979, el

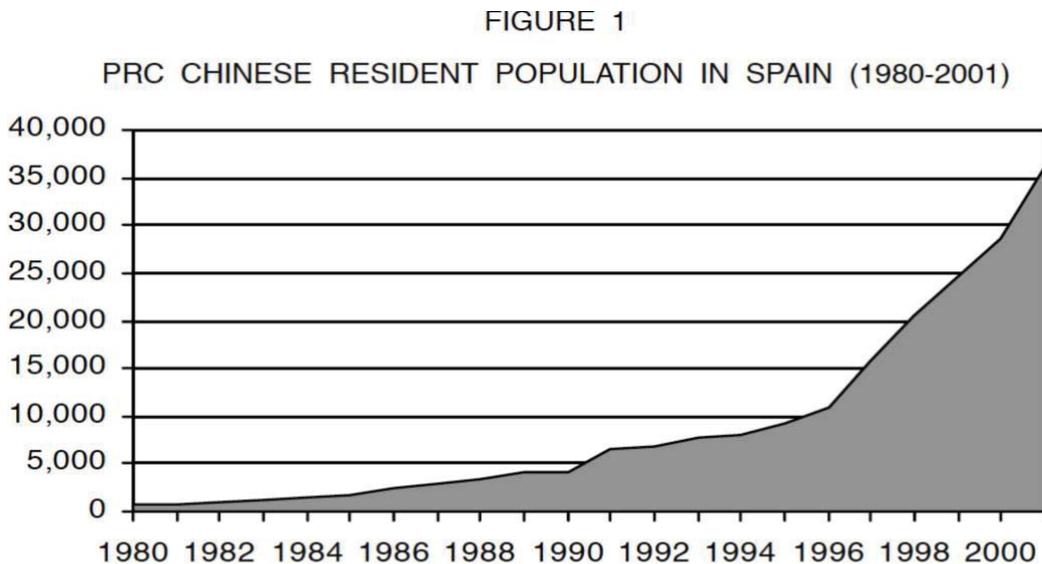
número de personas que solicitaron visados para ir al extranjero por motivos personales llegó a 714, lo cual era una cantidad similar a los 30 años anteriores, que fue de 751 (Xu, 2010: 30). Además, en 1984, por primera vez, el número de personas que atravesó la frontera por motivos personales superó los mil y, después, el número fue aumentando cada año.

Desde la década de 1990, la reforma y apertura fue cambiando la mentalidad de la gente en China. Según las estadísticas, entre 1979 y 2009, el número de personas en Qingtian que atravesaron la frontera ascendió a 334 490 (Xu, 2010: 31). Mientras tanto, con el desarrollo de las actividades diplomáticas, culturales y económicas entre China y los países europeos, la demanda de mano de obra aumentó, por lo cual se estimuló la política de emigración, ofreciendo más oportunidades a los ciudadanos chinos tanto para viajar como para trabajar en el extranjero.

Por otro lado, desde la década de los setenta, los países europeos como Francia, Italia, España y Portugal dieron varias amnistías, con lo cual los inmigrantes ilegales tuvieron la oportunidad de obtener permiso de residencia. Según Nieto (2003: 220), después de 1980, el número de inmigrantes chinos en España aumentó con la aplicación de la Ley Orgánica de Extranjería (1985). Este autor señaló que en 1985, 1986, 1991, 1996, 2000, 2002 y 2005 se llevaron a cabo seis operaciones de legalización de los indocumentados, con lo que 1 520 000 personas obtuvieron

residencia legal.

Figura 2: La población de los inmigrantes chinos en España (Nieto, 2003: 20).



Source: National Institute of Statistics, various years; Interministerial Commission of Foreigners, various years; Ministry of Labour and Social Affairs, various years.

4.1 Factores de la inmigración china en España

El rápido crecimiento de la inmigración china en España se explica por una serie de factores. El primero fue la motivación económica y un mejor ambiente. La situación política fue el catalizador que facilitó los trámites. Desde un punto de vista histórico, antes de la reforma y la apertura de China, la pobreza en el condado de Qingtian era común, pues la riqueza estaba concentrada en muy pocas personas. Dada la restricción política y los factores ambientales internacionales, emigrar a otros países no era una tarea fácil. Sin embargo, como hemos indicado, después de la reforma y la apertura, la situación económica mejoró y las políticas nacionales se relajaron, por lo que fue más

fácil emigrar para las personas que tenían relaciones o contactos en el extranjero. Desde entonces, emigrar ya no era un privilegio para una minoría, de ahí la corriente migratoria a otros países.

Podemos afirmar que la mentalidad de la gente es un factor muy importante en la emigración. Los qingtianeses que emigraron a Europa, tras ganar dinero, lo transfirieron a sus familias en China, lo cual hizo que ascendiera su nivel de vida. Asimismo, los que regresaron a China, tras vivir en el extranjero, solían mostrar su éxito construyendo villas o comprando coches caros, etc. En cambio, las personas que no se habían ido al extranjero parecían quedarse estancadas. Este grupo de personas no tenían tanta confianza en sí mismas, no solamente en el aspecto económico sino, también, en el aspecto social. Por lo tanto, a las personas que se quedaron en Qingtian, la diferencia económica les producía frustración, lo cual les sirvió de impulso para emigrar al extranjero e intentar cambiar la situación. Así creció el fenómeno llamado “cadena de inmigrantes”.

Se cree que los factores culturales también desempeñaron un papel importante en la emigración de China a España. En Qingtian, se creó una divisa social: la emigración es gloriosa. Es decir, si alguien tiene la experiencia de vivir en el extranjero, conseguirá una posición social buena. Era una idea muy extendida que “ir al extranjero equivalía a tener fortuna”. El video titulado “Retornados qingtianeses: intentando construir un pueblo europeo encantador en su tierra natal” (Chinese News,

2011) cuenta la situación de la emigración del condado Qingtian². Obviamente, este concepto de ir al extranjero se convirtió en una idea común. Por supuesto, la mayoría emigró al extranjero con el fin de ganar dinero, pero algunas personas lo hicieron para mejorar su estatus social, o para mostrar a sus familiares el esfuerzo de haber estado fuera. Según una entrevista a una familia que tenía una situación bastante buena en Qingtian (Li, 1995: 5), los padres y los hijos dijeron que prefirieron emigrar a Europa a quedarse. Un padre famoso por haber montado una joyería dijo que dos de sus hijos se habían mudado a España y que el hijo menor estaba preparándose para ir allí también. Cuando el periodista le preguntó al hijo pequeño por qué se iba a España, este contestó: “Es muy aburrido vivir aquí en Qingtian, ya que ahora todos los jóvenes se van al extranjero. Aunque puedo quedarme en casa con una vida tranquila, no quiero, porque hay más oportunidades fuera y quiero experimentar aventuras diferentes” (Li, 1995: 7).

Debido al alto coste, las personas que vivían en Qingtian no podían pagar la emigración con sus bajos ingresos, por lo que tenían que pedir dinero prestado a sus amigos o a los que habían vivido en el extranjero. Sus amigos en el extranjero les ayudaban a encontrar alojamiento y trabajo también. Tras llegar al nuevo país, los nuevos emigrantes devolvían el préstamo a sus amigos y, por lo general, ayudaban a sus familias y amigos en Qingtian para que pudieran emigrar también. Debido al favor de sus amigos, los nuevos inmigrantes tienen una deuda no solo monetaria, sino también

² https://www.youtube.com/watch?v=_PQZjmBZypE (www.chinanews.com), 2006.

En el vídeo, la periodista les preguntó cuál era su sueño y la mayor parte de ellos respondió: “Ir al extranjero”. El director de la escuela también contó que los traslados de los niños eran frecuentes y que cualquier día sus padres podían llevárselos al extranjero. Muy pocos estudiantes pudieron pasar de la escuela primaria a la secundaria. También aparecen niños de una escuela primaria que nacieron en el extranjero, pues casi todos sus padres estaban trabajando en Europa, sobre todo en España, Italia y Francia. Debido a varias razones, los padres los dejaron en Qingtian viviendo con los abuelos.

de amistad. Y así, sucesivamente, los recién llegados tenían la obligación de ayudar a las personas que emigraban posteriormente, formándose una reacción en cadena.

En resumen, mejorar las condiciones económicas ha sido el motivo principal de los qingtianeses para emigrar. Las amnistías en Europa les ofrecieron oportunidades de obtener residencia de larga duración. Gracias a sus esfuerzos, la mayoría de los qingtianeses pudieron desarrollar sus negocios y vivir bien en Europa. Mientras tanto, continúan siguiendo los pasos de sus antepasados, trayendo más familiares y amigos a Europa.

4.2 La sociedad china en España

Tras la reforma y apertura de China, el entorno internacional había mejorado mucho; la economía de España tuvo un desarrollo rápido y, con las frecuentes amnistías lanzadas por el gobierno español, el número de los inmigrantes chinos aumentó con mucha rapidez. En el año 2006, el número llegó a 55 867 inmigrantes, un 38 % por ciento de los inmigrantes chinos en el extranjero. España se convirtió en el país con mayor número de inmigrantes de Qingtian en Europa. Según Barbera (2012: 12), en el primer trimestre del año 2011, el número de inmigrantes extranjeros que habían logrado el permiso de residencia en España superó por primera vez los cinco millones, con un aumento del 2,6 % en comparación con el año anterior. Según estos datos, el número de los inmigrantes chinos figura en séptimo lugar con respecto al número total de inmigrantes extranjeros en España, con 160 636 personas, las cuales han conseguido permiso de residencia.

El número de inmigrantes chinos de Qingtian en España fue escaso al principio, y la mayoría de ellos no se quedaba largo tiempo, ya que en España todavía no se daban las condiciones necesarias para el establecimiento de la comunidad. Como hemos visto anteriormente, tras la reforma y apertura, el número de chinos que emigraron a España creció mucho, los de Qingtian aumentaron pasando desde 90 personas antes del año 1949 hasta más de 50 000 en la actualidad (Chen, 2013: 46). Las comunidades se establecieron y los qingtianeses desempeñaron un papel importante.

A medida que se amplió el grupo de inmigrantes chinos en España, la base y el poder económico de ellos se fueron fortalecieron. De esta manera, los inmigrantes chinos se pusieron metas para su propio desarrollo. Poco a poco, los qingtianeses, siendo la piedra angular de los inmigrantes chinos en España, empezaron a dedicarse a actividades empresariales. La hostelería, la industria del cuero y la industria del comercio se habían convertido en sus sectores principales.

Según la investigación de Zhou (2006: 5), de los 30 000 qingtianeses en España en el año 1992, se dedicaban a la hostelería aproximadamente un 70 %; los que se dedicaban a la economía y el comercio eran 3 600, un 12 %; los que se dedicaban al sector del cuero, 1100, un 3,6 %; 1200 eran trabajadores, un 4 %; los que se dedicaban a la industria de ropa eran 1 000, un 3,3 %; los que se dedicaban al sector de ciencia, educación, cultura y sanidad fueron 289, ocupando un 0,96 %. Hasta el 2006, según una encuesta general sobre la situación de los inmigrantes de Qingtian, de 146 825 personas, las que se dedicaban a la hostelería y al sector servicios eran 57 102, un 39 % del número

total del sector; las que se dedicaban a la industria de elaboración y manufactura eran 13 165, un 9 %; las que se dedicaban a la industria del comercio eran 33 015, ocupando un 22 %; y los que se dedicaban a la industria de la ciencia, educación, cultura, sanidad y finanza eran 147 (Zhou, 2006: 5). Se puede comprobar que la hostelería también era el sector principal entre los qingtianeses en España, y el espacio para el desarrollo de la industria del comercio se fue ampliando poco a poco.

Al mismo tiempo, a medida que crecía la influencia de los qingtianeses en España, ellos también se enfrentaban a cuestiones como la dificultad de la lengua, del trabajo, a la defensa de sus derechos, de su integración, etc. Asimismo, ellos necesitaron fundar comunidades propias para cohesionar sus relaciones personales y defender sus derechos. Así pues, las comunidades de qingtianeses se desarrollaron rápidamente. A continuación, presentaremos las nuevas comunidades fundadas por los qingtianeses en España después de la reforma y apertura en varios aspectos.

Estas fueron diversas: las comunidades regionales, profesionales e integrales eran las comunidades principales, mientras que las comunidades de mujeres, de jóvenes y políticas ocupaban un segundo plano.

4.2.1. Las comunidades regionales

Las comunidades regionales estaban organizadas con el propósito de mantener la

comunicación entre los miembros de las regiones. Hu Zongfei fue el encargado de redactar la “Proposición del establecimiento de la Asociación de Paisanos de Qingtian en Europa” publicación realizada conjuntamente por Yan Zhizhao en Francia, Xia Tinyuan en Bélgica, Chen Rongjun en Italia, Yan Hekai en Holanda y Chen Diguang en España (Chen, 2013: 20). Los objetivos de esta era cohesionar a todos los paisanos de Qingtian en Europa y fomentar el desarrollo del pueblo natal, con el fin de hacer contribuciones a la reforma y apertura.

La Asociación había estipulado que se convocara un congreso cada dos años. El primer presidente de la Asociación de Paisanos de Qingtian en Francia fue Yan Zhizhao. Desde abril del año 1985, Sun Huanran, Chen Bin, Wu Honggang y otras personalidades fundaron la primera asociación de paisanos de Qingtian en Holanda, y organizaciones como ésta se multiplicaron a gran escala en el continente europeo (Chen, 2013: 21). En algunos países incluso surgieron dos o más asociaciones de paisanos de Qingtian. Por ejemplo, en España había dos asociaciones, una asociación en Barcelona fundada en 2014 y otra en el sur en Málaga en 2008 (Chen, 2013: 24). Por su lado, la primera asociación de inmigrantes chinos en España había sido fundada en Madrid en agosto de 1996.

4.2.2. Las comunidades profesionales

Las comunidades profesionales son grupos constituidos por inmigrantes chinos en el extranjero según sus diferentes oficios o aficiones. También son denominadas como

comunidades específicas: cámara de comercio, cofradía, gremio, etc. A medida que se fortaleció la economía de los qingtianeses, se fomentó la cohesión y cooperación, y se defendieron los beneficios del propio sector, por lo que las comunidades profesionales se fundaron según sus propias necesidades.

En primer lugar, con respecto al establecimiento de la Cámara de Comercio, la Asociación Empresarial de Inmigrantes Chinos en España, fundada en el año 2003, estuvo constituida principalmente por empresas chinas de la zona industrial de Fuenlabrada y contaba con más de 180 empresas subordinadas (principalmente de artículos como juguetes, vestidos, ropa de cama, accesorios de ordenador, equipos eléctricos, etc.) Como esta asociación estaba profesionalizada, sus miembros organizaban investigaciones, reuniones para negociar artículos, etc. (Chen, 2013: 27). Además, también podemos incluir la Asociación de Restaurantes Chinos en España (2003), la Asociación de Comerciantes Chinos en España (2000) y la Asociación Central de los Chinos en España (2003).

Aparte de estas, había otras comunidades profesionales dedicadas a la caridad, la cultura y el arte. Por ejemplo, en 1994, Lin Jinghuang y su hija Lin Wanli fundaron la Comisión Benéfica de Proyecto de Esperanza en España para ayudar a los niños que dejaban los estudios en China. Todas estas comunidades fueron fundadas principalmente por qingtianeses, que a veces organizaban conferencias culturales, exposiciones y otras actividades para fomentar la conexión entre los miembros y difundir la cultura china.

4.2.3. Las comunidades políticas

Las comunidades políticas son principalmente organizaciones fundadas según las necesidades políticas. En los años noventa, el dirigente de Taiwán Li Denghui lanzó la política de “independencia de Taiwán” y negó el “consenso del año 1992” (Chen, 2013: 31). De esta manera, impidió la paz y la unificación entre Taiwán y China continental. Más adelante, la situación política cada día más complicada de Taiwán llamó la atención de los inmigrantes chinos en Europa, quienes organizaron conferencias para criticar el comportamiento independentista de Taiwán y de Li Denghui. El dirigente Chen Shuibian siguió aplicando la política de “independencia de Taiwán” tras asumir el cargo, lo que empeoró la crisis entre Taiwán y China continental. Para defender la unificación de la patria y luchar contra la “independencia de Taiwán”, los chinos de Qingtian en Europa empezaron a desarrollar la Asociación Iniciativa China de Paz y Unificación. En junio de 2000, esta asociación se fundó en Madrid y Xu Songhua asumió el cargo de presidente. Se trataba de una organización política a nivel continental de chinos en el extranjero.

La Asociación Iniciativa China de Paz y Unificación se fue estableciendo en más de ochenta países y regiones del mundo. La mayoría fueron fundadas por los dirigentes chinos de Qingtian, que jugaron un papel bastante importante. En España se fundaron tres Asociaciones Inicativas de Paz y Unificación: la de en Barcelona (2000) y la del Mar Mediterráneo (2003).

4.2.4. Las comunidades de mujeres

Tras la reforma y apertura, conforme iba ascendiendo poco a poco la posición de las mujeres, tanto en la familia como en la sociedad, los problemas de los derechos de las mujeres surgieron. Para fortalecer las relaciones entre las mujeres y proteger sus derechos legales, ellas comenzaron a tomar medidas para establecer comunidades de mujeres en España. En el año 1995, Xu Yulan de Qingtian y Ye Yuyan de Wenzhou fundaron la Asociación de las Mujeres Chinas en España, que fue la primera de todas (Chen, 2013: 32). Esta asociación hizo contribuciones sobresalientes para el beneficio y bienestar de las mujeres y los niños. En el año 2003, Zheng Suimei y otras mujeres establecieron la Asociación de Mujeres Chinas en Barcelona. Finalmente, en 2005, la Asociación Industrial y Comercial de Mujeres en España se fundó con el fin de fortalecer la cooperación comercial. Todas estas comunidades de mujeres chinas jugaron un papel importante a la hora de cohesionar a las mujeres chinas en el extranjero.

4.2.5. Las comunidades de jóvenes chinos en España

Las comunidades de jóvenes chinos en España están relacionadas con las organizaciones para los jóvenes chinos en el extranjero, cuyos miembros tienen entre 20 y 40 años. Según el informe sobre la situación de los qingtianeses en el año 2006, después de los años noventa, el número de ciudadanos que se fue al extranjero llegó a 102 610, un 70

% del número total de los chinos en el extranjero, los cuales eran tanto jóvenes como adultos (Chen, 2013: 87). Para fomentar la cohesión, en los últimos años el número de comunidades de jóvenes en Europa ha aumentado poco a poco, y desempeña un papel cada día más importante. La Cámara de Jóvenes Chinos en España, fundada en 2008, está formada por jóvenes empresarios chinos que vivieron en España durante muchos años. Los miembros de la cámara se dispersaron por todo el mundo y se dedicaron a la industria, el transporte, el comercio y otros sectores. Por otro lado, la Asociación de Jóvenes Chinos en España, fundada en el año 2011, tuvo como objetivo “la cohesión, la defensa, la promoción y el desarrollo”, uniendo a los inmigrantes jóvenes para defender sus derechos e impulsando las relaciones entre jóvenes de China y España.

4.2.6. Las comunidades integrales

Las comunidades integrales son organizaciones más extensas de todos los chinos en el extranjero, entre los cuales, los qingtianeses han desempeñado un papel importante. En Europa, la más representativa fue la Asociación de los Chinos Ultramarinos en Europa, establecida en el año 1992, siendo conocida como Asociación de Chinos en el extranjero en Europa. Sus objetivos fueron promover el conocimiento y la cooperación entre las comunidades de los chinos en Europa; fomentar la cohesión entre los chinos en diferentes países; elevar la posición política, económica y cultural de los chinos en el extranjero y defender los derechos legales de los chinos en el extranjero, con el fin de contribuir al desarrollo social y económico del país en el que vivían. Entre las

organizaciones de este tipo se encuentran la Asociación General de los Chinos en el extranjero de Barcelona (2004), la Asociación de los Chinos en el extranjero en España (2008), etc.

A lo largo de la historia de las asociaciones chinas en Europa, comprobamos que los primeros inmigrantes de Qingtian fueron incapaces de fundar asociaciones debido a que sus condiciones eran demasiado precarias. Sin embargo, en algunas zonas de concentración surgieron algunas bases de comunidades de chinos en el extranjero, las cuales dependían de comunidades de chinos de otras provincias. Después del estallido de la segunda guerra chino-japonesa, los qingtianeses comenzaron a desarrollar sus propios grupos. Estas comunidades tuvieron un carácter temporal; tras la guerra, estos grupos desaparecieron gradualmente, aunque sentaron las bases para las comunidades chinas posteriores. Después de la reforma y la apertura, las comunidades de Qingtian en Europa mostraron un desarrollo rápido, extendiéndose a todos los países europeos.

4.3 Situación lingüística de las comunidades de chinos en España

Como hemos mencionado anteriormente, las comunidades de habla china en España son semejantes al resto de las comunidades de chinos en el extranjero. Una de las características más importantes de estas comunidades es la sensación de pertenencia y de identidad de los miembros con el idioma. Esto también caracteriza a las comunidades de habla china en todo el mundo. Como idioma estandarizado, el chino ha desempeñado

un papel bastante importante tanto en la formación de las comunidades como en su desarrollo. Aunque los miembros de las comunidades de habla china en el extranjero utilizan diversas variedades lingüísticas, como hemos indicado, casi todos los chinos pueden utilizar la lengua estándar, el mandarín (Xu y Wang, 2009: 133). La mayoría de las comunidades de habla china se han formado en los cinco continentes en los últimos cien años, y solo algunas de ellas cuentan con una historia de más de un par de siglos, como las comunidades en India y Sudáfrica (Zou y You, 2001: 53). Según nuestra investigación, las organizaciones sociales de chino en Málaga incluyen las siguientes comunidades de habla.

4.3.1 La comunidad de habla dialectal

Esta comunidad dialectal incluye, principalmente, las asociaciones de paisanos en Málaga. Los miembros de estas asociaciones provienen de la misma región y se suelen reunir para tratar sobre la vida y los negocios. Excepto la asociación principal de paisanos de Qingtian, las asociaciones de paisanos en Málaga también incluyen la asociación de paisanos de Wenzhou, de Ruian, de Lishui, etc. Estas asociaciones de paisanos organizan actividades periódicamente para mantener el contacto entre sus miembros. Las personas que tienen diferentes empleos aprovechan estas asociaciones para conocer a más compañeros de trabajo, lo cual le facilitará tanto su vida como su profesión. Debido a que ellos vienen del mismo pueblo, generalmente utilizan su

dialecto como lengua de comunicación con el fin de fomentar su identidad.

En la comunidad de habla dialectal qingtian, el dialecto qingtian se identifica como la variedad lingüística de la alta sociedad, perteneciente al dialecto wu. Este dialecto guarda la consonante sonora, el tono entrante, tiene ocho tonos y es una variedad muy antigua, de la época de la dinastía Yue. Tiene sus propias características en fonética, léxico y gramática y, debido a su lejana localización geográfica, ha recibido pocas influencias del chino mandarín, por lo que conserva muchos vocablos antiguos.

No es común que en las comunidades de qingtian haya miembros que no hablen el dialecto. Aunque pertenezcan a la provincia de Zhejiang, los dialectos qingtian, wenzhou y lishui tienen grandes diferencias entre ellos. Por otro lado, las comunidades regionales suelen rechazar a las personas que no hablen el mismo dialecto.

Así pues, el chino mandarín es la variedad de la clase social más baja en las comunidades dialectales chinas, siendo su uso menor que la del dialecto qingtian. Aunque los miembros de las comunidades hablen el chino mandarín, ellos prefieren utilizar su dialecto para estrechar relaciones y mantener su identidad.

4.3.2 La comunidad de habla mandarín

Como lengua común de los 56 grupos étnicos de China, la función del chino mandarín en el extranjero tiene un papel dominante en la mayoría de las comunidades, pues es la lengua de uso común para la comunicación social, excepto en las comunidades regionales. Según nuestra investigación, las comunidades de habla mandarín en Málaga

se pueden dividir en las siguientes categorías.

a) Las comunidades profesionales, comerciales, políticas, de mujeres o jóvenes organizadas por diferentes sectores pertenecen a la comunidad de habla mandarín. Respecto a los miembros de las comunidades chinas en Málaga, como hemos indicado anteriormente, la mayoría de ellos vienen de Qingtian, pero hay otros que provienen de otras regiones de China. Al mismo tiempo, estas comunidades han instalado oficinas interrelacionadas en diferentes lugares. A causa de las dificultades de habla entre los miembros, el chino mandarín se utiliza ampliamente como lengua franca. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en la Asociación de Comerciantes Chinos en Málaga, organización desarrollada con el apoyo de los comerciantes de Málaga. Entre sus miembros no solo están incluidos los comerciantes del centro de la ciudad sino, también, los comerciantes de localidades vecinas como Fuengirola, Torremolinos, etc. Las oficinas de los diferentes lugares mantienen una estrecha comunicación; por ejemplo, la de Asociación de Comerciantes Chinos en Málaga con las oficinas de Madrid y Barcelona.

b) Organizaciones de los estudiantes en el extranjero.

La Universidad de Málaga dispone de proyectos de cooperación a largo plazo para el intercambio de estudiantes con la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan y la Universidad de Wuhan de China. Cada año estas dos universidades chinas envían aproximadamente a 100 estudiantes a la Universidad de Málaga para cursar un

grado. Además, titulados en Educación Secundaria y universitarios de otras regiones de China vienen también a Málaga para realizar estudios. Algunos de los graduados chinos que vienen a España para mejorar su español se ponen en contacto con universidades españolas mediante organismos chinos, solicitando cursos de posgrado. En el sistema universitario español, el grado dura cuatro años y el posgrado como mínimo un año, por lo que, tras graduarse, la mayoría de los estudiantes chinos regresan a su país. Así pues, los movimientos de los miembros de las comunidades de estudiantes chinos en España son constantes.

Los estudiantes chinos en el extranjero son adolescentes y jóvenes con conocimientos y formación. Ellos suelen organizar de manera espontánea grupos sociales en la red de estudiantes en el extranjero, organizando fiestas o excursiones para socializar con los compañeros. En comparación con la generación de chinos mayor, ellos prefieren usar Wechat, Whatsapp, Instagram y otras aplicaciones sociales para la comunicación, por lo que los cambios en su lengua suelen tener lugar de forma rápida. Ellos son susceptibles a las palabras nuevas y promotores de neologismos. La comunidad de estudiantes chinos en Málaga cuenta en la actualidad con cerca de 200 miembros aproximadamente.

Respecto a la procedencia geográfica de los estudiantes en el extranjero, según la investigación que hemos realizado, en el año 2015, un 70 % de los estudiantes chinos en Málaga venían de Wuhan y Chongqing. Tras 2015, la Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan en Chongqing dejó de enviar estudiantes a Málaga, para

hacerlo a Madrid, Barcelona y otras ciudades. Por ello, los estudiantes en Málaga ahora suelen provenir de diversas provincias y ciudades de China.

Los estudiantes chinos solo utilizan el mandarín para mantener relaciones sociales entre ellos, por lo que generalmente tienen un nivel bueno. En algunas ocasiones, también utilizan el español y otros idiomas para fines específicos. Por ello, en sus conversaciones a veces surgen casos de *code-switching*, mezclando palabras o frases. A continuación, presentamos una conversación entre dos estudiantes en Málaga en un restaurante (grabada por la autora³):

A: 饿死了，今天要放开吃！

¡Casi me muero de hambre! Hoy voy a comer todo lo que pueda.

B: 我也是，刚考完Hacienda Pública，累死我了，给我来杯coca cola con limón sin hielo.

Yo también, acabo de hacer el examen de Hacienda Pública. Estoy cansada, dame un vaso de coca-cola con limón sin hielo.

A: 那我也喝coca cola吧。我这个学期一共有十门要考，心好累。

Pues yo bebo coca cola también. Tengo diez exámenes en total este semestre. Estoy triste.

B: 十门?¡No me digas! 那也太多了吧

¡Diez? ¡No me digas! ¡Son demasiados!

³ Grabada por la autora en el día 15 de septiembre de 2018.

A: 我已经习惯了, bueno, 你呢, 还剩多少科?

Me he acostumbrado..., bueno, ¿y a ti cuántos exámenes te quedan?

B: 我还有四科呢, 不说这些啦, 咱们先看吃点什么, 他们家的 almeja 和 mejillones 特别新鲜, 我超爱吃!

Todavía tengo cuatro exámenes, pero no hablemos de eso... Vamos a ver qué comemos... Las almejas y los mejillones de este restaurante están muy frescos, ¡me gustan mucho!

A: ¿De verdad? 我也喜欢吃海鲜, 快点菜吧! Camarero...

¿De verdad? También me gustan los mariscos, ¡vamos! Camarero ...

En los diálogos anteriores, las dos estudiantes mezclan en su conversación el español con el chino. Ambas llegaron a España hacía más de un año y cursaban diferentes especialidades. Mantenían una relación estrecha en la vida cotidiana. Su nivel de español era de Nivel B1, según el MCER. Al estar con una compañera del mismo nivel, la presión psicológica de hablar español era relativamente baja. Ellas confiesan que al comunicarse con otros estudiantes chinos que llevan viviendo en España muchos años, o con chinos que crecen en España, sienten más estrés psicológico, por lo que hablan menos e incluso evitan hablar español, al no querer exponer sus debilidades.

Generalmente, la gente prefiere elegir el idioma que sabe mejor para expresar sus sentimientos. Así pues, la mayoría de los estudiantes recién llegados prefieren hablar chino mandarín con los qingtianos, debido a que su nivel de español es inferior. Sin embargo, frente a los estudiantes principiantes de español, ellos se inclinan por utilizar

el español, por lo que la frecuencia de *code-switching* aumenta. En esta conversación que hemos transcrito, la estudiante A usa el español para palabras como *coca-cola* o *jamón* y expresiones como *de verdad, muy bien, por favor*, etc. De hecho, la estudiante menciona la palabra *coca-cola* sin utilizar el chino. Asimismo, la estudiante B también expresa *coca cola* en español. Debido a que ambas estudiantes tienen un nivel similar de español, no sienten mucho estrés psicológico, por lo que intentan mejorar su español para comunicarse con los compañeros.

c) Organizaciones religiosas

La organización religiosa de chinos más grande en Málaga incluye la Iglesia cristiana de chinos en Málaga, que se fundó en 2002 en el centro de Torremolinos y se trasladó al área de los almacenes chinos del polígono mayorista Guadalhorce en junio de 2015. Los miembros de la Iglesia son protestantes que creen en Dios, tienen misa los domingos y organizan reuniones para que los creyentes lean la Biblia. El chino mandarín es la lengua que se utiliza para predicar y enseñar en las reuniones.

d) Instituciones educativas

Las escuelas de chino son símbolo de prosperidad en las comunidades de habla china. En la ciudad de Málaga hay tres escuelas de chino: la primera es el Instituto Chino de Málaga, fundado en el año 2009, donde hay aproximadamente 300 estudiantes que son hijos de chinos inmigrantes mayoritariamente; la segunda es la Escuela Bilingüe Chino-Inglés de Málaga con cerca de 60 estudiantes; la tercera es la Escuela Huajiao de Málaga, fundada por la Iglesia protestante de chinos, con cerca de 150 estudiantes. Entre

los 500 estudiantes, un 50 % son menores de 7 años, un 30 % tienen entre 7 y 12 años, y el 20 % tiene entre 12 y 18 años. Estas escuelas chinas solo dan clases los fines de semana, y la duración de las clases es generalmente de 5 horas al día, en combinación con otras actividades extraescolares como música, deporte, artesanía, cultura china, etc. Las escuelas chinas imparten las clases en mandarín estándar; algunos profesores se han dedicado a la docencia anteriormente en China, mientras que otros son estudiantes chinos que quieren dedicarse a la enseñanza. Los profesores exigen utilizar el chino lo máximo posible, pero los estudiantes utilizan a menudo el español.

Así pues, en las escuelas de chino como comunidad de lengua, el mandarín es el idioma autorizado, por lo que los profesores tienen que tener fluidez para trabajar allí. Los estudiantes que hablan chino mandarín estándar son más valorados, por lo que a veces son elegidos como representantes estudiantiles. Rara vez se escucha ningún dialecto entre los estudiantes, y el uso de otros idiomas (como el inglés) es escaso.

El establecimiento del Instituto Chino en Málaga indica que la comunidad china todavía tiene el deseo de utilizar el mandarín para mantener la cultura china. En los últimos años, las escuelas chinas se están ampliando gradualmente, pues cada vez más familias chinas envían a sus hijos, lo que refleja que las comunidades de lengua china en Málaga se van desarrollando a diario.

e) Arte y medios de comunicación

Generalmente, las grandes comunidades chinas publican o venden periódicos en chino y tienen programas chinos en la radio. Además, hay librerías chinas que venden

libros y productos culturales chinos.

Sin embargo, comprobamos que, en Málaga, no hay librerías chinas ni periódicos o revistas como, por ejemplo, el *Periódico Chino Ouhua* de Madrid. Debido a que los medios no tienen muchas restricciones geográficas, los chinos que residen en el sur de España pueden suscribirse a periódicos electrónicos a través del teléfono móvil o de la red. Además, las webs de Ouhua, de Eulam y de otras comunidades en la red son muy activas. Los chinos en el extranjero pueden buscar la información que necesiten en estos canales y, de esta manera, se difunden las noticias entre los chinos de distintas regiones. Los medios de comunicación online utilizan el chino simplificado como lengua escrita, lo que supone una ampliación de las comunidades chinas en la era de la información.

f) Familias

Las familias en las que los padres e hijos pueden comunicarse en chino pueden considerarse que forman parte de las comunidades de habla china. Por el contrario, las familias en las que solamente el padre sabe hablar chino, pues la madre es extranjera, no se consideran como comunidad de habla china. Es decir, en las familias de las comunidades de habla china, el chino es la lengua principal para la comunicación familiar, y se enseña de generación en generación como lengua materna.

En conclusión, las comunidades de habla china poseen la característica común de considerar el mandarín como la lengua estándar, pero la posición del chino mandarín no es siempre muy alta. Por ejemplo, en las asociaciones de paisanos, el dialecto nativo

es la lengua más potente, pues está relacionado estrechamente con el carácter y el propósito de las comunidades. Pero, en general, la influencia del mandarín es fuerte no solo en China, sino en el extranjero también. Existen varias razones para este fenómeno. En primer lugar, en los últimos años, la economía de China ha crecido sin parar, por lo que su influencia en el mundo es cada vez mayor; el desarrollo económico impulsa el desarrollo de la lengua y, cada vez más, la gente estudia chino creyendo que tendrá buenas perspectivas en el futuro. En segundo lugar, se han promovido políticas para el uso del chino mandarín, por lo que la cultura del país se ha fortalecido mucho. China hace grandes esfuerzos por divulgar su prestigio en el extranjero como, por ejemplo, con organización de eventos como los Juegos Olímpicos de Beijing, y el desarrollo de la industria del cine y de la televisión. Además, se han fundado una gran cantidad de Institutos Confucio⁴ en todos los lugares del mundo, que también han desarrollado el conocimiento general de la gente sobre China y el idioma chino. Por todo ello, la confianza nacional en los chinos en el extranjero es mayor, pues estos difunden la cultura de China.

⁴ Instituto Confucio: Instituto no lucrativo cuyo objetivo es promover la lengua y la cultura china y dar apoyo a la enseñanza del chino en todo el mundo a través de los Institutos Confucio asociados.



Capítulo V: Metodología de la investigación

La continua migración de seres humanos lleva consigo la exportación de las diferentes lenguas, siendo los niños inmigrantes la parte más sensible y activa. Su entorno lingüístico tiende a ser más complicado y de gran valor para la investigación. Como la lengua es algo inseparable de la sociedad, deben emplearse métodos de la Sociolingüística para analizar los factores sociales que influyen en la lengua de los niños inmigrantes.

5.1 Métodos de investigación sociolingüística

Para estudiar los factores sociales que hay detrás de los fenómenos lingüísticos, es necesario recopilar información de los sujetos, especialmente sobre su identidad, edad, sexo, entorno familiar, estatus económico, etc. Los métodos de investigación sociolingüística más utilizados son, entre otros, el análisis cualitativo, el análisis cuantitativo y el análisis mixto.

5.1.1 Metodología cuantitativa y cualitativa

Dörnyei afirmaba lo siguiente: “One of the most general and best-known distinctions in research methodology is that between qualitative and quantitative research” (2007: 24). De esta manera, definió los dos términos:

Quantitative research involves data collection procedures that result primarily in numerical data which is then analysed primarily by statistical methods. Typical example: survey research using a questionnaire, analysed by statistical software such as SPSS.

Phakiti (2015: 27) también coincide en que la investigación cuantitativa generalmente involucra números, cuantificación y estadísticas para abordar el problema u objetivo de investigación, por lo que suele requerir un gran número de muestras. Algunas investigaciones cuantitativas tienen como objetivo examinar una relación causal o lineal según el sexo, el dominio del idioma, la aptitud de los estudiantes y los métodos de enseñanza empleados. Este tipo de investigación cuantitativa usa estadísticas inferenciales.

Los datos cuantitativos pueden obtenerse a través de instrumentos de medición que cuantifican variables y factores, como los resultados de las pruebas de idiomas o las respuestas en los cuestionarios. También pueden emplearse técnicas de recopilación de datos cualitativos como entrevistas retrospectivas, diarios, textos escritos, elementos visuales, de audio o hablados (Gass y Mackey, 2007: 32).

Hay tres tipos básicos de datos cuantitativos: datos nominales, datos ordinales y datos intervalos. Los datos nominales se utilizan para clasificar y comparar diferentes grupos (Dörnyei, 2007: 32). Por ejemplo, en nuestra investigación, para averiguar si los participantes son hablantes nativos de español o no, podemos codificar este dato asignando el número uno a los niños nativos de español y el dos a los no-nativos, sin que estos números tengan valor o propiedades matemáticas.

Los datos por intervalos se miden en una escala de intervalo, que es una escala de medición en la que la distancia entre dos unidades de medida adyacentes es la misma. Algunos ejemplos de datos de intervalo pueden incluir los puntos en una prueba de

lengua, el tiempo de estudio o la edad. Los datos ordinales se conocen como datos ordenados por rango, incluyendo las calificaciones académicas, rango de logro de clase y clasificación de grado, etc. (Dörnyei, 2007: 40).

Los investigadores que trabajan con datos cuantitativos están menos interesados en los individuos que en las características comunes de los grupos de personas, por lo tanto, la investigación cuantitativa estudia las características comunes que se cuantifican contando o asignando valores a datos categóricos. Todos los métodos cuantitativos están destinados a identificar las relaciones entre las variables, midiéndolas y, a menudo, también manipulándolas (Dörnyei, 2007: 33).

Respecto a la investigación cualitativa, podemos decir que ha tenido una mayor aceptación desde mediados de la década de los noventa; todos los aspectos de la adquisición y del uso del lenguaje están influenciados significativamente por factores sociales, culturales y situacionales. De esta manera, podemos decir que la investigación cualitativa es ideal para proporcionar información sobre las condiciones e influencias contextuales.

La investigación cualitativa funciona con una amplia gama de datos, incluidas entrevistas grabadas, diferentes tipos de textos (por ejemplo, anotaciones, diarios y documentos) e imágenes (fotos o vídeos). Durante el procesamiento de datos, la mayoría de estos se transforman en textos, ya que la mayoría de los análisis de datos cualitativos se realizan mediante palabras (Dörnyei, 2007: 36).

5.1.2 Metodología mixta

Debido a los diferentes caracteres de los datos cualitativos y cuantitativos, se han desarrollado diferentes métodos para recopilarlos y analizarlos. Aunque la distinción cualitativa-cuantitativa presupone dos enfoques de investigación, estas dos metodologías no son excluyente. Dörnyei introdujo el método mixto (*mixed methods*): “Mixed methods research involves different combinations of qualitative and quantitative research either at the data collection or at the analysis levels. Typical example: consecutive and interrelated questionnaire and interview studies” (Dörnyei, 2007: 20).

En los últimos 20 años, el método mixto se ha convertido en el tercer enfoque de investigación. Este método ha sido aplicado por algunos de los investigadores más influyentes en las ciencias sociales:

Researchers have been referring to studies that combine qualitative and quantitative methods under a variety of names, such as multitrait-multimethod research, interrelating qualitative and quantitative data, methodological triangulation, multi-methodological research, mixed model studies, and mixed methods research (Creswell: 2003, 40).

Miles y Huberman (1994: 310) concluyeron que las investigaciones cuantitativas y cualitativas pueden respaldarse mutuamente, pues el análisis de las variables necesita interpretarse de ambas formas.

Según Johnson y Christensen (2004: 21), “a mixed methods study involves the collection or analysis of both quantitative and qualitative data in a single study with some attempts to integrate the two approaches at one or more stages of the research

process”. Por lo tanto, el método mixto integra las fortalezas de la investigación cuantitativa y cualitativa. La metodología mixta es particularmente apropiada para los análisis de diferentes niveles, ya que permite a los investigadores obtener datos tanto de individuos como de su contexto social. Podemos comprender mejor un fenómeno complejo si convergen los datos cuantitativos y los detalles específicos de los datos cualitativos (Dörnyei, 2007: 45). Así pues, el método mixto es el apropiado para nuestra investigación.

5.2 Metodología de la investigación

Esta investigación tiene a los NOC en Málaga capital como sujetos de investigación. Una de las razones ha sido porque los chinos se concentran principalmente en países de habla inglesa, por lo que la mayoría de los estudios realizados versan sobre el inglés. Una investigación en un país de habla española puede ofrecer nuevas posibilidades de investigación lingüística.

La segunda razón se debe a que la autora es profesora en una escuela de chino en Málaga. Además, se trata de un lugar muy conveniente para realizar una investigación.

En tercer lugar, como Málaga está entre las seis capitales más grandes de España, su desarrollo económico no alcanza al de Madrid o Barcelona. Por lo tanto, la inmigración en Málaga es menos compleja, debido a un menor número de inmigrantes chinos que en otras grandes capitales.

5.2.1 Sujetos

La recopilación de datos se realizó entre septiembre de 2016 y enero de 2018. La investigación dividió en dos partes: la primera consistió en pasar el cuestionario indicado con una serie de preguntas sobre la edad, el estado familiar, el grado de lectura, la actitud hacia diferentes idiomas, la frecuencia de uso de cada idioma en diferentes contextos, etc. En la segunda parte se realizaron diversas pruebas de lengua, con el fin de averiguar su conocimiento de español y chino, y comparar las diferencias entre los niños de origen chino, los niños nativos españoles y los niños nativos chinos.

En primer lugar, llevamos a cabo una encuesta a 160 niños de origen chino (NOC) de la Escuela Huajiao (Málaga), una institución donde el chino es impartido durante los fines de semana. La mayoría de los padres de estos niños son chinos que emigraron a España hace más de 10 años. De los 160 niños, 74 tenían entre 7 y 9 años y 32 entre 10 y 13 años.

Para hacer un estudio contrastivo, pasamos pruebas a 40 niños españoles nativos de la misma edad del colegio MIT en Málaga, y a 40 estudiantes nativos chinos de la escuela primaria Nanhu en Wuhan (Hubei), provincia de China.

5.2.2 Muestreo no aleatorio

La Sociolingüística estudia la correlación entre las variables lingüísticas y las variables sociales. Las variables sociales, como hemos indicado, son el sexo, la edad, la clase

social, etc. Tras determinar las variables sociales, el siguiente paso es el muestreo. La Sociolingüística generalmente utiliza un muestreo aleatorio, tomando cierta cantidad de muestra dentro de un rango. Dado que nuestra investigación es sobre un grupo específico, nuestro muestreo no es aleatorio, sino que hemos elegido un tipo concreto de estudiante.

Para llevar a cabo una investigación exhaustiva, expondremos los resultados obtenidos tanto en el cuestionario como en las observaciones. No obstante, la investigación será preferentemente cualitativa, dado que es el método que facilita un mejor acercamiento a las comunidades de inmigrantes objeto de estudio. Si la encuesta cuenta con un gran número de muestras, dispondremos de una base sólida para analizar la situación sociolingüística. Así pues, es necesario llevar a cabo una gran cantidad de estadísticas para obtener un estudio fiable.

5.2.3 Observación y trabajo de campo

Los investigadores seleccionan áreas y personas en un entorno social, en nuestro caso para observar el comportamiento verbal de los niños. Con este método de investigación, los hablantes no son conscientes de que están siendo analizados. Es necesario observar a los hablantes en los ambientes más naturales posibles para analizar la lengua, recopilando conversaciones, documentos personales y notas diarias.

Así pues, las notas de las observaciones realizadas por la autora complementan la recopilación de datos. Comprobamos cómo cuando los niños hablan en el recreo, en los parques, etc., llevan a cabo *code-switching*. De hecho, una grabadora de voz digital nos ha facilitado recoger esos momentos de conversación.

5.2.4 Cuestionarios

El cuestionario escrito es el método normalmente utilizado para realizar una encuesta social. Se puede complementar bien en el momento o también después. Se deben hacer de manera anónima, razón por la que también hemos dado un nombre ficticio en las pruebas de lenguas. El diseño del cuestionario debe ser razonable en relación al contenido y al tiempo disponible. No debe tener demasiadas preguntas y el tiempo para responder debe ser menos de media hora.

En nuestro cuestionario en concreto, algunas cuestiones referentes a sus familias pueden ser temas delicados, por lo que podía disminuir su eficacia si los participantes no contestaban de manera natural. Por tanto, para garantizar la calidad de las respuestas, también pasamos otro cuestionario en chino a sus padres (ver Apéndice).

Debido al bajo nivel de chino de los NOC evaluados, las preguntas del cuestionario para los alumnos (ver Apéndice) están formuladas en español, para facilitar su comprensión. Las preguntas tienen en cuenta los siguientes factores (ver Apéndice): edad, fecha de nacimiento, sexo, domicilio, lugar de nacimiento del sujeto, lugar de nacimiento de sus padres, tiempo de aprendizaje del chino y del español, identidad

cultural (si se sienten chinos o españoles), formación de los padres, ocupación de los padres, miembros de la familia, idioma de su educación preescolar (en chino o en español), lengua materna, capacidad lingüística, competencia lingüística de los miembros de la familia, dificultades en las diferentes lenguas, interés por las lenguas, frecuencia del uso de cada lengua según el contexto, etc.

Entre estos factores, las lenguas recogidas en el cuestionario son el español, el chino, el dialecto qingtian y alguno más. Gracias a los resultados del cuestionario, no solo podemos averiguar la elección de lengua de los niños cuando hablan con diferentes grupos de personas (sus padres, abuelos, hermanos, compañeros chinos y españoles), sino también la competencia lingüística de los diferentes miembros de la familia (como, por ejemplo, quién habla mejor chino o quién habla mejor español).

En cuanto a la frecuencia del uso de cada lengua en diferentes situaciones y con diferentes miembros sociales, proporcionamos a los niños 4 puntuaciones para cada situación:

0 punto: Desuso total

1 punto: Uso muy poco frecuente

2 puntos: Uso ocasional

3 puntos: Uso habitual

5.2.5 Pruebas de lenguas

Las pruebas de lengua son un área clave en la investigación lingüística. Su objetivo es averiguar el dominio de la lengua de los estudiantes (Phakiti, 2015: 30). Para averiguar la capacidad lingüística de los NOC en Málaga, confeccionamos exámenes tanto de la lengua china como de la española. Para poder comparar su nivel con respecto a los niños nativos españoles y los chinos, también diseñamos otras pruebas de nivel de español. Obviamente, los resultados obtenidos en las pruebas nos ofrecerán datos cuantitativos. En resumen, las pruebas lingüísticas fueron en tres partes: una de lengua española, otra de lengua china y otra de conciencia fonológica de español. En los ejemplos, hemos puesto nombres ficticios a los alumnos.

5.2.5.1 Prueba de lengua española (ver Apéndice)

Para comparar el nivel de español de los NOC con el de los niños nativos españoles (NNE), evaluamos a 40 niños chinos y a 40 españoles en Málaga, cuyas edades giraban en torno a 7 y 9 años. Los NOC eran estudiantes de la escuela Huajiao (Málaga) y los NNE eran estudiantes del colegio MIT, colegio privado bilingüe en Málaga. En este último colegio se imparten cursos de idiomas extranjeros (como inglés, francés, alemán y chino), y también se ofrecen clases de yoga, aikido y equitación. Así pues, la mayoría de los padres de estos estudiantes tenían una buena posición económica, siendo médicos, abogados o empresarios en su mayoría.

Los 40 NOC hicieron una prueba de 45 minutos (Cabrera et al., 2014: 96-

97)⁵ bajo supervisión de la autora, ya que imparte clases en la escuela Huajiao, con el fin de proporcionar un contexto similar al de los estudiantes españoles. La prueba se dividía en seis ejercicios. El primer ejercicio consistía en describir unas imágenes; el segundo ejercicio era para comprobar el nivel de vocabulario de los estudiantes; el tercer ejercicio era sobre conjugaciones; el cuarto ejercicio consistía en completar las palabras que faltaban en el texto, el quinto ejercicio era sobre gramática; y el sexto ejercicio consistía en escribir una redacción en español sobre qué solía hacer cada miembro de su familia a lo largo de los días de la semana, de esta manera, pudimos averiguar no solo su nivel de escritura sino, también, completan la información de los cuestionarios.

Asimismo, pasamos la misma prueba a 40 niños españoles que estaban en el segundo grado de primaria en colegio MIT, para poder comparar los resultados de estos con los de los niños chinos en detalle.

5.2.5.2 Prueba de lengua china (ver Apéndice)

A continuación, la autora diseñó una prueba de lengua china para comprobar el nivel de los NOC y de los NNC, con el objeto de evaluar a los alumnos del primer grado de la escuela Nanhu, en la ciudad de Wuhan, China. La nota máxima era de 100 puntos.

⁵ La prueba procedía del texto titulado *Evaluación de contenidos Lengua Castellana 4*.

Para llevar a cabo un estudio contrastivo, se eligieron a 40 alumnos de la escuela Huajiao en Málaga y a otros 40 alumnos de la escuela Nanhu en China.

La prueba de lengua china se dividió en seis partes: la primera era sobre pinyin⁶, pidiéndoles a los niños que escribieran el pinyin correspondiente de los caracteres chinos; la segunda consistía en escribir los caracteres chinos correspondientes a cada pinyin; la tercera era de vocabulario, donde los niños tenían que escribir palabras compuestas con caracteres chinos; la cuarta era práctica de oraciones, donde los niños tenían que crear una oración completa con palabras dadas; la quinta era un ejercicio de comprensión, donde los niños tenían que responder a preguntas determinadas después de leer un texto y la sexta era sobre expresión escrita, pues los niños tenían que describir lo que ocurría en unas fotografías. La valoración de cada parte la mostramos a continuación:

Tabla 2: Valoración de cada parte de Prueba de lengua china

Parte	Pinyin	Caracteres	Vocabulario	Construcción de oraciones	Comprensión de texto	Redacción
Puntos	20	20	10	20	25	15

⁶ Pinyin es el alfabeto fonético del mandarín que usa la escritura latina para transcribir los caracteres chinos.

5.2.5.3 Prueba de conciencia fonológica (ver Apéndice)

Cuando se estudia el desarrollo lingüístico de los adolescentes, hay que considerar el concepto de “conciencia fonológica”, campo de estudio de gran interés en los últimos años. Los investigadores se dieron cuenta de la gran influencia de conciencia fonológica en el desarrollo lingüístico de los adolescentes, especialmente en la lectura (Stanovich, 2000: 21). Por ejemplo, en una investigación longitudinal se comprobó, que si se tiene en cuenta la conciencia fonológica, se puede prever con cierta seguridad el nivel de lectura de los niños de preescolar y primaria (Lonigan et al., 2000: 596).

En cuanto al concepto de conciencia fonológica, los investigadores la han definido de diferentes formas. Soprano (2011: 7) define conciencia fonológica como “la habilidad metalingüística que permite comprender que las palabras estén constituidas por sílabas y fonemas”. La opinión general es que conciencia fonológica no es un único concepto con un solo significado, pudiéndose conceptualizar como el entendimiento y la conciencia sobre “las unidades de los sonidos” o los elementos sónicos (el fonema, la fonología, la rima y la sílaba) en el lenguaje hablado (Treiman, 1985: 163; Stahl y Murray, 1994: 227).

Así pues, nuestro trabajo doctoral considera conciencia fonológica como la comprensión, la determinación y la utilización de las unidades de sonidos del lenguaje hablado. Para poder distinguir cada una de ellas, hay que ser capaz de analizar los sonidos. Si queremos evaluar el nivel de la lengua española, el test de conciencia

fonológica sirve como método complementario. Por lo tanto, evaluaremos la capacidad lingüística a través del concepto de conciencia fonológica.

Para poder evaluar la conciencia fonológica, se deben analizar distintas tareas fonéticas tales como deducir si una palabra determinada rima (Bryant et al., 1990: 430), identificar número de fonemas y sílabas de cualquier palabra (Wagner y Torgesen, 1987: 195), sustituir la consonante de una palabra por otra (por ejemplo, sustituir la “g” de la palabra “go” por la “n” para convertirla en la palabra “no”) y pronunciar una palabra nueva de forma inmediata (Stanovich et al., 1984). Todas estas tareas requieren que los participantes reconozcan claramente todos los elementos sónicos de la palabra presentada. Yopp (1998) presentó una serie de métodos para evaluar conciencia fonológica:

a) *Sound to word matching*: sería, por ejemplo, buscar la pronunciación de la “f” en la palabra *calf*.

b) *Word to word matching*: consiste en averiguar si el primer fonema de las palabras *pen* y *pipe* es el mismo.

c) *Isolation of a Word*: se trata de saber cuál es la primera sílaba de la palabra *rose*.

d) *Phoneme blending*: sería averiguar la palabra resultante de combinar los fonemas [k], [æ] y [t], que sería *cat*.

A continuación, nos centraremos en el desarrollo de conciencia fonológica en español de los niños de origen chino desde los 6 hasta los 14 años. Para ellos, diseñamos

una prueba para los estudiantes de la escuela Huajiao. De hecho, clasificamos a los niños en tres grupos, según su edad:

Tabla 3: Tres grupos de la Prueba de conciencia fonológica.

GRUPOS	EDADES	NÚMERO DE ALUMNOS
A	6-8 AÑOS	25
B	9-11 AÑOS	25
C	12-14 AÑOS	25

La prueba consistía en tres ejercicios. Cada ejercicio constaba de 12 apartados y cada apartado valía un punto.

En el ejercicio 1, sobre *Rhyme oddity*, en cada apartado había 3 palabras y los alumnos debían elegir dos palabras que rimaran entre sí; por ejemplo: *actividad/dificultad/estudiar*.

En el ejercicio 2, sobre *Phoneme oddity*, se les pidió escribir cuál había sido la palabra dictada entre otras (como *corto* y *gordo*).

En el ejercicio 3, sobre *Calculation of phoneme*, tenían que contar y comparar los fonemas. Se les pedía reconocer cuáles eran los fonemas similares y distintos entre dos palabras de pronunciaciones similares. Por ejemplo, en las palabras *tienda* y *diente*, el segundo, tercero y cuarto fonema son iguales, mientras que el primero, quinto y sexto son diferentes.



Capítulo VI: Análisis de los resultados de la investigación

Los NOC en Málaga crecen con dos idiomas en su vida diaria, el español y el chino.

¿Pero qué nivel tienen en cada idioma? ¿De qué manera influye un idioma sobre el otro?

¿Cómo se desarrolla su conciencia fonológica con la edad? ¿Cuál es su actitud ante las

diferentes lenguas? ¿Por qué eligen una de las lenguas? ¿Cómo seleccionan las lenguas

en distintas situaciones? ¿Con qué frecuencia usan cada lengua en su vida día a día?

Estas son las preguntas a las que se intentará dar respuesta en este capítulo.

6.1 Participantes

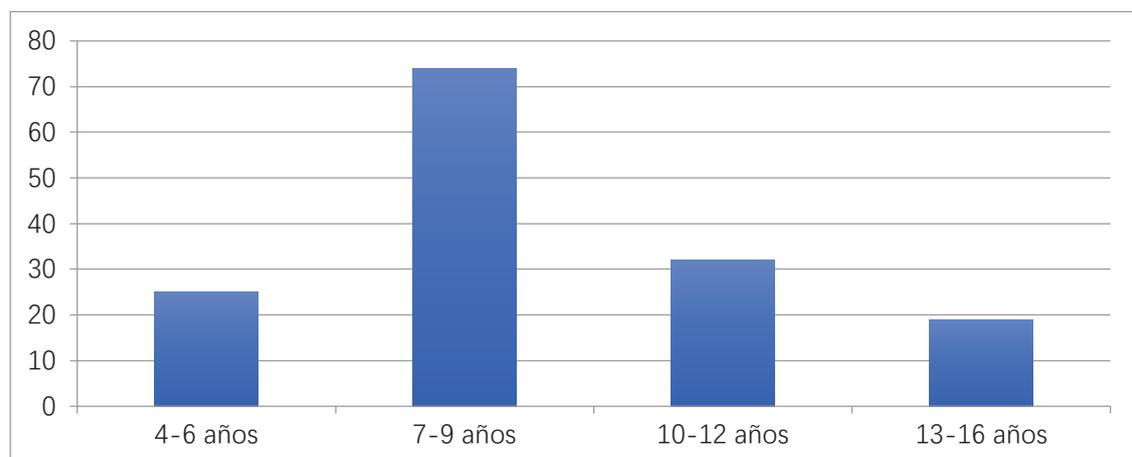
Gracias a los datos recopilados en el cuestionario, obtenemos información básica sobre

los NOC: la edad, el sexo, el tiempo de aprendizaje de la lengua china y española. A

continuación, exponemos los datos de los 160 NOC.

6.1.1 Sexo, edad y lenguas de los NOC

Figura 3: Número de NOC en cada grupo de edad.

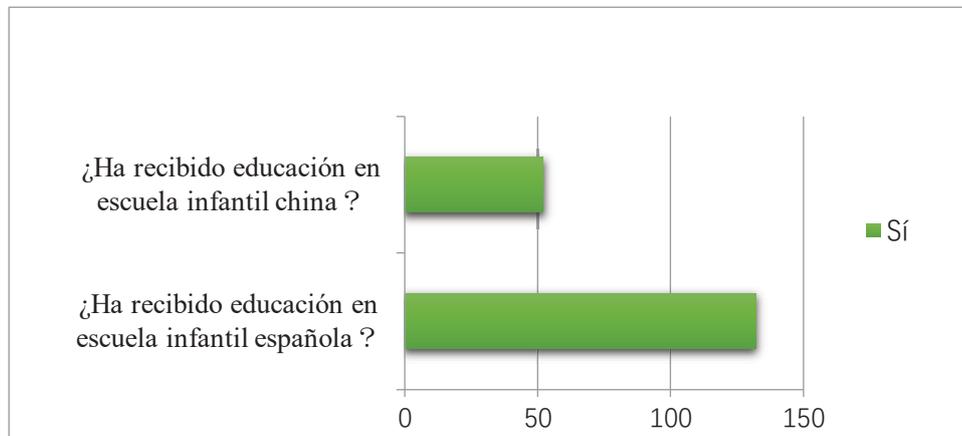


De los 160 NOC, 94 eran niños y 66 eran niñas. Respecto a las edades, 25

tenían entre 4 y 6 años, 74 entre 7 y 9 años, 32 entre 10 y 13 años, y 19 entre 13 y 16

años. Según los cuestionarios, un 61.6 % consideraba que el chino era la primera lengua que aprendieron de sus padres, mientras que un 13.2 % opinó que su primera lengua fue el español. El 25.2% restante afirmó que también era su primera lengua un dialecto chino. La mayoría tenía alrededor de 3 años cuando empezaron a aprender español en la guardería. Los resultados en relación a la educación preescolar son los siguientes:

Figura 4: Educación preescolar de los NOC.



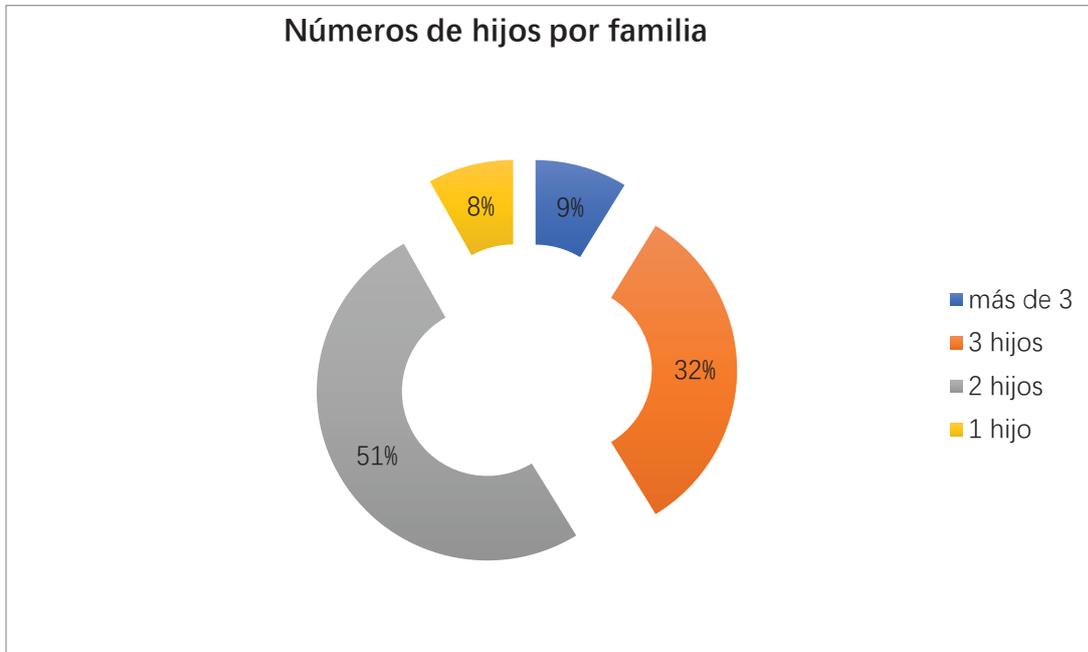
De toda la muestra de los NOC, solo 52 niños (33 %) habían recibido educación en un centro infantil chino antes de la educación primaria, mientras que 132 (83 %) la habían recibido en una guardería española. De hecho, no existen centros infantiles chinos en Málaga capital, por lo que, los NOC empezaron a recibir formación en chino en academias de idiomas. Es decir, entre 3 y 5 años, la mayoría de los NOC no habían recibido educación en chino sino formación española.

6.1.2 Situación familiar de los NOC

De acuerdo con los resultados de la encuesta, la mayoría de las familias de los 160 niños

tenían más de 2 hijos. Los detalles podemos encontrarlos en la siguiente figura:

Figura 5: Número de hijos en las familias chinas

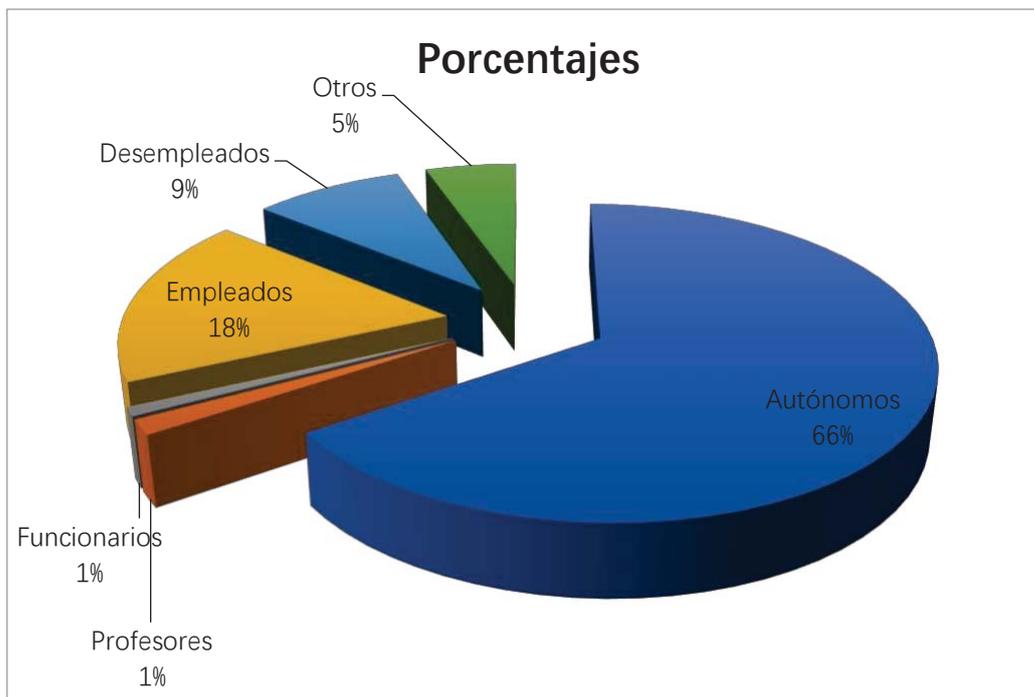


Podemos ver que la mayoría (51 %) de las familias tiene 2 hijos, el 32 % tiene 3 hijos y el 9 % tiene más de 3 hijos. Es decir, el 41 % de ellos son familia numerosa. Solo el 8 % tiene un hijo único. Debido al entorno social español, los inmigrantes chinos no están sujetos a la política del hijo único de China. Sin embargo, la idea de que el hombre es superior a la mujer existe desde hace miles de años en la mente de los chinos, por lo que sigue presente en una parte de la población, sobre todo en pueblos con poca formación. Aunque actualmente en la sociedad china se valora mucho más a las mujeres que antes, la gente suele preferir tener hijos mejor que hijas. Si el primer hijo es una niña, desean tener un segundo hijo varón. Por este motivo, entre los 160 NOC, los niños representan el 59 % mientras que las niñas solo el 41 %.

6.1.3 Nivel económico de la familia de los NOC

Con el fin de encontrar una relación entre la capacidad lingüística y el nivel económico de la familia de los NOC, distribuimos un cuestionario en chino (ver traducción Apéndice) a los padres con preguntas sobre sus ocupaciones profesionales, zona de residencia, etc. Como hemos mencionado anteriormente, la mayoría de los padres de los NOC emigraron desde la provincia de Zhejiang, montando negocios de venta mayorista, bazares, restaurantes, bares, etc. Según los resultados de nuestra investigación, los porcentajes en cada ocupación son las siguientes:

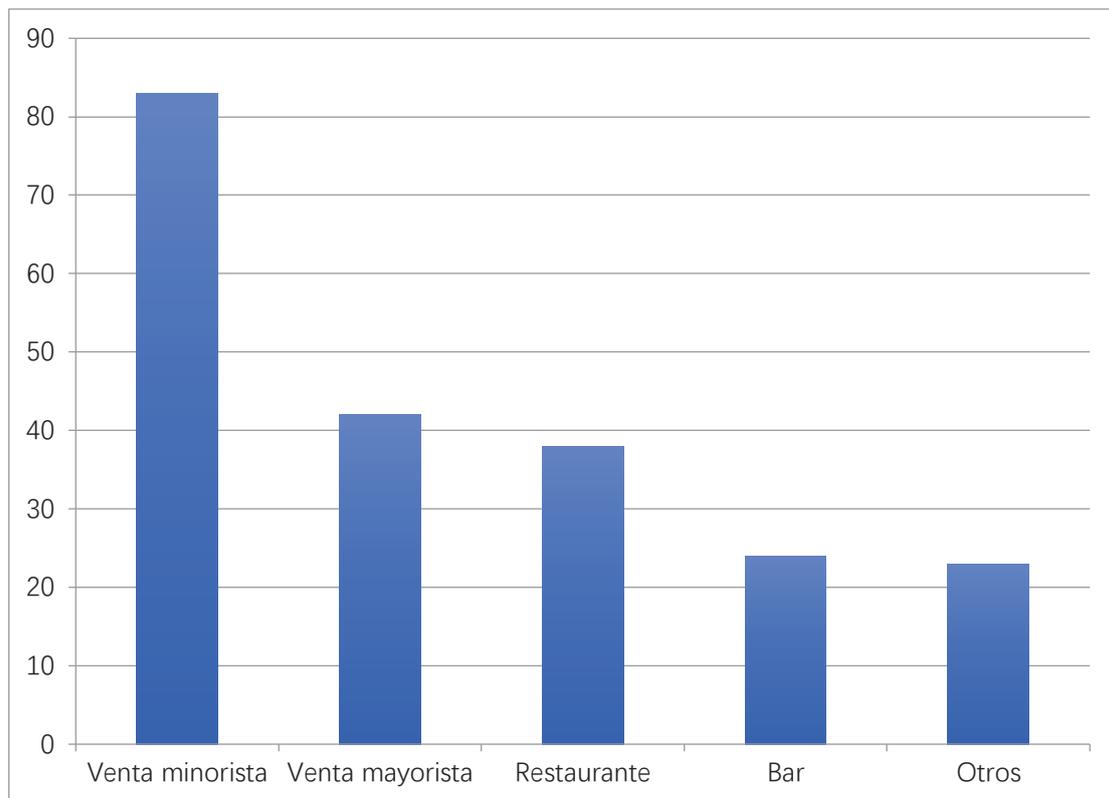
Figura 6: Ocupaciones profesionales de los padres de los NOC.



Como muestra la figura de arriba, el 66 % de los padres son autónomos en venta minorista, mayorista, restaurantes, bares, etc. En general, ambos, padre y madre, suelen mantener el negocio juntos. El 18 % son empleados de tiendas de almacenes

chinos; el 9 % están desempleados (la mayoría amas de casa que se quedan con sus niños); el 1 % son profesores que imparten clases de chino y el otro 1 % son funcionarios. El 5 % restante son trabajadores de otros sectores de servicios (peluqueros, masajistas y guías turísticos).

Figura 7: Tipos de empresa que regentan los padres de los NOC.



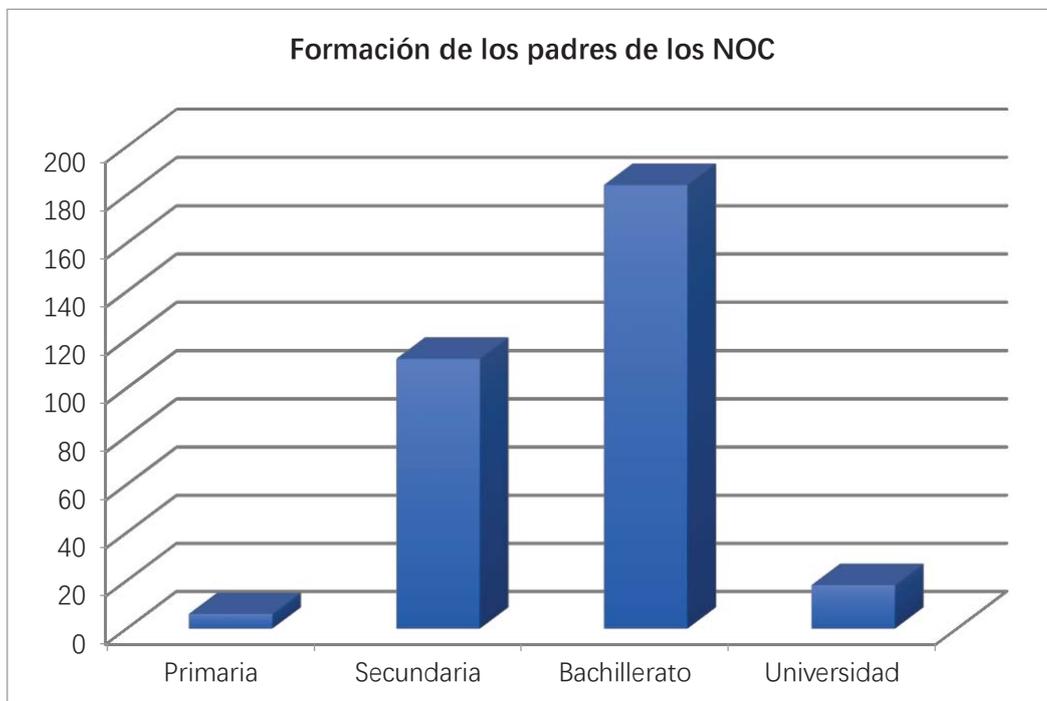
Entre los autónomos chinos, 83 (40 %) son empresarios minoristas que suelen montar negocios de alimentación, bazares, fruterías, etc. Estos tipos de tiendas están dispersos y se pueden encontrar por diversas calles. Por el contrario, los empresarios mayoristas representan el 20 % y se concentran en el Polígono Industrial Guadalhorce, un lugar que se sitúa a 5 km del centro de la ciudad de Málaga y donde se encuentran muchas fábricas y almacenes. Por su lado, 62 (30 %) se dedican al sector de la hostelería,

tales como restaurantes y bares.

6.1.4 Formación de los padres de los NOC

De acuerdo con los datos de la encuesta, la mayoría de los padres de los NOC emigraron a España en su adolescencia. Antes de emigrar, 6 de ellos solo habían recibido Educación Primaria, mientras que 112 habían completado la Educación Secundaria. Dado que la educación obligatoria incluye 9 años (6 años de primaria y 3 años de secundaria), los padres de los NOC solían emigrar a España tras la educación obligatoria. Entre los 18 padres y madres con grado universitario, 14 de ellos consiguieron la titulación de Grado en China, mientras que solo 4 lo consiguieron en España.

Figura 8: Formación de los padres de los NOC.



6.1.5 Capacidad lingüística de los padres de los NOC

La mayoría de los padres encuestados pertenecen a la primera generación de inmigrantes en España. Estos (73 %) emigraron a España cuando tenían entre 15 y 25 años. Antes de emigrar, como hemos visto, habían recibido Educación Primaria y Secundaria en China y hablaban su propio dialecto, así como el mandarín. Debido al entorno lingüístico de su tierra natal, Qingtian, no tenían recursos de calidad en enseñanza de lenguas extranjeras. Por todo ello, tras llegar a España, empezaron a aprender español, a pesar de que pocos asistieron a academias. Generalmente, aprendían español mientras trabajaban en las tiendas chinas o junto a conocidos de su alrededor.

Por lo tanto, los inmigrantes chinos no tienen ventajas con respecto al español en comparación con inmigrantes de otros países. Barbera (2012: 26) menciona que los chinos son un grupo que no interrumpe en la vida de los ciudadanos españoles porque apenas participan en disputas. Ellos solo trabajan en sus círculos sociales, es decir, montan negocios como autónomos o trabajan como empleados en tiendas chinas. Además, en comparación con otros grupos de inmigrantes, los chinos rara vez piden ayuda pública debido a la barrera lingüística. En general, se suelen ayudar entre ellos para resolver problemas. Si un chino con bajo nivel de español acude a organismos oficiales tales como el gobierno, la oficina de extranjería o la comisaría, siempre irá acompañado por otro chino con buen nivel de español para comunicarse mejor.

En cuanto a la encuesta con los padres de los NOC, el 54 % de ellos señaló

que su nivel de español no les satisfacía. Otro 37 % indicó que podían hablar y comunicarse con la gente local en español sin prestar atención a la gramática. Solo el 9 % de ellos consideraba que tenía buen nivel de español.

6.2 La competencia lingüística de los NOC

Dado que los niños objeto de estudio son bilingües, ¿cómo son sus capacidades lingüísticas? Las hipótesis que fundamentan este estudio se relacionan con la competencia lingüística de los NOC, pues los principales objetivos de esta investigación son los siguientes:

1. Comparar y analizar los resultados de cada ejercicio de las pruebas entre los participantes de NOC, NNC y NNE.
2. Explorar los factores relevantes que influyen en el aprendizaje de la lengua de los NOC.

6.2.1 Competencia lingüística en lengua española

Como indicamos en el capítulo de la metodología, hemos realizado algunas pruebas de lengua a los NOC. En primer lugar, para comparar el nivel de español de estos con el NNE, evaluando a 40 niños chinos y 40 españoles. Al verificar nuestras hipótesis, primero analizamos la desigualdad en el rendimiento de las pruebas entre NOC y NNE.

H-0: El promedio de los NOC es igual al de los NNE.

H-1: El promedio de los NOC es diferente al de los NNE.

Tabla 4: Prueba de igualdad de medias entre NOC y NNE.

Method	df	Value	Probability
t-test	158	1.895568	0.0598
Satterthwaite-Welch t-test*	152.0918	1.895568	0.0599
Anova F-test	(1, 158)	3.593178	0.0598
Welch F-test*	(1, 152.092)	3.593178	0.0599

Todas las estadísticas de contraste muestran valores de p mayores al 5 %. Por lo tanto, podemos concluir que existe suficiente evidencia empírica para rechazar la hipótesis nula de que existe una diferencia en el rendimiento de la prueba entre NOC y NNE. A continuación, mostramos los resultados obtenidos de los dos grupos de niños.

Tabla 5: Estadística de los resultados de la prueba de lengua española.

CALIFICACIONES	10	9	8	7	6	5
NÚMERO DE NIÑOS ESPAÑOLES	4	16	13	7	0	0
NÚMERO DE NIÑOS CHINOS	1	8	17	7	7	0

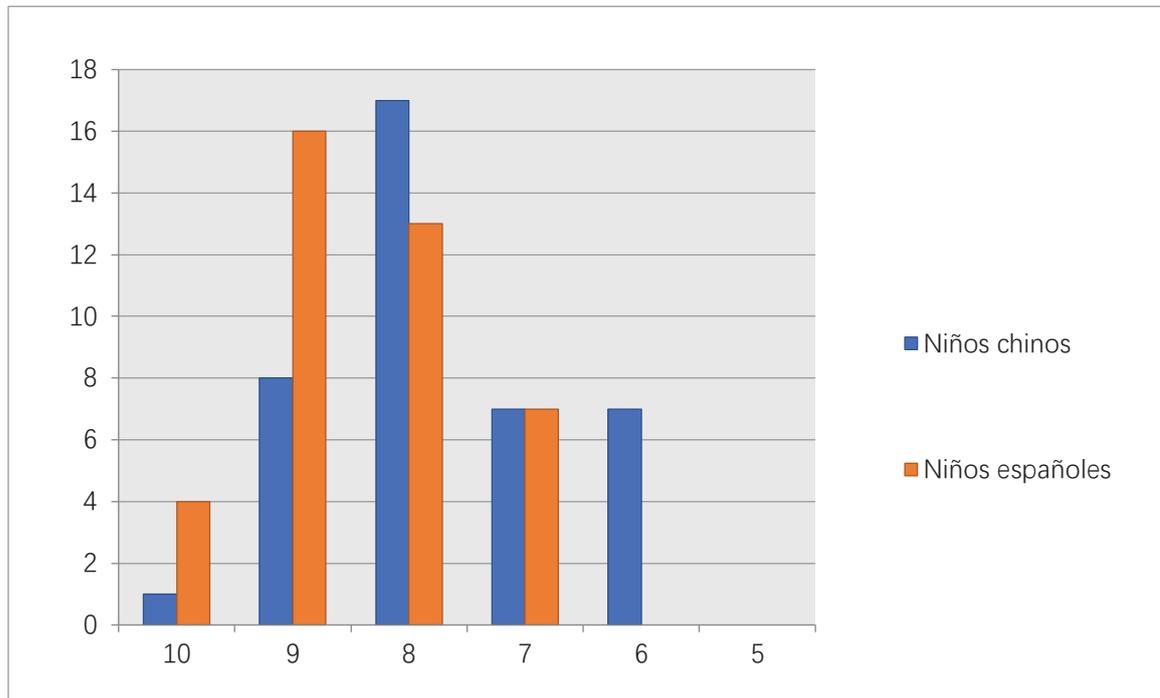
El resultado del test fue que los niños españoles sacaron notas superiores a 7.

Mientras que 4 alumnos (10 %) obtuvieron la nota máxima, 16 alumnos (40 %)

consiguieron un 9, 13 alumnos (32,5 %) obtuvieron una calificación de 8 y 7 alumnos (12.5 %) consiguieron un 7. Así pues, la nota media de estos 40 niños españoles fue de 8.425.

Por el contrario, un solo alumno chino (2.5 %) obtuvo la nota máxima 10, 8 alumnos (20 %) consiguieron un 9 de puntuación, 17 alumnos (42.5 %) obtuvieron un 8 de nota y 7 alumnos (12.5 %) consiguieron la calificación de 7. En este caso, la nota media fue de 7.725 puntos, por lo cual su resultado es de 0.7 menos que los niños españoles.

Figura 9: Comparación de las puntuaciones que consiguieron los NOC y NNE.



Podemos comprobar que entre los niños que obtuvieron la nota máxima, que los españoles ocupan el 80 %. El 40 % de niños españoles consiguieron 9 puntos,

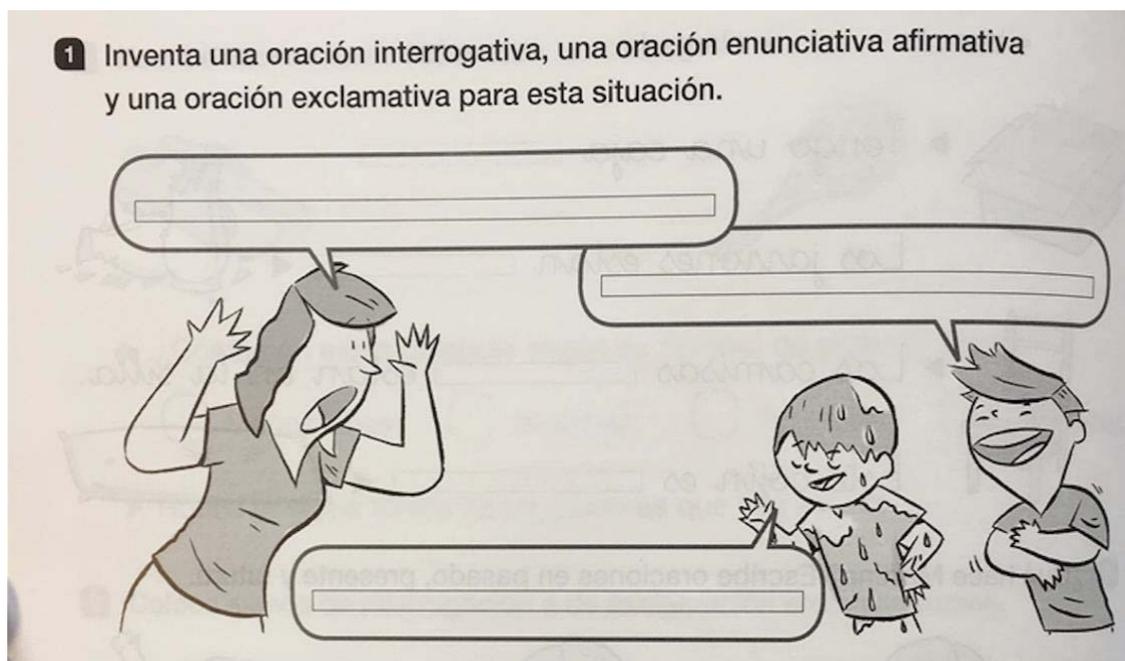
mientras que solo el 20 % de los chinos obtuvieron esa nota. Ninguno de los niños españoles obtuvo menos de 7 puntos. Por todo ello, es muy clara la diferencia en los resultados entre los NOC y NNE. Ahora bien, ¿en qué parte muestran los NOC más debilidad que los NNE? A continuación, analizaremos las puntuaciones que consiguieron ambos grupos de niños en cada ejercicio.

Tabla 6: Puntuaciones obtenidas en cada ejercicio.

	EJERCICIO 1 (nota máxima 1)	EJERCICIO 2 (nota máxima 1)	EJERCICIO 3 (nota máxima 1)	EJERCICIO 4 (nota máxima 2)	EJERCICIO 5 (nota máxima 2)	EJERCICIO 6 (nota máxima 3)
NIÑOS ESPAÑOLES	0.94	0.95	0.95	1.85	1.8	1.93
NIÑOS CHINOS	0.93	0.94	0.94	1.6	1.7	1.61

En el primer ejercicio se muestra un dibujo en el que aparecen tres personajes, una madre y dos niños. Se les pide a los alumnos que inventen una oración interrogativa, una oración enunciativa afirmativa y una oración exclamativa relacionadas con esa situación.

Figura 10: Ejercicio 1 (Oraciones).



Los alumnos chinos cometieron diferentes tipos de errores en este ejercicio. 14 de ellos (35 %) no pusieron los signos de puntuación, 25 alumnos (62.5 %) no pusieron la tilde en la palabra “qué” cuando construyeron oraciones interrogativas y 5 estudiantes no entendieron bien el enunciado al no saber lo que eran las oraciones exclamativas y las frases que escribieron tampoco parecían exclamativas.

El segundo ejercicio era sobre fonética y vocabulario, siendo la nota media de los alumnos chinos 0.94, un 0.1 menos que los alumnos españoles. Con este ejercicio se intentaba averiguar cómo los alumnos distinguían entre *gi* y *ji*. La mayoría de los niños chinos no tenían muchas dificultades para distinguir las palabras *gigante*, *genio*, *jirafa*.

Figura 11: Ejercicio 2 (Fonética y Vocabulario).

2 Completa con estas letras.

je ji ge gi

El gante Bolpo y el nio Glur
fueron de via al zoo de la ciudad.
Allí conocieron a la rafa Buma.



En el tercer ejercicio se les pedía a los alumnos que escribieran las conjugaciones de los verbos *poner* y *poder*. Los niños chinos obtuvieron buenos resultados en general, pues solo algunos olvidaron poner la tilde en *podía*.

El cuarto ejercicio consistía en la comprensión de un texto corto. En la imagen se veía a un gigante caminando junto a unos enanos bajo la lluvia.

Figura 12: Ejercicio 4 (Comprensión).

4 Observa, elige y completa el texto con estos adjetivos. MODELO A

▪ viejo	▪ extraña
▪ revoltosos	▪ enfadado
▪ bajita	▪ lluviosa

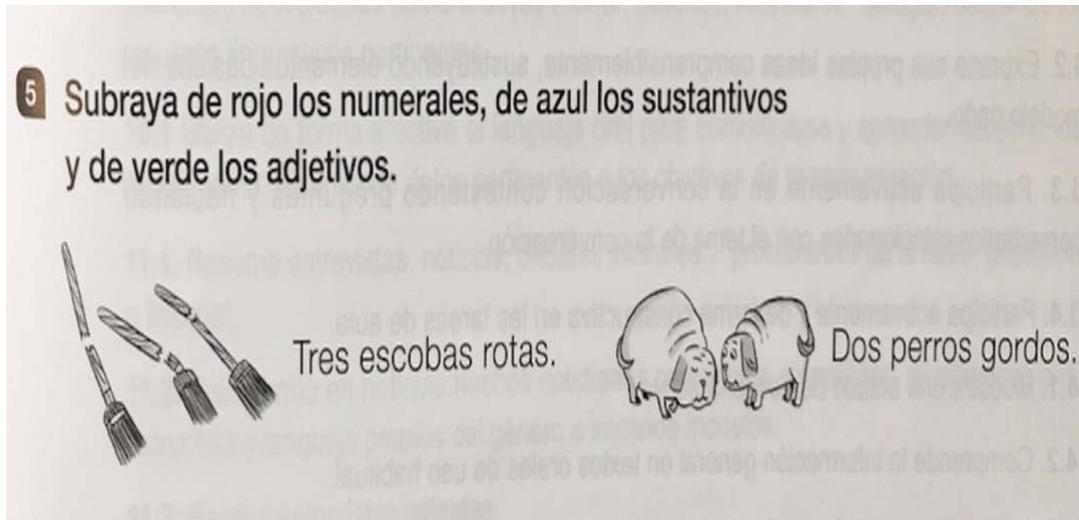


Una mañana, la familia Krop fue a pasear. El padre, un ogro que siempre estaba , caminaba delante. Tras él iban sus hijos cogidos de la mano de su madre, una bruja muy .

Se les pidió a los niños contestar unas preguntas después de haber leído el texto entero. El resultado obtenido por los niños chinos demostraba una comprensión relativamente inferior que la de los niños españoles, así como menos precisión. La nota media fue un 1.6, es decir, un 0.25 menos que los niños españoles, los cuales obtuvieron un 1.85. En comparación con los otros ejercicios, la diferencia entre los dos grupos de niños era relativamente mayor en la comprensión de textos.

El quinto ejercicio era sobre gramática, siendo la nota media de los niños españoles y chinos de 1.8 y 1.7, respectivamente. A la hora de clasificar los elementos de las frases, los niños chinos demostraron una capacidad muy similar a la de los españoles.

Figura 13: Ejercicio 5 (Gramática).



La mayor diferencia de nivel se presentó en el sexto y último ejercicio, el cual consistía en hacer una redacción breve. Se les pedía describir qué suele hacer cada miembro de su familia a lo largo de los días de la semana. La nota media de los NNE y los NOC fue de 1.935 y 1.615, respectivamente, es decir, hubo una diferencia de 0.32. A continuación, vamos a analizar los resultados con más detalle.

En relación a los resultados, los aspectos en los que los alumnos chinos presentaban más dificultades eran los siguientes:

- a) Desconocimiento del uso de los signos de puntuación.

Los NOC solían escribir las frases juntas, sin comas ni puntos entre sí.

Presentamos el ejemplo de una niña china:

“Estoy en tercero acabo de empezar el curso y no me han pasado muchas cosas pero me a caído muy bien porque nos trata bien y es muy divertida además mis compañeros me tratan muy bien me gusta

mucho ese colegio”. (Elena, 8 años)

En este párrafo, las oraciones están juntas, sin ningún signo de puntuación.

De hecho, entre los 40 NOC de 7-9 años había 19 (48 %) que no utilizaban los signos de puntuación.

b) Confusión en el uso de las letras *b* y *v*, *t* y *d*.

A los niños chinos les resulta más difícil diferenciar las letras *b/v* y *t/d*, lo que conlleva errores de ortografía, los cuales hemos ordenado siguiendo el orden alfabético de sus nombres de pila ficticio. Por ejemplo:

* [1] “El año pasado hemos ido de viaje a **Balencia**”. (Selina, 8 años)

* [2] “Cuando vuelvo del colegio voy a casa a comer y cuando **acavo**, veo un poco la tele”. (Serena, 8 años)

* [3] “Alguna vez **boi** a ir a **Dia** y Mercadona para **combrar** algo como leche y agua”. (Zhichao, 7 años)

b) Ausencia de la letra *h* no sonora.

Entre los 40 niños chinos, había 16 que no utilizaban la letra *h*, especialmente en las formas *he*, *ha*, *has*, *hecho*, *etc.* Por ejemplo, en lugar de *he visto*, escriben *e visto*. A continuación, vamos a ver algunos ejemplos de los niños chinos que omiten la letra *h* en sus textos:

* [4] “En el lunes me **e** levantado de la cama y me voy al colegio”. (Alex, 9 años)

* [5] “Lo que me **a** gustado más es jugar con mis compañeros amigos de las clases, de todos lo que me **a** gustado es educación **física**, matemáticas, **aleman...**”.

(David, 8 años)

* [6] “Esta mañana **e** ido a la playa con mis amigos”. (Elena, 8 años)

* [7] “Yo **e** ido a la playa a jugar con mis **ermanos**, **ermanas** y mis dos sobrinos que saben nadar”. (Junyu, 10 años)

c) Uso incorrecto de las preposiciones.

En los ensayos escritos por los niños chinos, se detectaron errores en el uso de las preposiciones. Entre ellos, destacan las preposiciones *desde*, *hasta*, *de* y *a*. Había muchos errores ocasionados por la confusión de las preposiciones mencionadas, por ejemplo:

[8] “**Los lunes hasta** viernes tengo colegio español. **El sábado hasta** el domingo tengo colegio chino. Y mis padres trabajan desde los lunes hasta el sábado”.

(Celina, 8 año)

[9] “Los lunes tengo baloncesto **a** las 19:30 **a** las 21:00. Los miércoles hago lo mismo y tengo baloncesto **desde** las 17:00 **a** las 18:00”. (Liang, 10 años)

De los 40 encuestados, 18 alumnos cometieron este tipo de errores. Los errores relacionados con el uso de las preposiciones, además de tener que ver con un escaso conocimiento del español, también tienen relación con su idioma materno. En chino solamente hay un juego de preposiciones que corresponde a “de” y “a” en español, pero

en español hay dos juegos de preposiciones para expresar el intervalo de tiempo o lugar, que son *desde/hasta* y *de/a*. Cuando los niños chinos aplican estas preposiciones, muchas veces cometen errores como “desde... a” y “de... hasta”, debido a que en la lengua china se puede omitir la palabra “de” habitualmente, pues la preposición “a” sola sería suficiente para expresar el mismo significado. Dicho lo cual, es obvia la influencia del chino en este último alumno.

d) Repeticiones

Muchos niños repiten las mismas expresiones y conectores. Palabras tales como la conjunción *y* y el adverbio *también* se repiten mucho, por ejemplo:

[10] “Mi papá y mi abuela a las 9:30 abre la tienda y mi madre duerme un poco más y mi mamá está por la tarde trabajando, y mi papa y abuela duermen por la noche, cierran a las 10:00. Y mi madre y yo vemos la tele, y yo me voy a dormir y mi madre duerme un poco más tarde, y mi padre sabe hacer la comida pero mi abuela siempre nos hace la comida”. (Serena, 8 años)

La estudiante que hizo esta composición sacaba frecuentemente una de las mejores notas en la asignatura de lengua en la escuela china. Los padres de Serena son propietarios de una tienda de moda, siendo unos de los pocos padres con estudios universitarios. De los 40 NOC, la redacción de Serena era la que contenía más palabras, con un contenido relativamente más rico. Pero, al igual que la mayoría de sus compañeros chinos, ella también cometía errores, tales como el uso inadecuado de los signos de puntuación, la confusión entre *b* y *v* o la ausencia de tildes.

En conclusión, según los resultados, la mayoría de los NOC obtuvo buena

puntuación en vocabulario y gramática, pudiendo distinguir con precisión los elementos de la oración tales como el sujeto, el complemento directo, el complemento indirecto, etc. Sin embargo, desde el punto de vista idiomático, el chino y el español son muy diferentes. Las oraciones en español pueden ser flexibles y, en la mayoría de los casos, el mismo significado puede ser expresado con la estructura SVO u OSV, sin importar el orden. En chino ocurre lo contrario, pues las frases no tienen inflexión ni casos y, además, el cambio de orden pueden conllevar una importante desviación de significado. Así pues, los NOC pueden dominar con cierta solidez la estructura del español y, aunque cometan errores al conjugar los verbos, la lengua que utilizan se corresponde con las reglas de la lengua española.

Por lo que respecta a la comprensión y a la escritura, la diferencia es apreciable. Los niños chinos tienen problemas como la escasez de comas a la hora de separar frases, la ausencia de tildes y el uso incorrecto de preposiciones. Además, utilizan escasas expresiones, repitiendo la conjunción *y* y el adverbio *también*. Al mismo tiempo, aplican experiencias de su lengua materna (chino) cuando escriben en español, tales como *el lunes hasta viernes*, lo cual muestra una transferencia de la lengua china en un sentido negativo. Este fenómeno sucede en la etapa inicial del desarrollo de la lengua de los niños bilingües, al tener dos sistemas de lenguas en funcionamiento al mismo tiempo.

6.2.2 Competencia lingüística en lengua china

Obviamente, debido al entorno lingüístico, el nivel de la lengua china de los NOC en España es bastante inferior al de los que viven en China. La escuela china donde hemos realizado nuestro estudio tiene seis cursos, desde preescolar hasta el quinto curso de Primaria. Generalmente, su nivel de chino se corresponde con sus edades; es decir, la mayoría de alumnos entre 5 o 6 años entran en preescolar, y los de 7 u 8 años en primero de primaria. A diferencia de los niños en China, los niños en España no tienen un desarrollo lingüístico rápido. Los niños en Málaga tardan un par de años en terminar el temario de un curso en China. Consecuentemente, los niños de 14 años, que debían estar en 2.º o 3.º de Secundaria, están entre 4.º y 5.º de Primaria en esta escuela china. Según la evaluación continua, los NOC de 1.º o 2.º curso no obtienen calificaciones muy buenas.

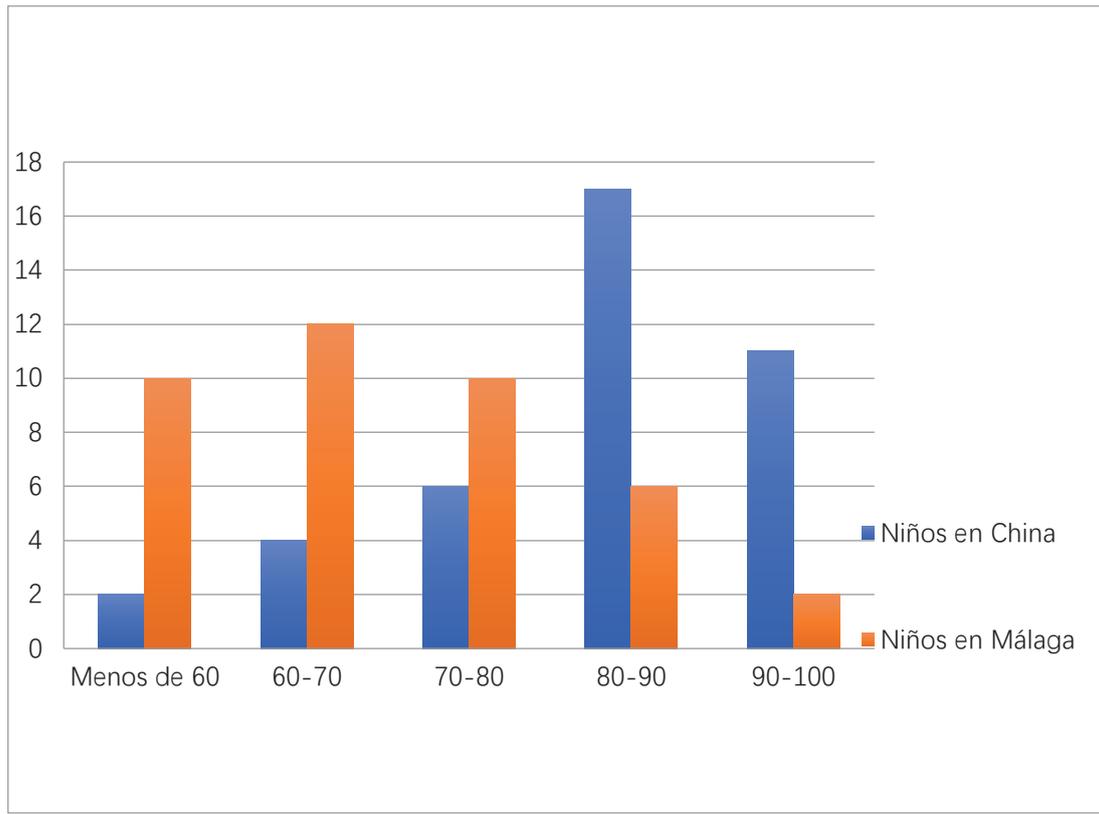
Para llevar a cabo un estudio comparativo, analizamos las pruebas de los 40 alumnos de la escuela Huajiao en Málaga y de 40 alumnos de la escuela Nanhu en China. La hipótesis de nuestro estudio es que existe una diferencia explícita en la competencia lingüística de la lengua china entre NOC y NNC. Para verificar nuestra hipótesis, primero analizamos la desigualdad en el rendimiento de las pruebas entre los dos grupos.

Tabla 7: Prueba de igualdad de grado entre NOC y NNC.

Method	df	Value	Probability
t-test	158	9.772862	0.0000
Satterthwaite-Welch t-test*	136.5363	9.772862	0.0000
Anova F-test	(1, 158)	95.50882	0.0000
Welch F-test*	(1, 136.536)	95.50882	0.0000

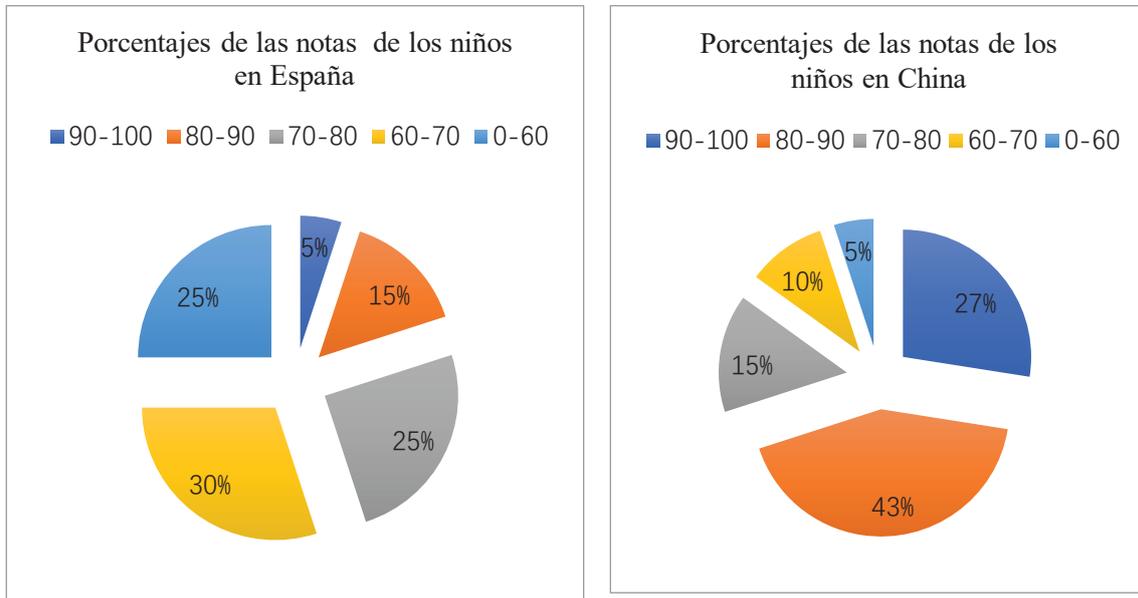
Todas las estadísticas de contraste muestran valores de p menos de 5 %. Por lo tanto, hay evidencia empírica suficiente para rechazar la hipótesis nula de que no hay diferencia en las notas de NOC y NNC. A continuación, presentamos la prueba para comprobar el nivel de la lengua china de los NOC en Málaga. Esta prueba fue diseñada para evaluar el primer curso de la escuela primaria Nanhu, en la ciudad de Wuhan, China. La nota máxima era sobre 100 puntos y los resultados de la comparación de sus notas se muestran en la siguiente figura:

Figura 14: Comparación entre las puntuaciones de los niños en China y Málaga.



Entre los niños en China, 11 de ellos (28 %) consiguieron en sus resultados más de 90 puntos, mientras que solamente 2 de los niños (5 %) en Málaga consiguieron esa puntuación. En el rango de puntuación entre 80 y 90, se encuentran 17 de los niños en China (43 %) y 6 de los niños (15 %) en Málaga. Y, el 71 % de los niños en China consiguieron un notable alto de calificación (entre 80 y 100), mientras que los niños en Málaga obtuvieron un porcentaje del 20 %, lo cual es una tercera parte más bajo, como se muestra en la siguiente figura.

Figura 15: Porcentaje de las notas.



Según los datos de la prueba, es obvio que los niños en China tienen un nivel más alto que los niños en Málaga, pero ¿qué diferencias existen en sus respuestas a cada pregunta? En la siguiente tabla se comparan los resultados de cada uno de los ejercicios:

Tabla 8: Notas de los dos grupos de niños en cada ejercicio.

	Pinyin ⁷ (20 puntos en total)	Caracteres (20 puntos)	Vocabulario (10 puntos)	Construcción de oraciones (20 puntos)	Comprensión lectora (20 puntos)	Expresión escrita (15 puntos)
Niños en Málaga	17.2	15.6	8.1	15.3	10.8	10.5
Niños en China	18.8	17.8	9.2	17.3	13.9	13.6

⁷ Pinyin: Sistema Alfabeta fonético del chino mandarín que usa la escritura latina para transcribir fonéticamente el idioma chino.

Analizando los resultados, los niños en Málaga tienen una nota media de 17.2 puntos en el primer ejercicio de pinyin, siendo el porcentaje de 86 % (94 % en los niños en China), 15.6 puntos (ratio 78 %) en el ejercicio de caracteres escritos (89 % en los niños en China), 8.1 puntos (81 %) en vocabulario (92 % en los niños en China), 15.3 puntos (72 %) en construcción de oraciones (87 % en los niños en China), 10.8 puntos (72 %) en comprensión lectora (92 % para los niños en China) y 10.5 puntos (70 %) en expresión escrita (90 % en los niños en China).

El primer ejercicio era sobre el aprendizaje del pinyin, ya que este alfabeto es de gran ayuda para quien no conoce la escritura china y poder pronunciar sus palabras. En mandarín, cada carácter tiene su pinyin, por lo que se puede usar la escritura latina para transcribir fonéticamente los caracteres chinos. Debido a la existencia de las mismas letras latinas en pinyin y en español, los niños en Málaga suelen confundirlos cuando empiezan a aprender ambos idiomas. Como cada letra tiene dos pronunciaciones en los dos sistemas, esto puede provocar equivocaciones fácilmente en los niños de Málaga. Por ejemplo, la consonante labial /p/ no es aspirada, pero en pinyin, sí. Según el resultado del test, una parte de los niños en Málaga confunde la /b/ con la /p/ y la /j/ con la /h/. Además, ellos suelen pronunciar el pinyin de la misma forma que el español. De esta manera, cuando escuchan el pinyin *yan*, algunos niños escriben *yien*.

Otra de las causas de los errores cometidos en el ejercicio sobre pinyin es la influencia del dialecto qingtian, que es el que hablan los padres en casa. Los niños

heredan el acento del dialecto de sus padres cuando hablan mandarín. Por ejemplo, en el dialecto qingtian, el sonido velar nasal /-ng/ y el sonido alveolar nasal /-n/ pertenecen al mismo fonema, pero en pinyin mandarín son dos fonemas distintos. Por lo tanto, los niños que están influenciados por el dialecto suelen tener gran dificultad a la hora de distinguir los dos fonemas /-ng/ y /-n/ en pinyin, y suelen escribir *heng* por *hen*, *feng* por *fen* y *neng* por *nen*.

Al igual que los cuatro tonos del mandarín representan un gran problema para los extranjeros que aprenden el chino como segunda lengua, lo mismo les ocurre a los niños que crecen en Málaga. En el ejercicio de diferenciar los tonos, 9 de ellos lo hicieron al azar, sin conseguir la forma correcta. Otros 2 alumnos tenían un acento diferente en la pronunciación de los tonos. Cinco alumnos tenían buena pronunciación, pero, a veces, fallaban cuando tenían que diferenciar los tonos de los caracteres. Este fenómeno apenas ocurre entre los niños que viven en China. Según la profesora de lengua de la escuela primaria Nanhu, “ninguno de los alumnos de mi clase tiene este tipo de problema, ya que casi todos ellos saben escribir el tono correcto de los caracteres”⁸.

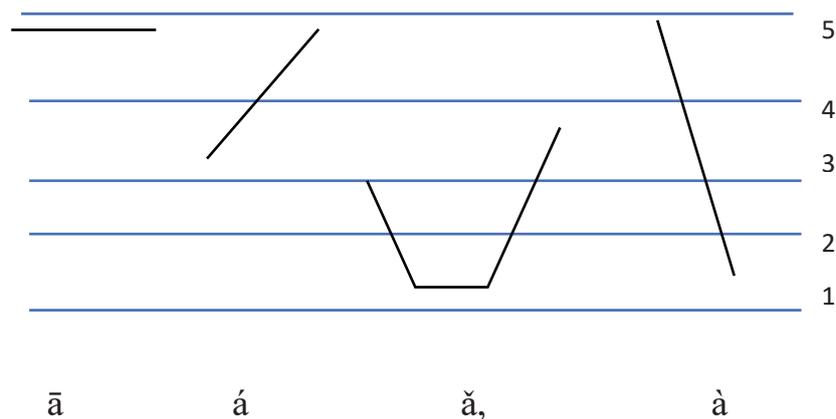
Respecto a las vocales en mandarín, cada una tiene 4 tonos⁹. Por ejemplo, la vocal /a/ tiene cuatro tonos: /ā/, /á/, /ǎ/, /à/. En cuanto a la pronunciación de sus tonos, las más complicada son la segunda y la tercera. El segundo tono va en progresión, desde

⁸ Según Entrevista mantenida con una profesora de la escuela primaria Nanhu el 20 de julio de 2016.

⁹ Según Chao (1933: 127), “Each tone-letter consists of a vertical reference line, of the height of an n, to which a simplified time-pitch curve of the tone represented is attached. The total range is divided into four equal parts, thus making five points, numbered 1, 2, 3, 4, 5, corresponding to low, half-low, medium, half-high, high respectively

un tono bajo a uno alto, y el tercer tono va de alto a bajo y luego vuelve a subir otra vez. Los dos tonos son muy similares en pronunciación, pero situándolos en el flujo de una oración, el tercer tono suele modificarse y convertirse en un tono que solo se queda con la segunda mitad del original. Muchos niños chinos en Málaga no dominan con precisión estos tonos y los confunden frecuentemente. La imagen a continuación representa “el método de marcar los tonos de pinyin”, inventado por el lingüista Chao (1933: 121)

Figura 16: Escala de los cinco niveles de tonos del mandarín.



En el segundo ejercicio, que consistía en escribir los caracteres correspondientes a cada pinyin, el porcentaje de precisión de los niños en Málaga es un 11 % más bajo que los de China. Indiferentemente de si los niños viven en China o en España, el aprendizaje de los caracteres supone una gran dificultad. Según el diccionario *Zhong hua Zi hai* (Leng, 1994), en total hay 85 568 caracteres, de los que se utilizan 3500 habitualmente, por lo que un niño de 6.º curso de primaria debería conocerlos. Es obvio que la escritura china es mucho más difícil que la española, ya que, respecto a los caracteres chinos, aparte de tener que memorizar la pronunciación,

también hay que conocer su forma. Además, para escribir los caracteres hay que seguir una serie de reglas. Cada trazo de los caracteres chinos debe plasmarse con un orden establecido y, generalmente, se trazan primero los horizontales y luego los verticales, de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Cada carácter es semejante a un dibujo compuesto de líneas. Hay que dominar estas reglas para no cometer errores de ortografía. Los niños chinos suelen cometer fallos al escribir los caracteres, especialmente los que tienen grandes semejanzas, tales como 巳 y 己, 大 y 太, donde las diferencias son mínimas.

Entre los 40 estudiantes de Málaga que hicieron el examen, 37 de ellos fallaron en los caracteres. Además, muchos cometieron errores en el orden de los trazos, es decir, no siguieron las reglas establecidas, ocurriéndoles lo mismo que a los estudiantes extranjeros, que escribían como si estuvieran dibujando.

Escribir sin seguir las reglas aumenta su dificultad, al tener que memorizar más, y el porcentaje de errores se incrementa. A diferencia de los niños crecidos en España, los niños en China cotidianamente hacen una gran cantidad de ejercicios, no solo en la asignatura de lengua, sino también en matemáticas, ciencias, etc. Para todas estas asignaturas, los niños utilizan el chino como herramienta, así que están continuamente en contacto con los caracteres chinos. Pero los niños chinos en España utilizan el idioma exclusivamente en las clases de chino, por lo tanto, su probabilidad de cometer errores es mucho mayor.

En el ejercicio de vocabulario de sinónimos y antónimos, los niños en Málaga

obtuvieron 1.1 puntos menos que los de China, lo cual no es una diferencia considerable. Con este ejercicio se pretende evaluar el vocabulario básico (por ejemplo, el sinónimo de *bonita* es *bella*, el antónimo de *encender* es *apagar*, etc.). Las calificaciones demuestran que el nivel de vocabulario de los niños en España es solo un poco más bajo que el de los niños en China.

En el ejercicio de construcción de oraciones, los niños en Málaga consiguieron 2 puntos menos que los de China. Analizando las respuestas, podemos destacar dos problemas principales en los niños de Málaga:

1) Poca capacidad para la escritura. Para crear oraciones se requiere un cierto nivel de vocabulario y se necesitan caracteres que no se ven en el libro de texto. En este caso, solamente dominan este ejercicio los estudiantes con mejor base o los que ven en la televisión canales chinos. También pueden cometer fallos con los caracteres que han visto en el libro de texto, pues, por la falta de práctica, a los estudiantes se les olvidan fácilmente.

2) Aparte del vocabulario, los niños de Málaga también suelen cometer fallos gramaticales. En las oraciones se puede apreciar que el 80 % de los niños chinos en España cometen errores gramaticales, utilizan palabras inadecuadas, hay falta de lógica e, incluso, que se aplica la lógica del español en las frases en chino; por ejemplo, colocan los complementos adverbiales detrás de los verbos (en chino ocurre lo contrario), como en las siguientes oraciones:

a. *我 看书 在家里。

Yo leo libros en casa. [Traducción literal del chino]

我 在家里 看书。

Yo en casa leo libros.

b. *我 上学校 坐公交。

Yo voy al colegio en autobús.

我 坐公交 上学校。

Yo en autobús voy al colegio.

El orden de los elementos de estas oraciones se corresponde con las reglas gramaticales españolas, pero en chino es totalmente erróneo. También hay errores en algunas conjunciones como 和 (en español “y”), por ejemplo:

c. *我喜欢看电视, 和我妈妈也喜欢看电视。

A mí me gusta ver la tele y a mi madre le gusta también.

En la oración en español la conjunción “y” es necesaria, pero en la china no es correcto utilizar la conjunción 和 entre las dos frases. Así pues, los niños en Málaga están influenciados por una transferencia negativa del español.

Por lo que respecta al ejercicio de la comprensión de un texto, se pidió a los alumnos que respondieran a unas preguntas después de haberlo leído. Los niños en Málaga obtuvieron un 72 % de respuestas correctas, mientras que los de China tuvieron un 92 %. Con esta diferencia tan grande se puede demostrar la debilidad de la comprensión de los niños en Málaga. La razón principal es su escasez de vocabulario, lo que presupone la incomprensión del texto por parte de los alumnos. Además, aunque

hayan entendido el enunciado, resulta difícil para ellos organizar las palabras cuando construyen frases, con la cual les es difícil entender lo que escriben.

En el ejercicio de expresión escrita, los niños en Málaga tuvieron una nota media de 3.1 puntos menos que los de China. En el enunciado se mostraba un dibujo y se les pedía que escribieran una redacción con imaginación. Con este ejercicio se evaluaba su capacidad lingüística en general, por lo que fueron pocos los niños chinos de Málaga que sacaron buena nota. Muy pocos pudieron describir el dibujo con sus propias palabras de forma coherente, pues las frases no se podían conectar entre sí de forma lógica. Debido a su escaso vocabulario, un 95 % utilizaron pinyin en lugar de caracteres, ya que no sabían cómo escribirlos. Los alumnos que tenían relativamente buena base, utilizaron poco pinyin cuando tenían que escribir caracteres, y los que tenían peor base utilizaron pinyin en todas las oraciones. En las escuelas de primaria de China, se permite a los estudiantes del primer curso utilizar pinyin en caso de no saber escribir ciertos caracteres, pero se limita su uso a una o dos ocasiones dentro de cada oración. En conclusión, debido a la falta de un ambiente lingüístico apropiado, los niños en Málaga presentan una gran desventaja tanto en expresión oral como escrita en comparación con los niños en China.

Según los resultados de cada ejercicio, en comparación con los niños de China, la diferencia es menor en pinyin, y superior en vocabulario y gramática. La mayor diferencia se da en la comprensión y la redacción. La diferencia en el pinyin es pequeña dado a que se escribe con letras latinas, similares en español. Así pues, en este caso, el

conocimiento del alfabeto latino supone una transferencia positiva para el aprendizaje del pinyin.

6.3 La conciencia fonológica de los NOC en Málaga

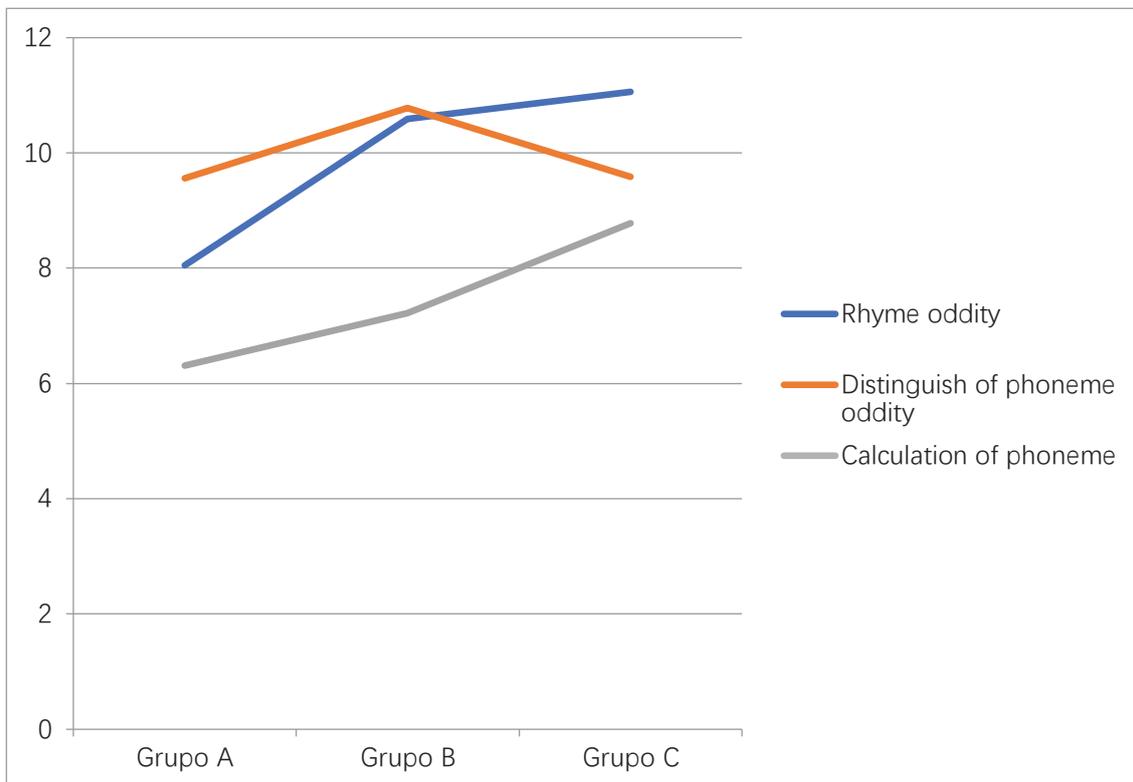
Para evaluar el desarrollo de conciencia fonológica española de los NOC en Málaga, realizamos pruebas a 75 estudiantes de la Escuela Huajiao, clasificándolos en tres grupos según la edad. Los resultados los exponemos a continuación.

Figura 17: Notas en la prueba de conciencia fonológica.

	Rhyme oddity	Distinguish of phoneme oddity	Calculation of phoneme
Grupo A (6-8 años)	8.05	9.56	6.31
Grupo B (9-11 años)	10.59	10.78	7.22
Grupo C (12-14 años)	11.06	9.59	8.78

Encontramos que en el primer ejercicio hay una gran diferencia entre el grupo A y el grupo C, 8.05 y 11.06, respectivamente. En el segundo ejercicio, el grupo B sacó la mejor nota, y en el tercer ejercicio la clasificación del grupo C fue significativamente superior a la de los otros dos grupos. A continuación, mostraremos la relación entre el desarrollo de conciencia fonológica y la edad:

Figura 18: Puntuaciones sobre conciencia fonológica de los NOC



Con esta información, podemos concluir que la conciencia de la rima puede ir aumentando con la edad, pero la incapacidad para distinguir los fonemas se mantiene de manera relativamente constante. Con el tercer ejercicio, en el que tenían que calcular el número de fonemas, intentamos evaluar su capacidad a la hora de separar las palabras según su pronunciación, la cual se desarrolla significativamente con la edad.

Además, los errores más frecuentes que hemos encontrado en la prueba suelen ser la confusión entre *b* y *p*, *c* y *g*, *t* y *d*. Estos errores también eran frecuentes en sus redacciones, lo que demuestra que la conciencia fonológica que estos niños tienen sobre el español está influenciada por el chino. En chino, *b* y *p* y *t* y *d* pertenecen al mismo fonema, lo cual ocasiona que tengan baja percepción de estos fonemas en español. Al

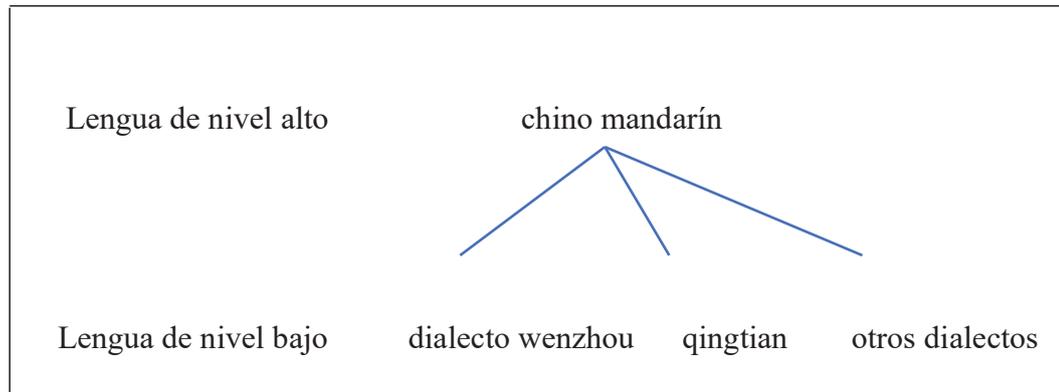
mismo tiempo, se observa que su fonología del español se desarrolla progresivamente y que su conciencia de la rima se desarrolla antes que su conciencia del fonema.

6.4 El uso lingüístico de los NOC en Málaga

En cuanto a la lengua que usan los NOC, es imprescindible averiguar la situación lingüística de sus familias. De igual modo, hay que conocer la variedad lingüística de cada miembro. Generalmente, la lengua de los padres influye en la lengua de los hijos. Como hemos indicado, en nuestra investigación, el 81.3 % de los padres provenía de la provincia de Zhejiang y el 18.7 % restante venía de otras provincias de China.

Como también mencionamos anteriormente, el chino mandarín se considera la lengua franca dentro de la comunidad china en Málaga, mientras que los dialectos se utilizan para mantener relaciones entre personas que pertenecen a la misma población. Así pues, los dialectos se utilizan en reuniones privadas, en encuentros entre amigos, etc. Además, otras lenguas como el inglés y el francés también se utilizan en ciertas situaciones, especialmente para mantener conversaciones con turistas extranjeros. Dada la coexistencia de variantes lingüísticas, los miembros de la comunidad china necesitan varias lenguas para su vida cotidiana y cada una de ellas desempeña su función en diferentes situaciones:

Figura 19: Niveles de las lenguas



Sin embargo, fuera de la comunidad china, el mandarín básicamente no tiene utilidad si la comunidad no interactúa. Por el contrario, el español, debido a su fuerte posición política y económica, es la lengua predominante en Málaga.

Así pues, los NOC tienen contacto con compañeros tanto chinos como españoles, además de con profesores y residentes de su mismo barrio. Para hacer una comparación entre el uso que hacen los NOC de cada lengua, hemos diseñado un cuestionario sobre la frecuencia de uso de cada una en diferentes situaciones y con distintos miembros sociales. Para evaluar la frecuencia, hemos considerado 4 parámetros:

- | | |
|----------------------------|--------------------------------|
| 1: 0 puntos: Desuso total | 2: 1 punto: Uso poco frecuente |
| 3: 2 puntos: Uso ocasional | 4: 3 puntos: Uso habitual |

Tabla 9: Contexto de uso de las lenguas.

	Contextos	Español	Mandarín	Dialecto	Otros
1	Casa	1.9	1.7	1.3	0.2
2	Ocio	2.3	1.8	0.9	0.3
3	Compras	2.7	1.3	0.1	0.1
4	Formación	2.9	0.7	0.1	1.1
5	Comunicación con gente local	3.0	0.1	0	0.3
6	Comunicación con extranjeros	0.8	0.1	0	2.8
7	Noticias	3	0.5	0	0.7
8	Correo	2.7	1.3	0	0.5
9	Chateo	2.8	1.3	1.3	0.4

Podemos comprobar que el español se usa más frecuentemente que el mandarín y los dialectos, especialmente para compras, formación, noticias, correo y chateo. Sin embargo, los NOC usan el mandarín en determinadas situaciones, tales como en casa con sus padres o abuelos y en la escuela china. El dialecto se usa más en casa que en la calle.

Tabla 10: Frecuencia de uso de las lenguas con diferentes miembros sociales

Miembro social	Español	Mandarín	Dialecto chino	Otros
Padre	1.2	2.0	0.8	0.2
Madre	1.2	2.0	0.8	0.2
Hermanos	2.8	0.9	0.6	0.8
Abuelos	0.8	1.6	1.3	0.2
Compañeros chinos	2.8	0.9	0.6	0.8
Compañeros españoles	3	0	0	0.8

Según estos datos, se usa más el chino mandarín cuando los NOC hablan con miembros mayores de la familia, es decir, con los padres y abuelos. Por el contrario, cuando hablan con los hermanos y compañeros chinos prefieren utilizar el español (2.8) al mandarín (0.9). Este hecho demuestra la aparición del fenómeno *language shift*, ya que la segunda generación de inmigrantes chinos se inclina a utilizar el español cada vez más.

Otro concepto que tiene relación con el *language shift* es la *language loyalty*, la lealtad a la lengua. Desde que se mudaron a España, la primera generación de emigrantes chinos tuvo dificultades para adaptarse al nuevo entorno. Durante el proceso de adaptación, se dieron cuenta de que si sabían español tendrían más oportunidades para conseguir un trabajo y, por consiguiente, ascender de clase social. Entonces, empezaron a aprender palabras básicas españolas para satisfacer sus necesidades de comunicación. Sin embargo, ellos seguían sintiendo la nostalgia por su tierra y siempre

se consideraban chinos, a pesar de haber vivido en España durante muchos años. No obstante, la segunda generación de inmigrantes chinos difiere notablemente de la generación de sus padres al abandonar el chino como idioma principal. La segunda generación de inmigrantes chinos cada vez utiliza más el español, es decir, están cambiando de idioma.

Según nuestra investigación, aunque casi todos los padres de los 160 niños chinos encuestados obtuvieron el permiso de residencia de larga duración, solamente 4 de ellos (2 %) han solicitado la nacionalidad española. Ellos prefieren mantener la nacionalidad china, porque la mayoría de los padres se siguen considerando chinos; además, si vuelven a vivir a China, el cambiar de nacionalidad podría complicar su visado. La identidad nacional es un hecho muy importante en el idioma chino. De hecho, la mayoría de los inmigrantes chinos no abandonan su idioma materno, pues desean que sus descendientes aprendan chino y hereden su cultura. La rápida expansión de escuelas chinas en distintos países demuestra la sólida identidad nacional de los chinos en el mundo.



Capítulo VII: Factores externos

Al ser bilingües, los NOC en Málaga tienen una situación lingüística más compleja que los niños monolingües. No obstante, los NOC de nuestra investigación no muestran una gran diferencia respecto al nivel de español de los NNE, pues obtuvieron un buen resultado en las pruebas de español, especialmente en los ejercicios orales y de vocabulario. Sin embargo, tienen más dificultades en comprensión lectora y expresión escrita. Por otro lado, en los resultados de las pruebas de chino, presentan una gran diferencia de nivel con respecto a los niños de China. Aunque poseen abundante vocabulario, gracias a oír a sus padres, encontraban difícil expresar lo que querían decir. Además, como hemos comprobado, su nivel de escritura en chino es bastante inferior al de los NNC.

Según nuestra investigación, es bastante evidente que existe una gran brecha en los resultados de la prueba de lengua entre los NOC. Aunque los NOC obtuvieran buenos resultados en la prueba de la lengua española, sacaron notas variadas (desde un seis hasta un diez). ¿Por qué hay tanta diferencia entre los individuos? ¿Cuáles son los factores que influyen en su aprendizaje de las lenguas y en los resultados de las pruebas? Para investigar estos factores realizamos un análisis del coeficiente de correlación, usando las respuestas de los NOC en el cuestionario así como las notas que sacaron en las dos pruebas de lengua, mediante el software Eviews 10 (que analiza la relación entre los datos).

Aunque es una tarea difícil incluir todas las variables que están relacionadas con el aprendizaje de una lengua, hemos dividido los factores en dos grupos: los factores externos y los factores internos. En la última década se ha prestado una especial atención a ambos factores, pues podrían afectar al desarrollo lingüístico de los niños (Unsworth, 2013). Los factores externos son elementos que existen fuera del individuo y se basan en circunstancias fuera de su control (Brown, 2007), tales como el contexto de aprendizaje, la calidad y cantidad del *input* lingüístico, la situación económica de la familia, la ocupación y formación de los padres, el entorno escolar, etc. (Unsworth, 2013). Por el contrario, los factores internos implican factores cognitivos y metacognitivos como inteligencia, percepción, autoestima, etc. (Mirhadizadeh, 2016: 188), y están asociados a las propias motivaciones, a la actitud hacia la lengua, al nivel de interés y a otras características individuales del alumno (Sun y Yin, 2017: 384).

Para investigar los factores relacionados con cada lengua de los NOC, analizamos los datos de las dos pruebas de lengua por separado. En las siguientes tablas se ha intentado relacionar las variables con la variable dependiente Y (Nota en las pruebas de lengua). En principio, hemos obtenido los siguientes resultados en la prueba de español:

Tabla 11: Variables en la prueba de español.

Sample: 40

HAC standard errors & covariance (Bartlett kernel, Newey-West fixed

bandwidth = 4.0000)

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
Sexo	-0.160247	0.222341	-0.720725	0.4737
Actitud lingüística	0.340449	0.137552	2.475054	*0.0160
Frecuencia del uso de español	0.105080	0.315122	0.333457	***0.0009
Autoevaluación de su competencia en español	1.249965	0.324962	3.846495	***0.0003
Educación preescolar	0.749921	0.259310	2.891981	**0.0052
Tiempo de estudio del español	1.299630	1.282777	1.013137	0.3149
Formación de los padres	1.432872	1.188112	1.706346	***0.0004
Identidad social	0.188946	0.355283	0.531819	0.5967
Ocupación de los padres	0.108882	0.718571	1.230511	0.8192
Edad	0.132872	0.188112	0.706346	0.4826
Evaluación de la dificultad en lengua española	-0.498231	0.292448	-1.703656	0.0934
Motivación	0.113837	0.145104	0.784521	0.4357
R-squared	0.620247	Mean dependent var		8.125000
Adjusted R-squared	0.523802	S.D. dependent var		1.095156
S.E. of regression	0.755735	Akaike info criterion		2.463857
Sum squared resid	35.98158	Schwarz criterion		2.970038
Log likelihood	-81.55430	Hannan-Quinn criter.		2.666800
F-statistic	6.431087	Durbin-Watson stat		1.710536
Prob (F-statistic)	0.000000			
Prob(Wald F-statistic)	0.000000			

* Todos los valores de “Prob” que sean menores a 0.05 indican que existe suficiente evidencia empírica para probar que la variable es relevante.

En la tabla, mediante los conceptos *frecuencia del uso del español*, *educación*



preescolar, formación de los padres, tiempo de estudio del español y ocupación de los padres, nos referimos a factores externos, ya que son elementos fuera del control de los NOC. Mientras que *edad, sexo, actitud lingüística, autoevaluación de su competencia en español, identidad social y motivación* son factores internos, porque son características biológicas y psicológicas que discutiremos en detalle en el siguiente apartado.

Según los datos, *frecuencia del uso de español* ($p = 0.0009$), *educación preescolar* ($p = 0.0052$) y *formación de los padres* ($p = 0.0004$) han demostrado ser relevantes respecto a las notas que sacaron en la prueba de español. Los NOC que usaban el español habitualmente consiguieron 0.105 puntos más que los que lo usaban con menos frecuencia; los que habían recibido educación preescolar en un jardín de infancia español consiguieron 0.749 puntos más que los que no la habían recibido; y los niños, cuyos padres tenían formación universitaria, obtuvieron 1.432 puntos más que los que tenían padres con bajo nivel de formación.

A continuación, presentaremos los resultados de la prueba de lengua china:

Tabla 12: Variables en la prueba de chino.

Dependent Variable: Y

Sample: 40

HAC standard errors & covariance (Bartlett Kernel, Newey-West
fixed bandwidth = 4.0000)

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
Sexo	-0.160247	0.222341	-0.720725	0.4737
Frecuencia del uso del chino	6.096316	4.250312	1.434322	**0.0064
Autoevaluación de su competencia en chino	2.587995	3.321640	0.779132	0.4388
Educación preescolar	-0.750361	3.940646	-0.190416	0.8496
Edad	1.595373	2.605565	0.612295	0.5425
Evaluación de la dificultad en lengua china	0.741618	4.446428	0.166790	0.8681
Tiempo de estudio del chino	1.595373	2.605565	0.612295	0.5425
Formación de los padres	14.16779	3.779206	3.748880	***0.0007
Ocupación de los padres	7.741618	4.446428	0.166790	**0.0293
Motivación	4.294676	1.421624	3.020965	***0.0005
R-squared	0.586308	Mean dependent var		72.88750
Adjusted R-squared	0.481243	S.D. dependent var		14.13855
S.E. of regression	10.18326	Akaike info criterion		7.665476
Sum squared resid	6533.025	Schwarz criterion		8.171656
Log likelihood	-289.6190	Hannan-Quinn criter.		7.868418
F-statistic	5.580442	Durbin-Watson stat		2.139550
Prob(F-statistic)	0.000000	Wald F-statistic		20.91575
Prob(Wald F-statistic)	0.000000			



En la prueba de lengua china, los factores externos relacionados con las notas que sacaron los NOC son *frecuencia del uso del chino* ($p = 0.0064$), *formación de los padres* ($p = 0.0007$) y *ocupación de los padres* ($p = 0.0293$). Los NOC que usaban chino habitualmente consiguieron 6.096 puntos más que los que lo usaban ocasionalmente; los niños, cuyos padres tenían formación universitaria, obtuvieron 14.16 más que los niños cuyos padres tenían solamente formación primaria; los niños, cuyos padres tenían una ocupación con ingresos más altos, consiguieron 7.741 puntos más que los niños cuyos padres tenían una ocupación con menor ingreso. Sin embargo, la educación preescolar no era relevante respecto a las notas que sacaron los NOC en la prueba de chino. Como hemos mencionado anteriormente, no existen centros infantiles chinos en Málaga capital, así que la mayoría de los niños chinos en Málaga no han recibido educación preescolar en chino.

Según las dos tablas, podemos concluir que *frecuencia del uso* y *formación de los padres* son factores externos que desempeñan un papel importante tanto en el aprendizaje del chino como del español, mientras que *ocupación de los padres* afecta a la nota de la prueba de chino pero no a la de español, y *educación preescolar* afecta a la nota de la prueba de español pero no a la de chino.

7.1 *Input* y *output* lingüístico

El papel del *input* y *output* ha sido gradualmente reconocido en el aprendizaje de una lengua. Krashen (1985) fue el lingüista que planteó la *Input Hypothesis* a principios de la década de 80, la cual afirmaba que la lengua se logra al comprender la información, es decir, al recibir información comprensible. Según Krashen, el *input* debe estar ligeramente por encima del nivel de competencia del estudiante, que él representa con la fórmula “ $I + 1$ ” ($I = \textit{input}$). Así pues, si el estudiante recibe información comprensible, la capacidad lingüística se adquirirá de manera natural. Además, Krashen argumenta que los estudiantes no deben estar obligados a producir lengua, ya que esto provocaría mucha cantidad de ansiedad y evitaría que adquirieran la lengua naturalmente (1985: 16).

Una fuente de *input* provendría de la comunicación activa, y la cantidad de *input* de los niños se estima por el número de conversaciones que mantienen con sus familias, vecinos, amigos, etc. Otra fuente de *input* de la lengua serían los medios de comunicación, como la televisión, cuya lengua es diferente a la que se emplea en casa (Sun y Yin, 2017: 386). Además, Rojas et al. (2016: 170) realizaron una investigación a 224 estudiantes de inglés que hablaban español en las guarderías de los EE. UU. y descubrió que la presencia de hermanos mayores en el hogar desempeñaba un papel importante en las habilidades lingüísticas de los niños; los hermanos mayores podían tener más acceso a la lengua social y, en consecuencia, podían transmitir dicha lengua en sus entornos domésticos.

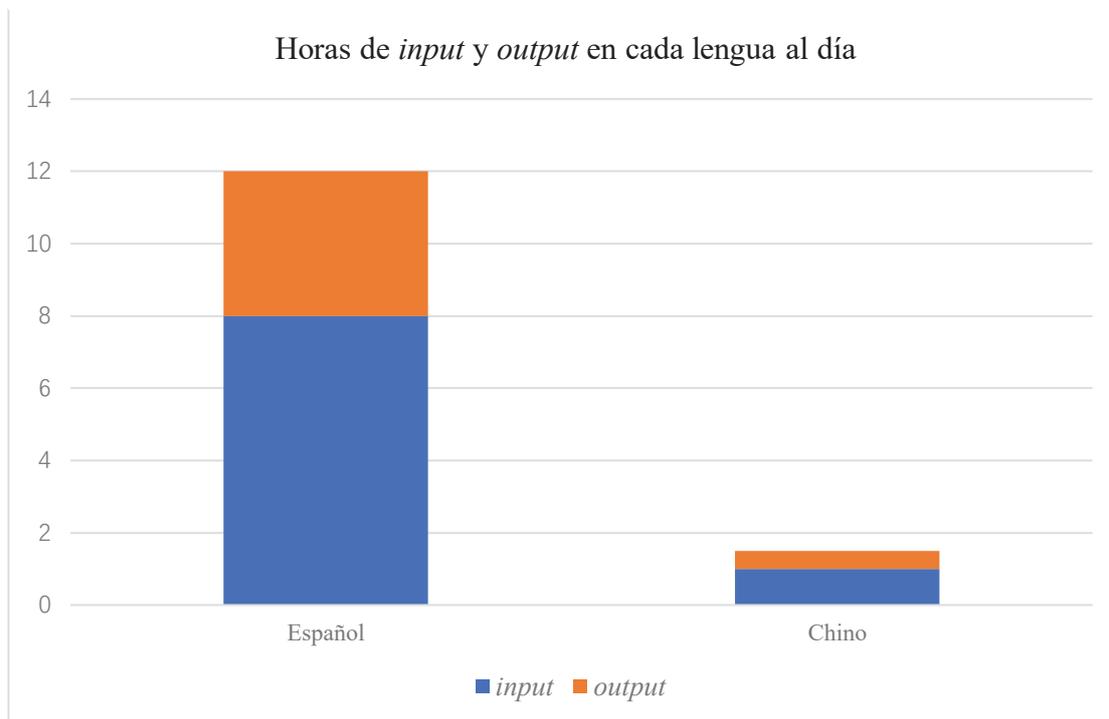
Muchos investigadores complementaron la teoría de Krashen, prestando atención al papel del *output* en la adquisición de la lengua (Pearson, 2007; Bohman et al., 2010). Por ejemplo, la *Output Hypothesis* de Swain (1985) considera que la producción de la lengua (escrita o hablada) puede ayudar a los estudiantes a utilizar dicha lengua con fluidez y precisión. Como afirma Swain, es durante el proceso de la producción lingüística cuando los estudiantes se dan cuenta de lo que han aprendido y de lo que no (1985: 32). Además, esta hipótesis afirma que el proceso de *output* ayuda a los estudiantes a aprender la lengua de cuatro maneras (Swain, 1993: 158). En primer lugar, el proceso de *output* proporciona oportunidades para la práctica que desarrolla la capacidad lingüística automática. En segundo lugar, promueve que el estudiante pase de los procesos mentales semánticos a los sintácticos expresivos. En tercer lugar, les da a los estudiantes la oportunidad de probar lo que han aprendido y, finalmente, durante el proceso de producción, el estudiante podría obtener respuestas de otros hablantes, especialmente de los nativos de esa lengua, para comprobar si habla la lengua correctamente.

Algunos investigadores consideran que tanto el *input* como el *output* son factores esenciales en el aprendizaje de una lengua. Ellis (1985) se refiere con el “entorno óptimo de aprender lengua” a la importancia de estar expuesto a una gran cantidad de *input* y de *output*, de acuerdo con Hulstijn (2015: 50), según el cual la probabilidad de que una persona adquiera competencia en una lengua está determinada por la edad de inicio, la cantidad de exposición en esta lengua (*input*) y el uso productivo de la lengua (*output*). Según el conductismo, una lengua se aprende

mediante la creación de una serie de hábitos que se adquieren por imitación, es decir, tanto el *input* como el *output* son esenciales para el aprendizaje de una lengua, ya que lo que el estudiante imita (*output*) es lo que se ha asimilado (*input*) anteriormente (Luis, 2016). Pearson sugiere que una mayor exposición al *input* conduce a una mejor competencia en la lengua, porque aumenta la confianza de los estudiantes a usar la lengua, y un abundante *output* fomenta más *input* a su vez (Pearson, 2007: 409).

Según nuestra investigación, el 73 % de los niños chinos en Málaga comienza a adquirir el español a los 3 o 4 años, etapa en que sus padres generalmente ya los han inscrito en una escuela española local. Empiezan a recibir una gran cantidad de *input* en español en las escuelas al escuchar a sus profesores y compañeros hablar, cantar y jugar. Su capacidad hacia el idioma español se desarrolla rápidamente, sentando una base sólida. Cuando los niños chinos alcanzan los seis años, entran en educación primaria y utilizan cada vez más el español, pues van desarrollando su gramática de forma inconsciente. Aparte de las cinco horas diarias de colegio, sus padres los matriculan en clases extraescolares (de piano, fútbol, baile, etc.), impartidas principalmente por profesores locales, por lo que el tiempo de exposición (*input*) a la lengua española es mucho mayor que al de lengua china. Además, el español tiene presencia durante el recreo, en el parque, cuando ven la televisión, al ir de compras, etc. De esta manera, los NOC están rodeados por un contexto español en prácticamente todos los aspectos de su vida, por lo cual tienen oportunidades suficientes tanto para aplicar los conocimientos que adquieren en la escuela como para aprender en la vida diaria.

Por el contrario, para los niños chinos que viven en Málaga, la cantidad de *input* de chino es menor que la de español. Como hemos dicho anteriormente, desde la perspectiva sociolingüística, el chino mandarín se considera una lengua de nivel bajo en comparación con el español de Málaga. La lengua china tiene funciones limitadas, restringidas a las comunidades chinas. Como se demuestra en la tabla de frecuencia del uso de lengua en el capítulo anterior, el español se utiliza en la mayor parte de los contextos tales como en casa, compras, escuela, comunicación con la gente local, correos o medios de comunicación. En estas condiciones, estos niños están “obligados” a producir lengua comprensible, utilizando los conocimientos que previamente han aprendido. Además, los resultados de nuestra investigación indican que un 92 % de los NOC tienen hermanos o hermanas que les ofrecen mayor exposición al *input* y al *output*; es decir, la casa es el ámbito óptimo para aprender lenguas, ya que ofrece mayor exposición al *input* y al *output*. Cabe señalar que los NOC prefieren utilizar el español (2.8) al mandarín (0.9) cuando hablan con sus hermanos y compañeros chinos. Este hecho demuestra que los niños producen más *output* en español que en chino. Tras comparar la cantidad de *input* y *output* de los NOC en las dos lenguas, hemos obtenido los siguientes resultados:

Figura 20: *Input* y *output* de español y chino

Según estos datos, los NOC de nuestra investigación tienen un promedio de 8 horas de *input* y 4 horas de *output* en español por día, frente a un promedio de 2 horas de *input* y 0.5 hora de *output* en chino. En otras palabras, el entorno lingüístico ofrece a los niños chinos suficiente *input* y *output* como para aprender español. En cambio, la cantidad de *input* y *output* en chino es menor. Generalmente, como hemos indicado, el principal acceso a *input* de chino es mediante conversaciones con sus padres. Aun así, ellos prefieren contestar a sus padres en español, aunque sus padres les hablen en chino.

El aula está todavía lejos de ser suficiente para aprender una lengua, ya que los estudiantes necesitan más de lo que se enseña en clase. Consideramos que la práctica de lectura extensa es una fuente importante de *input* para el aprendizaje de una segunda lengua. La lectura facilita el habla, pues amplía los conocimientos del hablante y le

brinda más temas sobre los que hablar. Se ha demostrado que la creación de un entorno donde el niño sea expuesto a vocabulario y libros académicos influye en su éxito en la escuela (Goldenberg et al., 2008). Hemos investigado los hábitos de lectura de los NOC después de clase y el 78 % de ellos afirmó que la mayoría de los libros que leían eran en español, mientras que solo el 22 % afirmó también leer libros chinos. También existen diferencias sobre el hábito de lectura entre niños y niñas. Las niñas indicaron que los cuentos de hadas y los cómics eran los que más les interesan en chino. Por su lado, los niños preferían leer cuentos científicos y misteriosos, cuyos contenidos tienen un vocabulario difícil en chino. Descubrimos que los niños que leían libros chinos más de 2 horas a la semana habían obtenido 12.9 puntos más en la prueba de chino que aquellos que leían menos tiempo, lo que indica que la lectura es una importante fuente de *input* para que los niños aprendan chino en España.

Podemos concluir diciendo que el *input* y *output* desempeñan papeles importantes en el aprendizaje de los NOC. La cantidad de *input* y *output* en las dos lenguas (español y chino) es desequilibrada, lo cual conlleva a un desequilibrio de los NOC en ambas lenguas. Los NOC consideraban que hablaban español con fluidez y confianza, pero expresaban ansiedad al hablar chino, especialmente en clase. Conforme a los resultados de las pruebas de lengua, los niños inmigrantes chinos dominan la lengua española como nativos, si tienen un *input* y *output* adecuado, lo cual está bastante de acuerdo con las teorías de Krashen sobre *el input* y de Swain sobre el *output*. Si los NOC hubieran estado expuestos a una gran variedad de usos del español, posiblemente habrían tenido una mayor fluidez oral.

7.2 Nivel socioeconómico de la familia

Las familias son una parte integral del desarrollo de la lengua, ya que representan el primer y más importante medio para que los niños accedan a ella (Rowe y Goldin, 2009: 952). Muchos investigadores consideran que el nivel socioeconómico de la familia (Socio Economic Status) está asociado a los resultados del aprendizaje de los padres, a la situación económica de la familia los niños (ingresos), a las ocupaciones de los padres, etc. (Tizard y Hughes, 1984; Hart y Risley, 1995). El nivel se puede clasificar, por lo general, en tres categorías: alta, media y baja. La familia puede ser ubicada en una de ellas.

Se ha demostrado que los niños cuya familia tiene un nivel socioeconómico bajo muestran una competencia lingüística inferior, en comparación con los niños en un nivel alto (Labov, 1966b; Berstain, 1973; Hoff, 2003). De acuerdo con la investigación de Peers et al. (2000), los niños de Gran Bretaña en un nivel bajo tienen casi el doble de probabilidades de experimentar retraso en la lengua receptiva y casi cinco veces en la lengua expresiva, en comparación con los niños en un nivel medio y alto. Según la investigación de Rowe y Goldin (2009: 951), los niños de familias con un nivel bajo, por regla general, llegan a la escuela con una capacidad de vocabulario inferior que los niños de familias con un nivel alto. Según Hoff-Ginsberg (1998), los niños de un nivel alto mostraron un desarrollo léxico más avanzado que los niños de un nivel medio. En el estudio de Goldberg et al. (2008), los niños inmigrantes cuyas

madres tenían nivel universitario superaron en vocabulario receptivo de inglés a los compañeros con madres que solo alcanzaban el nivel de educación secundaria.

Wigfield et al. (2006) consideran que son cuatro los factores relacionados con los padres que influyen en el logro académico de los hijos: (1) características de los padres y del vecindario; (2) creencias y conductas generales de los padres; (3) creencias específicas de los padres sobre sus hijos; (4) conductas específicas de los padres. Las características de los padres y del vecindario se refieren a la educación, la ocupación, los ingresos del hogar, el estado civil de los padres, el número de hijos y las tradiciones culturales. Las creencias y conductas generales de los padres se refieren a los hábitos sobre la crianza de los hijos. Y las creencias específicas de los padres se refieren a sus expectativas respecto al éxito y a la capacidad de sus hijos. Las conductas específicas de los padres incluyen la cantidad de tiempo que pasan con el niño, enseñándole, preparándole y ayudándole en sus estudios.

Así pues, el ingreso económico familiar predice con eficacia el desarrollo lingüístico de los niños. Se han propuesto una serie de teorías para explicar la inferior competencia lingüística de los niños de un nivel socioeconómico bajo. Hampton et al. (1995: 484) lo explican desde varias perspectivas: los padres de un nivel bajo están en una situación de pobreza tal que limita su acceso a la sociedad y les impide beneficiarse de una educación de calidad. Las escuelas con un mayor número de estudiantes de nivel bajo tienden a tener menos oportunidades y recursos para que sus estudiantes puedan tener éxito académico. Asimismo, los estudiantes de nivel bajo muestran poco

rendimiento en las actividades escolares debido a la poca capacitación de sus padres. Es decir, los recursos culturales de las familias de nivel bajo no coinciden con los que la escuela y la sociedad esperan que sean (Hampton et al., 1995: 484). Además, la duración y el tiempo de la pobreza también tienen efecto en el de desarrollo de la lengua de los hijos (Duncan et al., 1994).

Algunos estudios han demostrado que el uso de la lengua en conversaciones entre madres e hijos beneficia el desarrollo de los hijos. Un estudio de Tizard y Hughes (1984), que investigó a 30 familias de diferentes niveles socioeconómicos, muestra que las madres de nivel alto poseían una amplia gama de temas de conversación, utilizaban un vocabulario más amplio y una lengua más compleja cuando hablaban con sus hijos. Además, las madres de nivel bajo tienden a ignorar las preguntas de sus hijos, mientras que las madres de nivel alto responden a sus preguntas de manera más adecuada. Otros estudios posteriores también respaldaron estos hallazgos, como el de Hoff-Ginsberg (1998), que midió el habla materna y las respuestas en las conversaciones entre madres e hijos. Los resultados indicaron que el discurso de las madres de nivel alto era más habitual y menos imperativo que el de las madres de nivel bajo. Las madres de nivel alto consideraban a sus hijos como compañeros de conversación, en lugar de oyentes, y creían en sus habilidades lingüísticas. Ginsborg (2016: 17) concluyó que el desarrollo de la lengua de los niños se predice indirectamente por la competencia lingüística materna, que a su vez se predice por su nivel socioeconómico, inteligencia verbal y conocimiento del desarrollo infantil.

Como hemos visto, los ingresos familiares predicen eficazmente el desarrollo de la lengua de los niños. Además, algunos estudios académicos sugieren que vale la pena estudiar la relación entre la educación de los padres y el desarrollo de la lengua de los niños, ya que es una medida más fiable que la situación económica (Entwisle y Astone, 1994; Duncan et al., 1994). Parks y Smeriglio (1986) consideran que la educación de los padres implica el conocimiento sobre la crianza de los hijos, el desarrollo infantil y la estimulación psicológica del hogar, lo cual influye en el desarrollo cognitivo de los niños y, en consecuencia, en el desarrollo de su lengua.

En el estudio de Dollaghan et al. (1999: 1433), las interacciones entre unas madres y sus niños de 3 años desempeñan un papel importante en la lengua receptiva y productiva de estos. Ellos clasificaron a las madres en cuatro niveles de educación, desde la escuela secundaria hasta graduadas universitarias. El análisis mostró que había diferencias significativas en la cantidad de vocabulario, sinónimos y antónimos entre los niños de diferentes grupos de madres. Los hijos de madres graduadas universitarias tenían puntuaciones más altas que aquellos cuyas madres no se habían graduado. Esto se debe a que las madres con un nivel de formación más alto sabían más sobre el desarrollo infantil y eran capaces de mantener conversaciones más extensas con sus hijos, con un vocabulario más amplio. Por el contrario, las madres con un nivel de educación más bajo tenían menos tiempo o energía para entablar conversaciones con sus niños (Farran y Haskins, 1980), utilizando formas más imperativas cuando hablaban con ellos (Hoff, 2003).

Por otro lado, otros estudios indican que la educación del padre influye en el aprendizaje de la lengua de los niños de una manera más directa que la de la madre (Hushak, 1973). Oh-Hwang (1994: 9) concluyó que los niños cuyos padres poseían un nivel educativo más alto obtuvieron mejores calificaciones en sus exámenes, mientras que el nivel educativo de las madres no era tan influyente en el logro académico de los niños. De igual modo, Hushak (1973: 28) indicó que la educación del padre tiene mayor efecto en el éxito de los estudiantes, ya que los padres con un alto nivel de educación transmiten un *input* de mayor calidad a sus hijos. Además, los niños cuyos padres tenían un nivel de educación alto tendían a ser más independientes a la hora de estudiar que aquellos cuyos padres tenían un nivel bajo. Por el contrario, los hijos de padres con bajo nivel educativo dependían más del profesor, recibiendo el *input* lingüístico principalmente de este último.

Aparte del ingreso económico y de la formación de los padres, el orden de nacimiento que ocupan los hijos en una familia también afecta el desarrollo de la competencia sintáctica. Hoff-Ginsberg (1998: 422) llevó a cabo una investigación y descubrió que los primogénitos desarrollan su competencia sintáctica más rápidamente que sus hermanos menores, ya que participan más en las conversaciones familiares. Este resultado es similar a la opinión de Schwartz y Terrell (1983) de que los niños aprenden las palabras más rápidamente cuanto más las escuchan, y que las palabras que los niños aprenden primero son las que sus padres dicen con más frecuencia.

Otro estudio sobre el desarrollo de la lengua en niños con familias de

diferentes niveles socioeconómicos fue realizado por Hart y Risley (1995: 170); se trata de una investigación longitudinal durante 10 años observando a 42 niños y sus familias. Al comienzo de la encuesta, las familias se dividieron en *clase gerencial* (jefes), *clase trabajadora* (operarios) y *clase subsidiada*. Hart y Risley solían visitar a estas familias dos veces al mes y registraron todo lo que los padres dijeron al niño o cada discurso que escuchó a su alrededor, desde los 8 meses hasta los 10 años. Los resultados muestran que el promedio de palabras dirigidas a estos niños por hora era distinto en los tres tipos de familias. Las palabras dirigidas a los niños en familias de clase gerencial fueron alrededor de 2100 por hora, lo cual es tres veces más que la cantidad de palabras dirigidas a niños en familias de clase subsidiada. Con respecto al tiempo de interacción con los niños, los padres de familias de clase gerencial pasaban el doble de tiempo interactuando con sus hijos que los padres de familias subsidiadas. Además, los padres de diferentes clases representaban diferentes maneras de hablar con los hijos. Por ejemplo, los padres de familias gerenciales ofrecieron 30 *feedbacks* positivos por hora a sus hijos, mientras que los padres de familias subsidiadas solo ofrecieron 6 *feedbacks* positivos. Llegaron a la conclusión de que la diferencia más importante entre las familias no era la educación ni los ingresos de los padres, sino la cantidad de conversaciones que los padres mantenían con sus hijos (Hart y Risley, 1995: 181).

Dicha evidencia sugiere que los niños de diferentes niveles socioeconómico experimentan diversos tipos de entorno lingüístico, lo que influye en la adquisición de la lengua y la competencia lingüística. Ahora bien, a pesar de ello, algunos estudios argumentan que las diferencias entre la competencia lingüística de los niños de nivel

bajo y alto no son tan exageradas (Arriaga et al., 1998; Dollaghan et al., 1999). Tizard y Hughes (1984) consideraron que las diferencias en el uso de la lengua entre los niños de familia de clase trabajadora y de clase media son pequeñas. Sin embargo, la variación individual puede explicar muchas diferencias. Wells (1986) realizó un estudio a 128 niños de Gran Bretaña, recopilando las interacciones con sus padres, compañeros y profesores. Demostró que el nivel socioeconómico no determina la frecuencia de conversaciones ni las funciones pragmáticas de la lengua de los niños. Wells afirmó que, aunque existen diferencias entre los grupos a la hora de utilizar los verbos auxiliares en la comprensión oral, las diferencias son pequeñas. De hecho, algunos niños presentaron un menor rendimiento debido a otros factores como a su estado anímico, inteligencia y personalidad (Wells, 1986: 9).

En nuestra investigación, el efecto del nivel socioeconómico en la competencia lingüística de los NOC es diferente, ya que abordamos el aprendizaje de dos lenguas. Según nuestro análisis de correlación, la educación de los padres es una variable altamente relevante en los resultados de los hijos en las pruebas tanto de chino ($p = 0.0007$) como de español ($p = 0.0004$). Sin embargo, la ocupación (ingreso familiar) es una variable relevante respecto a los resultados en la prueba de chino ($p = 0.0293$), pero no en la de español ($p = 0.8192$).

Como hemos indicado en el capítulo anterior, la mayoría (61.3 %) de los padres de los NOC en nuestra investigación tiene Educación Secundaria, 18 personas (6 %) obtuvieron un grado universitario y 6 solo habían terminado Educación Primaria.

Según nuestros resultados, los hijos de padres con nivel de formación más alto obtuvieron 1.432 puntos más en la prueba de español (puntuación total 10) y 14.16 puntos más en la prueba de chino (puntuación total 100) que los hijos de padres con niveles más bajo de formación.

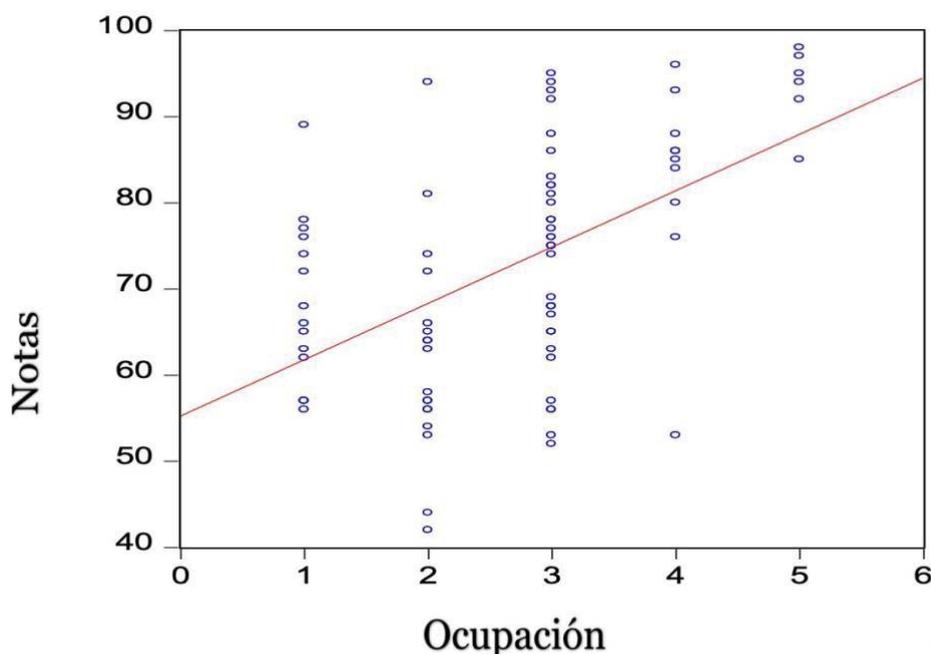
En cuanto a la competencia en lengua española, nuestra investigación revela que los NOC tienen más dificultades en lectura y expresión escrita tanto en español como en chino. Dado que la expresión escrita es una destreza que necesita mucha práctica, seguimiento de un tutor y correcciones, además de conocimiento de gramática, vocabulario y literatura, los NOC no pueden recibir ayuda de sus padres al respecto. Como la mayoría de sus padres emigraron a España cuando eran adolescentes, y empezaron a trabajar poco después de llegar, no tuvieron la oportunidad de ir a la escuela o a centros formativos de español, por lo que solamente podían adquirir esta lengua a través de su vida cotidiana al relacionarse con los españoles locales. Algunos de ellos confesaron que no estaban satisfechos con su capacidad a la hora de hablar en español y, especialmente, con las destrezas de lectura y escritura. Como consideran los investigadores a los que nos referimos anteriormente, la competencia lingüística de los padres puede considerarse apoyo en el hogar que puede influir en el aprendizaje de la lengua de los hijos (Hushak, 1973; Hart y Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1998; Goldberg et al., 2008).

También descubrimos que los padres con formación universitaria pasaban de 2 a 4 horas por semana tutorizando a sus hijos, mientras que los padres solo titulados

en educación primaria afirmaron que no tenían tiempo ni la capacidad para ayudar a sus hijos a estudiar. En consecuencia, aunque los NOC nacen y crecen en España, donde están expuestos a *input* en español, no pueden obtener ayuda educativa en el hogar equivalente a la de los niños españoles. Esto hace que cuenten con menos recursos para el aprendizaje de la lengua española, especialmente de su expresión escrita.

Con respecto a la situación económica, la ocupación e ingreso familiar de los padres es una variable relevante en cuanto a los resultados de los hijos en la prueba de español. Según nuestros datos, el 66 % de los padres son autónomos en venta minorista, mayorista, restaurantes, bares, etc. (entre el padre y la madre suelen mantener un negocio juntos); el 18 % de los padres son empleados (trabajadores); el 9 % son desempleados (la mayoría amas de casa que se quedan con sus niños); y el 2 % son profesores o funcionarios. Ya que la mayoría de ellos son autónomos con negocios, los dividimos en categorías según los ingresos generales en orden ascendente (1= trabajadores; 2 = autónomos de pequeña escala; 3 = autónomos de mediana escala; 4 = autónomos de gran escala; 5 = profesores y funcionarios). Así pues, encontramos relación entre la ocupación de los padres y las notas que sacaron los hijos en la prueba de español en la siguiente figura.

Figura 20: Ocupación de los padres y notas de los niños en la prueba de español.



Podemos ver que los niños de familias de nivel socioeconómico bajo (trabajadores) obtuvieron entre 40 y 90 puntos, estando la mayoría en el rango de 52-80. Los niños de familias de nivel alto (autónomos de gran escala, profesores y funcionarios) obtuvieron de 75 a 100 puntos y en su mayoría alrededor de 80. En otras palabras, los niños de familias con más ingresos tienen una nota más alta en la prueba de chino que los de familias con menos ingresos. Sin embargo, aunque los padres de la ocupación 5 (profesores y funcionarios) tuvieran menos ingresos que los padres de la ocupación 4 (autónomos de gran escala), sus hijos lograron mejores resultados en la prueba de chino (notas > 85 puntos). De hecho, el 86 % de los padres que eran profesores y funcionarios tenían formación universitaria, mientras que los padres de otras ocupaciones tenían un nivel de formación más bajo. Estos resultados muestran que la educación de los padres de los NOC tiene un impacto más fuerte en el aprendizaje

de la lengua que la ocupación (ingreso familiar) de sus padres.

Por el contrario, la ocupación paternal no es un factor que influya en los resultados de los hijos en la prueba de español. Debido a que la mayoría de los padres son autónomos en venta minorista, mayorista o restaurantes, tienden a rotar en turnos y trabajan en sus establecimientos desde por la mañana temprano hasta por la noche. Como se sabe, en España las tiendas chinas tienen un horario más extenso que las españolas. Muchas de las tiendas abren desde las 8:00 hasta las 22:00 horas, siete días a la semana. Esta es otra razón por la que la mayoría de los padres chinos no pueden dedicar tiempo a ayudar a sus hijos en el estudio y están poco involucrados en su educación. En cuanto a la actitud ante el estudio de sus hijos, alguno de ellos afirmó que era necesario que aprendieran bien español, ya que era la lengua dominante en la sociedad donde vivían y el chino era solo una lengua extra.

En conclusión, podemos decir que los factores externos que ocasionan una competencia inferior en el aprendizaje del chino son un acceso limitado al *input* de chino, la menor posibilidad de producir *output* y el bajo nivel de formación de los padres. Por el contrario, consideramos que los NOC demuestran un buen resultado en el aprendizaje del español gracias a la cantidad de *input* de la sociedad española y a la gran posibilidad de producir *output*. En cuanto a la diferencia entre individuos, encontramos que hay una brecha en la competencia lingüística entre estos niños chinos. Tomando el nivel socioeconómico de la familia como una variable de nuestra investigación, nuestros resultados indican que la formación de los padres tiene un efecto

mayor en la competencia lingüística de los niños que la situación económica.

Sin embargo, debemos señalar que, aunque estos niños mostraron un buen resultado en la prueba de español, todavía tienen algunas dificultades en la comprensión lectora y la expresión escrita, lo que consideramos que es debido a la baja competencia lingüística en español de sus padres y a su nivel de educación. Por lo tanto, consideramos que los niños chinos inmigrantes, en desventaja en el aprendizaje del español, necesitan superar sus dificultades trabajando con más esfuerzo y aprovechando al máximo las oportunidades educativas, ya que los recursos educativos que sus familias les brindan son limitados.

Capítulo VIII: La actitud lingüística y los factores internos

En el capítulo anterior hemos analizado los factores externos que influyen en el desarrollo de los NOC en España. Por su lado, los factores internos también desempeñan un papel de vital importancia en su aprendizaje de las lenguas. Al ser la segunda generación de inmigrantes, los NOC poseen diferentes características en comparación con los niños nativos españoles, tanto en el aspecto físico como en el psicológico. Tantas diferencias les complica el aprendizaje de las lenguas. Según nuestros resultados, los NOC presentan un desequilibrio entre las dos lenguas, el chino y el español; es decir, su competencia en español es superior a su competencia en chino. Aparte de los factores externos (como el entorno lingüístico, la situación económica de su familia, la educación de sus padres, etc.), los factores internos (como la edad, el sexo o las actitudes lingüísticas ante la identidad social) deben tomarse en cuenta en el análisis de la lengua de los NOC.

8.1 Variables relacionadas con el aprendizaje de las lenguas de los NOC

Es de destacar que, aunque la mayoría de los niños chinos consiguieron una buena nota en la prueba de español, algunos de ellos sacaron una nota menor de 7 puntos sobre 10; por otro lado, aunque la mayoría de ellos obtuvieron una nota baja en la prueba de chino, el 35 % consiguió una nota de más de 80 puntos sobre 100. A saber, existe una diferencia obvia en la competencia lingüística de los individuos. ¿Qué causó su diferencia en el

aprendizaje de las dos lenguas? Para investigar las variables relacionadas con el aprendizaje de los niños chinos, realizamos un análisis del coeficiente de correlación, utilizando las respuestas de los niños al cuestionario y las notas que sacaron en las dos pruebas de lengua. En las siguientes tablas se ha utilizado el software Eviews 10 para tratar de relacionar la variable dependiente Y: “Nota en las pruebas de lengua”. Tras analizar los datos de cada prueba por separado, obtuvimos los siguientes resultados:

Tabla 13: Variables en la prueba de español.

Dependent Variable: Y

Sample: 40

HAC standard errors & covariance (Bartlett Kernel, Newey-West fixed bandwidth = 4.0000)

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
Sexo	-0.160247	0.222341	-0.720725	0.4737
Actitud lingüística	0.340449	0.137552	2.475054	**0.0160
Lengua materna	0.105080	0.315122	0.333457	0.7399
Auto-evaluación de su competencia en español	1.249965	0.324962	3.846495	***0.0003
Educación preescolar	0.749921	0.259310	2.891981	**0.0052
Identidad social	0.188946	0.355283	0.531819	0.5967
Edad	0.132872	0.188112	0.706346	0.4826
Tiempo de estudio del español	1.299630	1.282777	1.013137	0.3149
Evaluación de la dificultad en lengua española	-0.498231	0.292448	-1.703656	0.0934
Motivación	0.113837	0.145104	0.784521	0.4357
R-squared	0.620247	Mean dependent var		8.125000
Adjusted R-squared	0.523802	S.D. dependent var		1.095156
S.E. of regression	0.755735	Akaike info criterion		2.463857
Sum squared resid	35.98158	Schwarz criterion		2.970038
Log likelihood	-81.55430	Hannan-Quinn criter.		2.666800

F-statistic	6.431087	Durbin-Watson stat	1.710536
Prob(F-statistic)	0.000000		
Prob(Wald F-statistic)	0.000000		

* Todos los valores de “Prob” que sean menores a 0.05 indican que existe suficiente evidencia empírica para probar que la variable es relevante.

Según nuestros resultados, “sexo”, “lengua materna”, “identidad social”, “tiempo de estudio del español” y “motivación” no son variables relevantes respecto a las notas que sacaron en la prueba de español. No hay una diferencia clara entre los chicos y las chicas respecto a las notas. También muestran que la lengua materna no es un factor que influya en los resultados de esta prueba. Los niños cuya lengua materna es el español no obtuvieron una nota superior a los de lengua materna china. Tampoco hay diferencia en las notas entre los niños que se identifican como españoles y los que se identifican como chinos, y el tiempo de estudio del español no está relacionado con la nota en la prueba ni la motivación para aprender esta lengua.

Las variables que están relacionadas ($p < 0.05$) con las notas de sus pruebas son la actitud lingüística ($p = 0.0160$), la autoevaluación de su competencia en español ($p = 0.0003$) y la educación preescolar ($p = 0.0052$). Los niños que poseen una actitud lingüística positiva consiguieron 0.34 puntos más que los que poseen una actitud menos positiva. Los que evaluaron su competencia en español con un nivel alto obtuvieron 1.249 puntos más que los que se evaluaron con un nivel bajo, y los niños que habían recibido educación preescolar en un jardín de infancia español consiguieron 0.749 puntos más que los que no la habían recibido.

Tabla 14: Variables en la prueba de chino.

Dependent Variable: Y

Sample: 40

HAC standard errors & covariance (Bartlett Kernel, Newey-West
fixed bandwidth = 4.0000)

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
Sexo	-0.160247	0.222341	-0.720725	0.4737
Actitud lingüística	5.790483	3.575315	1.619573	**0.0293
Lengua materna	-6.096316	4.250312	-1.434322	0.1564
Autoevaluación de su competencia en chino	2.587995	3.321640	0.779132	0.4388
Educación preescolar	-0.750361	3.940646	-0.190416	0.8496
Identidad social	11.44154	4.499334	2.542942	**0.0135
Edad	1.595373	2.605565	0.612295	0.5425
Tiempo de estudio del chino	1.595373	2.605565	0.612295	0.5425
Evaluación de la dificultad en lengua china	0.741618	4.446428	0.166790	0.8681
Motivación	4.294676	1.421624	3.020965	***0.0005
R-squared	0.586308	Mean dependent var	72.88750	
Adjusted R-squared	0.481243	S.D. dependent var	14.13855	
S.E. of regression	10.18326	Akaike info criterion	7.665476	
Sum squared resid	6533.025	Schwarz criterion	8.171656	
Log likelihood	-289.6190	Hannan-Quinn criter.	7.868418	
F-statistic	5.580442	Durbin-Watson stat	2.139550	
Prob(F-statistic)	0.000000	Wald F-statistic	20.91575	
Prob(Wald F-statistic)	0.000000			

Por lo que respecta a la prueba de chino, los resultados indican que tres variables están altamente correlacionadas con las notas que sacaron los NOC: la actitud lingüística ($p = 0.0293$), la identidad social ($p = 0.0135$) y la motivación ($p = 0.0005$). Los niños que tenían una actitud positiva ante la lengua china sacaron 5.79 puntos más que los que tenían una actitud negativa. Los que se identificaron como españoles

obtuvieron 11.44 menos que los que se identificaron como chinos, y los niños con gran motivación para aprender la lengua china consiguieron en la prueba 4.2946 más que los que tenían una motivación baja.

Podemos ver que la variable “actitud lingüística” está relacionada con la nota que sacaron los niños tanto en la prueba de español como en la de chino. Para el 87 % de los NOC de nuestra investigación, la lengua china es la lengua materna que aprendieron en primer lugar. Sin embargo, debido a un entorno lingüístico específico y otros factores, su competencia en la segunda lengua (español) se desarrolla a mayor velocidad y alcanza un nivel más alto que en la lengua china durante la escuela primaria. Podemos decir que la actitud lingüística es un factor que influye en el aprendizaje tanto de la lengua materna como de la segunda lengua. La educación preescolar tiene impacto en el aprendizaje de la lengua española, pero no lo tiene en la lengua china. La motivación también desempeña un papel importante en el aprendizaje del chino, pero no afecta al aprendizaje del español, mientras que la identidad social es un factor que afecta a la nota en la prueba de chino pero no en la de español. A continuación, analizaremos cada factor interno en profundidad.

8.2 Actitudes lingüísticas

A la hora de abordar las actitudes lingüísticas, es necesario hacerlo desde un enfoque psicosocial. La actitud es un tema central tanto en la teoría psicológica como en la sociológica, con gran cantidad de investigaciones. Baker considera que las actitudes se

forman, promulgan y cambian a través de la interacción de atributos individuales y situaciones sociales (1992: 26). En relación con el término *actitud*, los investigadores han dado numerosas definiciones. Triandis y Berry consideran que la actitud es una idea cargada de afecto que predispone a una serie de acciones ante una situación social particular (1980: 199). Por su lado, para Bohner y Wanke (2002: 5), la actitud es la evaluación resumida de un objeto o pensamiento. Asimismo, Ajzen definió la actitud como una disposición para responder favorable o desfavorablemente a un objeto, persona o acontecimiento (1988: 4). Según estas definiciones, la actitud es una construcción hipotética que no puede ser directamente observable, pero que puede inferirse de respuestas observables (Eagly y Chaiken, 1993: 2).

La definición de *actitud* tiene relación con la superposición de otros conceptos en psicología social tales como *creencia*, *opinión*, *valor*, *motivo e ideología* (Mckenzie, 2010: 19). Las creencias son conceptos cognitivos que pueden desencadenar y ser desencadenados por reacciones afectivas, y representan solo un componente de la actitud. La *creencia* tiende a involucrar percepciones o hipótesis sobre el mundo en el que las personas tienen reglas innatas respecto a algo que “debería ser” o algo que “no debe hacerse” (Mckenzie, 2010: 20). Las *opiniones* pueden definirse como creencias abiertas que se pueden expresar verbalmente, mientras que las actitudes pueden estar latentes y ser transmitidas por procesos tanto verbales como no verbales. Además, las actitudes contienen reacciones afectivas, mientras que las opiniones no (Baker, 1992: 14). Los *valores* se pueden considerar como ideales superiores que trascienden acciones y situaciones específicas, y son más abstractos que las actitudes

(Schwartz, 2007: 170).

Oppenheim (1992: 177) clasificó los términos en niveles desde lo más superficial a lo más profundo. Las “opiniones” se etiquetan al nivel más superficial, mientras que las “actitudes” van en segundo lugar. A continuación, los “valores” se clasifican en un nivel más profundo, y lo más profundo es la “personalidad”. Por su lado, los *motivos* son objetivos específicos que también son disposiciones latentes observables (como las actitudes), mientras que la diferencia entre motivos y actitudes es que las actitudes son específicas de un determinado objeto (Bohner y Wanke, 2002: 13). Por último, la *ideología* se define como un “conjunto de supuestos y valores con patrones asociados a un grupo social o cultural en particular”; en el campo de la Sociología, la ideología es vista como una actitud global en lo que se refiere a perspectivas de la sociedad (Garrett et al., 2003: 11).

8.2.1 Definición

El concepto de *actitud* no se limitó solo al campo de la Psicología social, sino que también se consideró en Lingüística. Asimismo, el estudio de las actitudes lingüísticas es importante para la Sociolingüística, porque puede predecir un determinado comportamiento lingüístico de elección e identidad lingüística en comunidades bilingües. Ryan y Giles (1982: 7) consideraron que la actitud lingüística es cualquier índice afectivo, cognitivo o de comportamiento de reacciones evaluativas hacia diferentes lenguas u hablantes. De acuerdo con Moreno (1998: 179), la actitud

lingüística es una manifestación de la actitud social de los individuos, que se caracteriza por centrarse y referirse específicamente tanto a la lengua como al uso que se hace de ella en la sociedad. En este sentido, los objetos de las actitudes lingüísticas se refieren a las variedades lingüísticas y a sus hablantes.

Por su lado, Edwards (1982: 20) agregó que las principales dimensiones que determinan las actitudes ante las variedades lingüísticas pueden ser el estatus social y la solidaridad grupal. La evaluación de estándar/no estándar en una variedad lingüística refleja el estatus de la sociedad y el estatus de los grupos de estos hablantes. Otra dimensión, llamada solidaridad grupal o lealtad lingüística, refleja las presiones sociales para mantener las variedades lingüísticas, incluso las que no tienen prestigio social. La expresión de sentimientos positivos o negativos respecto a una lengua puede reflejar impresiones sobre la dificultad o la simplicidad lingüística, la facilidad o dificultad del aprendizaje, el grado de importancia, la elegancia, etc.

En general, la investigación sobre la actitud se ha realizado de acuerdo con dos enfoques psicológicos: la perspectiva conductista y la perspectiva mentalista. Ambas perspectivas consideran que las personas no nacen con actitudes, sino que las aprenden a través del proceso de socialización, especialmente durante su niñez y la adolescencia (Mckenzie, 2010: 22).

La perspectiva conductista considera la actitud lingüística como una conducta, una reacción o respuesta a una lengua, una situación o unas características determinadas (Moreno, 1998: 181). En otras palabras, las actitudes son una variable dependiente que pueden determinarse estadísticamente observando el comportamiento de una persona

en situaciones sociales y se pueden inferir de las respuestas de ellos (Fasold, 1984: 147). La investigación realizada desde esta perspectiva es más directa que una perspectiva mentalista, ya que no se requiere un autoinforme de los encuestados (Mckenzie, 2010: 21). No obstante, la perspectiva conductista fue criticada por su visión de la actitud como la única variable dependiente y el único determinante del comportamiento de un individuo. Baker (1992: 15) afirmó que el comportamiento no se puede ver como un predictor confiable de actitud, ya que no existe una correlación perfecta entre actitud y comportamiento. Otros factores como el sexo, los antecedentes lingüísticos o la edad del individuo también pueden influir en los comportamientos. Además, la observación del comportamiento externo puede llevar fácilmente a resultados erróneos, debido a que las actitudes existen en la mente del individuo, pero no se pueden observar directamente con la tecnología actual (Eagly y Chaiken, 1993: 7). Por lo tanto, aunque a menudo se piensa que las actitudes influyen directamente en el comportamiento, la perspectiva conductista de las actitudes ha sido ampliamente desacreditada (Perloff, 2003: 41).

La mayoría de los investigadores de la actitud lingüística se adhieren a la perspectiva mentalista. Esta perspectiva considera que las actitudes son un estado mental e interno que no se puede observar directamente, sino que se puede inferir de la introspección de los encuestados (Fasold, 1984: 147). Por esta razón, los investigadores deben confiar en los propios individuos para informarse de sus percepciones. En opinión de los mentalistas, las actitudes incluyen subcomponentes: componentes cognitivos (conocimiento), afectivos (sentimientos) y conductuales (acción) (Agheyisi y Fishman, 1970: 139). El componente cognitivo de la actitud abarca las creencias de

un individuo sobre el mundo, lo que resultaría en un estereotipo del objeto de actitud; por ejemplo, una grabación de voz puede desencadenar los estereotipos de un oyente para definir las características del hablante, su grupo social, lo cual puede desviarse de las realidades sociales que representa (Mckenzie, 2010: 22). El componente afectivo implica una respuesta emocional al objeto actitudinal, que puede ser tanto verbal como no verbal. Las respuestas verbales se refieren a las expresiones de agradecimiento, disgusto o enojo, y las respuestas no verbales implican reacciones corporales (Ajzen, 1988: 6). Perloff (2003: 40) recalcó que las actitudes invariablemente tienen un fuerte componente afectivo. El componente conativo se refiere a la predisposición del individuo a comportarse de cierta manera. En la Psicología social se ha discutido si la evaluación de un individuo, de las entidades en su entorno social, puede tener consecuencias. A pesar de que el papel de la actitud para predecir y explicar el comportamiento fue controvertido, los psicólogos sociales generalmente consideran que las actitudes son un determinante importante del comportamiento si se miden adecuadamente (Bohner y Wanke, 2002: 224). Sin embargo, es difícil medir las actitudes, dado que el comportamiento externo puede hacer que los individuos oculten o disfracen sus actitudes internas, consciente o inconscientemente (Baker, 1992: 16).

8.2.2 El papel de las actitudes lingüísticas en la adquisición de la lengua

El papel de las actitudes lingüísticas se ha convertido en un tema popular en los estudios de la adquisición de una segunda lengua. Se cree que las actitudes de los alumnos hacia

la segunda lengua influyen en sus niveles de competencia en esta lengua (Dörnyei y Skehan, 2003: 590). En opinión de Krashen (1981: 28), aparte de la motivación, la confianza y la ansiedad, la actitud hacia una lengua se considera una variable importante que afecta a su adquisición. Los estudiantes con bajos niveles de confianza en sí mismos y actitud negativa hacia la lengua reciben poca información lingüística, mientras que los estudiantes con altos niveles de confianza y una actitud positiva ante la lengua obtienen una gran cantidad de información lingüística. Ellis (1994: 199) indica que los estudiantes que poseen actitudes positivas hacia la segunda lengua y su cultura tienen más probabilidades de tener éxito a la hora de adquirir esa lengua que aquellos que poseen actitudes negativas hacia ella. También es probable que los estudiantes con actitudes positivas vean estas actitudes fortalecidas por el éxito en la adquisición de esta lengua, mientras que los estudiantes con actitudes negativas pueden verse agravados por la falta de éxito en esta lengua.

Algunos investigadores consideran que las actitudes están relacionadas con la motivación en el proceso de aprendizaje de una lengua (Gardner, 1985; Gardner y Tremblay, 1995). Gardner et al. (1999: 425) clasificaron las actitudes en dos tipos: actitud de integración y actitud hacia la situación de aprendizaje. Los dos tipos de actitudes se consideran variables latentes correlacionadas e influyen en los niveles de motivación del estudiante para aprender una segunda lengua. La actitud de integración se puede evaluar a través de tres escalas: actitudes hacia la comunidad lingüística, orientación integradora hacia el aprendizaje de la segunda lengua (disposición para comunicarse con los miembros de la comunidad lingüística) y el interés en esa lengua.

La actitud hacia la situación de aprendizaje se refiere a la evaluación del contexto de aprender la lengua. Aunque el modelo socioeducativo propuesto por Gardner proporciona una explicación de cómo el contexto social y cultural influye indirectamente en los niveles de competencia en la segunda lengua, no analiza el desarrollo en proceso de los estudiantes para aprender una segunda lengua (Ellis, 1994: 238). Además, esta teoría no menciona los factores sociales y políticos que pueden tener un efecto en el aprendizaje de lenguas (Baker, 1996: 107).

Otra teoría que toma en consideración los factores políticos y sociales con relación al estudio de la adquisición de la segunda lengua es el Modelo de Aculturación desarrollado por Schumann (1978: 32). La teoría plantea que el grado en que el estudiante se acultura a la comunidad lingüística determina su competencia en la adquisición de la segunda lengua. En esta teoría se menciona que la poca distancia social y psicológica significa una alta aculturación, lo que probablemente resultará en un éxito en la adquisición de la segunda lengua. La *distancia social* se refiere a la medida en que los estudiantes se integran en la comunidad lingüística y la *distancia psicológica* se refiere a la medida en que los estudiantes se sienten cómodos al aprender la segunda lengua. En el proceso de integración, la *actitud de grupo mutuo* (las actitudes que tienen el grupo de estudiantes y el grupo de la comunidad lingüística) es uno de los factores sociales que afectan a la adquisición de la segunda lengua.

Los estudios que investigan las actitudes de los estudiantes hacia la adquisición de la segunda lengua contribuyen a la teoría sociolingüística, porque toman en consideración muchos factores importantes como los sentimientos, los estereotipos, los

prejuicios y las expectativas del estudiante, así como las características lingüísticas. En opinión de Carranza (1982: 63), las actitudes lingüísticas pueden contribuir a definir las comunidades de habla, reflejar la comunicación intergrupal y ayudar a determinar las percepciones de la capacidad de los estudiantes. Asimismo, se piensa que los factores sociales determinan las actitudes del aprendiz, lo que se considera importante para el nivel de éxito en la adquisición de la segunda lengua (MacIntyre et al., 2009; Dornyei et al., 2006).

8.2.3 Metodologías para la actitud lingüística

Se han empleado diversas metodologías para medir las actitudes lingüísticas. Se aplican generalmente dos tipos: la metodología directa y la metodología indirecta. La metodología directa mide las actitudes por medio de un cuestionario o una entrevista en la que los encuestados expresan directamente sus creencias, sentimientos y conocimiento del objeto actitudinal (Mckenzie, 2010: 42). Las respuestas de los encuestados pueden ser tanto orales como por escrito. Por ejemplo, en una entrevista de actitud lingüística, el entrevistador toma notas de las respuestas de los informantes durante el proceso y escribe un resumen después. Sin embargo, cuando hay muchas preguntas, es preferible usar más cuestionarios. Cada pregunta en el cuestionario suele estar diseñada para medir un tema concreto y obtener una puntuación específica. También, una serie de preguntas se pueden clasificar en una categoría para proporcionar una calificación general (Henerson et al., 1987: 22).

No obstante, hay algunas cuestiones que los investigadores deben tener en cuenta a la hora de diseñar un cuestionario o entrevista sobre la actitud lingüística. Oppenheim (1992: 139) propuso que los investigadores eviten preguntas con tendencia política, pues tienden a presionar a los encuestados. También deberían evitar el sesgo de *deseabilidad social*, que se refiere a la tendencia de los encuestados a dar respuestas que se consideren socialmente apropiadas y deseables, especialmente en una entrevista, pues la comunicación es “cara a cara”. Por lo tanto, realizar cuestionarios de forma anónima puede reducir estos problemas. Además, algunos encuestados tienden a presentar un sesgo de *aquiescencia* en los ítems de la entrevista o del cuestionario; es decir, suelen estar de acuerdo con los ítems, independientemente del contenido, y se muestran reacios a ver el aspecto negativo de cualquier problema, no estando dispuestos a dar respuestas negativas (Dornyei, 2003: 13). Si los sujetos ocultan sus verdaderas percepciones personales en la entrevista, se reduce la validez de sus respuestas. Así pues, las preguntas que requieren una respuesta “de acuerdo” o “en desacuerdo” deben considerarse con cuidado.

La *dialectología perceptiva* es una de las metodologías directas desarrolladas para medir las actitudes lingüísticas. Preston (1999: xxxv) proporciona una variedad de técnicas para investigar sobre la actitud lingüística tales como “dibujar un mapa de la comunidad lingüística”, “grado de diferencia de las variedades lingüísticas”, “identificación de dialecto”, etc. En la técnica “dibujar un mapa”, se les pide a los encuestados que dibujen fronteras alrededor de las áreas de un mapa donde creen que existen comunidades lingüísticas regionales. También se les pide que clasifiquen las

comunidades lingüísticas en una escala, según sus percepciones del grado de diferencia dialectal de su zona de origen (1= igual, 2= un poco diferente, 3= diferente, 4= totalmente diferente). Además, los encuestados escuchan grabaciones de voz en orden aleatorio y se les pide que indiquen de dónde provienen los hablantes. Sin embargo, la *dialectología perceptiva* se emplea más en la evaluación de la percepción de los hablantes nativos sobre las variedades lingüísticas que en la percepción de los hablantes no nativos. De hecho, Preston (1999: xxxvii) argumentó que esta metodología necesitaba refinarse y aplicarse a nuevos contextos.

En el campo de la actitud lingüística, la metodología indirecta es un método en el que el objeto de estudio es menos claro para los participantes, es decir, los participantes no son conscientes de que se están midiendo sus actitudes. Se considera que esta metodología puede medir más profundamente las actitudes lingüísticas que la directa.

Una técnica indirecta famosa en la medición de las actitudes lingüísticas es la *Matched-Guise Technique* (MGT), que fue desarrollada por Lambert y sus colegas (1960: 45). Durante el proceso de medición se les pidió a los entrevistados que escucharan una serie de grabaciones con diferentes acentos. Se les dijo que las grabaciones eran de varios hablantes, pero en realidad, era solo un hablante que grabó diferentes acentos. Después de escuchar las grabaciones, los entrevistados evaluaron a los hablantes con una escala semántica diferencial sobre los rasgos de personalidad del hablante (como, por ejemplo, si se trataba de un hablante educado o maleducado, o de un hablante honesto o deshonesto). Se cree que la escala semántica diferencial tiene

muchas ventajas en la medición de las actitudes lingüísticas, ya que ofrece niveles más altos de validez y facilita el proceso de configuración y codificación de los datos para llevar a cabo un análisis estadístico (Heise, 1970; Giles et al., 1990).

Sin embargo, la MGT ha recibido críticas, ya que se considera que la forma de diseñar las grabaciones en esta metodología tiene algunos problemas. En primer lugar, el contexto en el que los oyentes se exponen a grabaciones es más artificial que un contexto natural. En segundo lugar, es posible que los oyentes no puedan percibir la variable manipulada (por ejemplo, un acento diseñado) y la perciban como una gramática incorrecta. En tercer lugar, en el proceso de grabación se pide a los hablantes que lean en voz alta el mismo texto en distintas variedades, pero es poco probable que un solo hablante pueda producir distintos acentos. Además, leer textos durante el proceso de la grabación conlleva un marcado estilo verbal en el que el hablante tiende a producir una serie de características fonológicas distintivas, tales como producir una mayor pausa en los límites sintácticos. De hecho, el hablante puede variar su forma de hablar al leer un texto, en comparación a un discurso espontáneo, lo cual significa que la autenticidad de los datos recopilados será cuestionable (Garrett et al., 2003: 58).

Para superar estos problemas, basándose en la MGT, se ha desarrollado una nueva técnica llamada *verbal-guise* (Ladegaard, 2000). A diferencia de la MGT, esta técnica requiere varios hablantes en lugar de uno solo y se graba un discurso espontáneo. El contenido de la grabación intenta ofrecer un contexto más natural, como que los hablantes completen una tarea, tal como dar instrucciones en un mapa (El-Dash y Tucker, 1975). Connor (2008: 106) sugiere que algunos medios audiovisuales, como el

DVD, también se pueden aplicar para medir la actitud sobre una variedad lingüística.

Sin embargo, tanto el método directo como el indirecto tienen limitaciones para investigar las actitudes lingüísticas, ya que confiar en un solo método puede llevar a conclusiones engañosas. Así pues, los investigadores sugirieron un método que abarcara tanto el método directo como el indirecto para medir las actitudes lingüísticas y proporcionar resultados más ciertos (Mckenzie, 2010: 52). Labov (1966a: 12) propuso que el cuestionamiento directo debía emplearse junto a los métodos indirectos. Por su lado, El-Dash y Busnardo (2001: 61) afirmaron que la técnica *matched-guise* debía complementarse con métodos directos que involucraran respuestas escritas u orales para recolectar datos. Preston (1999: xxxvii) recomendó un método interdisciplinar que involucraba una metodología de la *folk-lingüística*, como la dialectología perceptiva, en combinación con métodos clásicos de investigación de actitudes lingüísticas, como la técnica *matched-guise*. Finalmente, Edwards (1999: 108) propuso una cooperación entre la Lingüística y la Sociopsicología que pueda ayudar tanto a los psicólogos sociales como a los lingüistas a analizar factores culturales y sociales que afectan a las actitudes lingüísticas.

8.2.4 Las actitudes de los niños chinos

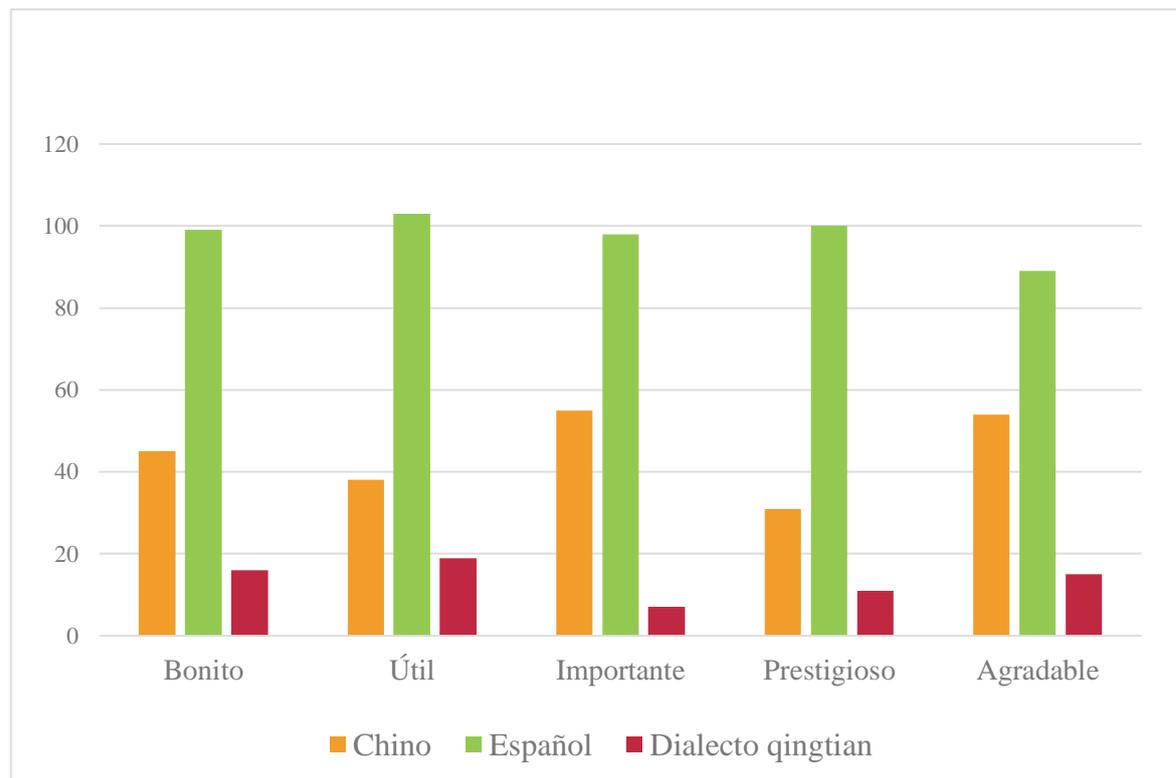
La mayoría de los estudios de actitudes lingüísticas están enfocados sobre la evaluación de hablantes nativos, por lo que algunos investigadores consideraron que también sería interesante investigar la actitud de los hablantes no nativos con menos exposición a la segunda lengua (Ellis, 1994; Dalton-Puffer et al., 1997). De hecho, en los últimos años,

ha aumentado el interés en las actitudes lingüísticas de los hablantes no nativos en países de habla inglesa. Eisenstein (1982: 379) llevó a cabo los primeros estudios. Su estudio midió las actitudes lingüísticas de inmigrantes africanos en los Estados Unidos y descubrió que, a medida que estos inmigrantes adquirían competencia en inglés, sus actitudes hacia dicha lengua eran cada vez más similares a las de los hablantes nativos. La actitud lingüística de los hablantes no nativos cambia debido a su experiencia personal, a las actitudes de los hablantes nativos y a la exposición a los medios lingüísticos. Ladegard (2000) midió las actitudes lingüísticas de 96 estudiantes de secundaria y universitarios sobre cinco variedades de habla inglesa utilizando la técnica *verbal-guise*. Los datos muestran que la familiaridad con la variedad del habla no conlleva necesariamente una evaluación positiva y viceversa. Si bien estos estudiantes estaban más familiarizados con la variedad estadounidense estándar, su actitud hacia esta no resultó ser la más positiva. Hartikainen (2000) realizó otro estudio con la técnica *verbal-guise* para medir las actitudes de 137 estudiantes de secundaria en Finlandia hacia seis variedades estándar de habla inglesa. En este estudio, se relacionó una actitud lingüística positiva con la experiencia de visitar países de habla inglesa. Otros factores tales como la edad, el sexo y los niveles escolares no se consideraron determinantes de las actitudes.

Como muestran los resultados de nuestra investigación, la actitud lingüística es una variable relacionada con la competencia lingüística de los NOC. Los niños chinos que poseen una actitud lingüística positiva obtuvieron una nota superior en la prueba de esta lengua que aquellos que poseían una actitud menos positiva. Sin embargo,

los NOC poseían distintas actitudes hacia nuestras tres variedades lingüísticas: chino, español y el dialecto qingtian. A continuación, presentamos las actitudes lingüísticas a cada variedad en la siguiente tabla.

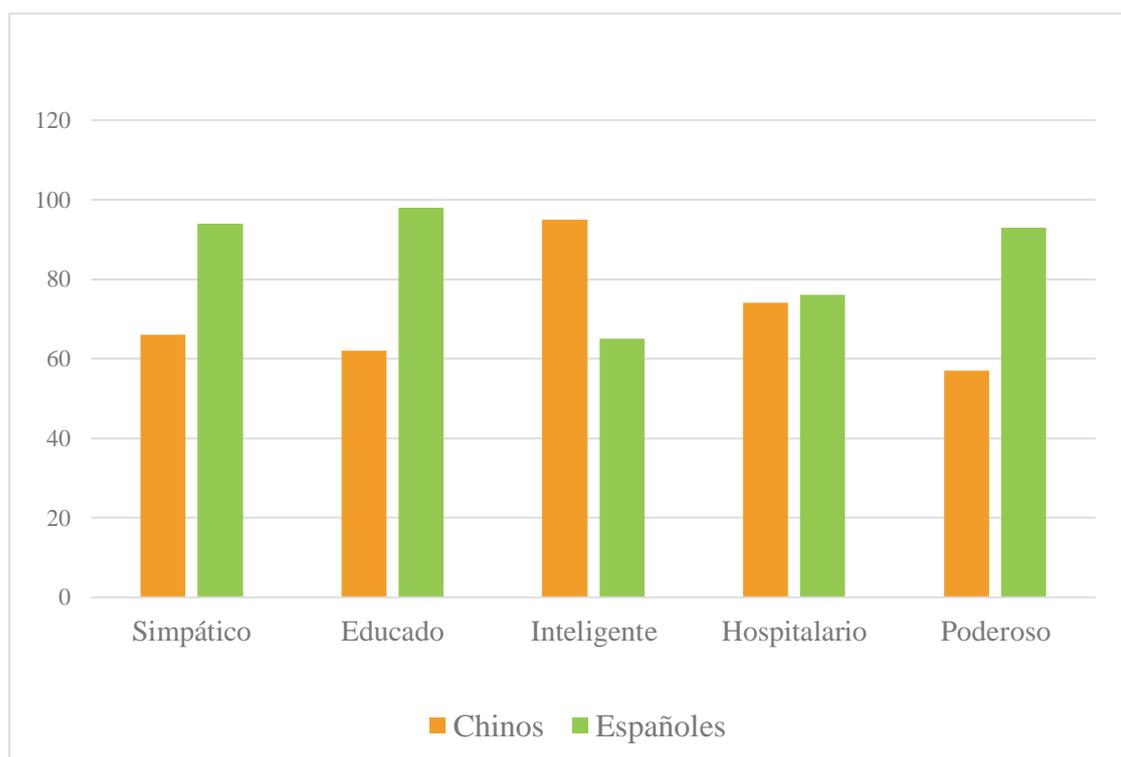
Figura 21: Actitudes lingüísticas de los NOC hacia las variedades lingüísticas.



Según la tabla, podemos ver que en el aspecto auditivo, 99 NOC (61.8 %) consideraron que el español suena mejor que el chino mandarín (28.1 %) y que el dialecto qingtian (10.1 %); 103 NOC (64.37 %) afirmaron que el español era más útil en su vida cotidiana que las otras dos variedades lingüísticas, porque lo utilizaban la mayor parte del tiempo; para ellos, el chino solamente se utilizaba cuando hablaban con sus familias y compañeros chinos. De hecho, 98 NOC consideraron el español como la lengua más importante, ya que afectaba directamente a su rendimiento escolar; asimismo, 100 NOC tenían la opinión de que el español era más prestigioso que las

otras dos variedades lingüísticas. También indicaron que se sentían más confiados cuando hablaban español que cuando lo hacían en chino; por su lado, 89 NOC indicaron que el español era una lengua más agradable.

Figura 22: Actitudes de los NOC hacia miembros de diferentes grupos.



Es interesante que las actitudes de los NOC hacia los grupos sean diferentes a las actitudes hacia sus lenguas. Como la tabla demuestra, la mayoría de los NOC consideraron que los españoles eran más simpáticos, educados y poderosos. Sin embargo, los chinos se consideraban más inteligentes que los españoles e igual de hospitalarios que ellos.

Las actitudes lingüísticas pueden dividirse en dos tipos: las emocionales y las racionales (Chen, 1999: 86). La actitud emocional se refiere a la reacción y al

sentimiento emocional inconsciente de las personas cuando escuchan una lengua, lo cual está relacionado con el entorno lingüístico, las tradiciones culturales e incluso las experiencias personales de la vida. La actitud racional se refiere a la evaluación racional de las personas en su valor práctico y al estatus social de la lengua, que depende principalmente de la función y del prestigio de la lengua para la sociedad. Podemos concluir que los NOC, generalmente, poseen una actitud más positiva hacia la lengua española y los españoles. Consideramos que estas actitudes están determinadas por varias razones.

En primer lugar, desde la perspectiva emocional, aunque la lengua china es la primera lengua que los NOC aprenden de sus padres, el papel en su vida es menos importante que la lengua española. Los NOC nos indicaron que les interesaba más celebrar las festividades españolas que las chinas en casa, y que estaban más acostumbrados a la cultura y a las costumbres españolas. Para algunos de ellos, China era “el país de sus padres”, ya que ellos no tenían muchos conocimientos de la geografía china, de su cultura y de sus costumbres.

En segundo lugar, aunque la actitud lingüística es un factor interno, puede verse afectada por factores externos como el entorno sociolingüístico, la política lingüística y el estado de la comunidad lingüística. Para los NOC, el chino mandarín se habla en ocasiones informales, como reuniones privadas o entre amigos, y tiene una función limitada en la sociedad. Sin embargo, el español tiene una competitividad política y económica más fuerte y, por lo tanto, un estatus lingüístico de nivel alto. El

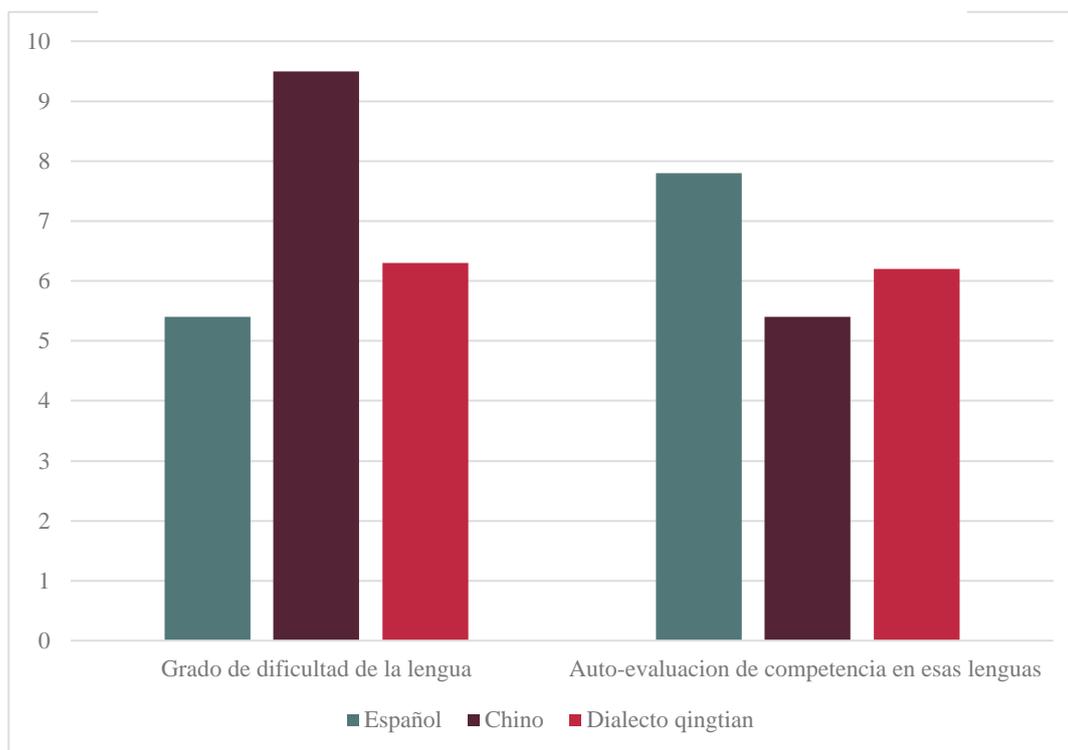
estatus social de las variedades lingüísticas afecta a la actitud de los NOC hacia la lengua y las personas que lo hablan. Un estatus alto de la lengua conlleva una actitud más positiva; así pues, los NOC consideran que el español es más prestigioso, importante y útil.

En tercer lugar, las actitudes hacia cualquier grupo están relacionadas con el estatus social de ese grupo. Como hemos presentado en el capítulo anterior, la distribución ocupacional de los chinos en España es relativamente homogénea, ya que la mayoría de ellos son trabajadores autónomos en empresas familiares tales como tiendas de alimentación, bares y restaurantes. Como Beltrán (2007: 237) afirma, “aunque no todos los inmigrantes chinos son trabajadores autónomos, tienden a serlo en cuanto pueden y a ello dedican todos sus esfuerzos desarrollando estrategias de todo tipo, con el objetivo de acumular lo antes posible el capital necesario para abrir sus propias empresas”. Rara vez se les ve trabajando en sectores públicos, energía, instituciones financieras ni tecnologías de la información, y apenas participan en la política debido a la barrera lingüística. Ellos se suelen ayudar unos a otros para resolver problemas, formando un grupo relativamente cerrado. Por lo tanto, al ser un grupo étnico, aunque los inmigrantes chinos hayan conseguido gran desarrollo en la economía, su estatus en la sociedad española todavía no ha alcanzado un nivel muy alto.

Por otra parte, los NOC lograron un mejor resultado en la prueba de español que en la de chino. Podemos ver que el nivel de competencia lingüística también afecta a su confianza para aprender esta lengua. Les pedimos a los NOC que evaluaran su

competencia en las lenguas y su nivel de dificultad en las mismas. Los resultados mostraron que su nota de autoevaluación en competencia del español era de 7.8 puntos, mientras que la del chino era de 5.4 puntos. La mayoría de ellos creían que su nivel de competencia en español era más alto que en chino, lo que supuso que adquirieran más confianza en español que en chino. En la evaluación de la dificultad de las lenguas, el 92 % de los niños consideraron que el chino era mucho más difícil (9.5 puntos) que el español (5.4 puntos). Su confianza y buena competencia en español les llevó a tener una actitud positiva respecto a esa lengua, mientras que la falta de confianza y competencia en chino les llevó a tener una actitud negativa hacia esta. Como Ellis (1994: 199) indica, los estudiantes que poseen actitudes positivas hacia la segunda lengua y su cultura tienen más probabilidades de tener éxito a la hora de adquirirla que aquellos que poseen actitudes negativas hacia esa lengua. Además, es probable que los estudiantes con una actitud lingüística positiva fortalezcan tales actitudes debido al éxito en la adquisición de la segunda lengua, mientras que las actitudes negativas pueden dar lugar a la falta de éxito en esa lengua.

Figura 23: Evaluación de los NOC en las distintas lenguas.



Sin embargo, los padres de estos niños tenían diferentes actitudes lingüísticas.

La mayoría de los padres eran inmigrantes de primera generación que empezaron a aprender español al llegar a Málaga, comenzando con las palabras básicas necesarias para adaptarse al nuevo entorno. Los padres nos informaron de que el español para ellos era una herramienta para vivir, por lo que no les interesaba su lengua y cultura. La mayoría de ellos expresaron su nostalgia por China, mostrándose leales a la lengua y cultura chinas; por lo tanto, deseaban que sus hijos aprendieran la lengua china, manteniendo sus tradiciones y cultura. A diferencia de sus hijos, la primera generación de inmigrantes chinos posee una actitud más positiva hacia la lengua china que hacia la española.

8.3 Educación Preescolar

Los resultados de nuestra investigación muestran una estrecha relación entre la educación preescolar y la competencia lingüística en lengua española. Como podemos ver en la prueba de español, los NOC que habían ido a una guardería española obtuvieron 0.749 puntos más que los que no, lo cual apoya la hipótesis del período crítico sobre la adquisición de la lengua.

Esta hipótesis tiene sus orígenes en las ciencias biológicas y se aplicó más tarde al campo lingüístico. En general, la hipótesis considera que la habilidad para adquirir la lengua varía en función de la edad. Se supone que los estudiantes adultos tienen más problemas para adquirir una segunda lengua que los niños. Penfield y Lamar (1959: 255) afirmaron que el cerebro humano se vuelve menos permeable después de los nueve años a la hora de aprender lenguas. Ruben (1997) indicó que el período crítico para adquirir la fonética termina alrededor de los 12 meses de edad y para adquirir la sintaxis a los 4 años. Algunos autores (Genesee, 1978; Hatch, 1983) argumentan que el hecho de que los niños estén expuestos a una segunda lengua mucho tiempo a una edad temprana hace posible que adquieran la lengua en profundidad. Desde esta perspectiva, la edad juega un papel esencial en la adquisición de la segunda lengua, ya que su aprendizaje después de la pubertad nunca llegará a alcanzar la competencia del hablante nativo, mientras que con anterioridad puede alcanzar dicho nivel de competencia (Krashen, 1981: 211).

El 73 % de los NOC de nuestro estudio comenzaron a adquirir el español entre los 2 y 4 años, edad en la que sus padres los inscribieron en una guardería local española.

En dichas guarderías, los NOC se comunicaban con los profesores y compañeros en español. Su competencia lingüística se desarrollaba rápidamente estableciendo una base sólida en español. Cuando alcanzaron los seis años, ingresaron en la educación primaria española y comenzaron a recibir una formación reglada. Allí aprendían gramática española, recibiendo una gran cantidad de información y práctica lingüística todos los días. En general, se tenían que esforzar para usar el español a la hora de comunicarse. Algunos de ellos incluso podían superar a sus compañeros españoles en las asignaturas de lengua. No obstante, los NOC que no habían recibido dicha educación preescolar presentaron un rendimiento inferior en la prueba de lengua española. Por todo ello, consideramos que la educación preescolar se debe tomar en consideración para la adquisición de lengua de los niños inmigrantes chinos.

8.4 Motivación para aprender la lengua

La mayoría de los profesores e investigadores están de acuerdo en que la motivación es importante para el éxito o el fracaso de cualquier situación lingüística (Dörnyei, 2007: 2). Gardner y Lambert (1959: 135) indican que las actitudes de los alumnos hacia la cultura lingüística objeto tienen una influencia significativa tanto en la motivación como en el éxito del aprendizaje de la lengua. Para investigar la motivación en el aprendizaje de la lengua, tenemos que entender los tipos de motivaciones.

La motivación es un tema complejo. Dörnyei (2007: 8) considera que el comportamiento humano tiene dos dimensiones básicas: *dirección* y *magnitud*. La

motivación tiene relación con ambas dimensiones: la dirección, que se refiere a la elección de una acción en particular, y la magnitud, que es la persistencia para realizar la acción. En otras palabras, la motivación explica por qué las personas deciden hacer una acción, cuánto lo van a perseguir y cuánto tiempo están dispuestas a emplear para continuar las actividades. Según Gardner (1985: 10), la motivación para aprender una lengua se refiere a la medida en que el individuo trabaja o se esfuerza por aprender la lengua, por el deseo y la satisfacción que experimenta con esa actividad.

Las motivaciones se pueden clasificar en diferentes tipos, basándose en las razones u objetivos. La distinción más básica es la diferencia entre motivación intrínseca y motivación extrínseca (Ryan y Deci, 2000: 55). La motivación intrínseca se refiere a hacer algo por interés o por placer, y juega un papel importante en el aprendizaje de la lengua, ya que este tipo de motivación resulta de gran creatividad. Cuando un individuo está motivado intrínsecamente, actuará por diversión o por el desafío que conlleva, en lugar de hacerlo por presiones o recompensas externas (Ryan y Stiller, 1991). La motivación extrínseca se refiere a hacer algo para obtener un resultado externo a tu propio interés, como obtener una calificación, conseguir un trabajo o evitar un castigo. La motivación extrínseca también afecta al aprendizaje de la lengua, especialmente tras la infancia, cuando las demandas y los roles sociales requieren que los individuos completen tareas que no son intrínsecamente interesantes; esta se ha caracterizado como una forma de motivación pobre (Ryan y Deci, 2000: 56). Sin embargo, estos autores indicaron que existen diversos tipos de motivación extrínseca, algunas de las cuales se ven empobrecidas y otras son más activas.

Los individuos intrínsecamente motivados, que realizan la meta por interés y por necesidades psicológicas, son el prototipo de comportamientos autodeterminados, mientras que los individuos motivados de forma extrínseca con metas instrumentales pueden variar su grado de autodeterminación. Aún así, Ryan y Deci (2000) enfatizan la importancia de la motivación extrínseca, porque muchas de las tareas que obtienen los estudiantes en el aprendizaje de la lengua no son intrínsecamente interesantes o agradables. Por lo tanto, saber cómo promover formas más activas de motivación extrínseca se convierte en una estrategia esencial para el éxito de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua.

En el campo del aprendizaje de una segunda lengua, varios estudios clasificaron las motivaciones en otros dos tipos: la motivación integradora y la instrumental. La motivación integradora se refiere a una actitud favorable hacia la comunidad lingüística objeto con un deseo de integrarse y adaptarse a una nueva cultura mediante el uso de esa lengua (Gardner, 1985: 54). La motivación instrumental se refiere a una razón práctica o pragmática para el estudio de la lengua, tal como cumplir con los requisitos para graduarse, solicitar un salario más alto según la capacidad idiomática, aprobar un examen, obtener un buen trabajo o conseguir una recompensa monetaria (Ehrman, 1996: 139).

La motivación y, en particular, la motivación integradora como reflejo de cómo los estudiantes se definen a sí mismos en términos étnicos, se considera determinante en la competencia de la segunda lengua (Mckenzie, 2010: 52). Gardner

(1985: 53) afirma que la motivación integradora tiene una mayor motivación y desempeña un papel más importante en el aprendizaje de la lengua que la motivación instrumental. Es un componente clave para ayudar al individuo a desarrollar su nivel de competencia cuando es residente en una nueva comunidad. Las personas que tienen una motivación integral desean operar socialmente en la comunidad objeto y convertirse en uno de sus miembros, lo que representa el deseo de convertirse en bilingüe y bicultural. Un estudio realizado por Sadighi y Maghsudi (2000) investigó el efecto de los dos tipos de motivación en el dominio del inglés como segunda lengua de 500 estudiantes universitarios en la ciudad de Kerman, y el resultado mostró que la motivación integradora era la orientación motivacional dominante para estos estudiantes.

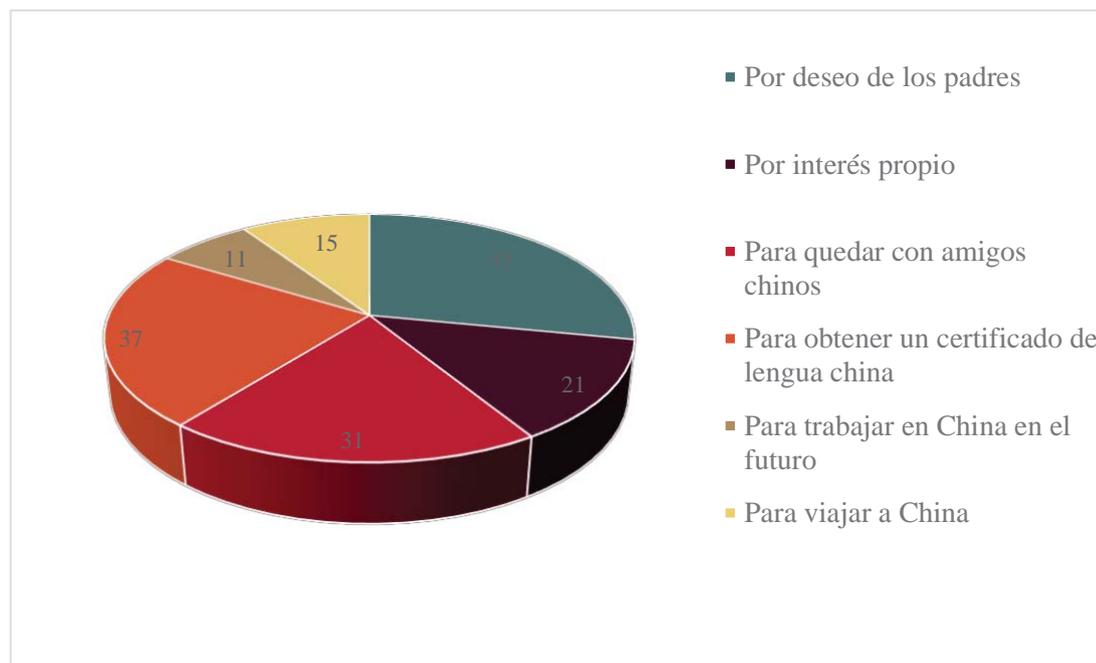
No obstante, algunas investigaciones han demostrado que la motivación instrumental tiene un impacto igual o mejor que la motivación integradora. Dörnyei (1990) sugirió que la motivación instrumental podría ser más importante que la integradora para los estudiantes de lengua extranjera, ya que algunos de ellos no tienen suficiente conocimiento u oportunidad para comunicarse y participar en la cultura de la comunidad objeto. En este caso, la motivación integradora no puede jugar un papel importante en la etapa temprana a la hora de aprender una lengua extranjera.

De hecho, las motivaciones integradoras e instrumentales no son necesariamente independientes. Durante el proceso de aprendizaje de la segunda lengua, es posible que los alumnos no solo tengan una motivación sino una combinación de

diferentes tipos de motivación. Brown (2007) cita el ejemplo de los estudiantes internacionales que residen en los Estados Unidos, los cuales tienen tanta motivación instrumental (aprender inglés con fines académicos) como integral (integrarse con la gente y la cultura).

En nuestro estudio, los NOC tienen diferentes motivaciones para aprender las dos lenguas: chino y español. En la siguiente tabla presentamos los resultados de la investigación sobre sus motivaciones.

Figura 24: Motivación para aprender la lengua china en la escuela Huajiao.



Entre los 160 alumnos encuestados, solo 21 de ellos (14 %) afirmaron que estudiar en la escuela china había sido por su propio interés. El 28 % de ellos señaló que había sido por deseo expreso de sus padres y que no había sido una decisión propia; a ellos no les interesaba mucho aprender chino, especialmente durante el tiempo que

tenían para jugar durante los fines de semana. Un 19 % de ellos indicaron que preferían quedar con sus compañeros chinos antes que quedarse solos durante el fin de semana. El 23 % de ellos afirmaron que estudiaban chino para aprobar el examen HSK¹⁰ y, de esa manera, poder conseguir un certificado de nivel en la lengua china. Un 7 % alegó que así podrían tener la posibilidad de vivir y trabajar en China, porque sus padres querían regresar allí en el futuro y el 9 % indicó que querían estudiar chino porque les gustaría viajar a China algún día y necesitaban aprender la lengua para comunicarse con la gente allí.

En la tabla podemos comprobar que la motivación de los NOC para aprender chino no es muy positiva. Solo una pequeña parte de los NOC tenían motivación instrumental (por ejemplo, para conseguir un certificado o para trabajar) o integradora (para viajar a China) a la hora de estudiar la lengua china. La mayoría de ellos no estaban muy motivados para estudiar chino, ya que no tenían una meta concreta (por ejemplo, por deseo de sus padres y para quedar con sus compañeros). Según nuestra investigación, podemos concluir que la baja motivación para aprender chino es un factor significativo en el bajo resultado de los NOC en la prueba de lengua china. Por otro lado, los resultados del análisis de correlación indican que los niños que estudiaron chino por interés propio obtuvieron una nota más alta (84.2 puntos), que los que estudiaron chino por el deseo de sus padres, que obtuvieron una nota más baja (67.4 puntos). En nuestro estudio, los niños que tenían una motivación integradora

¹⁰ El Hanyu Shuiping Kaoshi (HSK, en chino: 汉语水平考试), denominado también como Chinese Proficiency Test, es uno de los exámenes oficiales de chino, conocido internacionalmente, para personas no nativas o para personas de origen chino no nacidas en China.

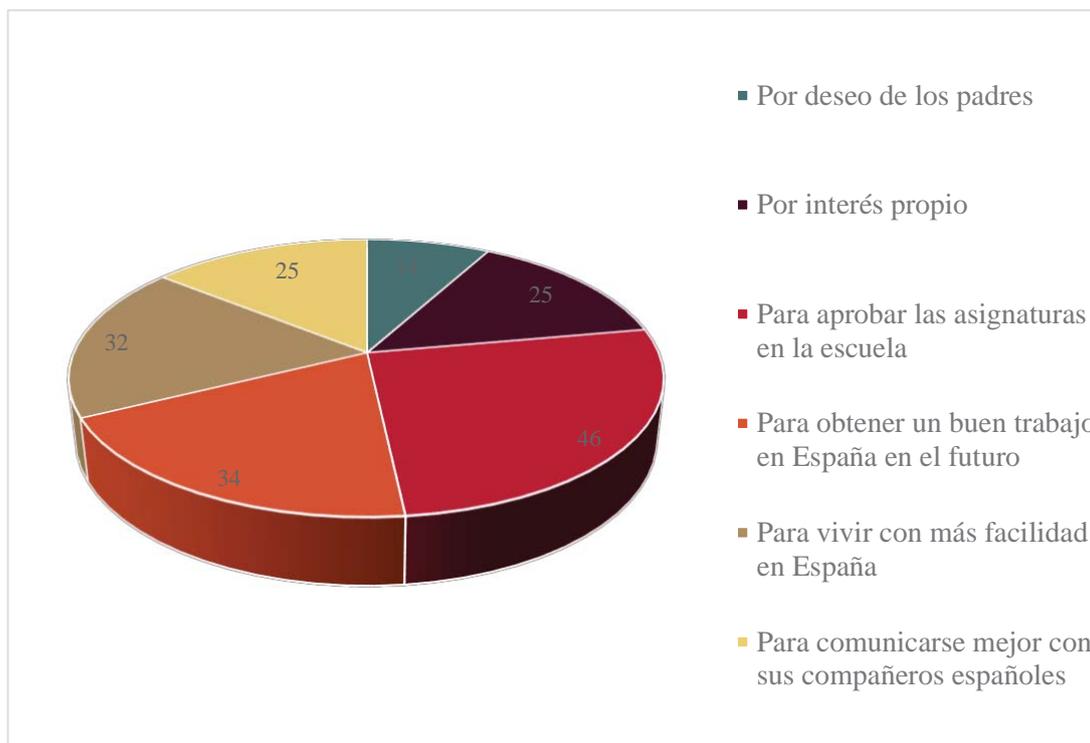
consiguieron 7.4 puntos más que los niños que tenían motivación instrumental. Así pues, en nuestro caso, los niños que estaban motivados intrínsecamente tuvieron más éxito en el aprendizaje del chino, seguidos por los que estaban motivados instrumentalmente. La motivación integradora también juega un papel en el aprendizaje de la lengua china, pero a menor nivel.

El contexto educativo, a saber, el sistema educativo en el que está inscrito el estudiante, especialmente su situación en el aula, asimismo juega un papel importante en su motivación y actitud. Cuando consideramos el contexto educativo, nos centramos en las expectativas del sistema, la calidad del programa, el interés, el entusiasmo y las habilidades de los profesores, la adecuación de los materiales, el currículo, el ambiente de clase, etc. (Gardner, 2007: 13). Todo esto puede influir en el nivel de motivación y en las actitudes lingüísticas del estudiante. En este sentido, el contexto educativo de la lengua china en Málaga merece considerarse como un factor importante en la motivación y en las actitudes lingüísticas de los NOC. Según nuestra encuesta, el sistema educativo chino cuenta con una breve historia, que se refleja en falta de experiencia docente. Las escuelas de chino en Málaga tienden a contratar a profesores a tiempo parcial sin muchos requisitos. Como indicamos, la mayoría de los profesores chinos son estudiantes de la Universidad de Málaga sin titulación docente. Entrevistamos a 20 profesores, y 11 de ellos indicaron que no tenían experiencia en enseñar chino. Ocho de ellos señalaron que enseñar chino es un trabajo “fácil” y, supuestamente, lo que tenían que hacer era leer libros a los estudiantes y enseñarles a escribir los caracteres chinos. De hecho, los recursos didácticos tales como los libros

chinos, las actividades culturales chinas y los medios son relativamente inadecuados para exponer a los niños chinos a un auténtico entorno lingüístico. Así pues, la mayoría de los NOC no estaban motivados para aprender chino y tenían una actitud lingüística negativa, porque consideraban que estudiar chino era una tarea “aburrida”.

En cambio, según nuestro análisis de correlación, la motivación no está relacionada con las notas que sacaron los NOC en la prueba de lengua española; es decir, la motivación no era un factor que les influya para aprender el español. Sin embargo, los NOC presentaron un rendimiento superior en el aprendizaje del español que en el del chino, lo cual lo achacamos a su actitud positiva por la lengua española. Anteriormente hemos hablado acerca de que los NOC suelen tener una actitud lingüística más positiva hacia el español que hacia al chino, y ahora nos preguntamos cuál es su motivación para aprender la lengua española.

Figura 25: Motivación para aprender la lengua española.



Como puede verse en la figura, la mayoría de los NOC estaban motivados para aprender la lengua española. Solo un 8 % indicó que estudiar español era por deseo de sus padres. El 14 % de ellos señaló que estudiaban español por su propio interés. El 26 % afirmó que el objetivo de estudiar español era aprobar los cursos en la escuela y el 19 % de ellos dijo que estudiaban español para obtener un buen trabajo en el futuro. Un 15 % indicó que era necesario aprender español para comunicarse mejor con sus compañeros españoles y un 18% afirmó que aprender español les podía facilitar la vida en España. Por lo tanto, parece quedar claro que los NOC tenían una gran motivación para aprender español. La mayoría de ellos estaban motivados tanto integradora como instrumentalmente, lo cual les proporcionó éxito en el aprendizaje de esta lengua.

Como la motivación está íntima relacionada con la actitud lingüística, una actitud lingüística positiva conllevaría una gran motivación y una actitud lingüística negativa podría llevar a una motivación baja. Según nuestra investigación, los NOC presentaron una actitud lingüística menos positiva e inferior a la que ellos tenían en la lengua española. Este fenómeno indica que la segunda generación de inmigrantes chinos en Málaga se está integrando en la comunidad española más que sus padres y que se han adaptado más a la cultura española que a la china.

8.5 Identidad social

La identidad social también es de interés para los investigadores por su relación con la motivación en el aprendizaje de las lenguas. Según Norton (1997: 420), “speech, speakers, and social relationships are inseparable. The question ‘Who am I’ reflects to how people understand their relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how people understand their possibilities for the future”. La identidad social se refiere a la relación entre el individuo y el mundo social, representada a través de instituciones como la familia, la escuela, el trabajo, los servicios sociales y los tribunales de justicia. La relación entre lengua e identidad no solo es abstracta y teórica, sino que, también, tiene consecuencias importantes para una enseñanza productiva y un aprendizaje positivo.

En palabras de West (1992: 23), la identidad se relaciona con los deseos: el deseo de reconocimiento, el deseo de afiliación y el deseo de seguridad. La identidad de las personas cambiará conforme las relaciones sociales y económicas cambien. Tajfel

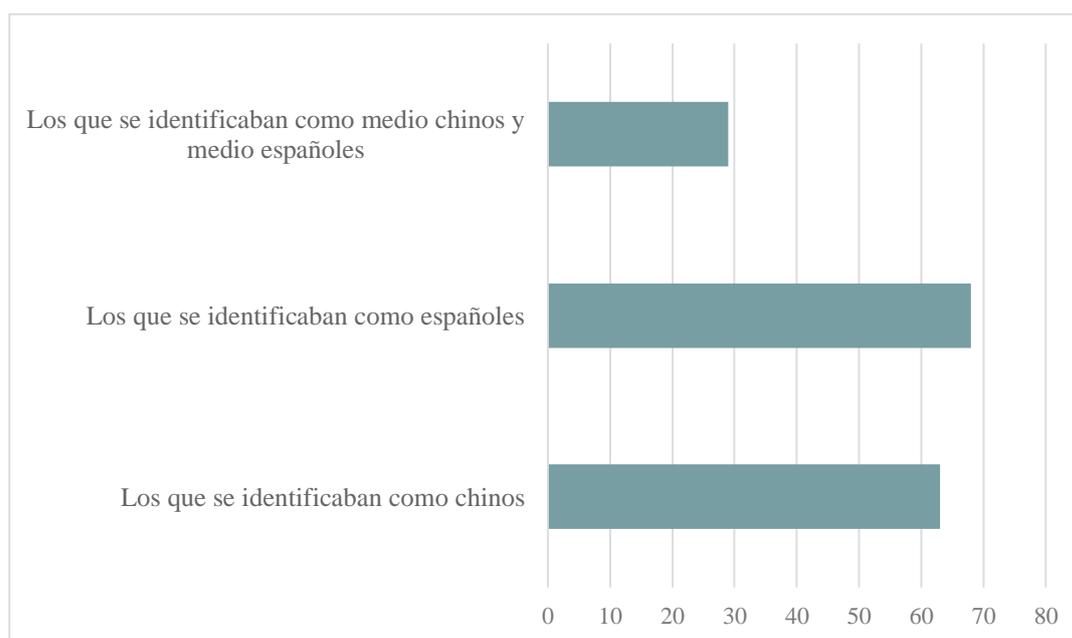
(1974, 1981) considera que el componente central de la teoría de *la identidad social* (también conocida como teoría intergrupala) es la motivación del individuo para desarrollar o mantener una imagen propia positiva. En la teoría de la identidad social, los individuos no solo se preocupan por la obtención de recompensas individuales y una autoestima positiva, sino que también anhelan una identidad grupal favorable. Se cree que es la comunidad a la que pertenecen los individuos la que establece su identidad social. Los individuos desean pertenecer a categorías sociales que puedan proporcionarles una identidad social positiva. Cuando los individuos consideran su identidad social insatisfactoria, pueden intentar cambiar de grupo para verse de una manera más positiva, es decir, para lograr una identidad social más positiva (Mckenzie, 2010: 33).

Otra teoría que trata sobre la identidad social es la Teoría del Alojamiento de la Comunicación, que fue desarrollada por Giles et al. (1973) para intentar explicar la adquisición de una segunda lengua desde un enfoque intergrupala. Esta teoría considera la relación dentro de la comunidad del hablante como *ingroup* y hacia la comunidad destino como *outgroup*. La distancia social percibida entre el *ingroup* y el *outgroup* es importante para comprobar el nivel que el estudiante puede alcanzar en la lengua objeto. La motivación del estudiante para converger o divergir de las normas lingüísticas del *outgroup* depende del prestigio percibido de la variedad lingüística del *outgroup*, de su actitud hacia esa variedad lingüística o cultura y de la percepción del poder conseguido con la adquisición de esa variedad lingüística (Mckenzie, 2010: 35). Giles y Byrne (1982: 39) señalan que los grupos sociales adoptan ciertas actitudes hacia otros grupos,

según sus posiciones en la sociedad, y estas actitudes influyen en las culturas que caracterizan a estos grupos, incluida la lengua. Por lo tanto, la relación entre la lengua y la identidad se manifiesta en las actitudes lingüísticas, ya que las actitudes hacia los grupos con una identidad específica son, en parte, actitudes hacia la lengua que utilizan estos grupos.

El uso de la lengua dentro de un grupo tiene que ver con el deseo de los miembros de mantener su identidad en relación con el grupo al que pertenecen. Así pues, el prestigio intergrupual favorecerá el mantenimiento del uso de la lengua. Sin embargo, una actitud intergrupual negativa conllevará una desviación del uso de la lengua y de la cultura del grupo, como cambiar el acento o la forma de hablar. Según los resultados de nuestra investigación, los NOC tienen diferentes identidades sociales, como presentamos en la siguiente figura:

Figura 27: La identidad social de los NOC.



Como puede verse, de los 160 NOC, 63 de ellos (39 %) se consideraban chinos, 68 de ellos (43 %) se sentían españoles, y el otro 18 % no tenía muy clara su identidad y afirmaron que eran medio españoles y medio chinos. En este sentido, los NOC tienden a identificarse a sí mismos como más españoles que chinos. Por otra parte, los resultados de nuestra investigación demuestran que su identidad social está íntimamente relacionada con su competencia lingüística en chino, ya que los niños que tenían una identidad china consiguieron 11.4 puntos más que los que tenían una identidad española en la prueba de lengua china.

Hay diversas razones que explican esta variedad en la identidad. En primer lugar, los niños que se consideraban españoles se identificaban más con la cultura española. Al ser la segunda generación de inmigrantes que ha crecido en España, hablan en más ocasiones español que chino y conocen este país mejor que China. Realizan diversas actividades en su vida diaria a la par que adquieren conocimientos lingüísticos en las escuelas españolas, ven programas de televisión en español y celebran festividades españolas con gente local. Así pues, se han integrado en España sin las dificultades que tuvieron sus padres, ya que pueden comunicarse con fluidez en español. Aunque una parte de ellos consideran su identidad como china, la comunidad a la que más pertenecen es la española. En otras palabras, para los NOC la comunidad española se ha convertido en un *ingroup* y la comunidad china en un *outgroup*. Al referirse al chino y su cultura, el 41 % de los NOC afirmaron que China es la tierra natal de sus padres. De hecho, un 38 % de ellos nunca había estado en China; el 37 % de ellos dijeron que habían ido a allí de vacaciones con sus familias, mientras que el 25 % indicó que no les

gustaba viajar a China. Un niño describió su experiencia en China de la siguiente manera:

Durante esos días, me levantaba muy temprano, desayunaba, almorzaba y cenaba muy temprano. No tenía muy buen apetito. No sabía qué hacer y el tiempo pasaba muy lentamente. Hablaba con los niños chinos nativos pero cada vez que hablaba chino se reían de mí, lo que me molestaba. Ellos me dijeron que yo hablaba y me comportaba de una manera diferente, y me consideraban como extranjero. Preferí pasar quedarme solo esos días y esperaba volver pronto a España cada día.

Según este texto y otros ejemplos similares, parece quedar claro que este niño no estaba acostumbrado a la vida en China. Vale la pena señalar que, conforme a nuestra investigación, la mayoría de los niños que se identifican como chinos son los que sus padres se lo inculcan desde muy pequeños. Las ideas y los conceptos de los padres impactan en la identidad social de ellos. A diferencia de los niños, la mayoría de los padres que constituían la primera generación de inmigrantes tenía la identidad china más fuerte. Encuestamos a 160 padres y madres de los NOC; el 81 % de ellos afirmó que nunca abandonarían su identidad china, y el 37 % llegó incluso a decir que era posible que regresaran a China para vivir en el futuro.

Los niños que se consideraban medio españoles y medio chinos tenían una identidad más complicada. Aunque estos niños podían dominar el español e integrarse en la sociedad española, debido a su apariencia física les resultaba difícil identificarse como españoles. La distinta apariencia física siempre ha sido la causa por la que se han sentido diferentes a los españoles. Es decir, todavía los NOC son considerados como un *outgroup* a los ojos de los nativos españoles y, por ello, su identidad personal puede

resultar complicada.

La tendencia a identificarse como más españoles que chinos acelera el proceso de integración de los niños inmigrantes chinos e influye en su uso de la lengua española. Como hemos dicho anteriormente, los NOC prefieren utilizar el español a la lengua china en su vida diaria, siendo su competencia lingüística en español superior a la china. No hay que olvidar que la posición social del grupo y su lengua juegan un papel importante en la identidad de los niños inmigrantes chinos. Debido al prestigio del grupo español y de la lengua española, los NOC tienden a tener una imagen propia positiva y desean una identidad grupal más favorable (Mckenzie, 2010: 33).

En este capítulo, hemos analizado los factores internos que influyen en el aprendizaje y en la competencia lingüística de los NOC en Málaga. Podemos concluir que las diferentes actitudes, identidades sociales y motivaciones les lleva a un desequilibrio en la competencia de las dos lenguas. Los resultados de nuestra investigación han demostrado que los niños que tienen una actitud lingüística positiva, una motivación alta y una identidad social de la comunidad objeto han conseguido un mejor aprendizaje de la lengua que los que tienen una actitud lingüística menos positiva y una motivación baja. Además, la edad a la que aprenden la segunda lengua es un factor importante que afecta a los NOC. Averiguar los factores internos que afectan al aprendizaje de la lengua nos ayudará a proponer estrategias de enseñanza para estos niños.

Capítulo IX: Conclusiones

En este último capítulo, vamos a hacer una revisión de la tesis doctoral. Así pues, presentaremos los resultados correspondientes a las preguntas e hipótesis de nuestra investigación.

El multilingüismo se ha convertido en un tema clave del estudio lingüístico. Muchos expertos tienden a comparar a los niños bilingües con los monolingües, especialmente con respecto a la competencia lingüística. Algunos trabajos han demostrado que los niños bilingües no pueden llegar a alcanzar un dominio de la segunda lengua tan eficiente como los monolingües (Wang, 2010), sobre todo en cuanto al vocabulario (William y Kimbery, 1991; Oller, Pearson y Cobo-Lewis, 2007) y a la capacidad cognitiva (Montrul y Potowski, 2007; Forget-Dubois et al., 2009).

Debido al hecho de que las investigaciones sobre niños bilingües chinos se publican principalmente en países de habla inglesa, la mayoría de estas abordan el inglés. En nuestro estudio, por el contrario, nos centramos en niños chinos bilingües con padres nacidos en China que han emigrado a España. Al igual que cualquier otra segunda generación de inmigrantes, estos niños adquieren el chino en un contexto más complejo que los monolingües nativos y comparten ciertas características que los diferencian tanto de sus padres como de los niños españoles.

Es de destacar que algunos estudios anteriores han demostrado que el desarrollo del bilingüismo en niños inmigrantes chinos no está equilibrado (Wang 2010;

Kang, 2015), pues es difícil para estos niños bilingües nacidos en el extranjero alcanzar los estándares de los nativos monolingües chinos (Wang, 2010). Además, el desarrollo de la gramática y del vocabulario en la segunda lengua también es más lento que el de los monolingües (Peng, 2006).

Gregory (1993: 56) señala que, debido al menor dominio del idioma chino, los niños también pierden gradualmente la identidad cultural china. Sheng (2012) tiene una opinión similar al afirmar que la capacidad de la lengua china de estos niños inmigrantes se reduce y, tal vez, desaparezca en el futuro.

El foco de interés de los citados estudios fue sobre la transformación interna de la lengua en lugar de las relaciones comunicativas entre los hablantes. Expresiones como *interferencia* y *transferencia* se emplearon con el fin de investigar la fonética y las influencias léxicas y gramaticales entre las lenguas en cuestión. Sin embargo, un enfoque solamente sobre las estructuras lingüísticas no es suficiente para explicar el aprendizaje de las lenguas de dichos niños. Debido a que las áreas de inmigración son los contextos en los que suele tener lugar el contacto entre las lenguas, podemos comprobar que las lenguas cambian a lo largo del tiempo, por lo que es necesario tener en cuenta la teoría sociolingüística para explicar el lenguaje diario de los inmigrantes chinos en España.

Esta tesis se centra en los tres principales campos de la Lingüística: la competencia lingüística, el uso de la lengua y los factores que influyen en la competencia de cada lengua. Esta investigación profundiza en la situación lingüística

de los niños inmigrantes chinos y analiza su uso de la lengua, su competencia lingüística, su elección de lengua y las dificultades en su aprendizaje. Algunos aspectos sociolingüísticos y la adquisición de la segunda lengua también se han tomado en consideración para analizar su contexto. Para ello, nuestro estudio se basa en datos extraídos de observaciones, cuestionarios, pruebas y entrevistas, con el fin de explicar el patrón de comportamiento lingüístico de los niños inmigrantes mediante datos cuantitativos y cualitativos de gran fiabilidad.

En nuestro caso, hemos examinado el aprendizaje de lenguas en los niños chinos de Málaga, en concreto del Colegio Huajiao, centro en el que se imparte el idioma chino exclusivamente para los niños chinos durante los fines de semana. Mediante el análisis de la competencia tanto en español como en chino de estos niños bilingües podemos describir su situación y encontrar las dificultades de aprendizaje de cada lengua, con el objetivo de tratar de solucionar estas dificultades.

Respecto a los estudios previos sobre el lenguaje de los niños inmigrantes, muchas cuestiones siguen sin respuesta:

- 1) ¿En qué orden adquieren los NOC el mandarín, el español y el dialecto chino?
- 2) ¿Tienen los NOC una competencia inferior a los niños monolingües tanto en español como en chino?
- 3) ¿Cómo es la competencia lingüística de los niños en cada lengua?

4) ¿Cuál es el uso de las lenguas en los NOC?

5) En un grupo heterogéneo, ¿qué lengua elegirán los NOC en diferentes situaciones?

6) ¿Qué factores externos e internos afectan al aprendizaje, a la competencia lingüística y a la actitud lingüística de los niños?

7) ¿Cuáles son sus actitudes lingüísticas ante las dos lenguas?

8) ¿Cuál es la motivación de los niños para aprender estas lenguas?

9) ¿Qué dificultades tienen para aprender español y chino?

Así pues, este trabajo doctoral intenta dar respuesta a estas preguntas de investigación.

9.1 Orden en el aprendizaje de lenguas de los NOC

Conforme a nuestros resultados, el chino es la primera lengua para la mayoría de los niños chinos encuestados en Málaga (61.6 %), ya que es la que sus padres les enseñan desde el nacimiento hasta alrededor de los 3 años. Por el contrario, para el 13.2% de estos niños, el español es su primera lengua, ya que alguno de sus padres no es chino y el idioma que usan en la familia es el español. Un 25.2 % de ellos afirmó que el dialecto chino también era su primera lengua, debido a que sus padres provenían del mismo lugar en China y hablaban ese dialecto; en este caso, los padres enseñan tanto el mandarín como el dialecto chino a sus hijos en la primera etapa de su infancia.

Sin embargo, respeto al grado de desarrollo de las lenguas española y china,

la velocidad de aprendizaje de los NOC se diferencia en cada etapa. A los dos o tres años, como entran en una guardería española, comienzan a integrarse en su entorno adquiriendo la lengua española rápidamente. A los seis años, los niños ingresan en Educación Primaria para recibir una educación reglada y obligatoria, usando en este nuevo periodo el español de forma espontánea debido a su entorno. Mientras tanto, su capacidad de aprendizaje del chino se va mermando y se desarrolla a una velocidad menor debido a varios factores tanto sociales como internos.

9.2 La competencia lingüística en cada lengua

Las hipótesis que fundamentan este estudio se basan en la competencia lingüística de los NOC. Según los resultados de nuestra investigación, el desarrollo de la lengua española y de la china no es equilibrado; en otras palabras, los NOC presentan una mejor competencia lingüística en español que en chino. Tras realizar varios análisis de diferencias mediante el software Eviews 10, hemos comprobado que no hay tantas diferencias en los resultados de la prueba de español entre los NOC y los NNE, mientras que sí existen diferencias en la prueba de chino.

Por un lado, los NOC de nuestra investigación no muestran una gran diferencia respecto al nivel de español que tienen los niños españoles, pues obtuvieron un buen resultado en las pruebas de español, especialmente en los ejercicios orales y de vocabulario. Por el contrario, en los resultados de la prueba de chino, presentaban una gran diferencia en el nivel con respecto a los niños nativos chinos. Aunque poseían

abundante vocabulario chino gracias a sus padres, tenían dificultades para expresar lo que querían decir. Además, como hemos comprobado, su nivel de escritura en chino era bastante inferior al de los niños que viven en China.

Estudios anteriores (Jalón, 2005; Pérez, 2009; Shum y Hu, 2013) concluyeron que los niños chinos no adquieren bien el español y no alcanzan un buen desarrollo en la escuela; nuestros resultados, sin embargo, indican que los NOC realizaron tan bien como los niños nativos la prueba de español. De hecho, la mayoría de los niños chinos que evaluamos obtuvieron buenas notas en las pruebas de vocabulario y gramática. También eran capaces de distinguir los elementos de una oración (sujeto, verbo, complemento directo, complemento indirecto, circunstancial, etc.), quedándose un poco por detrás de los niños nativos españoles en la comprensión lectora y en la escritura. En el ejercicio de expresión escrita, ellos tendían a escribir oraciones sin signos de puntuación y a confundir el uso de las letras *b* y *v*, *t* y *d*, así como en el uso de las preposiciones; también se les hacía difícil diferenciar la consonante muda *h*. Además, tendían a repetir las mismas expresiones y conectores, tales como la conjunción *y* o el adverbio *también*, utilizándolos en frases relativamente simples y repetitivas.

Cuando comparamos el nivel en chino de los NOC con los niños nativos, la mayor brecha aparece en el ejercicio de expresión escrita, después en el ejercicio de comprensión lectora y la diferencia más pequeña en el ejercicio de pinyin. La mayoría de los NOC obtuvieron buena nota en el ejercicio de pinyin, pero encontraron

dificultades al escribir los caracteres chinos. En el ejercicio de vocabulario, 34 NOC afirmaron que no podían recordar cómo escribir la palabra correcta a pesar de que la conocían. En general, cuando les hicimos preguntas sobre el vocabulario, respondieron verbalmente mucho más rápido que por escrito. En el ejercicio de comprensión lectora, 28 NOC indicaron que no podían entender el sentido de las preguntas, aunque entendían el significado general del texto; y 37 afirmaron que podían responder las preguntas, pero que no sabían cómo redactar una respuesta por escrito debido a su incapacidad para escribir caracteres chinos. Las respuestas escritas por los NOC contenían una gran cantidad de oraciones poco claras e incoherentes, junto con errores gramaticales significativos. En el ejercicio de expresión escrita, el 81 % de los NOC cometieron errores gramaticales, el 78 % usó vocabulario incorrecto y el 55 % utilizó sintaxis española (por ejemplo, colocaron el modificador adverbial detrás del predicado, mientras que en chino se coloca en el orden opuesto). Así pues, los NOC se encuentran en gran desventaja tanto en la expresión oral como escrita en comparación con los niños nativos chinos.

Por último, en la prueba de fonología, encontramos que el desarrollo del sentido de la rima en español puede ir desarrollándose con la edad, pero la incapacidad para distinguir los fonemas se mantiene de manera relativamente constante. Por el contrario, se observa que su pronunciación del español y el sentido de la rima en este idioma se desarrollan progresivamente.

9.3 El uso de las lenguas

Como indicamos anteriormente, el chino mandarín se considera la lengua franca dentro de la comunidad china en Málaga, mientras que los dialectos se utilizan para mantener relaciones con personas que provienen de la misma provincia. Sin embargo, fuera de la comunidad china, el mandarín básicamente no tiene utilidad si la comunidad china no interactúa. Por el contrario, el español, debido a su fuerte posición política y económica, es la lengua predominante en Málaga. Podemos comprobar que el español se usa más frecuentemente que el mandarín y los dialectos, especialmente para compras, formación, noticias, correo y chateo. De hecho, desde una perspectiva sociolingüística, el chino mandarín se considera un idioma de nivel inferior en comparación con el español en Málaga.

Así pues, en nuestra investigación los NOC analizados tienden a usar el español con más frecuencia que el chino mandarín y el dialecto chino. En su vida cotidiana, el mandarín lo usan en determinadas situaciones, tales como en casa con sus padres y en la escuela china; por otro lado, el dialecto chino lo utilizan en casa cuando hablan con miembros mayores de la familia, tales como los abuelos. Por el contrario, cuando hablan con los hermanos y compañeros chinos prefieren utilizar el español. De hecho, podemos comprobar que el 87 % de ellos consideran que hablan español mejor que chino, afirmando que hablan español con fluidez y confianza, mientras que muestran cierta ansiedad al hablar chino, especialmente en clase.

9.4 Factores externos e internos que influyen en la competencia lingüística de los NOC

Nuestro análisis de correlación de los datos muestra que la competencia lingüística de los NOC está relacionada con varios factores, tanto externos como internos. Con respecto a la competencia en chino, los factores externos relacionados incluyen la cantidad de *input* y *output* de chino ($p = 0.0064$), la formación de sus padres ($p = 0.0007$) y la ocupación de sus padres ($p = 0.0293$); los factores internos incluyen la actitud lingüística ($p = 0.0293$), la identidad social ($p = 0.0135$) y la motivación ($p = 0.0005$), que concluiremos en el siguiente apartado. Por otro lado, en cuanto a su competencia en lengua española, los factores externos relacionados incluyen la cantidad de *input* y *output* de lengua española ($p = 0.0009$) y la formación de sus padres ($p = 0.0004$); los factores internos incluyen la actitud lingüística ($p = 0.0160$), la autoevaluación de su competencia en español ($p = 0.0003$) y la educación preescolar ($p = 0.0052$).

Los resultados de nuestra investigación han demostrado que los niños que tienen una actitud lingüística positiva, una gran motivación y una mayor cantidad de *input* y *output* de lengua consiguen un mejor aprendizaje de la lengua. También, la formación y la ocupación de sus padres son factores importantes en el aprendizaje del idioma. Además, la edad es otro factor importante que afecta al aprendizaje de la segunda lengua en los NOC.

9.5 Las actitudes lingüísticas y la motivación de los NOC para aprender cada lengua

Podemos comprobar en los resultados de nuestro cuestionario que los NOC poseían una actitud más positiva ante el español que ante el chino. El 61.8 % de ellos pensaba que el español sonaba más bonito y agradable que el chino mandarín o el dialecto qingtian, el 64.37 % afirmó que el español era más útil en su vida diaria que las otras variedades lingüísticas, el 61% consideraba el español como la lengua más importante al afectar directamente a su rendimiento escolar y el 63 % tenía la opinión de que el español era más prestigioso, por lo que se sentían más confiados cuando hablaban español que cuando lo hacían en chino. Además, la mayoría de los NOC consideraban que los españoles eran más simpáticos, educados y poderosos, mientras que los chinos se consideraban más inteligentes que los españoles e igual de hospitalarios que ellos.

Por otra parte, los NOC de nuestra investigación tenían diferentes motivaciones a la hora de aprender las dos lenguas. Por un lado, la motivación de los NOC para aprender chino no era muy positiva. Entre los 160 encuestados, la menor parte (13 %) afirmó aprender chino por su propio interés; el 31 % tenía una motivación instrumental para aprender chino (por ejemplo, para conseguir un certificado o para trabajar); el 9 % tenía una motivación integradora para aprender chino (por ejemplo, para viajar y vivir en China en el futuro); el 19 % no tenía una motivación clara para aprender chino, indicando que no les interesaba mucho, pero que la escuela de chino les ofrecía un lugar para conocer a compañeros chinos durante los fines de semana; y el 28 % señaló que aprender chino había sido por deseo expreso de sus padres, que no

había sido una decisión propia.

Por el contrario, la mayoría de los NOC estaban más motivados para aprender la lengua española. El 14 % de ellos señaló que estudiaban español por interés propio; el 45 % tenía una motivación instrumental para aprender español (por ejemplo, aprobar los cursos en la escuela u obtener un buen trabajo en el futuro). El 32 % tenía una motivación integradora para aprender español, indicando que era necesario adquirirlo para comunicarse mejor con sus compañeros españoles, además de que un buen nivel de español podía facilitarles la vida en España. Solo el 9 % indicó que estudiar español era por deseo de sus padres. Por todo ello, la mayoría de los NOC estaban motivados tanto integradora como instrumentalmente, lo cual les suponía un éxito en el aprendizaje de esta lengua.

La situación lingüística de los niños chinos en Málaga es un estudio de caso típico de niños inmigrantes chinos en el extranjero. Estos niños nacen y se crían en un entorno lingüístico complicado, pues su capacidad lingüística y el uso de la lengua se ven fuertemente afectados por su entorno social y familiar. A este efecto, aunque su vocabulario y su nivel de expresión oral en español es bueno, su competencia lectora y escrita puede resultar deficiente, ya que sus padres generalmente no pueden ofrecerles ayuda académica debido a su falta de conocimientos y a sus ocupaciones. Aunque es normal que los niños bilingües tengan dificultades en las etapas posteriores, sin embargo, estas resultan más fáciles de superar, pues, gracias a la edad y a la formación, adquieren rápidamente habilidades en ambos idiomas.

Nuestra tesis doctoral tenía como objetivo desvelar la situación lingüística de

los NOC en Málaga. Como cualquier investigación, este estudio tiene ciertas limitaciones como, por ejemplo, el número de informantes y los escasos estudios previos existentes. En un futuro, aumentar el número de participantes y expandir el estudio a un mayor número de áreas puede generar conclusiones más precisas. Por todo ello, tenemos en mente llevar a cabo pruebas empíricas adicionales sobre la competencia de los niños bilingües chinos, con el fin de abordar nuevas cuestiones.

9.6 Dissertation Summary in English

The linguistic situation of bilingual children has been an important topic in sociolinguistic research. For most bilingual children, the acquisition of language does not only mean the development of linguistic proficiency, but also an aspect of their identity with regard to culture and social position (Ochs, 1993: 287). In this doctoral thesis, the subjects of our study are children of Chinese origin born in Malaga. We will focus on investigating their linguistic ability and the internal and external factors that affect acquisition of their language, including family and social environment, linguistic attitude, motivation, etc.

9.6.1 Background and Incentives for this Research

China, the country with the world's largest population, had about 60,000,000 migrants during 2018 (Wang and Miao, 2019). In recent decades, Spain has been a country characterised by immigration, especially since 1997, when it recorded unprecedented

growth. According to data from the Spanish National Bureau of Statistics, in 2018 the population of Chinese immigrants with legal registration increased to 190,624. This Chinese population is widely distributed throughout the country and can be found in almost all cities, large and small. Although the Chinese community has a long history of settlement in Spain, the Spaniards still consider it a closed and mysterious community.

Compared to other European countries, Spain does not have a great history of Chinese immigration. The first Chinese immigration into Europe is related to the importation of labour during World War II. The Asia-Pacific Framework Plan 2 was developed by the Spanish government, with which economic and trade cooperation with China developed rapidly. However, while the economic state of Chinese immigrants has been heavily investigated, language studies are scarce.

With the recent increase in the number of Chinese immigrants in Spain, their children's education has become a significant problem for Spanish society. Some research found that children of Chinese origin in Spain had many difficulties acquiring Spanish, which severely affected their school performance (Jalón, 2005; Perez, 2009). These studies noted that, compared to Africans and Arabs, Chinese immigrant children had more difficulties learning Spanish and scored lower in their academic performance. In addition, the low level of Spanish learning among Chinese immigrant children is related to the great difference between the two languages: Chinese and Spanish (Shum et al., 2013: 68).

Some linguistic research on Chinese immigrants in Spain refers to the teaching of languages or the comparison between the two languages. The most relevant studies are the “Comparative Study of Chinese and Spanish Onomatopoeias” (Helena, 2008), “Teaching Lexicon to Chinese Students” (Tapia, 2011), “Linguistic Distance on a Phonetic-Phonological Level Between the Chinese and Spanish Languages” (Márquez, 2014), “Teaching and Evaluating The Pronunciation of E-LE in Chinese Students” (Morales, 2009). Chinese students are one of the most representative groups in the international education market, both now and in the future. Their cultural environment and ways of learning are little known to most teachers in other countries (Cortazzi and Jin, 2006: 5). Tapia (2011) considers that, within the aforementioned process, the study of lexicon plays a fundamental role. The Chinese student often faces this learning process by making lists of decontextualised lexical units that, in many cases, do not represent the most appropriate procedure.

Although there has been some research on Spanish learning among Chinese children in Spain, not enough studies have been conducted yet linking their way of life in Spain to language learning. In this thesis the concept of “children of Chinese origin” refers to children who were born in Spain and whose parents are immigrants from China; that is, the expression encompasses the second generation of Chinese immigrants in Spain. We should know that second-generation language studies are of great importance, as children of Chinese origin make up a group that elaborates a different use of language than their parents or that of their Spanish peers.

In general, the development of bilingualism in these children is unbalanced. Some researchers believe that children who only learn one language have better outcomes than children who learn more than one language, as an education with many languages can increase children's stress, which can be a limitation in learning their mother tongue. We call this view *subtractive bilingualism* (Cummins, 1994). According to this theory, it is considered that, for bilingual children, learning more than one language can over-occupy their minds, making it more difficult for them to learn both languages well.

By contrast, there is a view that bilingualism contributes to the development of children's intelligence. It is considered that, compared to monolingual children, bilingual children are better able to learn their mother tongue and have a greater ability to acquire knowledge. We call this opinion *additive bilingualism*. Cummins (2000) believes that students who have grown up in an additive bilingual environment tend to be more successful at work than monolinguals.

Based on the previous studies, we will attempt to ascertain the real linguistic capacity of Children of Chinese Origin (CCO) in Spain. The assumptions underlying this study relate to the language proficiency of children of Chinese origin. With this in mind, the linguistic research of children of Chinese origin in Spain is obviously of great need. A future project could provide further study on the globalisation of languages and sociolinguistic research in Spain and China. As the study of the language of children of Chinese origin in Spain also reflects different cultures, Spanish and Chinese, the change

of language and culture in both countries could likewise be illustrated.

9.6.2 Objectives of this Research

As previously mentioned, the purpose of this work is to determine the linguistic situation of children of Chinese origin in Malaga. The linguistic variation used by Chinese immigrants is identified with an ethnolinguistic group in the sense that they form a large colony. It is a reality that the language used in public contexts is Spanish, while Chinese is used at home, with relatives or in the Chinese community. What is truly interesting is that the languages used by Chinese children always mix some characteristics of Chinese and Spanish, specifically the Andalusian variant, which makes the language of immigrant children more complex.

The sociolinguistic perspective is essential in order to explain the languages of immigrant children. This work focuses on research into the linguistic proficiency and the language use by children of Chinese origin, including an analysis of the factors influencing their language learning, factors that can be both external and internal (e.g. attitude, identity or family economy). The integrity of the study is based on data drawn from questionnaires, observations, tests and interviews, as the thesis seeks to explain the pattern of linguistic behaviour of immigrant children with highly reliable quantitative and qualitative data. This doctoral work thus aims to answer the following research questions:

- 1) In what order do CCOs acquire Mandarin, Spanish and the Chinese dialect?
- 2) Do CCOs have less proficiency than monolingual children in both Spanish and Chinese?
- 3) What is the language proficiency of children like in each language?
- 4) Which is the use of languages in CCOs?
- 5) In a heterogeneous group, which language will children of Chinese origin choose in different situations?
- 6) What external and internal factors affect learning, language proficiency and linguistic attitude?
- 7) What are their linguistic attitudes to the two languages?
- 8) What is the children's motivation for learning the languages?
- 9) What are their difficulties in learning Spanish and Chinese?

9.6.3 Theoretical Framework

As it is well known, migration movements are the most important reason for language changes. When different languages come into contact, their cultures begin to have an impact on the inhabitants. Therefore, languages and migration are implicitly linked. In order to make a broader study on the language of immigrants' children, sociolinguistic theories on language contact will serve as the basis for this thesis, providing a

systematic methodology.

9.6.3.1 Languages in Contact

Contact between languages causes each one to influence one another. This influence usually takes place when languages are spoken in the same region and when there is a high degree of communication between people who speak both languages. With the increase in contact between two languages, the phenomenon of linguistic substitution occurs more frequently. Usually, after a period of time, the psychological state of the immigrant changes, as he or she goes from being considered as a guest to being integrated by the native culture. Although immigrants regard themselves as guests, their language and culture begin to enter and settle into the native culture. This situation will inevitably take place in some small communities, even if they are relatively isolated.

Most Chinese immigrants in Spain are involved in the retail sale of goods; apart from customers, they haven't got much contact with native Spaniards. They prefer to interact with other Chinese peers. At first, when talking to their peers, Chinese immigrants usually only use a few Spanish words (such as *party* “fiesta”, *ham* “jamón”, *mayonnaise* “mayonesa”, *tapa or Euromillón*), as these concepts do not exist in Chinese. With increased contact between languages, the use of specific Spanish vocabulary gradually expands in its daily use. For example, Chinese immigrants have become accustomed to saying *boss* “jefe” instead of *laoban*, *taxi* instead of *dishi* and *colleague* “compañero” rather than *huoban*. Obviously, the basic vocabulary of everyday life in

their Chinese mother tongue is replaced by the local Spanish language. The most frequent words in their daily basic vocabulary show that their Spanish has not remained in a word loan, but has moved on to a new stage of linguistic assimilation.

The loan and word substitution take place in the initial period of language contact. If it continues to develop, it could lead to bilingualism. Bilingualism is a linguistic phenomenon in which there are two or more languages used in a community. In this society people need more than one language to communicate with each other, but each has its own social function, although this phenomenon only occurs when these two languages are very different. It has been shown that, unlike the first generation, children of Chinese origin use at least two linguistic varieties (Mandarin Chinese and Spanish) daily, being bilingual.

9.6.3.2 Linguistic *Input and Output*

The role of *input* and *output* has been gradually recognised in learning a language. Krashen (1985) was the linguist who raised the theory of *Input Hypothesis* in the early 1980s, which claimed that language is achieved by understanding information, that is, by receiving comprehensible information. According to Krashen, *input* should be slightly above the student's proficiency level, which he represents with the formula “ $I + 1$ ” ($I = \textit{input}$). Thus, if the student receives comprehensible information, linguistic capacity will be acquired naturally. In addition, Krashen argues that students should not be required to produce language, as this would cause a great deal of anxiety and prevent them from acquiring the language naturally (1985: 16).

An *input* source would come from active communication, and the amount of *input* from children is estimated by the number of conversations they have with their families, neighbours, friends, etc. Another source of language *input* would be media, such as television, whose language is different from the one used at home (Sun, 2018: 386). Many researchers complemented Krashen's theory, paying attention to the role of *output* in language acquisition (Pearson, 2007; Bohman et al., 2010). For example, Swain's *Output Hypothesis* (1985) believes that language production (written or spoken) can help students use that language fluently and accurately. As Swain states (1985: 32), it is during the process of linguistic production that students realise what they have learned and what they have not. In addition, this hypothesis states that the *output* process helps students learn the language in four ways (Swain, 1993: 4). Firstly, the *output* process provides opportunities for practice that develops automatic linguistic capability. Secondly, it encourages the student to move from semantic mental processes to expressive syntactic ones. Thirdly, it gives students the opportunity to test what they have learned and finally, during the production process, the student can get answers from other speakers, especially from the natives of that language, to see if they speak the language correctly.

9.6.3.3 SES level (*Family Socio Economic Status*)

Many researchers consider that the socioeconomic level of the family (Socio Economic Status) is associated with the results of children's language learning (Hoff-Ginsberg, 1998; Rowe and Goldin, 2009; Ginsborg, 2016). The SES is measured

according to certain parameters such as the level of parents' education, the financial situation of the family (income), the professions of the parents, etc. (Hart and Risley, 1995; Tizard and Hughes, 1984). It can generally be classified into three categories: high, medium and low.

Children with a low SES have been proven to display lower language proficiency, compared to children with a high SES (Labov, 1969; Berstain, 1973; Hoff, 2003). Family income effectively predicts children's language development. A number of theories have been proposed to explain the inferior language proficiency of children with low SES. Hampton et al. (1995: 484) explain this from several perspectives: parents of a low SES are in such poverty that it limits their access to society and prevents them from benefiting from high-quality education. Ginsborg (2016:17) concluded that the development of children's language is indirectly predicted by maternal language proficiency, which in turn is predicted by their SES, verbal intelligence and knowledge of child development. In addition, some academic studies suggest that it is worth studying the relationship between parents' education and the development of children's language, as it is a more reliable measure than the economic situation (Entwisle and Astone, 1994; Duncan et al., 1994). Parks and Smeriglio (1986) consider that parents' education involves knowledge about child-rearing, child development and home psychological stimulation, which influences children's cognitive development, and consequently, their language development.

9.6.3.4 Linguistic Attitudes

The concept of *attitude* is not only limited to the field of Social Psychology, but also to Linguistics. The study of linguistic attitudes is important for Sociolinguistics, because it can predict a certain chosen linguistic behaviour and linguistic identity in bilingual communities. Giles and Ryan (1982:7) considered linguistic attitude to be any affective, cognitive or behavioural indicator of evaluative reactions to different languages or speakers. According to Moreno (1998: 179), linguistic attitude is a manifestation of the social attitude of individuals, which is characterised by focusing and referring specifically to both language and their use in society. In this sense, the subjects of linguistic attitudes refer to linguistic varieties and to their speakers.

The role of linguistic attitudes has become a popular topic in studies of second language acquisition (SLA). It is believed that the attitudes of students towards the second language influence their levels of proficiency in this language (Drnyei and Skehan, 2003: 590). In Krashen's opinion (1981:28), apart from motivation, confidence and anxiety, attitude towards a language is considered an important variable which affects its acquisition. Students with low levels of self-confidence and a negative attitude towards the language receive little linguistic information, while students with high levels of confidence and a positive attitude towards the language obtain a great deal of linguistic information. Ellis (1994: 199) indicates that students who have positive attitudes towards the second language and their culture are more likely to succeed in acquiring that language than those who have negative attitudes towards it.

Studies investigating students' attitudes towards the acquisition of the second

language contribute to sociolinguistic theory, because they take into account many important factors such as feelings, stereotypes, prejudices and expectations of the student, as well as linguistic characteristics. In Carranza's opinion (1982:63), linguistic attitudes can help define speech communities, reflect intergroup communication, and help determine perceptions of students' ability.

9.6.4 Research Methodology

In order to study the social factors behind linguistic phenomena, it is necessary to collect information from subjects, especially regarding their identity, age, sex, family environment, economic status, etc. The most commonly used sociolinguistic research methods are, among others, the qualitative analysis, quantitative analysis and mixed analysis.

We have used different methods and instruments to collect and analyse the different qualitative and quantitative data. Although the qualitative-quantitative distinction presupposes two research approaches, these two methodologies are not exclusive. Dörnyei presented the mixed method: “Mixed methods research involves different combinations of qualitative and quantitative research either at the data collection or at the analysis levels. Typical example: consecutive and interrelated questionnaire and interview studies” (Dörnyei, 2007: 20).

9.6.4.1 Subjects

Data collection took place between September 2016 and January 2018. The research was divided into two parts: the first consisted in submitting a questionnaire with a series of questions. In the second part, various language tests were conducted, in order to determine knowledge of Spanish and Chinese, and compare the differences between children of Chinese origin, native Spanish children and native Chinese children.

First, we conducted a survey of 160 children of Chinese origin (CCO) from Huajiao School (Malaga), an institution where Chinese is taught at the weekend. Most of the children's parents are Chinese who emigrated to Spain more than 10 years ago. From the 160 children, 54 were between 7 and 9 years old and 26 between 10 and 13 years old.

In order to conduct a contrastive study, we tested 40 Spanish children of the same age as the MIT school in Malaga, and 40 native Chinese students from Nanhu Primary School in Wuhan (Hubei), province of China.

9.6.4.2 Questionnaires (see Appendix)

Due to the low level of Chinese in the CCOs evaluated, the questions of the survey for students (see Appendices), are formulated in Spanish, to facilitate their understanding. The questions take into account the following factors: age, date of birth, sex, address, place of birth of the subject, place of birth of his or her parents, time spent learning

Chinese and Spanish, cultural identity (if they feel Chinese or Spanish), parents' education, parents' profession, family members, language of preschool education (Chinese or Spanish), mother tongue, linguistic ability, linguistic proficiency of family members, difficulties in the different languages, interest in languages, frequency of use of each language depending on context, etc..

9.6.4.3 Language Tests (see Appendix)

In order to compare the level of Spanish of children of Chinese origin with that of native Spanish children (NSC), we evaluated 40 Chinese children and 40 Spaniards in Malaga, whose ages were around 7 and 9 years old. The CCOs were students of the Huajiao school and the NSCs were students of MIT, a bilingual private school in Malaga. The 40 children of Chinese origin took a 45-minute test under the supervision of the author of this thesis, who teaches at the Huajiao school, so as to provide a context similar to that of Spanish students. The test was divided into six exercises. The first exercise was to describe a few pictures; the second was based on vocabulary; the third on conjugations; the fourth was to complete the missing words in a text; the fifth on grammar; and the sixth was to write in Spanish about what each member of their family usually did throughout the days of the week. Likewise, we also tested 40 Spanish children who were in their second year of primary school at MIT, so that we could compare in detail these results with those of the Chinese children.

We then designed a Chinese language test to check the level of Chinese children and native Chinese children in order to assess first-year primary students at Nanhu School in Wuhan City, China. The maximum score was 100 points. To conduct a contrastive study, 40 students from Huajiao School in Malaga and 40 other students from Nanhu School in China were chosen.

The Chinese language test was divided into six parts: the first was about pinyin (phonetic alphabet of Mandarin Chinese that uses Latin script to transcribe Chinese characters); the second was to write the Chinese characters corresponding to each pinyin; the third was about vocabulary, where children had to write words composed of Chinese characters; the fourth was a to practice clauses, where children had to create a complete sentence with words given; the fifth was a comprehension exercise, where children had to answer specific questions after reading a text; the sixth was about written expression, in which children had to describe what was happening in a few photographs.

9.6.4.4 Phonological Awareness Test (see Appendix)

Researchers have defined the concept of phonological awareness in different ways. Soprano (2011: 7) defines it as “the metalinguistic skill that enables the comprehension that words are made up of syllables and phonemes”. In order to assess phonological awareness, different phonetic tasks must be analysed, such as deducting whether a particular word rhymes (Bryant et al., 1990: 430), identifying the number of phonemes and syllables of any word (Wagner and Torgesen, 1987: 195), replacing the consonant

of one word with another (for example, replacing the “g” of the word “go” with the “n” to change it into the word “no”) and pronouncing a new word immediately (Stanovich et al., 1984). All of these tasks require participants to clearly recognise all the sonic elements of the word presented.

We have focused on the development of Spanish phonological awareness of children of Chinese origin from the age of 6 to 14. We designed a test for Huajiao school students and sorted children into three groups, based on their age. The test consisted of three exercises. Each exercise contained 12 sections, each of which was worth one point. In Exercise 1, on *Rhyme oddity*, there were 3 words in each section and students had to choose two words that rhymed with each other, for example: *actividad/dificultad/estudiar*. In Exercise 2, on *Phoneme oddity*, they were asked to write, among several words, the one that had been dictated (such as *corto* and *gordo*). In Exercise 3, on *Calculation of phoneme*, they had to count and compare the phonemes. They were asked to recognise which phonemes were similar and distinct between two words of similar pronunciations; for example, in the words *tienda* and *diente* –the second, third and fourth phonemes are the same, while the first, fifth and sixth are different.

9.6.5 Results and Discussion

According to our results, Chinese is the first language for most Chinese children surveyed in Malaga (61.6%), as it is the language that their parents teach them from

birth until around the age of 3. By contrast, for 13.2% of these children, Spanish is their first language, as one of their parents is not Chinese and the language they use in the family is Spanish. 25.2% of them claimed that the Chinese dialect was also their first language, because their parents came from the same place in China and spoke that dialect. In this case, parents taught both Mandarin Chinese and Chinese dialect to their children in the early stages of their childhood.

However, regarding the degree of development of the Spanish and Chinese languages, the learning speed of children of Chinese origin differs at each stage. At two or three years old, as they enter a Spanish nursery, they begin to integrate into their environment by acquiring the Spanish language quickly. At the age of six, children enter Primary Education to receive a regulated and compulsory education, using Spanish spontaneously in this new period because of their environment. Meanwhile, their ability to learn Chinese begins to diminish and to develop at a slower rate due to several factors, both social and internal.

9.6.5.1 Language Proficiency in Each Language

The assumptions underlying this study are based on the language proficiency of children of Chinese origin. According to the results of our research, the development of the Spanish and Chinese languages is not balanced; in other words, children of Chinese origin have better language proficiency in Spanish than in Chinese. After performing several different analyses using the Eviews 10 software, we have found that there are not so many differences in the results of the Spanish test between children of Chinese

origin and Spanish native children, while there are differences in the Chinese test.

Besides that, the CCOs of our research do not show a big difference in their Spanish level compared to that of Spanish children, and they obtained a good result in Spanish tests, especially in oral and vocabulary exercises. By contrast, in the results of the Chinese test, they exhibited a considerable difference in level compared to native Chinese children. Although they had abundant Chinese vocabulary thanks to their parents, they had difficulty expressing what they wanted to say. In addition, their level of writing in Chinese was significantly lower than that of children living in China.

Previous studies (Pérez, 2009; Jalón, 2005; Shum and Hu, 2013) concluded that Chinese children do not acquire Spanish well and do not achieve a good development in school; our results, however, indicate that children of Chinese origin performed in the Spanish test as well as native children. In fact, most of the Chinese children who we evaluated obtained good marks in the vocabulary and grammar tests. They were also able to distinguish the elements of a sentence (subject, verb, direct object, indirect object, circumstantial, etc.), falling a little behind Spanish native children in reading comprehension and writing. In the exercise of written expression, they tended to write sentences without punctuation and to confuse the use of the letters *b* and *v*, *t* and *d*, as well as to produce errors in the use of prepositions; they also found it difficult to differentiate the silent consonant *h*. In addition, they tended to repeat the same expressions and connectors, such as the conjunction *y* or the adverb *también*, using them in relatively simple and repetitive phrases.

Finally, in the phonology test, we found that the evolution of the sense of rhyme in Spanish can develop with age, but the inability to distinguish phonemes is maintained relatively steadily. By contrast, it is observed that Spanish pronunciation and the sense of rhyming in this language develop progressively.

9.6.5.2 The Use of Languages

In our research, the CCOs surveyed tend to use Spanish more often than Mandarin Chinese and the Chinese dialect. In their daily lives, Mandarin Chinese use it in certain situations, such as at home with their parents and in Chinese school; on the other hand, the Chinese dialect is used at home when talking to older family members, such as grandparents. Conversely, when talking to Chinese siblings and peers they prefer to use Spanish. We can note that 87% of them consider that they speak Spanish better than Chinese, claiming that they do this fluently and confidently, while showing some anxiety when speaking Chinese, especially in class.

Context of Language Use

	Contexts	Spanish	Mandarin	Dialect	Other
1	Home	1.9	1.7	1.3	0.2
2	Leisure	2.3	1.8	0.9	0.3
3	Shopping	2.7	1.3	0.1	0.1
4	Education	2.9	0.7	0.1	1.1
5	Communication with locals	3.0	0.1	0	0.3
6	Communication with foreigners	0.8	0.1	0	2.8
7	News	3	0.5	0	0.7
8	Mail	2.7	1.3	0	0.5
9	Chat	2.8	1.3	1.3	0.4

9.6.5.3 External and internal factors influencing language proficiency of children of Chinese origin

In order to investigate the factors related to each CCO's language, we analysed the data of the two language tests separately. The following tables have attempted to relate the variables to the dependent variable Y (marks in language tests). We have obtained the following results in the Spanish test:

Variables in the Spanish test

Sample: 40

HAC standard errors & covariance (Bartlett kernel, Newey-West fixed
bandwidth = 4.0000)

Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
Sex	-0.160247	0.222341	-0.720725	0.4737
Linguistic attitude	0.340449	0.137552	2.475054	*0.0160
Frequency of Spanish use	0.105080	0.315122	0.333457	***0.0009
Self-assessment of proficiency in Spanish	1.249965	0.324962	3.846495	***0.0003
Preschool education	0.749921	0.259310	2.891981	**0.0052
Time studying Spanish	1.299630	1.282777	1.013137	0.3149
Parents' education	1.432872	1.188112	1.706346	***0.0004
Social identity	0.188946	0.355283	0.531819	0.5967
Parents' profession	0.108882	0.718571	1.230511	0.8192
Age	0.132872	0.188112	0.706346	0.4826
Evaluation of difficulty in the Spanish language	-0.498231	0.292448	-1.703656	0.0934
Motivation	0.113837	0.145104	0.784521	0.4357

Variables in the Chinese test

Dependent Variable: Y

Sample: 40

HAC standard errors & covariance (Bartlett Kernel, Newey-West fixed bandwidth = 4.0000)

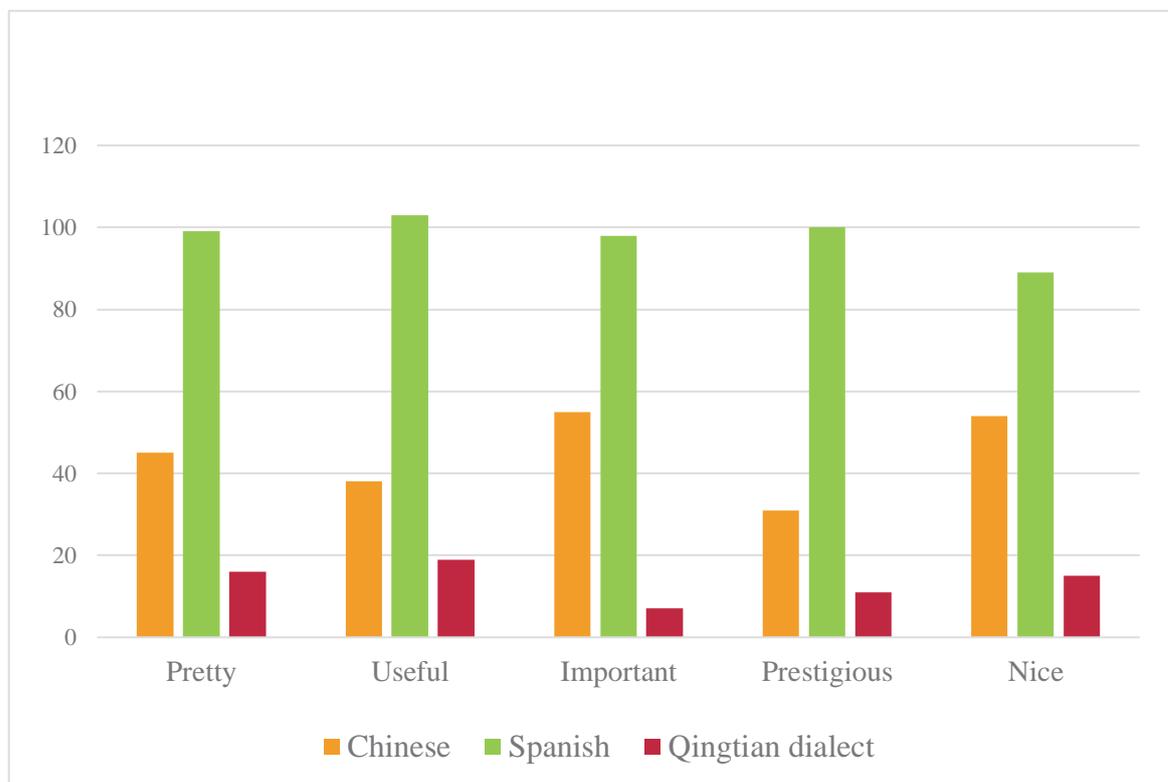
Variable	Coefficient	Std. Error	t-Statistic	Prob.
Sex	-0.160247	0.222341	-0.720725	0.4737
Frequency of Chinese use	6.096316	4.250312	1.434322	**0.0064
Self-assessment of proficiency in Chinese	2.587995	3.321640	0.779132	0.4388
Preschool education	-0.750361	3.940646	-0.190416	0.8496
Age	1.595373	2.605565	0.612295	0.5425
Evaluation of difficulty in the Chinese language	0.741618	4.446428	0.166790	0.8681
Time studying Chinese	1.595373	2.605565	0.612295	0.5425
Parents' education	14.16779	3.779206	3.748880	***0.0007
Parents' profession	7.741618	4.446428	0.166790	**0.0293
Motivation	4.294676	1.421624	3.020965	***0.0005

Our data correlation analysis shows that the language proficiency of CCOs is related to several factors, both external and internal. With regard to proficiency in Chinese, the related external factors include the amount of *input* and *output* of Chinese ($p = 0.0064$), the education of their parents ($p = 0.0007$) and the profession of their parents ($p = 0.0293$); internal factors include linguistic attitude ($p = 0.0293$), social identity ($p = 0.0135$) and motivation ($p = 0.0005$), which we will conclude in the next

section. On the other hand, in the aspect of their proficiency in the Spanish language, the related external factors include the amount of *input* and *output* of the Spanish language ($p = 0.0009$) and the education of their parents ($p = 0.0004$); internal factors include linguistic attitude ($p = 0.0160$), self-assessment of their fluency in Spanish ($p = 0.0003$) and preschool education ($p = 0.0052$).

The results of our research have shown that children who have a positive linguistic attitude, a great motivation and a greater amount of *input* and language *output* achieve better language learning. Also, the education and profession of their parents are important factors in language learning. In addition, age is an important factor affecting second language learning in children of Chinese origin.

Linguistic Attitudes of the CCO Towards Different Languages



We can see in the results of our questionnaire that the CCOs had a more positive attitude towards Spanish than to Chinese. 61.8% of them thought that Spanish sounded prettier and more pleasant than Mandarin Chinese or the Qingtian dialect, 64.37% said that Spanish was more useful in their daily lives than other languages, 61% considered Spanish as the most important language as it directly affects their school performance and 63% had the opinion that Spanish was more prestigious, so they felt more confident when they spoke in Spanish than when they did it in Chinese. In addition, most CCOs considered Spaniards to be more friendly, polite and powerful, while the Chinese considered themselves to be more intelligent than the Spaniards and just as hospitable as them.

9.6.6 Conclusions

This thesis focuses on three fields of Linguistics: linguistic proficiency, language use and the factors that influence the proficiency of each language. This research examines the linguistic situation of Chinese immigrant children and analyses their use of language, their language proficiency, their language choice and the difficulties of their learning. Some sociolinguistic aspects and the acquisition of the second language have also been taken into account in analysing their context. To do so, our study has been based on data drawn from observations, questionnaires, tests and interviews, in order to explain the pattern of linguistic behaviour of immigrant children with highly reliable quantitative and qualitative data.

In our case, we have examined language learning in Chinese children in

Malaga, specifically at Huajiao school, a centre where Chinese is taught exclusively for Chinese children at the weekend. By analysing the proficiency in both Spanish and Chinese of these bilingual children, we have been able to describe their situation and find the learning difficulties of each language, with the aim of trying to solve these difficulties.

The linguistic situation of Chinese children in Malaga is a typical case study of Chinese immigrant children abroad. These children are born and raised in a complicated linguistic environment, as their linguistic ability and language use are strongly affected by their social and family environment. To this end, although their rich vocabulary and level of oral expression are good, their reading and writing proficiency may be poor, as their parents generally cannot offer them academic help due to their lack of knowledge and their professions. Although it is normal for bilingual children to have difficulties in the later stages, they are easier to overcome, because thanks to age and education, they quickly acquire skills in both languages.

Our doctoral thesis has aimed to reveal the linguistic situation of children of Chinese origin in Malaga. Like any research, this study has certain limitations, such as the number of informants (160 surveyed) and the few previously existing studies. In the future, the number of participants could be increased and the study expanded to a greater number of areas so as to generate more accurate conclusions. For this reason, we have in mind to carry out additional empirical tests on the proficiency of bilingual Chinese children, for the purpose of addressing new issues.

Capítulo X: Referencias bibliográficas

Alam, Florencia (2007). Representaciones sociolingüísticas en la comunidad inmigrante chino-taiwanesa: Posibles abordajes para la enseñanza. Universidad de Buenos Aires.

https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/4_coloquio/cc_p_representaciones_sociolinguisticas_alam.pdf

Agheyisi, Rebecca y Fishman, Joshua, A. (1970). Language attitude studies: A brief survey of methodological approaches. *Anthropological Linguistics*, 12, 5, 137-157.

Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Oxford: Oxford University Press.

Almeida Suárez, M. (2003). *Sociolingüística*. La Laguna: Servicio de Publicaciones. Producciones Gráficas, S.L.

Andersen, E.S. (1990). *Speaking with style: The sociolinguistic skills of children*. Londres: Routledge.

Arriaga, R. I., Fenson, L., Cronan, T. y Pethick, S. J. (1998). Scores on the MacArthur communicative development inventory of children from low-and middle income families. *Applied Psycholinguistics*, 19(2), 209–223.

Auer, Peter (1998). *Code-switching in conversation: language, interaction and identity*. Londres: Routledge.

Baker, Colin (1992). *Attitudes and language*. Clevedond: Multilingual Matters.

----- (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 2nd ed. Bristol: Multilingual Matters.

- Barbera, Nuria (2012). *The state of Chinese immigration in present-day Spain field research in the city of Tortosa* (Tesis Máster). Nanjing: Universidad de Nanjing.
- Beltrán, J. (2004). Remesas y redes familiares de china a España. En Natalia Ribas Mateos, N. R. y Chordá, M. Á. E. (Eds.). *Migración y desarrollo: estudio sobre remesas y otras prácticas transnacionales en España* (pp.285-312). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, CSIC, Instituto de Estudios Sociales Avanzados.
- (2005). The seeds of Chinatown: Chinese entrepreneurship in Spain. En Spaan, E. y Hillmann, F. y Naerssen, T. V. (Eds.). *Asian migrants and european labour markets: patterns and processes of immigrant labor market insertion in Europe* (pp.285-308). Nueva York: Routledge.
- (2007). El empresariado como moda de vida. El caso de los inmigrantes chinos. En *Empresariado étnico en España*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (eds.). (pp. 231-248). Barcelona: Fundación CIDOB.
- Beltrán, J. y López, A. S. (2001). *El xinesos a Catalunya: familia, educació i integració*. Barcelona: Alta Fulla.
- (2013). Del restaurante chino al bar autóctono. Evolución del empresariado de origen chino en España y su compleja relación con la etnicidad”. En Magdalena, B. N. y Hugo, V. G. (Eds.), *Retos y estrategias del empresariado étnico, Estudios de caso de empresarios latinos en los Estados Unidos y empresarios inmigrantes en España* (pp.85-108). Ciudad de México: CIESAS.
- Beltrán, J., Haro, F. y Sáiz, A. (2016). *Representaciones de China en las Américas y la*

Península Ibérica. Barcelona: Edicions Bellaterra.

Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Bialystok, Ellen (2001). *Bilingualism in development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bohman, T. M., Bedore, L. M., Pena, E. D., Mendez-Perez, A. y Gillam, R. B. (2010).

What you hear and what you say: Language performance in Spanish-English bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13, 325–344. Doi:10.1080/13670050903342019.

Bohner, G. y Wanke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Londres: Psychology Press.

Bortoni, R. S. M. (1991). Dialect contact in Brasilia. *International Journal of the Sociology of Language*, 89, 47-59.

Blas Arroyo, J. L. (1999). Actitudes hacia la variación intra dialectal en la sociolingüística hispánica. *Estudios Filológicos*, 34, 48-73.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Nueva York: Longman.

Bryant, P. E., Maclean, M. y Bradley, L. L. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection, and learning to read. *Development Psychology*, 26, 429-438.

Cabreba, Z. A., Dorté, P. J., Abad, M. M. y Remacha, M. R. (2014). Evaluación de contenidos lengua castellana 4. Santillana, 96-97.

Carranza, M. (1982). Attitudinal research on Hispanic language varieties. En Ryan, E.B.

- y Giles, H. (Eds.). *Attitudes towards language variation* (pp.63–83). Londres: Edward Arnold.
- Casas-tost, Helena. (2008). Estudio comparativo de las onomatopeyas chinas y españolas. En Aguilar, P. S. G (Eds.). *Nuevas perspectivas de investigación sobre Asia Pacífico* (pp. 345–360). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- <https://www.ugr.es/~feiap/ceiap2v1/ceiap/ceaip2.pdf>.
- Chao, Yuanren (1933). Tone and intonation in Chinese. *Bulletin of the Institute of History and Philology*, 4, 120-134.
- Chen, Hua (2013). The study of the European Qingtian immigrants' s associations (Tesis Máster). Guangzhou: Universidad de Jinan.
- Chen, Murong (1990). *Qingtian County Annals*. Hangzhou: Zhejiang People's Publishing House.
- Chen, Songlin (1999). The language attitude of Chinese in Singapore and its impact on language proficiency and language use. *Language teaching and Linguistic Studies*, 1, 81-95.
- Chen, Xi, Qiu, Yingwang y Luo, Y. Cathy (2014). *Reading development and difficulties in monolingual and bilingual Chinese children immigrants*. Heidelberg: Springer Netherlands.
- Chiswick, B. R. y Miller, P. W. (2007). The critical period hypothesis for language learning: What the 2000 US census says. *IZA Discussion Paper*, 2575, January.
- <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/33715/1/527494895.pdf>.
- Chomsky, Noam (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Westport:

Praeger Publishers.

Clyne, M. (1991). *Community languages, the Australian experience*. Cambridge:

Cambridge University Press.

Clyne, M. y Kipps, S. (1997). Trends and changes in home language use and shift in

Australia, 1986-1996. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*,

18(6): 451-473.

------(1999). *Pluricentric languages in an immigrant context Spanish, Arabic*

and Chinese. Berling: De Gruyter Mouton.

Colectivo, Ioé. (2005). Inmigrantes extranjeros en España: Reconfigurando la sociedad.

Panorama Social, 1, 32-47.

Connor, R.T. (2008). Computer simulation and new ways of creating matched-guise

techniques. *International Multilingual Research Journal*, 2, 102–108.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods*

approaches. CA: Thousand Oaks.

Cummins, J. (1994). The acquisition of English as a second language. En Spangenberg-

Urbschat, K. y Pritchard, R. (Eds.), *Reading instruction for ESL students* (pp.36-

62). Delaware: International Reading Association.

------(2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the*

crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.

Corttazzi, Martin y Jin, Lixian (2006). Changing practices in Chinese cultures of

learning. *Language, Cultures and Curriculum*, 19 (1), 5-20.

Dalton-Puffer, C., Kaltenboeck, G. y Smit, U. (1997). Learner attitudes and L2

- pronunciation in Austria. *World Englishes*, 16, 1, 115–128.
- Denisova, Veleria (2011). *Special features of Chinese language used by Chinese immigrants in Australia*. (Tesis Máster). Changchun: Universidad Normal de Dongbei.
- Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Janosky, J. E., Pitcairn, D. N. y Kurs-Lasky, M. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 1432–1443.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40, 45-78.
- (2003). *Questionnaires in second language research*. Londres: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., Csizer, K. y Nemeth, N. (2006). *Motivation, language attitudes and globalization*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. y Skehan, Peter. (2003). Individual differences in second language learning. En Doughty, C. J. y Long, M. H. (Eds.). *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2007). *Motivational strategies in the language classroom*. Edinburg: Cambridge University Press.
- (2007). *Research methods in Applied Linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J. y Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and

- early childhood development. *Child Development*, 65, 296–318.
- Eagly, A. y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL: Harcourt Bruce.
- Eckert, Penélope (1988). Adolescent structure and the spread of linguistic change. *Language in Society*, 17, 183-207.
- (2000). *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell.
- (2017). Age as a sociolinguistic variable. En Coulmas, F. (Eds.). *Handbook of Sociolinguistic* (pp.151-167). Oxford: Blackwell.
- Edwards, J. (1982). Language attitudes and their implications among English speakers. En Ryan, E.B. y Giles, H. (Eds.). *Attitudes towards language variation: Social and applied contexts* (pp.20–33). Londres: Edward Arnold.
- (1999). Refining our understanding of language attitudes. *Journal of Language and Social Psychology*, 18(1), 101–110.
- Ehrman, E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Londres: Sage Publications.
- Eisenstein, M. (1982). A study of social variation in adult second language acquisition. *Language Learning*, 32, 367-391.
- El-Dash, L. y Busnardo, J. (2001). Brazilian attitudes towards English: Dimensions of status and solidarity. *International Journal of Applied Linguistics* 11(1), 57-74.
- El-Dash, L., y Tucker, R. (1975). Subjective reactions to various speech styles in Egypt. *International Journal of the Sociology of Language*, 6, 33–54.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

----- (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Etxebarría, A. M. (1995). *El bilingüismo en el estado español*. Bilbao: Ediciones FBV.

Entwisle, D. R. y Astone, N. M. (1994). Some practical guidelines for measuring youth's race/ethnicity and socioeconomic status. *Child Development*, 65, 1521–1540.

Fasold, Ralph (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Basil Blackwell.

Farran, D. C. y Haskins, R. (1980). Reciprocal influence in the social interactions of mothers and three-year-old children from different socioeconomic backgrounds. *Child Development*, 51(3), 780–791.

Fernández, M. (1997). Algunas perspectivas sociolingüísticas sobre la emigración. En Carlos Hernández, S. C. y Morant i Marco, R. (Eds.). *Lenguaje y emigración* (pp.71-98). Valencia: Universidad de Valencia, Teoría de los Lenguajes y Ciencias de la Comunicación.

Fishman, J. A. (1965). Who speaks what language to whom and when? En Fishman, J. A. (Eds.). *La Linguistique* (pp.7-88). Clevedon: Multilingual Matters.

----- (1991). *Reversing language shift*. Clevedon: Multiingual Matters.

Forget-Dubois, N., Dionne, G., Lemelin, J.P., Pérusse, D., Tremblay, R. E. y Boivin, M. (2009). Early child language mediates the relation between home environment and school readiness. *Child Development*, 80(3), 736-749.

- Gardner, R. C. (1973). Attitudes and motivation: their role in second language acquisition, En Oller, J. y Ridhard (Eds.). *Focus on the learner* (pp.235-246). Rowley, Mass: Newbury House.
- (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Londres: Edward Arnold.
- (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*, 8, 9-20.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gardner, R.C., Masgoret, A.M., y Trembley, P. (1999). Home background characteristics and second language learning. *Journal of Language and Social Psychology*, 18(4), 419–437.
- Garrett, P., Coupland, N. y Williams, A. (2003). *Investigating language attitudes*. Cardiff: University of Wales Press.
- Gass, SM. y Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. NJ: Lawrence Erlbaum Associations.
- Genesee, Fred. (1978). Is there an optimal age for starting second language instruction? *McGill Journal of Education*, 13, 145-154.
- Giles, H. (1971a). Patterns of evaluation in reactions to R.P., South Welsh and Somerset accented speech. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 10(3), 280-281.
- (1971b). Teacher's attitudes towards accent usage and change. *Educational Review*, 24(1), 11-25.

- Giles, H., Taylor, D. M. y Bourhis, R.Y. (1973). Towards a theory of interpersonal communication through speech: Some Canadian data. *Language in Society* 2, 177-192.
- Giles, H., y Byrne, J. (1982). An intergroup approach to second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 17-40.
- Giles, H., Hewstone, M., Ryan, E.B. y Johnson, P. (1987). Research on language attitudes. En U. Dittmar, Ammon, N. y Mattheier, K.J. (Eds.). *Sociolinguistics: An international handbook of the science of language and society* (pp.585-597). Berlin: Walter de Gruyter.
- Giles, H., Coupland, N., Henwood, K., Harriman, J. y Coupland, J. (1990). The social meaning of RP: An intergenerational perspective. En Ramsaran, S. (Eds.). *Studies in the pronunciation of English* (pp.191–211). Londres: Routledge.
- Giles, H., Coupland J. y Coupland, N. (1991). *Contexts of accommodation: developments in applied sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ginsborg, J. (2016). The effects of socio-economic status on children's language acquisition and use. En Clegg, J. y Ginsborg (Eds.). *Language and social disadvantage: Theory into practice* (pp. 9-27). Hoboken: John Wiley & Sons, Ltd.
- Goldberg, H., Paradis, J. y Crago, M. (2008). Lexical acquisition over time in minority first language children learning English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 29, 41-65. Doi:10.1017/S014271640808003.
- Gong, Shaoying. (2005). Development of lexical and conceptual representation in second language acquisition of Chinese-English bilingual children. *Journal of the*

- Chinese Society of Education*, 12, 53–66.
- Goodz, N.S. (2006). Parental language mixing in bilingual families. *Infant Mental Health Journal*, 10(1), 25-44.
- Gregory, E. (1993). Sweet and sour: learning to read in a British and Chinese school. *English in Education*, 3, 53-59.
- Gumperz, J.J. (1971). *Language in social groups*. CA: Stanford University Press.
- Hatch, Evelyn. (1983). *Psycholinguistics: a second language perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hampton, S., Ekboir, J. M. y Rochin, R. I. (1995). The performance of Latinos in rural public schools: A comparative analysis of test scores in grades 3, 6, and 12. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 17(4): 480-498.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hartikainen, J. (2000). *Attitudes of Finnish senior secondary school students towards six standard accents of English* (Tesis Máster). Joensuu: University of Joensuu.
- Heise, D.R. (1970). The semantic differential and attitude research. En Summers, G. F. (Eds.), *Attitude measurement* (pp.235–253). Chicago: Rand McNally.
- Henerson, M. E., Morris, L.L. y Fitz-Gibbon, C.T. (1987). *How to measure attitudes*. Newbury Park: Sage.
- Hernández-Campoy, J. M. (2004). El fenómeno de las actitudes y su medición en sociolingüística. *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 8, 29-56.
- Hernández, S. y Morant, M. R. (1997). *Lenguaje y Emigración*. Valencia: Universidad

de Valencia.

Herrera, I. L. (1986). Los inmigrantes chinos en la amazonía peruana. *Bull. Inst. Fr. Et.*

1986, XV: 49-60.

<http://ilausent.free.fr/chinos/Los%20inmigrantes%20chinos.pdf>

Hoevermann, Stefinia (2012). *Different migration backgrounds of European oversea*

Chinese and their influences on the migrant's language acquisition (Tesis Máster).

Hangzhou: Zhejiang University.

Hoff, E. (2003). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child

speech. En M. H. Bornstein y R. H. Bradley (Eds.). *Socioeconomic status,*

parenting, and child development (pp. 147–160). Mahwah: Lawrence Erlbaum

Associates.

Hoff-Ginsberg, Erika. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to

children's language experience and language development. *Applied*

Psycholinguistics, 19, 4, 603-629.

Hulstijn, Jan H. (2015). *Language proficiency in native and non-native speakers:*

Theory and research. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Huang, Cheng (2013). Language and cultural heritage: the second generation overseas

Chinese language survey. *Cultural Monthly*, 10, 126–135.

Hudson, R.A. (1981). *La sociolingüística: lenguaje, cultura y pensamiento*. Barcelona:

Anagrama Publishing.

Hushak, L. J. (1973). *The contribution of school and non-school inputs to student*

achievement. Informe final. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED085410.pdf>

Jalón, Díaz-Aguado (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla.

Revista Iberoamericana de Educación, 37 (1), 17–47.

Johnson, R. B. y Christensen, L. (2004). *Education research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston: Allyn and Bacon.

Kang, Xiaojuan (2015). A survey on the language use of overseas Chinese children and family language plan: A case study of the overseas Chinese children aged 3-6 in Malaysia. *Applied Linguistics*, 2, 10–18.

Kachru, B. B. (2005). *Asian Englishes: Beyond the Canon*. Hongkong: Hongkong University Press.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.

Krashen, S. D., Long. M. A. y Scarcella, R. C. (1982). *Child-adult differences in second language acquisition*. Rowley: Newbury House.

Labov, W. (1966a). The linguistic variable as a structural unit. *Washington Linguistic Review*, 3, 4-22.

------(1966b). *The social stratification of English in New York city*. Washington D.C.: Center for Applied Linguistics.

------(1972). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.

------(1989). The child as linguistic historian. *Language Variation and Change*, 1, 85-94.

- (2001). *Principles of linguistic change. Volume II: Social factors*. Oxford: Blackwell.
- Ladegaard, H. (2000). Language attitudes and sociolinguistic behaviour: exploring attitude behaviour relations in language. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 214–233.
- Lambert, W., Hodgson, R., Gardner, R. y Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60, 44–51.
- Leng, Yulong y Wei, Yixin (1994). *Zhonghua Zihai*. Hongkong: Zhonghua Book Company.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. NY: John Wiley.
- Li, Changfu (1998). *The colonial history of China*. Shanghai: The Commercial Press.
- Li, Minghuan (1995). Un análisis sobre la emigración en Wenzhou. *Sociological Studies*, 5, 83-93.
- Li, W. (1994). *Three generations, two languages, one family: language choice and language shift in a Chinese community in Britain*. Philadelphia and Adelaide: Multilingual Matters.
- Liang, Jingfei. (2010). Learning challenges in special language environments: Some views on Chinese second generation' language learning in Germany. *International Society for Chinese Language Teaching*, 8, 19-20.
- Liu, Lanxi (2013). *The bilingualism study of a par of twins between Chinese and Korean* (Tesis Máster). Jinan: Shandong University.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., y Anthony, J. L. (2000). Development of emergent

literacy and early reading skills in pre-school children: Evidence from a talent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36, 596-613.

Lüdi, G. (1987). *Sociocultural perspective of multilingualism and language acquisition*. Tübingen: Narr.

Luis, J. B. A. (1999). *Lenguas en contacto: consecuencias lingüísticas del bilingüismo social en las comunidades de habla del este peninsular*. Madrid: Iberoamericana.

Luis, P. W. (2016). Second language acquisition: Swain's output Vs Krashen's input. *English as a Second Language*, 8.

<http://eslarticle.com/pub/english-as-a-second-language-esl/139016-Second-Language-Acquisition-Swain-s-Output-Vs-Krashen-s-Input.html>

MacIntyre, P.D., Mackinnon, S.P. y Clement, R. (2009). The baby, the bathwater and the future of language learning motivation research. En Dornyei, Z. y Ushioda, E. (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp.43-65). Bristol: Multilingual Matters.

Márquez, G. M. (2014). Distancia lingüística, a nivel fonético-fonológico entre las lenguas china y española. *Philologia Hispalensis*, 28 (1), 51–68.

Martín, B.P. (1992). Styles in immigrant dialect: The case of southern dialects in the urban area of Madrid. *Lynx*, 3, 91-109.

Martinovic-Zic, A. (1998). You are what you speak: Language choice in bilinguals as a strategy in power relations. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421872.pdf>

Mckenzie, Robert M. (2010). *The social psychology of English as a global language: Attitudes, awareness and identity in the Japanese context*. London: Springer Press.

- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1999). *Qualitative data analysis*. CA: Thousand Oaks.
- Milroy, James (1992). *Linguistic Variation and Change*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Milroy, James y Milroy, Lesley. (1997). *Varieties and variation. The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Miranda, M. G. (2014). Distancia lingüística, a nivel fonético-fonológico entre las lenguas china y española. *Philologia Hispalensis*, 28, 51-68.
- Mirhadizadeh, Nazanin. (2016). Internal and external factors in language learning. *International Journal of Modern Language Teaching and Learning*, 1(5), 188-196.
- Montrul, S. y Potowski. K. (2007). Command of gender agreement in school-age Spanish-English bilingual children. *International Journal of Bilingualism*, 11(3), 301-328.
- Morales, P. S. (2009). Enseñanza y evaluación de la pronunciación de ELE en alumnos chinos. *Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 17, 497-503.
- Moreno, Fernández, Francisco (1998). *Principios de Sociolingüística y Sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moyer, A. (2004). *Age, accent and experience in second language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Muller, F. (1989). Translation in bilingual conversation: Pragmatic aspects of translatory interaction. *Journal of Pragmatics*, 13, 713-739.
- Nieto, Gladys (2003). The Chinese in Spain. *International Migration*, 41(3), 215-237.
- Norton, Bonny (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL*

Quarterly, 31(3), 409-429.

Ochs, Elinor (1993). Constructing social identity: A language socialization perspective.

Research on Language and Social Interaction, 26(3), 287-306.

Oller, D. K., Pearson, B.Z. y Cobo-Lewis, A.B. (2007). Profile effects in early bilingual

language and literacy. *Applied Psycholinguistics*, 28, 191-230.

Oh-Hwang, Y. (1994). *A cross-cultural study: Linkages among intelligence,*

psychosocial maturity, parenting practices, and academic achievement of

adolescents (Tesis Doctoral). Lafayette: Purdue University.

Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement.*

Londres: Continuum.

Pan, Jiafu. (2008). *Studies of the multilingual phenomenon and language contact in the*

Singapore Chinese community. (Tesis Máster). Shanghai: Fudan University.

Parks, P. L. y Smeriglio, V. L. (1986). Relationships among parenting knowledge,

quality of stimulation in the home and infant development. *Family Relations*, 35,

411-416.

Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States.

Applied Psycholinguistics, 28, 399-410.

Pedone, Valentina (2005). Patterns of language choice in the Chinese second generation

in Italy. *The Journal of Chinese Sociolinguistics*, 2 (5), 244-253.

Peers, I. P., Lloyd, P. y Foster, C. (2000). *Clinical evaluation of language*

fundamentals- preschool. Londres: Psychological Corporation.

Penfield, Wilder y Lamar, Roberts (1959). *Speech and brain mechanisms.* Princeton,

NJ: Princeton University Press.

Peng, Lingling (2006). Interdependent development in bilingual grammar acquisition- what we can learn from a case study of development of wh-questions in an English-Cantonese bilingual child. *Foreign Language Research*, 5, 81–86.

Penny, R. (2000). *Variation and change in Spanish*. Cambridge University Press.

Pérez, Villafañe, E. (2009). De China a España: estrategias del aprendizaje del alumno chino en ambos contextos y posibles aportaciones del profesor hispano. Un breve estudio de casos. https://marcoele.com/descargas/china/perez_estudiodecasos.pdf.

Perloff, R. (2003). *The dynamics of persuasion*. Londres: Lawrence Erlbaum.

Phakiti, Aek. (2015). Quantitative research and analysis. En Paltridge, B. y Phakiti, A. (Eds.). *Research methods in Applied Linguistics, A practical resource* (pp. 27-46). Londres: Bloomsbury.

Portes, A., y L. Hao. (1998). Bilingualism and loss in the second generation. *Sociology of Education*, 71(4), 269-294.

Preston, D.R. (1989). *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

------(1999). *Handbook of perceptual dialectology*. Amsterdam: John Benjamins.

Reif, M., Robinson, J. A. y Putz, M. (2013). *Variation in language and language use: Linguistic, socio-cultural and cognitive perspective*. Berlin: Peter Lang GmbH.

Rice, M. L., Wexler, K. y Hershberger, S. (1998). Tense over time: The longitudinal course of tense acquisition in children with specific language impairment. *Journal*

of Speech, Language and Hearing Research, 41, 1412–1431.

Rojas, R., Iglesias, A., Bunta, F., Goldstein, B., Goldenberg, C. y Reese, L. (2016).

Interlocutor differential effects on the expressive language skills of Spanish-speaking English learners. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18, 166–177.

Romaine, S. (1984). *The language of children and adolescents*. Oxford: Basil Blackwell.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishers.

----- (1988). *Binlingualism*. Oxford: Basil Blackwell.

Rotaetxe, K. (1988). *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.

Rosch, E., C. Mervis, Gray, W., Johnson, D. y Boye-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology* 8, 382-439.

Rowe, M. L. y Goldin-Meadow, S. (2009). Differences in early gesture explain SES disparities in child vocabulary size at school Entry. *Science*, 323, 951-951.

Ruben, Robert J. (1997). A time frame of critical/sensitive periods of language development. *Acta Otolaryngologica*, 117, 202-205.

Ryan, E. B. y Giles, Howard. (1982). *Attitudes towards Language Variation: Social and Applied Contexts*. Londres: Edward Arnold.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryan, R. M., y Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. En Pintrich, P. R. y

- Maehr, M. L. (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (pp.115–149).
Greenwich, CT: JAI Press.
- Sadighi, F. y Maghsudi, N. (2000). The relationship between motivation and English proficiency among Iranian EFL learners. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 26(1), 39-52.
- Safder, Alladina (1993). Southern Asian languages in Britain. En Guus, E. y Ludo, V (Eds.). *Immigrant languages in Europe* (pp.55-65). Clevedon: Multilingual Matters.
- Sankoff, D. y Laberge, S. (1978). The linguist market and the statistical explanation of variability. Nueva York, NY: Academic Press.
- Sastre, G. M. (2014). Emprendimiento familiar inmigrante: el caso de las mujeres chinas en España. *Revista de Empresa Familiar*, 4(2), 61-70.
www.revistadeempresafamiliar.uma.es
- Schumann, J.H. (1978). The acculturation model for second-language acquisition. En Gringas, R.C. (Eds.). *Second language acquisition and foreign language teaching* (pp.27–107). Washington: Center for Applied Linguistics.
- Schwartz, R. G. y Terrell, B. Y. (1983). The role of input frequency in lexical acquisition. *Journal of Child Language*, 10(1), 57–64.
- Schwartz, S.H. (2007). Value orientations: measurement, antecedents and consequences across nations. En Jowell, R., Roberts, C., Fitzgerald, R. y Eva, G. (Eds.), *Measuring attitudes cross-nationally* (pp.169–204). London: Sage.

- Sheng, Jing (2012). Chinese parents' role in language preservation and development of their children. *Journal of Yanbian University (Social Science)*, 45(5), 95-100.
Doi: 10.16154/j.cnki.cn22-1025/c.2012.05.006
- Sheng, L., L.E. Bedore, E.D. Pena y Fiestas, C. (2013). Semantic development in Spanish-English bilingual children: Effects of age and language experience. *Child Development*, 84, 1034-1045.
- Shum, Grace, Vázquez, D. y Hu, D.Y. (2013). Study on second language acquisition of Chinese students in Spain. *Sociological Study*, 4, 67-70.
- Shuy, R. W., Wolfram, W. y Riley, W. K. (1969). Field techniques in an urban language study. *American Anthropologist*, 71(5), 997-998.
- Silva-Corvalán, C. (1994). *Language contact and change: Spanish in Los Angeles*. Oxford: Clarendon Press.
- Skutnabb-Kangas, T y Toukoma, P. (1976). Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. *Research Report 15*. Tampere: University of Tampere.
- Solé, C. (1981). *La integración sociocultural de los inmigrantes en Cataluña*. Madrid: C.L.S.
- Soprano, A. M. (2011). *Cómo evaluar el lenguaje en niños y adolescentes*. Buenos Aires: Paidós Argentina.
- Stahl, S. A., y Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221-234.

- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E. y Cramer, B. B. (1984). Assessing phonological awareness in kindergarten children: Issues of task comparability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 175-190.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford Press.
- Stahl, S. A. y Murray, B. A. (1994). Defining phonological awareness and its relationship to early reading. *Journal of Educational Psychology*, 86, 221-234.
- Sun, He y Yin, Bin. (2017). Differential effects of internal and external factors in early bilingual vocabulary learning: The case of Singapore. *Applied Psycholinguistics*, 39 (2), 383-411.
- Swan, L. (1985). Education for all report of the committee of enquiry into the education of children from ethnic minority groups. London: Her majesty's Stationery Office.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Gass S. y Madden, C. (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 147-160). Rowley, MA: Newbury House.
- (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- Tajfel, H. (1974). Social identity and intergroup behavior. Human groups and social categories. *Social Science Information*, 13, 65-93.
- (1981). Social stereotypes and social groups. En Turner, J. y Giles, H. (Eds.), *Intergroup behavior* (pp.144-165). Oxford: Blackwell.

- Tannenbaum, M. y Howie, P. (2002). The Association between language maintenance and family relation: Chinese immigrant children in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(5):408-424.
- Tapia López, F. J. (2011). *La enseñanza de léxico a estudiantes chinos: Criterios para el análisis del tratamiento del léxico en manuales de E/LE* (Tesis Máster). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iiijornadasp_lopez_y_boada.pdf
- Tizard, B. y Hughes, M. (1984). *Young children learning: talking and thinking at home and at school*. London: Fontana.
- Thomasson, S. G. y Kaufman, T. (1988). *Language contact, creolization and genetic linguistics*. Oakland, CA: University of California Press.
- Tong, Y.Y., Hong, Y. Y., Lee, S. L. y Chiu, C. Y. (1999). Language use as a carrier of social indentity. *International Journal of Intercultural Relations*, 23(2), 281-296.
- Triandis, J. y Berry, W. (1980). *Handbook of cross-cultural psychology: Social psychology*. Boston: Springer.
- Treiman, R. (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 161-181.
- Trudgill, P. J. (1983). *Sociolinguistics: An introduction to language and society*. London: Penguin.
- Unsworth, S. (2013). Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender. *Bilingualism: Language and cognition*, 16, 86–110. Doi:10.1017/S1366728912000284.

- Vanpatten, Bill (2007). *From input to output*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wagner, R. K. y Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 2, 192-212.
- Wang, Yan (2003). Los qingtianeses y la cultura qingtianesa. *Overseas Chinese History Studies*, 6, 86.
- Wang, Wenyu (2010). Development of bilingual children's language ability. *Foreign Language Research (China)*, 3 (121), 52-60.
- Wang, Yaohui y Miao, Lv (2019). *Annual report on Chinese international migration (2018): Blue book of global talent*. Beijing: Social Science Academic Press.
- Wardhaugh, Ronald (1986). *An introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Wei, Y., Wang, J. y Wei, H. (2013). A survey on current status of American-Chinese heritage language: Maintenance and shift. *TCSOL Studies*, 49(1), 46-53.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- West, C. (1992). A matter of life and death. *October*, 61, 20-23.
- Wigfield, A., Esoles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. y Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. En Eisenberg, N., Damon, W. y Lerner, R. M. (Eds.). *Handbook of child psychology* (pp.933-1002). Hoboken, NJ: Wiley.
- William, P., Hoffman, H. y Kimbery, V. (1991). Automatic processes in word perception: An analysis from illusory conjunctions. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 17(4), 902-923.

- Xu, Daming y Wang, Xiaomei (2009). Encuesta sobre la comunidad de habla china. *Jilin University Journal Social Science Edition*, 49, 132-137.
- Xu, Wenyong (2010). *Estudio sobre los cambios sociales en Qingtian*. Guangzhou: Jinan University.
- Yang, Ronghua (2011). The study on the speech community structure model of overseas Chinese in UK. *Journal of College of Chinese Language and Culture of Jinan University*, 3, 24-34.
- Yopp, H. K. (2000). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*, 23, 159-177.
- Yu, Shanjiang (2006). Code-switching and language maintenance as reflected in the daily communication among Chinese in Auckland. *Language Teaching and Linguistic Studies*, 4, 36-44.
- (2014). The immediate effect of parental language choice on that of their children's language in Chinese migrant families. *Taiwan Journal of Linguistics*, 12, 81-107.
- Zeng, Lingping (1999). *Clasificación ocupacional de China*. Beijing: China Labour & Social Security Publishing House.
- Zhou, Feng (2006). Investigación sobre los chinos de ultramar en el condado de Qingtian. *Qingtian Weekly*, 8, 5-9.
- Zou, Jiayan y You, Rujie (2001). *Chinese Language and Chinese Society*. Shanghai: Fudan University Press.



Capítulo XI: Apéndices

11.1 Cuestionario

La finalidad de este cuestionario era recabar datos básicos sobre los NOC, tales como la edad, el sexo, la situación familiar, su actitud hacia diferentes lenguas, etc. Este cuestionario lo cumplimentaron 160 NOC (6-15 años), todos alumnos de la escuela Huajiao en Málaga.

Cuestionario para el alumnado

Fecha: _____ Sexo: Hombre/ Mujer Fecha de nacimiento: / /

Curso: _____ Colegio: _____

Calle en la que vives: _____

Nombre de tu pueblo o ciudad: _____

1. Eres: a) español/a b) chino/a c) de otro país

2. Pueblo o ciudad en que naciste tú: _____

3. Ciudad y provincia en que nació a) tu padre: _____ b) tu madre _____

4. ¿En qué año llegaron tus padres a España? _____

5. Formación de tu padre: a) primaria b) secundaria c) universidad

6. Formación de tu madre: a) primaria b) secundaria c) universidad

7. Profesión de tu padre: a) empleado b) jefe c) profesor d) médico e) otros: _____

8. Profesión de tu madre: a) empleada b) jefa c) profesora d) médica e) otros: _____

9. ¿Si tu padre o madre tienen un negocio, ¿de qué tipo es?

a) restaurante b) tienda de ropa c) bazar d) alimentación e) otros: _____

10. ¿Con quiénes vives en tu casa?

a) padre b) madre c) hermano d) hermana e) abuelo

f) abuela g) tío h) tía g) otros:

11. ¿En qué año nacieron tus hermanos? Tu hermano Tu hermana

12. ¿Cuál es tu primera lengua?

a) español b) chino mandarín c) dialecto chino d) inglés e) otras:

13. ¿Quién habla mejor el español?

a) Tú b) Tu hermano c) Tu hermana d) Tu madre e) Tu padre

14. ¿Quién habla mejor el chino?

a) Tú b) Tu hermano c) Tu hermana d) Tu madre e) Tu padre

15. ¿Qué lengua te interesa más?

a) español b) chino mandarín c) dialecto chino d) inglés e) otras:

16. ¿Qué lengua te parece más difícil?

a) español b) chino mandarín c) dialecto chino d) inglés e) otras:

17. ¿Te parece que hablas español igual que tus compañeros españoles?

a) sí, completamente igual b) un poco diferente c) no, completamente diferente

18. ¿Cuántos años tenías cuando empezaste a estudiar chino en la escuela?

19. ¿Cuántos años tenías cuando empezaste a estudiar español en la escuela?

20. ¿Fuiste a una guardería infantil de chino antes de la escuela primaria? a) sí b) no

21. ¿Fuiste a una guardería infantil de español antes de la escuela primaria? a) sí b) no

22. Marca con una cruz las lenguas que habláis

	Español	Chino Mandarín	Dialecto chino (qingtianhua)	Inglés	Otros:
Tú					
Tu padre					
Tu madre					
Tus hermanos					
Tus abuelos					
Otros:					

23. Marca con una cruz la lengua que utilizas cuando tú hablas con estas personas

	Español	Chino Mandarín	Dialecto chino	Inglés	Otros:
con tu padre					
con tu madre					
con tus hermanos					
con tus abuelos					
con tus compañeros chinos					
con tus compañeros españoles					
con					

24. Marca con una cruz la lengua que habla mejor cada persona

	Español	Chino Mandarín	Dialecto chino (qingtianhua)	Inglés	Otros:
Tú					
Tu padre					
Tu madre					
Tus hermanos					
Tus abuelos					
Otros:					

11.2 Cuestionario para padres y madres

西班牙华裔儿童父母语言情况调查问卷

填表日期：_____年____月____日

1. 您的性别： 男 女
2. 您的年龄： 20-25 岁 25-30 岁 30-35 岁
 35-40 岁 45-50 岁 50 岁以上
3. 您已移民西班牙多久： 小于 5 年 5-10 年 10-15 年
 15 年以上
4. 您的职业是： 自体经营户 企业员工 教师 医生
 其他技术人员 待业
5. 您的最高学历是： 小学 初中 高中 大学
研究生及以上
6. 您有几个子女： 1 2 3 3 个以上
7. 您的母语是： 家乡话，请注明方言_____ 普通话 英语
 西班牙语
8. 您与子女用何种语言交流？
西班牙语： 很少 一般 经常
中文： 很少 一般 经常
家乡话： 很少 一般 经常
9. 请给您的语言水平打分（10 分为满分）：
西班牙语 普通话 家乡话 英语 其他语言
10. 您认为哪种语言最亲切？
西班牙语 普通话 家乡话 英语 其他语言
11. 您认为哪种语言对于孩子来说最重要？
西班牙语 普通话 家乡话 英语 其他语言
12. 您认为哪种语言最有实际用途？
西班牙语 普通话 家乡话 英语 其他语言



11.3 Prueba de español

Asimismo, 40 niños chinos de la escuela Huajiao (Málaga) y 40 niños españoles del colegio MIT (Málaga) realizaron una prueba de español. Los 80 niños (entre 7 y 9 años) estaban en segundo de primaria. La evaluación era para comparar su nivel en español.

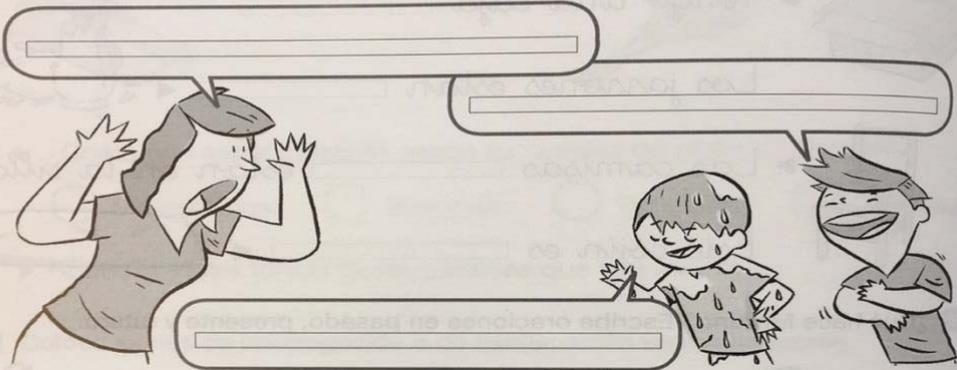
Prueba de español

MODELO A

Evaluación final

Nombre _____ Fecha _____

1 Inventa una oración interrogativa, una oración enunciativa afirmativa y una oración exclamativa para esta situación.



2 Completa con estas letras.

je ji ge gi

El gante Bolpo y el mis Glur fueron de via al zoo de la ciudad. Allí conocieron a la rafa Buma.



3 Escribe cada verbo donde corresponda.

puedo pongo podemos puso podía ponemos

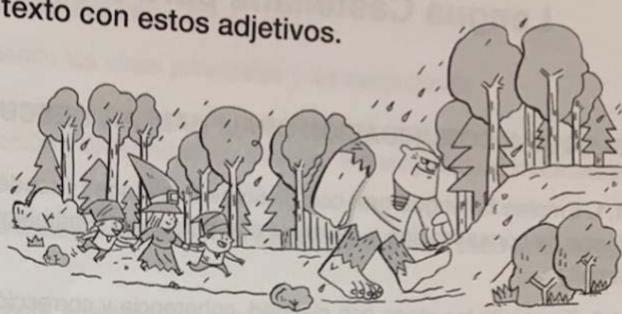
poder ► _____

poner ► _____

MODELO A

4 Observa, elige y completa el texto con estos adjetivos.

- viejo
- extraña
- revoltosos
- enfadado
- bajita
- lluviosa



Una mañana, la familia Krop fue a pasear. El padre, un ogro que siempre estaba , caminaba delante. Tras él iban sus hijos cogidos de la mano de su madre, una bruja muy .

5 Subraya de rojo los numerales, de azul los sustantivos y de verde los adjetivos.



Tres escobas rotas.



Dos perros gordos.

(Cabreba et al., 2014: 96-97).

6. Redacción: Describe qué hace cada miembro de tu familia a lo largo de los días de la semana, incluido tú. (180 palabras mínimo)

11.4 Prueba de chino

Asimismo, 40 niños chinos en Málaga (entre 7 y 9 años) y 40 niños en una escuela primaria en China (entre 7 y 9 años) realizaron otra prueba para comparar su nivel en lengua china. El centro en China se llama “Escuela Primaria Nanhu”. Los niños de Málaga son los mismos que hicieron la prueba de español.

Prueba de chino

2016-2017 华教中文学校小学语文二年级期末测试

教师：_____ 学生姓名：_____ 分数：_____

一.我会选,在正确的读音下划“_____”。(10分)

融(róng lóng)化 醒(xǐng xǐn)了 梳(sū shū)头 说(sūo shūo)话

失(shī sī)去 复苏(sū shū) 推(tuī tiū)门 聪(chōng cōng)明

古诗(sī shī) 云雾(wù ù)

二.我会写。(20分)

tóng xué

gān jìng

huā cǎo shù mù

gōng rén fáng jiān

shuō huà

péng yǒu

gèng hǎo

fù mǔ

zhēng míng zǎo shàng

niú nǎi

wèn tí

jiā rén

kāi guān

wán quán

nǐ men

duō shǎo

gāo xìng

三. 我会连。(10分)

准 奇 观 赶 忽 仿 活 如 舞 比
怪 忙 然 备 佛 看 果 泼 赛 蹈

四. 写出含有下列偏旁的字 (10分)

讠: 说、讲

艹: _____

彳: _____

扌: _____

木: _____

虫: _____

五. 比一比, 再组词 (10分)

工 () 赶 () 己 () 会 () 推

王 () 起 () 已 () 全 () 堆

六.给下列句子加上正确的标点符号。(5分)

1.小松鼠吃什么呢□

2.草地上开着五颜六色的鲜花□

3.张爷爷望望唐老师□ 露出了会心的微笑□

4.这里的景色真美啊□

七.给词语排队组成句子,再加上标点符号。(5分)

1.路边 鲜花 在 鸭先生 栽下

2. 树杈 哥哥 从 取下 鸟蛋 上 两只

八.读一读,再回答。(10分)

qīng tíng bàn kōngzhǎn chì fēi hú dié huā jiān zhuō mí cáng
;蜻蜓 半 空 展 翅 飞,蝴蝶 花 间 捉 迷 藏。

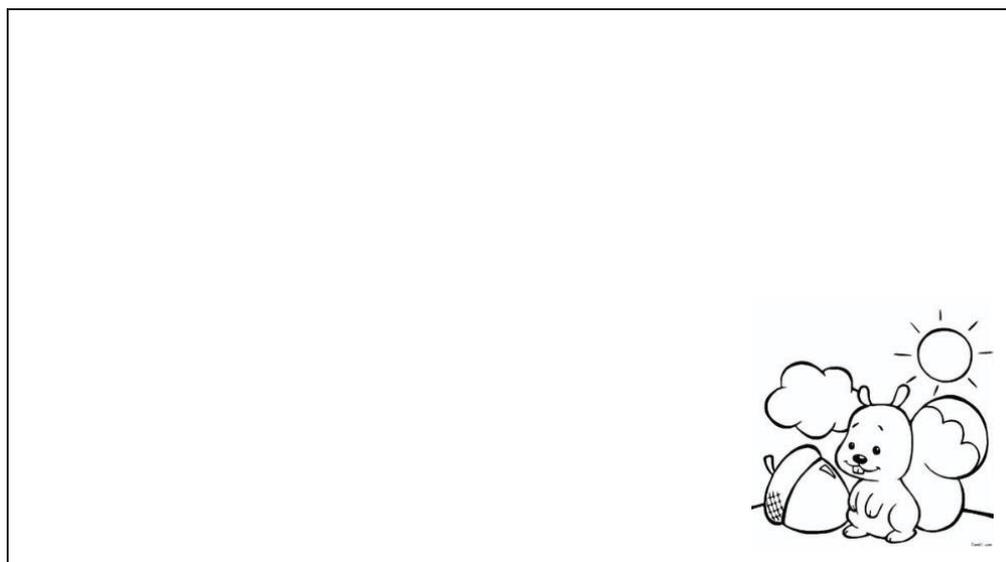
qiū yǐn tǔ lǐ zào gōng diàn mǎ yǐ dì shàng yùn shí liáng
;蚯 蚓 土 里 造 宫 殿,蚂 蚁 地 上 运 食 粮。

kē dǒu chí zhōng yóu dé huān zhīzhū fáng qián máng jié wǎng
;蝌 蚪 池 中 游 得 欢,蜘 蛛 房 前 忙 结 网。

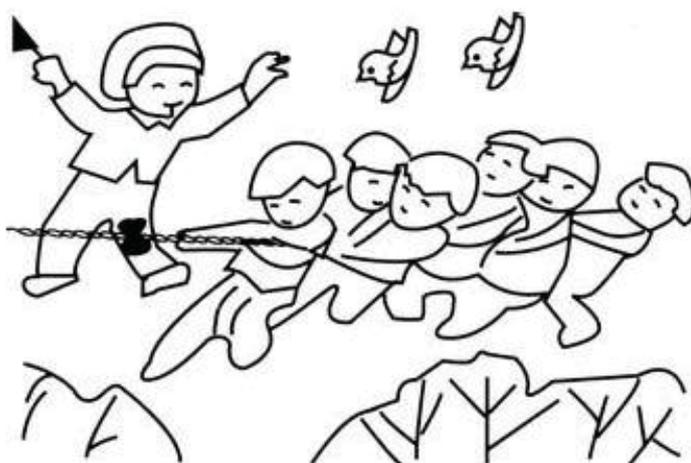
1.这段话里写了()种小动物。它们是谁?用“_____”把这些小动物画出来。

2.小动物们多么勤劳，你看，它们有的 迷藏，有的 食粮，
有的房前 。

九. 森林以后会是什么样子呢？我来画一画。（10分）



十. 看图写话。仔细观察图画，然后写一段通顺的话。（10分）



这是在哪儿？

他们是谁？

他们在做什么？

11.5 Prueba de conciencia fonológica de español

Por último, 75 niños de la escuela Huajiao (Málaga) realizaron otra prueba de conciencia fonológica. Se dividieron a tres grupos según su grupo de edad, pues tenían desde 6 hasta 14 años.

Prueba de conciencia fonológica de español

1. Elige las dos palabras que riman entre sí.

Por ejemplo: actividad dificultad estudiar

- a) catalejo pitufo añoje
- b) pecera cabecera cerca
- c) abuela sorpresa ciruela
- d) canción corazón atención
- e) cadera muñeca mesera
- f) jugará mañana volverá
- g) sortija manija ventana
- h) vibro tranquilo desequilibrio
- i) reconocer empezar permanecer
- j) roció desapareció sucio
- k) lluvia rubia julio
- l) medio sentado escuchado

2. Subraya las dos palabras que tienen pronunciaciones más parecidas.

- 2.1 corto gordo busto
- 2.2 arboleda mensajera humareda
- 2.3 fiesta febrero siesta
- 2.4 gótico cálido código
- 2.5 letra cuarta entra
- 2.6 vista lista pista
- 2.7 cuadro cuatro cuarto
- 2.8 compañero cocinero temprano
- 2.9 espera espina estilo
- 2.10 edificio estudio beneficio
- 2.11 flores deberes colores
- 2.12 viniste triste fiesta

3. Cuenta el número de fonemas en cada palabra y subraya los mismos fonemas entre las dos.

Por ejemplo: tienda (6) diente (6)

- 3.1 flamenco () tranquilo ()
- 3.2 explicar () explorar ()
- 3.3 mecánico () simpático ()
- 3.4 escalera () parcela ()

- 3.5 presentar () permitir ()
- 3.6 nadar () natal ()
- 3.7 trabajar () tenedor ()
- 3.8 número () nombre ()
- 3.9 girasol () ventanal ()
- 3.10 zapatería () cercanía ()
- 3.11 recuerdo () concierto ()
- 3.12 zapato () sábado ()