

Universidad de Sevilla
Facultad de Filología

*Departamento de Lengua Española, Lingüística y
Teoría de la Literatura*



TESIS DOCTORAL

XU LINA

ANÁLISIS DE ERRORES EN EL
APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL DE
ESTUDIANTES CHINOS CON EJEMPLOS DE
LA UNIVERSIDAD DE ECONOMÍA Y
DERECHO DE HENAN

Directora: Dra. María Auxiliadora Castillo Carballo

Tutora: Dra. María Auxiliadora Castillo Carballo

Sevilla, octubre de 2023

Agradecimiento

No hay ninguna palabra que pueda expresar mi sincero agradecimiento a las personas que son realmente muy importantes para mí. Ellas me han acompañado a escalar una montaña y a pasar una época dura, por eso sus nombres estarán siempre conmigo y también tienen que estar aquí al principio de este trabajo,

Mi tutora: *María Auxiliadora Castillo Carballo*

Mis padres: *Xu Yongzhang* 徐永章 *zhāng jú hóng* 张菊红 y *Zhang Juhong*

Mis suegros: *Liu Guangju* 刘广聚 *qiū shuǐ yún* 邱水云 y *Qiu shuiyun*

Mis hermanos: *Zhang Lipeng* 张丽鹏 *xú péng fēi* 徐鹏飞, *Xu Pengfei*

Liu Xiaojing 刘晓静 *fēng xiǎo gāng* 冯小刚, *Feng Xiaogang*

Mi familia española: Tomás Ortís, Malibel Ortís, Ana Ortís, María Ortís

Mis amigos: *Liang Peishang* 梁佩珊 *wáng qí* 王琦, *Deng Xianjie* 邓显婕

Mi marido: *Liu Yang* 刘阳

Mi niña: *Liu Yile* 刘奕乐

Sobre todo, quería agradecer de todo corazón a mi tutora María Auxiliadora Castillo por el gran favor que me ha hecho en corregir todo el trabajo.

Y, por último, quiero tener muy presente a mi niña, aunque solo tiene 6 años ahora. A ella, que quizá nunca entienda por qué nos separamos durante tres años por mi estudio, quiero decirle:

Lucha, para llegar a tu meta.

Lucha, para realizar tu sueño.

Lucha, para disfrutar tu vida.

Resumen

La presente tesis versa sobre el tratamiento de los errores cometidos por los estudiantes sinohablantes de español. Nace de dos constataciones de la autora durante el desempeño de su labor docente con aprendices chinos. La primera de ellas es que los errores que cometen con más frecuencia estos discentes tienen su causa principal en la interferencia provocada por su lengua materna; la segunda, que las correcciones sucesivas sugeridas por ella no ayudaban a que el educando comprendiera cuál era el origen del error, con el consiguiente sentimiento de frustración en la enseñante y, para el alumno, la ralentización o incluso detención del proceso de aprendizaje.

Ante esta situación, la presente investigación –de carácter exploratorio– pretende llevar a cabo un análisis sistemático de los errores cometidos por los aprendices sinohablantes durante el proceso de aprendizaje de la lengua española. En concreto, se plantean tres objetivos: en primer lugar, realizar una descripción de las características especiales de la interlengua hablada y escrita de los estudiantes de español de origen chino; en segundo lugar, reconocer los posibles factores que determinan e inducen las formas erróneas en dicha interlengua, y, en tercer y último lugar, sugerir procedimientos didácticos encaminados a un mejor tratamiento del error por parte de los docentes y a la consiguiente reducción en la comisión de errores por parte de estos estudiantes.

Partiendo de dichos objetivos, este trabajo viene delimitado por el marco teórico de la adquisición de segundas lenguas, así como por las distintas hipótesis que se han formulado sobre el enriquecimiento y desarrollo de esta disciplina, concretamente el análisis contrastivo, el análisis de errores y la hipótesis de la interlengua. A fin de obtener una visión panorámica de los errores más comunes de los estudiantes sinohablantes en el proceso de aprendizaje del castellano, se ha llevado a cabo una extensa compilación de datos que, posteriormente, han sido reelaborados hasta formar dos corpus: uno compuesto de muestras orales y otro, de muestras escritas.

Posteriormente, ambos corpus han sido analizados teniendo en cuenta tanto paradigmas cuantitativos como cualitativos. Así, por un lado, se ha estudiado la

recurrencia numérica de errores, para aportar una idea referencial de su importancia o gravedad; por otro lado, se han descrito, explicado y evaluado la cualidad de estos errores, para llegar a un conocimiento profundo de los procesos de aprendizaje y contrastarlos con los procedimientos didácticos.

Nuestro estudio permite concluir que los principales errores se cometen en determinados ámbitos de los campos fonético, ortográfico y léxico, pero también en los niveles oracional y textual. En cuanto a su origen, se establecen las siguientes causas: 1) el papel fundamental de la falta de consciencia de los estudiantes en cuanto a las notables diferencias entre su primera lengua y la lengua adquirida; 2) la negligencia, que puede activarse durante el proceso de producción, convirtiéndose así en el generador de muchas equivocaciones, si bien este tipo de fallos son autocorregibles previa revisión o advertencia; 3) las estrategias aplicadas por los discentes durante el proceso de aprendizaje; 4) el carácter no autóctono del aprendizaje de lengua española, realizado principalmente en China, y algunas peculiaridades de dicho aprendizaje (desempeño docente y materiales), y 5) la complejidad intrínseca de la lengua española, caracterizada por la presencia de algunas categorías gramaticales cuyo uso genera dudas incluso entre hablantes nativos.

Por último, en lo referente al tratamiento del error, se advierte que no hay un único criterio al respecto, puesto que intervienen múltiples factores, entre los cuales se incluyen la naturaleza del error, el carácter de los estudiantes o el objetivo de la asignatura. No obstante, se formulan algunas propuestas para su tratamiento: primero, mostrar una actitud objetiva y científica ante los errores; segundo, cubrir el vacío existente en los libros de texto y los diccionarios; tercero, ofrecer a los aprendices más oportunidades para la práctica de la expresión oral y escrita, lo cual permitirá que se examinen y se corrijan, y, cuarto, ver los errores como un elemento positivo, en tanto que a través de ellos los docentes pueden observar las deficiencias de su trabajo, conocer mejor a los alumnos y su proceso de aprendizaje y ayudarlos a progresar con actividades didácticas más eficaces y orientadoras.

Índice

Introducción.....	12
Primera parte: Marcos teóricos y metodología.....	16
Capítulo I. Delimitación de algunos términos.....	16
1.1 Lengua materna, primera lengua vs. lengua extranjera, o segunda lengua y lengua objeto, lengua meta.....	16
1.2 Adquisición vs. aprendizaje de una segunda lengua.....	18
1.3 Error vs. Falta.....	20
Capítulo II. Marco teórico y metodología.....	25
2.1 Hipótesis del contrastivo (AC).....	26
2.1.1 Planteamientos principales.....	26
2.1.2 Críticas al AC.....	28
2.1.3 Versión fuerte y versión débil del AC.....	28
2.2 Hipótesis del errores (AE).....	29
2.2.1 Aportación relevante.....	29
2.2.2 Objetivos y métodos.....	31
2.2.3 Limitaciones del AE.....	32
2.3 La hipótesis de la interlengua(IL).....	33
2.3.1 Planteamientos básicos.....	33
2.3.2 Fossilización.....	34
2.3.3 Problemas de la hipótesis.....	35
2.3.4 Otros planteamientos concernientes.....	36

Capítulo III. En torno al error.....	38
3.1 Error y transferencia.....	38
3.2 Otras causas de los errores.....	41
3.3 Clasificación de errores.....	43
Segunda parte: Análisis de errores.....	47
Capítulo IV. Errores en la pronunciación.....	48
4.1 Presentación de datos.....	48
4.2 Problemas recogidos en los dos corpus.....	50
4.2.1 Problemas en los fonemas vocálicos.....	51
4.2.2 Problemas en los fonemas consonánticos.....	53
4.2.3 Problemas en la prosodia.....	55
4.3 Estadística de los datos del corpus 1°.....	57
4.3.1 Estadística de los problemas en los fonemas vocálicos del corpus 1°	57
4.3.2 Estadística de los problemas en los fonemas consonánticos del corpus 1°.....	60
4.3.3 Comparación estadística entre los errores vocálicos y consonánticos.....	62
4.4 Análisis de los errores descubiertos en el corpus 1°.....	63
4.4.1 Análisis de los problemas en los fonemas vocálicos.....	63
4.4.1.1 Insuficiencia de abertura.....	63
4.4.1.2 Estructura silábica.....	65
4.4.1.3 Influencia del inglés.....	66
4.4.1.4 Secuencia vocálica.....	67
4.4.1.5 Síntesis relacionada con los problemas en los fonemas vocálicos.....	68

4.4.2	Análisis de los problemas en los fonemas consonánticos.....	68
4.4.2.1	Ensondecimiento de algunos fonemas sonoros.....	69
4.4.2.2	Labiidentalización del fonema /b/ español.....	72
4.4.2.3	Sonorización de algunos fonemas sordos.....	72
4.4.2.4	Problema en el fonema /l/.....	73
4.4.2.5	Problemas en /r/ simple y múltiple.....	74
4.4.2.6	Secuencias consonánticas.....	76
4.4.2.7	Otros problemas.....	76
4.4.3	Análisis de los problemas descubiertos en el nivel prosódico...77	
4.4.3.1	Falta de enlace fónico.....	78
4.4.3.2	Acentuación indebida.....	79
4.4.3.3	Pausa indebida.....	80
4.4.3.4	Entonación.....	81
4.5	Estadística de los datos del corpus 2°.....	82
Capítulo V. Errores en la ortografía.....		95
5.1	Presentación de datos.....	95
5.2	Errores originados por la pronunciación.....	97
5.2.1	Confusión entre letras vocálicas.....	97
5.2.2	Confusión entre letras representantes de fonemas sonoros y sordos.....	98
5.2.3	Confusión entre las letras <i>j</i> y <i>g</i>	99
5.2.4	Confusión entre las letras <i>l</i> y <i>r</i>	100
5.2.5	Confusión entre las letras <i>c</i> y <i>s</i>	101
5.2.6	Confusión entre las letras <i>n</i> y <i>ñ</i>	101
5.2.7	Pérdida de letras de una palabra.....	102
5.2.8	Agregación de letras.....	103

5.2.9 Acentuación gráfica indebida.....	103
5.2.10 Confusión entre parejas acentuadas e inacentuadas.....	105
5.3 Errores originados en la transferencia.....	105
5.4 Distorsiones de las formas verbales.....	106
5.4.1 Falta de tilde en las conjugaciones.....	107
5.4.2 Verbos regulares e irregulares.....	108
5.5 Errores de otros orígenes.....	108
5.6 Errores en la puntuación.....	109
5.7 Conclusión de los errores en la ortografía.....	110
Capítulo VI. Errores en el nivel léxico.....	113
6.1 Elección inapropiada de palabras desde la perspectiva morfológica.....	113
6.1.1 Confusión entre las distintas partes de la oración.....	114
6.1.2 Confusión entre adjetivos de un mismo lexema.....	117
6.2 Elección inapropiada de palabras desde la perspectiva semántica....	118
6.2.1 Elección inapropiada de adjetivos.....	118
6.2.2 Elección inapropiada de sustantivos.....	122
6.2.3 Elección inapropiada de verbos.....	125
6.2.4 Elección inapropiada entre <i>ser</i> y <i>estar</i>	127
6.2.5 Elección inapropiada de otras categorías gramaticales.....	128
6.3 Uso incorrecto de las diferentes partes de la oración.....	130
6.3.1 Uso incorrecto de los sustantivos.....	131
6.3.1.1 Pluralización de los sustantivos abstractos.....	131
6.3.1.2 Pluralización de los sustantivos colectivos.....	132
6.3.1.3 Pluralización de los sustantivos de materia.....	132

6.3.1.4 Pluralización de otros sustantivos.....	133
6.3.1.5 Singularización de los sustantivos contables.....	134
6.3.2 Uso incorrecto de los artículos	135
6.3.2.1 Supresión indebida de artículos.....	136
6.3.2.2 Redundancia de artículos.....	137
6.3.2.3 Elección inapropiada de artículos determinados e indeterminados.....	138
6.3.2.4 Conclusión en relación con el uso incorrecto de los artículos.....	139
6.3.3 Uso incorrecto de los adjetivos.....	140
6.3.4 Uso incorrecto de los verbos.....	144
6.3.4.1 Verbos transitivos o intransitivos.....	144
6.3.4.2 Verbos pronominales o no pronominales.....	147
6.3.4.3 Verbos <i>extrañar</i> y <i>gustar</i>	151
6.3.5 Uso incorrecto de las preposiciones.....	152
6.3.5.1 Supresión indebida de preposiciones.....	153
6.3.5.2 Redundancia de preposiciones.....	155
6.3.5.3 Elección inapropiada de preposiciones.....	155
6.3.5.4 Conclusiones al uso incorrecto de las preposiciones.....	157
6.3.6 Uso incorrecto de las conjunciones y relativos.....	159
6.3.6.1 Supresión indebida de conjunciones y relativos.....	159
6.3.6.2 Redundancia de conjunciones.....	161
6.3.6.3 Uso incorrecto de conjunciones y relativos.....	162
6.3.7 Uso incorrecto de otras categorías gramaticales.....	164
6.3.8 Conclusión: errores en el nivel léxico.....	165

Capítulo VII. Errores en el nivel oracional y textual.....167

7.1 Falta de elementos oracionales.....	168
7.1.1 Falta de sujeto.....	168
7.1.2 Falta de núcleo verbal.....	171
7.1.3 Falta de pronombres átonos.....	173
7.1.4 Falta de núcleo nominal.....	175
7.2 Redundancia y repetición innecesaria de elementos oracionales.....	176
7.2.1 Redundancia de los pronombres personales como sujeto.....	176
7.2.2 Repetición de palabras o expresiones.....	179
7.3 Errores de concordancia.....	180
7.3.1 Discordancia entre sustantivos y sus adjuntos.....	181
7.3.1.1 Discordancia de género.....	181
7.3.1.2 Discordancia de persona.....	183
7.3.2 Discordancia entre sujeto y predicado.....	184
7.3.2.1 Discordancia de número.....	184
7.3.2.2 Discordancia de persona.....	185
7.3.3 A modo de síntesis.....	187
7.4 Errores en el tiempo verbal.....	188
7.4.1 Empleo problemático de la forma <i>canto</i>	189
7.4.2 Contraposición entre las formas <i>canté</i> y <i>cantaba</i>	191
7.4.3 Empleo problemático de la forma <i>he cantado</i>	193
7.4.4 Empleo problemático de la forma <i>cantaremos</i>	194
7.4.5 Empleo problemático de la forma <i>había cantado</i>	195
7.4.6 Empleo problemático de la forma <i>cantaría</i>	195
7.4.7 Estadística y síntesis.....	196
7.4.8 Otras formas verbales.....	199
7.4.8.1 Problemas en el modo subjuntivo.....	200
7.4.8.2 Problemas en el modo imperativo.....	202

7.4.8.3 Formas no personales del verbo: infinitivo, gerundio y participio pasivo.....	202
7.4.8.4 Conclusión de los errores en las formas no personales del verbo.....	204
7.5 Errores en el orden de palabras.....	205
7.6 Errores en el nivel textual.....	207
7.6.1 Errores en el valor deíctico de los demostrativos.....	207
7.6.2 Errores en la coherencia.....	212
Conclusiones generales e implicaciones didácticas.....	213
Bibliografía.....	221
Apéndice I. Las cincuenta y cinco grabaciones seleccionadas de la exposición oral del Examen del Español como Especialidad nivel 4 (EEE4).....	228
Apéndice II. Transcripción de la grabación del corpus 2°.....	231
Apéndice III. Redacción: “ <i>Lo que más me impresionó en mi vida universitaria</i> ”	232
Apéndice IV. Los cuadros y gráficos.....	258

Introducción

El presente estudio nace a partir de mi experiencia personal como profesora de ELE para estudiantes sinohablantes, tanto en centros de China como de España. Contemplar los errores que cometen estos alumnos de forma habitual, en donde la mayoría de las veces la interferencia de nuestra lengua materna es la causa principal, me animó a estudiarlos en profundidad. Las sucesivas correcciones por mi parte no ayudaban a que el educando comprendiera cuál era el origen del error, por lo que creaba en mí un sentimiento de frustración al no ver en él un avance en su aprendizaje. Consideré, pues, que era imprescindible buscar, desde las gramáticas comparadas, el origen de los errores, pero también investigar sobre el error desde el punto de vista teórico, para enfocar el problema desde la perspectiva diacrónica. Con ello lo que pretendía era comprender cómo se ha concebido el error a lo largo del tiempo hasta la actualidad, con el fin de aprender el modo de enfocarlo en el aula. A lo largo de estos últimos años he aprendido que cometer errores no se puede percibir de una manera negativa en el aula, sino todo lo contrario, ya que equivocarse forma parte del sistema del aprendizaje de una lengua, porque, gracias a esos errores, se fija mejor aquello que queremos aprender. Los profesores de idiomas debemos sustituir los tachones y comentarios en rojo por otros métodos que no causen una impresión desagradable en el alumno. Pensar en la psicología del aprendiz cuando se encuentra en este proceso, en el que se requiere un considerable esfuerzo y ánimo continuo, es también algo que hay que tener en cuenta.

Todo ello hace que me haya cuestionado lo siguiente: ¿Qué actitud tenemos que adoptar ante los errores cometidos por los alumnos? ¿Hay que corregirlos todos? ¿Existe alguna manera de evitarlos?

Así pues, para dar respuesta a estas cuestiones he tomado como punto de partida la descripción del fenómeno de aprendizaje del español como lengua extranjera en estudiantes chinos. Considero que, ante la escasez de estudios que hay al respecto, es fundamental que se sistematice. Efectivamente, en la actualidad, la mayoría de los trabajos publicados sobre la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera se ha centrado en los

hablantes nativos de inglés, francés, portugués, etc., pero aún no se han elaborado los suficientes estudios específicos sobre estudiantes sinohablantes. Por tanto, considero que un trabajo de estas características puede tener mucho interés para aquellos profesores que se dedican a la enseñanza de ELE a alumnos chinos, ya que se pretende analizar, de manera sistemática, los errores surgidos en el proceso de aprendizaje de dicha lengua, teniendo en cuenta, además, que cada vez hay más aprendices chinos interesados por la lengua española, tanto en España como en China. Por lo tanto, nuestro trabajo es de carácter exploratorio y los objetivos que se plantea son los siguientes:

1. Describir las características especiales de la interlengua hablada y escrita de los estudiantes chinos de español.
2. Reconocer los posibles factores que determinan e inducen las formas erróneas en la interlengua de los aprendices chinos.
3. Plantear procedimientos didácticos que permitan reducir errores.

Partiendo de estos objetivos, nuestro análisis se sitúa naturalmente en el marco teórico de la adquisición de segundas lenguas y en las distintas hipótesis que se han planteado, con sus diversos criterios, sobre el enriquecimiento y desarrollo de este estudio, a saber, el análisis contrastivo (AC), el análisis de errores (AE) y la teoría de la interlengua (IL).

Como base teórica para nuestra investigación, vamos a dedicar los primeros tres capítulos a hacer una breve presentación de estas hipótesis. A continuación, abordaremos, a lo largo de los siete capítulos siguientes, el análisis de todo tipo de errores que hemos recogido en nuestro corpus de datos, como son, por ejemplo, los errores en la pronunciación, en la ortografía, en el léxico y en el nivel oracional y textual.

Nuestro método de análisis tendrá en cuenta tanto los paradigmas cuantitativos como los cualitativos. Así pues, por un lado, se va a estudiar la recurrencia numérica de errores para dar una idea referencial de la importancia o gravedad del error, y, por otro lado, se describirá, explicará y evaluará la naturaleza de estos, para llegar a un conocimiento profundo de

los procesos de aprendizaje y contrastarlos con los procedimientos didácticos.

Llevar a cabo una tarea como esta requerirá una sólida compilación de datos que puedan servirnos de corpus. Las técnicas que empleamos están orientadas a ofrecer información sobre los errores que se producen en la actuación lingüística con naturalidad y espontaneidad. De este modo, para el análisis de errores en la pronunciación, hemos recogido cincuenta y cinco grabaciones de la tarea de expresión oral del Examen del Español como Especialidad nivel 4 (EEE4). Esta consiste en sugerir un tema determinado a los estudiantes y concederles diez minutos de preparación para que, después, hagan una exposición oral de cinco minutos sobre el tema.

En la realización de una tarea oral de estas características, teniendo en cuenta que el tiempo de preparación y exposición está rigurosamente controlado, los examinados tenderán inconscientemente a concentrar su atención en expresar lo que quieren decir, en lugar de esmerarse mucho en la pronunciación; es lo mismo que sucede en una comunicación real en la que los interlocutores están atentos a la transmisión de ideas, sin detenerse mucho en las formas expresivas. Por eso, podemos decir que los errores fónicos que encontraremos en este corpus serán semejantes a los naturales, es decir, a aquellos que igualmente cometerían los aprendices si estuviesen ante un interlocutor real. Por tanto, resulta de gran interés que sean analizados y estudiados, con el objetivo de que arrojen información acerca de las características del sistema fónico de la interlengua de los aprendices.

Asimismo, como datos complementarios, hemos seleccionado un texto de aproximadamente doscientas palabras que recoge de forma amplia los fonemas y prosodemas que causan más problemas en el primer corpus de pronunciación. Posteriormente, hemos pedido a quince alumnos de cada uno de los cuatro cursos que lo leyeran con una preparación previa de diez minutos y que, a continuación, lo grabaran. De esta manera, nos ha sido posible observar la frecuencia de ciertos errores para detectar si son superables, persistentes o fosilizables en un contexto más controlado que el del primer caso.

Para el análisis de errores gramaticales, hemos contado con sesenta y cuatro alumnos (dieciséis de cada uno de los cuatro cursos) para escribir, en treinta minutos, una redacción con el título *Lo que más me impresionó en mi vida universitaria*. Se les ha dado un tiempo limitado, con el fin de tratar de asegurar que los aprendices no se detuvieran mucho ante las formas gramaticales. El planteamiento de este tema ha tenido en consideración dos factores: primero, que cada uno pudiera tener algo que contar, ya fuera alumno del primer curso o del cuarto; segundo, el tema ha determinado que, en la mayoría de los casos, el trabajo fuera de estilo narrativo, a fin de que los alumnos hicieran un amplio uso de los elementos gramaticales, como las diferentes partes de la oración, los tiempos verbales, el modo y aspecto de los verbos, los tipos de oraciones, etc., lo que ha ampliado, indudablemente, la cobertura de nuestro análisis.

El hecho de que hayamos abandonado la idea de hacer un examen es porque este procedimiento siempre adolece de ser demasiado serio y molesto para los aprendices. Asimismo, las respuestas recibidas serían, en gran parte, inductoras o productos procesados después de muchos intentos.

Primera parte. Marco teórico y metodología

Capítulo 1. Delimitación de algunos términos

En el campo de la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, se han planteado temas específicos, así como desarrollado distintos métodos de análisis, en los que no deja de haber diferencias e, incluso, discrepancias terminológicas y conceptuales. Por lo tanto, resulta necesario llevar a cabo una delimitación de algunos términos, con el fin de definir bien toda la exposición. Aunque sea una tarea complicada, el objetivo de este capítulo será delimitar los términos que están restringirlos a circunstancias concretas y específicas en las que hemos basado nuestra investigación. Por ese motivo, antes de proceder a la exposición troncal de este trabajo, nos parece oportuno incluir este apartado para enmarcar algunos de los términos que vamos a utilizar e incluso confrontarlos con su opuesto si se da el caso, ya que los emplearemos en la segunda parte.

1.1 *Lengua materna o primera lengua vs. lengua extranjera o segunda lengua y lengua objeto o lengua meta*

Lengua materna es un término tan común y familiar para todos nosotros que creemos que no hace falta dedicarle más explicaciones que la siguiente: es la lengua que nos rodea desde que venimos a este mundo y con la que nos comunicamos con nuestros padres. Se contrapone al término *lengua extranjera*, referido a la lengua oficial de otro país o *lengua no nativa*, que suele aprenderse en escuelas o universidades de los países en los que no sea oficial. Es el caso, por ejemplo, del inglés y el español, ampliamente estudiados en China. A pesar de que son numerosos los aprendices y extensa la cobertura de su aprendizaje, estas lenguas no dejarán de ser simplemente lenguas extranjeras para los discentes sinohablantes, ya que en China nunca alcanzarán la categoría de ser lenguas oficiales del país ni se convertirán en lenguas de comunicación.

El término *primera lengua* suele usarse como sinónimo de *lengua materna*, pero se contrapone con el de *segunda lengua*. Estos dos términos se aplican en

comunidades bilingües en las que están vigentes dos lenguas oficiales. La primera se usa más en la vida cotidiana entre los familiares o amigos, mientras que la segunda se usa más en círculos políticos, educativos y de la administración. A diferencia de la lengua extranjera, que generalmente se aprende en edades escolares y en instituciones de enseñanza formal, una segunda lengua puede adquirirse de manera paralela o casi al mismo tiempo que la primera en un contexto no sólo institucional sino también natural, a través de los medios de comunicación que inundan la vida diaria. Es el caso de las zonas bilingües de España, a saber, la comunidad catalana, gallega y vasca, en las que, además del castellano, también son lenguas oficiales el catalán, el gallego y el euskera respectivamente. En este caso, constituyen la primera lengua el catalán, el gallego y el euskera, mientras que el castellano será la segunda lengua, a pesar de haberse establecido que es la lengua oficial de la mayor parte de España. Estas diferencias entre lo que es una lengua extranjera o una segunda lengua, bien contrastadas en teoría, se han hecho imprescindibles para muchos estudios, pues tienden a preferir uno de estos dos términos para referirse a aquella lengua que no sea nativa para el aprendiz y que se adquiere en la escuela¹.

Lengua objeto y *lengua meta* son términos obtenidos de la traductología, que se contrastan con el término *lengua de origen*. Los dos primeros se refieren a la lengua a la que será traducida una obra, mientras que el último se refiere a la lengua en la que está escrita la obra original. En el ámbito del estudio de la adquisición de segundas lenguas, los dos vocablos *objeto* y *meta* fueron introducidos en su sentido propio, haciendo referencia a las segundas lenguas o lenguas extranjeras, es decir, aquellas que los estudiantes aprenden y que constituyen la materia de estudio de los especialistas en adquisición de lenguas.

Ahora bien, para el caso concreto de nuestra investigación, no vemos que exista ningún inconveniente con tratar como sinónimos los términos *lengua materna* y *lengua primera*, así como *lengua extranjera* y *segunda lengua* o *lengua objeto* y *lengua meta*. El chino mandarín (o 普通话) es la única lengua oficial, promocionada a escala nacional, y que se considera primera lengua o lengua materna entre sus habitantes, por lo que ambas identificaciones funcionan como

¹ Algunos estudios en relación con lo señalado son Muñoz Liceras (1992), Larsen-Freeman y Long (1994).

sinónimos. De la misma forma, el español que aprenden los estudiantes ya mayores de edad en universidades o en centros de educación superior tiene la valoración de *lengua extranjera / segunda lengua o lengua objeto / lengua meta*.

Para simplificar esta terminología, usaremos en determinadas ocasiones las siguientes abreviaturas: LM para referirnos a la lengua materna; LE para la lengua extranjera; L1 para la primera lengua; L2 para la segunda lengua y LO para la lengua objeto. Para la lengua meta, preferimos su forma completa, con el fin de no causar confusión con la abreviatura de *lengua materna*.

1.2 Adquisición vs. aprendizaje de una segunda lengua

Fue Corder (1973) el que habló por primera vez sobre los conceptos de adquisición de la lengua materna y de aprendizaje de segundas lenguas, distinguiendo en estos dos procesos cuatro perspectivas distintas. Así, en primer lugar, este autor considera que la adquisición de la LM es algo inevitable, mientras que el aprendizaje de una L2 es optativo; en segundo lugar, señala que la adquisición de la LM es parte de la totalidad del proceso de maduración del niño, mientras que el aprendizaje de una L2 comienza normalmente sólo después de que dicho proceso se ha completado; en tercer lugar, cree que la adquisición comienza sin ningún otro sistema lingüístico adquirido, mientras que en el caso del aprendizaje de una L2, la LM ya está en su pleno dominio; por último, considera que la motivación para adquirir la LM también es muy diferente de la que existe para aprender la L2.

Más tarde, Krashen (1983) será el primero en distinguir entre adquisición y aprendizaje de segundas lenguas. En ese sentido, sostiene que la adquisición de una segunda lengua implica procesos inconscientes y en un entorno natural, en el que los aprendices adquieren una segunda lengua sin mediación de ninguna enseñanza formal. En este ambiente de aprendizaje, la comunicación con los hablantes nativos se hace de manera más natural y se usa igual que hacen los niños con su L1. Sin embargo, este autor considera que el aprendizaje de una segunda lengua supone procesos conscientes y en un entorno artificial, en el cual los aprendices adquieren una lengua con docentes en el aula, por medio de ejercicios gramaticales y sin más prácticas que las que se hagan en clase.

Por otro lado, Krashen (1976) también distinguía dos sistemas de conocimiento independientes que subyacen en la actuación de una segunda lengua: *el sistema adquirido* y *el sistema aprendido*. El primero se caracteriza por ser inconsciente; de este modo, los aprendices aplican la gramática de la segunda lengua de manera instintiva, igual que hacen los hablantes nativos en su primera lengua. El segundo, producto de una enseñanza formal en clase, se caracteriza por ser consciente, por lo que los aprendices examinan y controlan el *output* del sistema adquirido. Para que tenga lugar dicho aprendizaje, son necesarias tres condiciones: tiempo suficiente, conocimiento de la regla y concentración en la forma. Partiendo de estas suposiciones, Krashen (1976) formuló su famosa hipótesis del monitor, señalando que, cumplidas las tres condiciones, el sistema aprendido servirá para monitorizar el sistema adquirido. Por lo tanto, en una comunicación real, lo que vale es únicamente el sistema adquirido por falta de tiempo y concentración en el significado, en lugar de la forma; mientras que, en la práctica de ejercicios gramaticales, en la que los aprendices disponen de tiempo suficiente para que se active el monitor, lo que funcionará será el sistema aprendido.

El planteamiento de Krashen ha suscitado tanto impacto como críticas. Efectivamente, hay estudiosos, como McLaughlin (1978) o Ellis (1985), que ponen en duda la existencia de los dos sistemas y de que haya una frontera entre los dos procesos. También hemos observado que, hasta la actualidad y en la mayoría de los casos, esa ciencia que investiga y estudia el proceso de interiorización de conocimientos de una segunda lengua ha sido denominada 'adquisición de segundas lenguas' en vez de 'aprendizaje de segundas lenguas', como podemos ver en los títulos o subtítulos de muchas obras magistrales (Muñoz Liceras, 1992: 68; Larsen-Freeman y Long, 1994: 114; Baralo, 2004 y Ellis, 1985: 88.). En todo caso, para disipar la discrepancia y evitar la discusión de estos términos, en este trabajo podemos apelar al criterio de Ellis (1985/6: 89), quien afirma que "la adquisición de segundas lenguas es usado como un término general que refiere tanto procesos conscientes como subconscientes por los que una lengua es aprendida en un contexto natural o tutelado".

Sea como sea el término empleado el modelo de Krashen (1976: 114) nos revela dos canales por los que los alumnos interiorizan los nuevos conocimientos: uno,

natural y familiar, y, el otro, artificial y escolar; uno concentrado más en el contenido y, el otro, más en la forma.

Puesto el foco en el objeto de nuestra investigación, la lengua española utilizada por los aprendices de nuestro corpus será definida, según Krashen (1976: 67), como adquirida, ya que los que la aprenden en las aulas son estudiantes universitarios a los que les falta un hábitat natural. No obstante, lo que nos preocupa aquí no es la distinción entre términos, sino el proceso en sí; por ello, si bien reconocemos la existencia de un sistema adquirido o aprendido y la del monitor, preferimos prescindir de las diferencias entre aprendizaje y adquisición para referirnos unánimemente al proceso de interiorización de los nuevos conocimientos por parte de los aprendices.

1.3 Error vs. falta.

Debido a que nuestro trabajo se centra en el estudio de los errores cometidos por los discentes en el aprendizaje del español parece necesario e imprescindible definir qué es un error. Así pues, la enseñanza tradicional defiende que todas las actuaciones o producciones desviadas de las normas de la lengua estándar se consideran errores, tanto lingüísticos como aquellos que afectan a la adecuación al contexto y a las normas socioculturales de la comunidad en que esa lengua es vehículo de comunicación. De este modo, se puede afirmar que los errores no deseables e involuntarios son reflejo de la insuficiencia del aprendizaje y de los problemas existentes en la metodología didáctica, por lo que identificarlos y analizarlos será de gran provecho para todas las personas interesadas en la adquisición de lenguas extranjeras. Pero definir lo que es un error no es fácil. Ya lo dice Fernández López (1995: 95), cuando afirma que “el mismo concepto de error induce a error”, ya que las reglas o normas, según las cuales vamos a juzgar que algo resulta erróneo, no son unívocas y los criterios de los jueces también divergen según la persona. Además, según esta autora, si reconocemos que la lengua aprendida por los discentes es una interlengua, un dialecto idiosincrásico, una competencia transitoria, o lo que sea, las producciones de estos funcionan acorde con sus propias normas y, por ello, es desde ahí desde donde deben ser evaluadas y no desde las reglas de la lengua meta. Por eso, según su criterio, no

es riguroso hablar de errores.

Aunque, hasta cierto grado, compartimos el criterio de esta lingüista, nos parece necesario esclarecer lo que es un error, con el fin de poder posteriormente identificarlo, evaluarlo y tratarlo de manera adecuada. No pocos eruditos han expuesto sus criterios al respecto, distinguiendo este concepto de lo que es una falta.

Corder (1967, 1971 y 1981), que es pionero en la formulación de la teoría del análisis de errores, distingue entre ellos los errores de competencia y los errores de actuación. Así pues, los primeros se caracterizan por su sistematicidad y, los segundos, por su asistematicidad. Y, mientras que los errores de competencia se deben a defectos en el conocimiento de la lengua objeto, los de actuación se deben a lapsus de memoria, estados físicos o psicológicos (cansancio, ánimo, emoción, desinterés, etc.) De esta manera, este autor emplea el término *falta* para referirse a los errores de actuación, y *error* para los errores sistemáticos del alumno, que nos posibilitan reconstruir su conocimiento sobre la lengua objeto en un momento dado, o sea, su competencia transitoria. Corder (1967) sostiene que las faltas no tienen ninguna importancia para el proceso del aprendizaje de la lengua y que son los errores de competencia los que nos revelan el conocimiento subyacente sobre la lengua meta de los aprendices². Sin embargo, aun cuando defiende esta distinción también reconoce la dificultad de discernir lo que es un error y una falta, al decir que “el problema de determinar qué es una falta y qué es error entraña determinada dificultad e implica un estudio y un análisis de los errores mucho más sofisticado que los que se llevan a cabo habitualmente” Corder (1967: 37).

Una prueba convincente que demostrará lo complicado de la labor de definición y distinción de estos dos conceptos es el hecho de que cuatro años después, en otro trabajo, Corder (1971)³ se desdijo de todo lo que había afirmado en 1967, ya que señala que sería injusto referirse a las oraciones idiosincrásicas del que aprende una segunda lengua como error, desviación, malformación, etc., dado que prejuzgan la explicación de la idiosincrasia, y aclara diciendo que “no

² Cf. Muñoz Licerias, 1992: 37.

³ Cf. Muñoz Licerias, 1992: 69.

podemos explicar las oraciones idiosincrásicas mediante las reglas del dialecto objeto, ya que son, de hecho, gramaticales según la lengua del alumno” Corder (1967: 71). Por tanto, según su criterio, “no hay nada malo en hablar de error si el alumno conoce las reglas de la lengua objeto, pero que, por una u otra razón, no ha podido o no ha querido aplicarlas” Corder (1967: 290).

Con estas palabras, podemos apreciar que, para Corder, lo que había sido un error hacía cuatro años fue tratado más tarde como “oraciones idiosincrásicas de los aprendices” y, lo que había sido antes *falta*, se convirtió luego en *error*.

Por otro lado, James (2003: 77) llamó “learners’ less-than-total success in FL/ SL learning” a las incorrecciones de los aprendices, mientras que al *error* lo identificó como “un ejemplo de lengua que es involuntariamente desviada y no autocorregible por su autor”. Del mismo modo, para este autor, la falta (mistake) puede ser “tanto voluntaria como involuntariamente desviada y autocorregible”. Para James (2003: 77), por tanto, el factor de la intencionalidad juega un papel importante en la distinción entre error y falta, y señala que una desviación deliberada, y por eso autocorregible, no es en absoluto error. Es el caso del lenguaje poético o de un juego de palabras.

Sintetizando todos los criterios arriba mencionados, podremos atribuir las siguientes tres características al concepto de error:

- Desviación involuntaria de alguna regla.
- Imposibilidad de autocorrección.
- Desconocimiento de alguna regla.

Y las siguientes características, al concepto de falta:

- Desviación con o sin intención.
- Posibilidad de autocorrección, si está señalada.
- Incidencia causal provocada por cansancio, tensión, depresión, descuido, etc.
- Desviación con o sin intención.

- Posibilidad de autocorrección, si está señalada.
- Incidencia casual provocada por cansancio, tensión, depresión, descuido, etc.

En nuestra investigación, hemos de señalar que, por un lado, los parámetros que tomamos como referencia para juzgar si una actuación lingüística resulta errónea son los que se tienen en cuenta en tales como Manuel Seco Reymundo (*Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*, 1995 ^{3ed.}), Samuel Gili Gaya (*Curso superior de sintaxis española*^{15 ed.}, 1985), Emilio Alarcos Llorach (*Gramática de la lengua española*, 1999), etc., que, según Fernández López, (1997: 29) “se ha caracterizado siempre por su carácter progresista o progresivo, y atenta a lo que es común y normal en la comunidad hispanohablante”. También se considera la norma prescriptiva de la Real Academia Española, a través de la *Nueva gramática de la Lengua española* (2009 y 2010), fundamentalmente.

Teniendo en cuenta lo señalado, denominaremos español común o estándar las formas concordantes con las normas, con el fin de contrastarlas con las formas erróneas de nuestro corpus. Por otro lado, para confirmar y asegurar que lo que hemos seleccionado es una desviación de la regla significativa para nuestro estudio, hemos consultado investigaciones sobre el mismo tema, con el objetivo de encontrar fundamentos teóricos. Asimismo, hemos discutido con profesores experimentados y hemos revisado los textos de los alumnos, tanto chinos como extranjeros, para establecer los diferentes criterios. No obstante, no distinguiremos entre faltas y errores, por la dificultad que esto encierra, como hemos observado. Y tampoco lo haremos porque no compartimos con Corder el criterio de que las llamadas faltas no tienen ninguna importancia para el proceso del aprendizaje de la lengua, ya que creemos que, aunque pueden ser autocorregibles, son fruto de una reacción espontánea de los estudiantes ante una necesidad de actuación lingüística. Por esta razón, es conveniente tenerlas en cuenta, en la medida en que pueden aportar claves relevantes para el estudio de la adquisición de segundas lenguas. De este modo, lo que incluimos en el corpus, sea error o falta, será una desviación de la regla que sea significativa para nuestro estudio, y lo denominaremos indistintamente *error*, *falta*, *fallos*,

desviaciones, incorrecciones y malformaciones. También utilizaremos el término *problema*, que lo utilizaremos para referirnos a aquellos fenómenos que no sean tan graves y que lleguen a afectar a la transmisión del mensaje.

Capítulo II. Marco teórico y metodología

El interés por el estudio de la adquisición de segundas lenguas se remonta quizá al periodo de posguerra tras la Segunda Guerra Mundial, cuando una gran cantidad de inmigrantes llegaron a Estados Unidos en busca de una mejor vida. En tal contexto, el fenómeno del bilingüismo constituyó el foco de los estudios lingüísticos, con notables representantes como Weinreich y Haugen. Aunque sus aportaciones se centraban en la influencia del inglés americano sobre las lenguas maternas de los inmigrantes en relación con los niveles fonético, léxico y gramatical, en sus obras también hablaron del proceso contrario, o sea, de la influencia de la lengua materna en la adquisición de la segunda lengua. Más tarde, siguiendo estos estudios iniciales, se plantearon, de manera sucesiva, muchas hipótesis acerca de los procesos de la adquisición de segundas lenguas, a saber, la hipótesis del análisis contrastivo, la hipótesis del análisis de errores y la hipótesis de la interlengua. Aunque cada uno sostiene sus propios criterios, todos estos estudios adquieren relevancia al ser considerados exponentes capaces de ilustrar, aunque parcialmente, el proceso de adquisición de segundas lenguas en contextos de enseñanza formal. De esta manera, se constituyen métodos de análisis como un procedimiento científico orientado a determinar la incidencia, la naturaleza, las causas y las consecuencias de una actuación lingüística y cultural que, en alguna medida, se aleja del modelo del hablante nativo.

Una consideración general de todas estas hipótesis nos permitirá observar que se atiende, en mayor o menor grado, a los errores cometidos por los aprendices, y se intenta ofrecer una explicación y solución. Por eso, antes de analizar los problemas concretos detectados en nuestros corpus de datos, dedicaremos un capítulo a dar cuenta de las diferentes hipótesis, sus criterios, sus métodos y las críticas de las que son objeto.

2.1 Hipótesis del análisis contrastivo (AC)

2.1.1 Planteamientos principales

El AC⁴ tiene sus fundamentos teóricos en el terreno de la psicología, ya que se centra en el conductismo, para el que la lengua no es nada más que un conjunto de hábitos. Así pues, el aprendizaje de una segunda lengua supondrá la formación de otro conjunto de hábitos distintos de la lengua materna, en la que los antiguos hábitos persistirán de manera tenaz, obstaculizando la formación de los nuevos. Por eso, los contrastivistas creen que, en el proceso de adquisición de segundas lenguas, la lengua materna desempeña un papel negativo que hay que contrarrestar en la medida de lo posible.

El análisis contrastivo ve sus inicios en Charles Fries en 1945, quien introdujo el método comparativo en la enseñanza de segundas lenguas con su obra *Teaching and learning English as a Foreign Language*, la cual tuvo su momento próspero en los años 50 y 60 del siglo pasado. No obstante, este enfoque no alcanzó el punto culminante hasta la publicación de *Linguistics Across Cultures* en 1957, del conocido estudioso Robert Lado. En el prólogo de este libro, el propio autor dice (cf. Muñoz Licerias; 1992: 43):

[...] El plan del libro se basa en el supuesto de que podemos predecir y describir qué estructuras causarán dificultad en el aprendizaje y cuáles no la causarán, mediante la comparación sistemática entre la lengua y la cultura que se quiere aprender y la lengua y la cultura nativa del alumno.

Estas palabras nos dan a entender que el método del AC consiste en hacer una comparación sistemática entre LM y LO⁵ con el propósito de predecir y describir las dificultades en el proceso del aprendizaje. En aquel momento, uno de los criterios más representativos de Lado (1957: 71), así como también del AC, era que los elementos de LO semejantes a los de la LM de un aprendiz serán simples para él, y aquellos que son diferentes serán difíciles. Incluso relacionan el grado de dificultad con la diferencia, tal y como dice Weinreich (1953: 1; cf. Larsen-Freeman y Long, 1994: 56):

Mientras mayor sea la diferencia entre dos sistemas, esto es, a

⁴ Análisis contrastivo.

⁵ Respectivamente, lengua materna y lengua objeto.

medida que sean más numerosos las formas y patrones mutuamente exclusivos de cada uno, mayor sea el problema del aprendizaje y las partes donde posiblemente se produzcan interferencias.

De acuerdo con esto, los contrastivistas creen que una comparación entre la lengua materna y la segunda lengua, para señalar los puntos semejantes y diferentes entre las dos, puede ser de gran provecho en lo que se refiere a la predicción de las dificultades del aprendizaje, que es precisamente uno de los principales objetivos de esta hipótesis. Abogan, además, por aplicar este método en la elaboración de materiales didácticos para aumentar su efectividad, como hizo el pionero Fries (1945: 9; cf. Larsen-Freeman y Long, 1994: 55), que señaló que:

Los materiales que dan mejores rendimientos son aquellos que se basan en la descripción científica de la lengua que se ha de aprender y que habrá de compararse cuidadosamente con otra descripción paralela de la lengua nativa del aprendiz.

Además de ocuparse de la predicción, otro propósito no menos importante lo constituye evitar los errores, que, según los contrastivistas, son atribuibles a la transferencia negativa, o interferencia de la lengua materna en la segunda lengua. De este modo, Lee (1968: 85), señala que:

La primera causa, e incluso la única, de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera es la interferencia de la lengua materna del aprendiz.

Según estos autores, la transferencia negativa se produce cuando las dos lenguas se diferencian, mientras que la transferencia positiva tiene lugar cuando son similares.

Como para los contrastivistas los errores son intolerables, un deber imprescindible de los profesores será hacer todo lo posible para evitarlos o, por lo menos, reducirlos al mínimo. Por eso, la trilogía del conductismo estímulo-respuesta-refuerzo fue acogida por los contrastivistas con el objeto de prevenir la interferencia de la LM. Esta corriente ofrece una gran cantidad de ejercicios mecánicos como estímulo, exige la imitación y repetición de los alumnos como respuesta y refuerzo, y recurre a otras actividades relacionadas hasta conseguir la fijación definitiva de los nuevos hábitos.

En resumidas cuentas, los principales planteamientos del AC son los siguientes:

- Una comparación detallada entre dos sistemas lingüísticos favorece la predicción de las dificultades y errores.
- Los puntos similares facilitan el aprendizaje y los diferentes lo dificultan.
- El grado de dificultad está relacionado con el grado de diferencia.
- La lengua materna interfiere en el estudio de una L2.
- La interferencia de la LM es la fuente de los errores.

2.1.2 Críticas al AC

El declive del AC es paralelo al desarrollo de la ciencia cognitiva en los años 70. Los diversos experimentos ponen en duda los criterios del AC en los siguientes sentidos:

1. Muchos de los errores previstos por el AC no llegaron a materializarse nunca y, a veces, resultó predictivo en exceso (Whitman y Jackson, 1972; Dulay y Burt, 1974; Odlin, 1994).
2. Va cobrando fuerza la crítica a la ecuación de que a mayor diferencia entre las lenguas mayor dificultad y, por tanto, mayor número de errores por interferencia (Corder, 1973, 1983; Odlin, 1989).
3. Se demuestra que la transferencia se produce con más frecuencia entre aquellas lenguas y aquellas estructuras lingüísticas que el aprendiz siente como más próximas y no al contrario (Kellerman, 1977, 1979, 1983; Ringbom 1978,1987).
4. Aparecen investigaciones empíricas llevadas a cabo en relación con los aprendices (Dulay y Burt, 1974; Hyltenstam, 1977; Lee, 1972).
5. Los métodos de enseñanza que se apoyan en la hipótesis del AC no consiguen evitar los errores de los aprendices (Jackson, 1971).

2.1.3. Versión fuerte y versión débil del AC

Más tarde, frente a las fuertes críticas que sufrió el AC por partir desde el

conductismo y la persistencia en predecir los posibles errores, Warghaugh (1970), convencido de la utilidad, aunque fuera parcial, de los planteamientos contrastivos, propuso una revisión del modelo del AC y planteó la distinción entre la versión fuerte o predictiva y la débil o explicativa, inclinándose por la segunda. La versión fuerte insiste en predecir las dificultades y errores en el aprendizaje de la segunda lengua, basándose en un análisis contrastivo de los subsistemas fonológico, morfológico, sintáctico, etc. de la L1 y L2, y sustenta que las semejanzas son más fáciles de aprender que las diferencias. En la versión débil, dejando aparte el intento tradicional de predecir los errores, los investigadores empiezan a trabajar con los errores ya producidos por el aprendiz, a analizarlos y explicar la razón por la que aparecen. En este intento reconciliador, Wardhaugh (1970) opina que la versión fuerte parece ser impracticable y poco realista por su incapacidad de predecir algunos errores, mientras que la versión débil, en cambio, tiene ciertas posibilidades de utilización. Esto es así porque se fundamenta en un hecho ya realizado, cuyo objetivo de explicar los errores es más moderado y practicable. La versión débil también recibió críticas más tarde por su inercia para tratar la evasión de ciertas formas gramaticales y por su ausencia consecuente en la producción. No obstante, sus métodos no tardaron mucho en generar otra hipótesis: la hipótesis del análisis de errores (AE).

2.2 Hipótesis del análisis de errores (AE)

2.2.1 Aportación relevante

A medida que se desarrolla la ciencia cognitiva y la formulación chomskiana de la gramática transformacional-generativa, los investigadores empiezan a advertir que la interferencia de la lengua materna no es la única fuente, ni la mayor, como creen los contrastivistas, de los errores de los aprendices. Además, estudios sobre la adquisición de segundas lenguas han demostrado que este proceso de aprendizaje no es tan simple como la fórmula conductista estímulo-respuesta-refuerzo, sino que es un proceso recreativo de hipótesis-prueba, a lo largo del cual los aprendices formulan hipótesis acerca de la lengua que están aprendiendo y comprueban su veracidad con los profesores o nativos en clase o en la comunicación real. Desde esta perspectiva, se considera que los errores son

precisamente muestras de que los aprendices están haciendo hipótesis. Por eso, los estudiosos desvían su atención desde la predicción de dificultades y errores hacia el análisis de los errores ya cometidos en la producción de los aprendices. De este modo, comparándolos con las formas correspondientes en la LM Y LO, describen y explican el cómo y el porqué de ellos. Asimismo, por la frecuencia de los errores, también es posible deducir las dificultades que tienen los aprendices en el aprendizaje de una segunda lengua.

Fue Corder quien tomó la iniciativa de cambiar la tradicional visión respecto al error con el artículo "The significance of learner's errors" (1967). En él, cotejando el proceso de aprendizaje de la L1 de un niño con el de L2 de un adulto y los errores que cometen, logró valorarlos de manera positiva, indicando las tres significaciones que puede haber en los errores (Lado, 1967; cf. Muñoz Licerias, 1992; 38):

Los errores de los alumnos, por tanto, nos proporcionan evidencia del sistema de la lengua que están utilizando en un momento específico del curso y son importantes a tres niveles diferentes. En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprenden un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que queda por aprender. Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua. Tercero (y en un sentido es el aspecto más importante) son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender; es un modo de que dispone para probar sus hipótesis acerca de la naturaleza de la lengua que está aprendiendo. Cometer errores, pues, una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los individuos que aprenden una segunda lengua.

Con la formulación de estos criterios, el papel y la función de los errores en el aprendizaje de L2 se han renovado diametralmente. En vez de verlos como algo negativo y obstaculizador y reflejo de la interferencia de los hábitos antiguos de LM como afirmaban los conductistas, Corder recomendó considerarlos como signos positivos que ponen de manifiesto que el alumno está investigando el sistema de la nueva lengua y aplicando estrategias de aprendizaje, paso ineludible en el camino de apropiación del sistema lingüístico que se pretende

adquirir. De ahí nace la aportación más importante de esta corriente lingüística, que consiste en un cambio de visión respecto al error.

2.2.2 Objetivos y métodos

Una vez abandonada la intención de prevenir *a priori* los errores que cometen los aprendices en el proceso de obtención de L2, la hipótesis del análisis de errores logró fundarse con argumentos más prácticos y experimentales. En vista del papel positivo de los errores, se plantean los dos siguientes objetivos: por un lado, descubrir las causas de los errores y, por otro, conocer las estrategias que utilizan los aprendices y los estadios que atraviesan durante el proceso de aprendizaje.

Según Corder (1967: 161), los procesos para realizar un análisis de errores son los siguientes:

- Primero, *selección de datos*, que es muy importante para extraer conclusiones objetivas y representativas; pueden ser datos naturales, o inducidos, diacrónicos o sincrónicos.
- Segundo, *reconocimiento de errores*. Como se ha dicho antes, se consideran erróneas las formas desviadas de las reglas de una lengua. Por eso, es imprescindible tomar como referencia una lengua estándar. Además, como indica Corder (1983: 85), también hay que distinguir oraciones claramente idiosincrásicas, que están mal formadas superficialmente según las reglas de la LO, y oraciones idiosincrásicas encubiertas que aparecen bien formadas según las reglas de la LO, pero que no pueden interpretarse normalmente en el contexto.
- Tercero, *descripción de errores*. Se pueden describir los errores comparándolos con sus formas correspondientes en la LM y la LO del aprendiz.
- Cuarto, *explicación de errores*, que consiste en explicar el origen y su causa. Este proceso, tal vez el más importante y también el más complicado, abarca no sólo el análisis de las lenguas en cuestión sino también la mentalidad y psicología a que están sujetos los aprendices en la

actuación lingüística.

- Quinto, *evaluación de errores*. La gravedad de los errores puede valorarse desde dos perspectivas: una es la gramaticalidad, y otra, la aceptabilidad. Una oración gramaticalmente correcta no implica necesariamente que resulte también aceptable en la comunicación. Además, diferentes personas pueden tener criterios muy distintos sobre la gravedad del error. Generalmente, se cree que los profesores en clase, sobre todo los de gramática, se muestran más preocupados por todo tipo de errores cometidos por los aprendices y tienden a tomarlos en serio, mientras que los hablantes nativos suelen ser más tolerantes con los de la gramática, pero menos con los del léxico.

2.2.3 Limitaciones del AE

A pesar de que las proposiciones del AE son más aceptables y factibles, las limitaciones de esta hipótesis también parecen inevitables. Así pues, la primera será la dificultad de definir el error, que hemos visto con anterioridad. También hemos dicho que, generalmente, se considera error la transgresión de determinada regla lingüística. Pero a veces un error lo es no porque la forma sea errónea sino porque no es plausible en cierto contexto de comunicación.

Otra limitación reside en el reconocimiento del error. Como hemos mencionado en el apartado 1.3, la indeterminación de la gramática, los diversos criterios y actitudes frente a las producciones de los aprendices contribuyen conjuntamente a incrementar la dificultad de juzgar si se trata de un error o no. Además, la clasificación de los errores carece de un estándar convincente, porque está relacionada con sus causas, pero como estas son variadas y múltiples, la clasificación también se vuelve algo complicada y difícil.

La última, quizá la más comentada y criticada, es la inercia ante la estrategia de evasión aplicada con mucha frecuencia por los aprendices cuando tienen ante sí una regla que les parece difícil de manejar. Evitar la aplicación de tal regla hace que no cometan ningún error al respecto, pero su ausencia no supone que los aprendices no tengan problemas con dicha regla, sino que están evitando su uso

por medio de otras estrategias, como la paráfrasis, la sustitución, etc.

Aunque el AE ha recibido numerosas críticas, su metodología de análisis pone de manifiesto que los errores son una característica propia de la creatividad del individuo y del proceso de adquisición de una lengua. Hoy en día, esta hipótesis sigue utilizándose como instrumento provechoso para estudiar la adquisición de lenguas extranjeras.

2.3 La hipótesis de la interlengua (IL)

2.3.1 Planteamiento básico

Conscientes de los límites que presentan AC y AE, y sosteniendo la existencia de una estructura psicológica latente, Selinker acuñó la palabra *interlengua* en 1972 (Cf. Muñoz Licerias, 1992: 83), en su famoso trabajo titulado *Interlanguage*. En él, Selinker afirma la existencia de un sistema *lingüístico independiente* y lo denomina *interlengua*, sobre la base de datos observables que resultan de los intentos de los alumnos en la producción de una norma de la lengua objeto, ya que estos intentos no son “para la mayor parte de los que aprenden una L2 idéntica al conjunto hipotetizado de las que produciría un hablante nativo de esa LO que intentara expresar los mismos significados que el alumno”(Selinker, 1972; recogido por Muñoz Licerias, 1992; 83).

Por el prefijo *inter-* de la denominación, también podemos asumir que la interlengua es un sistema relacionado con otros dos sistemas: la lengua materna del aprendiz y la lengua objeto que está aprendiendo. Y, aunque tiene rasgos comunes a ambos sistemas, no pertenece a ninguno de ellos, por lo que podemos entender que la interlengua es considerada como el sistema lingüístico del hablante no nativo, que presenta unos elementos de la lengua materna, otros de la lengua meta y algunos exclusivamente idiosincrásicos. Al respecto, Selinker (1972) considera que, para la identificación interlingüística, son relevantes los siguientes tres tipos de datos:

1. Locuciones del alumno producidas en su lengua materna.
2. Locuciones en la IL.

3. Locuciones correspondientes en la LO producidas por hablante nativos de esa LO.

Lo que hacen los aprendices en este caso es formarse su propia interlengua de acuerdo con los conocimientos lingüísticos que posee, con el fin de aproximarse gradualmente a la competencia lingüística de los nativos de la LO. Por eso, la interlengua es una realidad, un *continuum*, dividido en numerosos estadios muy susceptibles de cambios o, dicho con otras palabras, todas las interlenguas son transitorias y serán sustituidas por otras en las que el dominio de los conocimientos de la LO se vuelve cada vez más completo.

El estudioso Selinker (1972: 124) señala cinco procesos cruciales que les facilitan a los aprendices la creación de su propia interlengua:

1. Transferencia lingüística.
2. Interferencia de instrucción.
3. Estrategias de aprendizaje de la segunda lengua.
4. Estrategias de comunicación en la segunda lengua.
5. Hipergeneralización del material lingüístico de la LO.

Según Selinker (1972: 124), estos cinco procesos no sólo constituyen la manera con la que el alumno o alumna construye su interlengua, sino que también son factores susceptibles de fosilización.

2.3.2 Fosilización

La fosilización es el fenómeno lingüístico por el que el aprendiz mantiene en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta en lo referente a la pronunciación, el vocabulario, la sintaxis, etc.

El concepto de la fosilización es otro mecanismo que Selinker (1972: 6) supone que existe en la estructura psicológica latente, y llama “fenómenos lingüísticos fosilizables” a aquellas formas, reglas y subsistemas lingüísticos que los aprendices tienden a conservar en su IL de manera recurrente, a lo largo del

desarrollo del sistema intermedio, en cualquier estadio del aprendizaje, sin importar cuál sea la edad del alumno o cuánta formación haya recibido en la LO. Según este autor, las estructuras fosilizables tienden a permanecer como actuación potencial, reemergiendo en la producción de una IL cuando lo favorecen las condiciones como el desplazamiento de la atención, un estado de ansiedad y excitación, o la falta de práctica de la LO, produciéndose incluso una situación de máxima relajación.

En cuanto a las causas de la fosilización, se han indicado estas como posibles:

1. La transferencia lingüística entre LM y LO.
2. La edad.
3. La falta de deseo de aculturación.
4. La presión comunicativa.
5. La falta de oportunidades para aprender
6. Las propias estrategias de aprendizaje.
7. El tipo de retroalimentación que recibe el aprendiz cuando emplea la segunda lengua.
8. La interferencia con otras segundas lenguas en las que se presenta un alto nivel de competencia lingüística comunicativa.

La combinación entre los cinco procesos(1. transferencia lingüística 2. interferencia de instrucción 3. estrategias de aprendizaje de la lengua segunda 4. estrategias de comunicación en la lengua segunda 5. hipergeneralización del material lingüístico de la LO), junto con las causas arriba mencionadas, producen *la competencia IL enteramente fosilizada*, que es precisamente la razón por la que los aprendices, en general, no consiguen alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo.

2.3.3 Problemas de la hipótesis

El mismo Selinker (1979: 106) indicó algunos problemas inherentes a su propia hipótesis, entre los que se encuentra, en primer lugar, la dificultad de decidirse de

forma no ambigua por uno u otro proceso de los cinco formulados como motivo de una estructura especial en la IL del alumno, ya que no siempre somos capaces de clasificar las cosas de manera absoluta y, en muchas ocasiones, la concatenación de varios motivos es más factible. En segundo lugar, otro problema reside en la infactibilidad de predecir qué es lo que se fosilizará y en qué situaciones interlingüísticas. Efectivamente, este investigador descubre que algunos fenómenos de la fosilización no tienen una razón aparente, y reconoce que esta tarea puede ser más difícil que intentar predecir errores en la producción de la lengua segunda que no ha tenido éxito.

Por otro lado, Agudelo (2016; 106) y Cherta (1994; 110) ponen en duda el punto de partida de la interlengua. De este modo, fijan la atención en la lengua materna como presupone Selinker, o en los pocos conocimientos de que disponen los aprendices de la lengua que están aprendiendo, o en los conocimientos generales disponibles en la mente de los aprendices, sean lingüísticos o de otras ciencias.

2.3.4 Otros planteamientos concernientes

El término *interlengua*, pese a las críticas expuestas con anterioridad, es el más difundido en los círculos lingüísticos. Sin embargo, hay que señalar que el primero en tratar este concepto fue Corder (1967) cuando estableció las bases de la investigación del modelo de AE. Este estudioso propuso diversas denominaciones a este mismo concepto, como *competencia transitoria* (Corder, 1967), *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1967, 1971), *sistema aproximado* (Nemser, 1971) y *sistema intermedio* (Porquier, 1975).

A modo de conclusión, y basándonos en los diferentes criterios de cada uno de los investigadores, podemos observar las siguientes características del sistema de la interlengua:

- Ser un sistema individual, propio de cada aprendiz,
- Mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno.
- Ser autónomo, regirse por sus propias reglas.

- Ser sistemático y variable; sistemático por cuanto posee un conjunto coherente de reglas, y variable por cuanto esas reglas no son constantes en algunos fenómenos.
- Ser permeable al aducto y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio.
- Estar en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta.
- No ser privativa de un individuo, sino de un grupo cuyos miembros comparten una misma lengua materna y cultura.

Durante los años 70 del siglo XX, se desarrolló la teoría de la interlengua, último eslabón de una misma cadena, iniciada a principios de los años 50, con el análisis contrastivo y seguido, a finales de los 60, por el análisis de errores. A través de estos modelos, se pretende investigar las estrategias que se utilizan en el aprendizaje, así como conocer el proceso de adquisición de segundas lenguas. Finalmente, estas descripciones han dado paso a la investigación de la adquisición de segundas lenguas, que se adhiere a diversos modelos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos.

Capítulo III. En torno al error

El análisis de errores se centra en la identificación, descripción y explicación de aquellos rasgos de la producción lingüística de un hablante no nativo que se alejan de la norma de la lengua meta y que obstaculizan una actuación lingüística correcta y adecuada en una determinada situación de comunicación.

Hasta el momento, hemos presentado tres hipótesis que tienen que ver con el error, y también hemos hablado de su definición y sus papeles correspondientes en las tres teorías. Habremos observado que, para el AC, el error es inaceptable y debe evitarse y eliminarse a toda costa. Sin embargo, desde la hipótesis del AE, la visión sobre el error se encuentra transformada en relación con el proceso de la adquisición de segundas lenguas. Lo que antes era un enemigo peligroso se convierte, gradualmente, en un amigo portador de información que, por una parte, nos patentiza las estrategias de aprendizaje o de comunicación del aprendiz y, por otra, nos transmite mensajes valiosos sobre el proceso de la adquisición de la L2, los cuales resultan interesantes tanto para los aprendices como para los docentes y los investigadores.

Aparte de lo arriba mencionado, todavía queda por hablar sobre otros aspectos también trascendentales para el estudio del error, como, por ejemplo, las causas de los errores y su clasificación, puntos que vamos a explorar en este mismo capítulo.

3.1 Error y transferencia

La *transferencia*, término originario del estudio de la psicología, se refiere al fenómeno por el que los conocimientos previos de un individuo pueden influir sobre los conocimientos subsiguientes que va a aprender. Así pues, si la influencia induce a producciones correctas o, por el contrario, incorrectas, se distinguirán en *transferencia positiva* y *transferencia negativa*, o *interferencia*. En el primer caso, los conocimientos precedentes favorecen el aprendizaje de los ulteriores y, en el segundo, los primeros obstaculizan el de los posteriores. Más tarde, en el ámbito del estudio de la adquisición de segundas lenguas también se

toman prestados estos dos términos para referirse a la influencia de la LM en el aprendizaje de la L2. Se produciría la transferencia positiva si la LM coadyuva al aprendizaje de L2. Por el contrario, se produciría la transferencia negativa si la LM lo dificulta. Sea negativa o positiva, la transferencia ha sido considerada una estrategia de aprendizaje y de comunicación de los aprendices, mediante la cual compensan sus limitaciones en la L2.

Ya hemos visto que, en los años 50 y 60 del siglo pasado, cuando imperaba el AC en los círculos lingüísticos, la transferencia negativa de la lengua materna era considerada la mayor responsable y culpable de los errores cometidos por los aprendices de una L2. Para corroborar la veracidad de esta conjetura, muchos investigadores se dedicaron a hacer diversos experimentos. Seguidamente, presentamos un cuadro con las diferentes cifras que nos indican la influencia de las diversas lenguas maternas en el aprendizaje del inglés como segunda lengua:

Estudio	Porcentaje de la interferencia de la LM	Tipo de aprendices
Grauberg, 1971	36 %	Alemanes nativos, adultos, nivel avanzado
George, 1972	33 % (aprox.)	Diferentes lenguas nativas, adultos, graduados
Dulay y Burt, 1973	3 %	Españoles nativos, niños, de diferentes niveles
Tran-Chi-Chau, 1974	51 %	Chinos nativos, adultos
Mu Kattash, 1977	23 %	Árabes nativos, adultos
Flick, 1980	31 %	Españoles nativos, adultos, de diferentes niveles
Lott, 1983	50 % (aprox.)	Italianos nativos, adultos, universitarios
Wang Hong y Yu Mingli, 2002	70 %	Chinos nativos, universitarios

Cuadro 1. Porcentaje de la interferencia de la LM según diferentes estudios⁶.

⁶ Los primeros siete estudios provienen de Ellis, 1985: 29, y el último es de Yu, 2004: 60.

Sin tomar en cuenta el experimento de Dulay y Burt (1973) en el que los sujetos son niños pequeños que aún no dominan bien su LM —por lo que no podemos hablar de la influencia de la LM— cabe afirmar que, en general, la transferencia de la LM en el aprendizaje de una L2 es considerable.

Además del grado de influencia de la LM, otra preocupación de los investigadores podría ser cuál de los niveles lingüísticos es el más afectado. No cabe duda de que la transferencia puede aparecer en cualquiera de los siguientes niveles lingüísticos y extralingüísticos: en el fonético, en el léxico, en el semántico, en el morfosintáctico, en el sociocultural o en el sociolingüístico, tanto en la producción como en la percepción y tanto en la lengua oral como en la lengua escrita.

Se ha comprobado que, de entre estos niveles, una de las manifestaciones más patentes es la transferencia fónica, responsable del denominado acento extranjero, que, con frecuencia, pone de manifiesto el origen de los aprendices. Precisamente por esto es fácil distinguir un nativo de un aprendiz, aun cuando este maneje a la perfección, desde el punto de vista gramatical, una L2.

Se ha hecho referencia a la transferencia negativa (interferencia) de la LM en la L2, pero esto no implica que olvidemos la transferencia positiva de la LM en la L2. Es bien sabido que la transferencia positiva se produce con mayor frecuencia entre lenguas próximas, de manera que la similitud entre las lenguas románicas le permite a un español asimilar el italiano más rápido que a un chino. Además, el hecho de que los alumnos sepan que cuentan con esta estrategia puede acrecentar su autoconfianza desde las primeras etapas del aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, tradicionalmente se ha dedicado mucha más atención a la transferencia negativa que a la positiva, que pasa más desapercibida. Y esto es debido a que los errores siempre resultan preocupantes para todas las personas que participan en el proceso pedagógico, a saber, profesores, alumnos, elaboradores de materiales didácticos, etc. Por nuestra parte, reconociendo firmemente el valor de la transferencia positiva, no sólo entre lenguas similares, sino también entre lenguas genealógicamente distantes, como el chino y el español, seguimos poniendo la atención en la transferencia negativa, teniendo en cuenta que es un fenómeno frecuente y trascendental en los

procesos de adquisición de una lengua extranjera, así como un factor decisivo en los procesos de la fosilización. Sea mayor o menor el porcentaje que ocupa en las pruebas, la interferencia de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua es un hecho irrefutable, sobre todo para nuestro caso, en el que los aprendices empiezan a estudiar el español en la universidad. Es evidente que su situación no es comparable a la de los niños que empiezan a aprender su LM, dado que este aprendizaje se produce tras la pubertad, momento clave en que los conocimientos de la LM se han interiorizado y los discentes ya son capaces de llevar a cabo una reflexión de manera autónoma. Por lo tanto, uno de los objetivos de nuestro trabajo también consiste en explorar hasta qué grado la LM, que en este caso es el chino, puede influir en el aprendizaje de la L2, es decir, el español.

3.2 Otras causas de los errores

A medida que muchos investigadores se concentraban en la transferencia negativa de la LM, otros tantos descubrieron que la transferencia no era, como habían asegurado los contrastivistas, la única fuente de errores. El análisis de errores reales y de la interlengua de los aprendices ha logrado revelar que algunas estrategias de aprendizaje y de comunicación, como, por ejemplo, la simplificación, la sobregeneralización o la evasión son comunes a todos los aprendices, sin importar cuál sea su LM.

Así pues, igual que sucede en el proceso de la adquisición de la LM por parte de los niños, la *simplificación* es una estrategia muy usual de los estudiantes de una L2, sobre todo en los primeros estadios del aprendizaje. Una tendencia muy frecuente, que evidencia la aplicación de este recurso, es ignorar el uso de los elementos gramaticales que no son portadores de significado referencial y que parecen redundantes, como es el caso de los artículos, las formas plurales de los sustantivos, el uso de algunas preposiciones, etc.

La *sobregeneralización*, estrategia también aplicada en la adquisición de la LM de los niños, es otra manera de simplificar la gramática de la LO. Se produce cuando el aprendiz desconoce las irregularidades gramaticales. Ejemplos de producciones incorrectas debidas a esta sobregeneralización son, por ejemplo,

“he escrito” o “una problema”.

La *evasión* es otro resorte que emplean los aprendices cuando se sienten incapaces de abordar alguna regla lingüística difícil de entender y dominar. En este caso, suelen evitar dicha regla para recurrir a métodos de sustitución, paráfrasis e, incluso, optan por desistir del intento de comunicación. Este hecho ha sido comprobado en el experimento llevado a cabo por Schachter (1974, en cf. Gaoyuan, 2002: 39), que dividió en cuatro grupos a hablantes de diferentes idiomas, en concreto, iraníes, árabes, chinos y japoneses. A continuación, les pidió redactar cincuenta textos en inglés para averiguar el grado de dificultad de las oraciones relativas para estos alumnos. El resultado de este experimento se muestra en el siguiente cuadro:

Grupo	Nº de oraciones correctas	Nº de oraciones incorrectas	Total de apariciones	Porcentaje de error
Iraní	131	43	174	25 %
Árabe	123	31	154	20 %
Chino	67	9	76	12 %
Japonés	58	5	63	8 %

Cuadro 2. Comportamiento en la producción de oraciones de relativo en inglés por parte de hablantes de diferentes lenguas ⁷.

Como se puede apreciar, los primeros dos grupos, iraníes y árabes, construyeron más oraciones de este tipo y, por consiguiente, cometieron más errores, mientras que los otros dos grupos, chinos y japoneses, cometieron muy pocos errores al respecto, pero no porque hubieran aprendido y manejado bien las oraciones de relativo, sino porque las evitaban, sustituyéndolas por diferentes estructuras oracionales que suelen usar en sus respectivas LM.

Estas estrategias, sean inconscientes o conscientes, pueden dar lugar a errores que son normales en el proceso de aprendizaje y que son propios del sujeto que está en vías de construir los conocimientos interlingüísticos.

⁷ Datos han sido obtenidos de 高远, 2002: 39

Los errores provocados por las estrategias arriba mencionadas son denominados *errores intralingüísticos* o *de desarrollo*, porque se producen en el mismo ámbito de la L2 y son análogos a los que comete un nativo en el proceso de adquisición de su L1 cuando quiere expresar la misma idea. Sin embargo, aquellos causados por la transferencia, que guardan relación con elementos tanto de la L1 como de la L2, son llamados errores interlingüísticos. Este criterio constituye una de las múltiples perspectivas desde la que los errores están clasificados, tema sobre el que vamos a hablar en la siguiente sección.

3.3 Clasificación de errores

Igual que la labor de definir el error, su clasificación también resulta una tarea harto complicada, debido a que depende de los diferentes enfoques para determinar lo que es un error.

En el capítulo anterior, hemos visto que Corder (1971; 75) estableció una distinción entre *error de competencia* y *error de actuación*. Los primeros se refieren a los errores causados por la insuficiencia de conocimiento; los segundos, por factores extralingüísticos, como son fallos de memoria, el estado de ánimo, etc.

Más tarde, en cooperación con Allen, Corder formuló otra perspectiva de clasificación de errores, considerando ahora los *errores presistemáticos*, que son aquellos producidos por desconocimiento de las reglas de la LO; los *errores sistemáticos*, que resultan de las conjeturas falsas de los aprendices acerca de la LO, y los *errores postsistemáticos*, que se cometen cuando los estudiantes ya conocen las reglas de la LO, pero debido a algún motivo no alcanzan a aplicarlas de forma correcta (Allenn y Corder, 1974: 53).

Dulay, Burt y Krashen (1982) sugieren que se puede clasificar los errores sobre la base de una taxonomía descriptiva. Dentro de este marco, existen dos clases: por un lado, la clasificación según categorías lingüísticas y, por el otro, la taxonomía según estructuras superficiales. Así pues, la primera se relaciona con niveles (fonología, grafología, gramática, léxico, texto, discurso), clases (verbo, adjetivo, adverbio, preposición, conjunción, determinante, etc.), unidades (morfema,

palabra, frase, subordinación, oración) y sistemas lingüísticos (modo, número, voz, contabilidad, transitividad, etc.). La segunda incluye cuatro subtipos: omisión, adición, malformación y ordenación.

Es bien sabido que las estrategias de aprendizaje constituyen otra fuente importante de errores. Al respecto, Selinker (1972) mencionó la *sobregeneralización* y la *simplificación* como estrategias muy recurrentes entre los aprendices y resumió los *errores interlingüísticos* procedentes, mayoritariamente, de la transferencia de la LM u otras segundas lenguas que domina el aprendiz, así como *errores intralingüísticos*, causados por las múltiples estrategias de aprendizaje y comunicación que aplican los discentes. Estas se refieren a las hipótesis incorrectas o incompletas que el estudiante hace basándose en el conocimiento del funcionamiento de la LO. Richards (1974), por su parte, diseñó una clasificación similar, pero más completa. Reconociendo la distinción entre errores interlingüísticos e intralingüísticos, llevó a cabo un análisis de aprendizaje de inglés como L2 y resumió cuatro tipos de errores intralingüísticos:

- Sobregeneralización: *He goed there(él fue allí)*. El correcto tiene que ser *He went there*. *Go* es un verbo irregular, entonces su conjugación es *go-went-gone*, no es como otros verbos regular *like-liked-liked*, pero según la regularidad de la conjugación de los verbos, los alumnos siempre confunden con los regulares. También se ocurren cuando escriben el español.
- Ignorancia de restricciones de algunas reglas: *The teacher let us to recite the text(el profesor nos pide que memorizáramos el texto)*. Que tiene que ser *The teacher lets us to recite the text*. Porque *the teacher* es la tercera persona del singular, tiene que añadir un *-s* después del verbo. Esto igual que en español tiene que coincidir en género y en número, y la concordancia sujeto-verbo.
- Aplicación incompleta de reglas: *He asked me whether was I willing to go together with him(me preguntó si quería ir con él)*. En esta frase *I* tiene que estar delante de *was*, tiene que ser *He asked me whether/if I was willing to go together with him*. Los estudiantes no saben cómo organizar los componentes de las oraciones de manera razonable.
- Conceptos falsos hipotetizados: *He interested in movies(le interesan las películas)*.

He is interested in the movie/film. Antes de escribir las frases, los estudiantes tienen que saber funciones sintácticas y características morfológicas que ayudan a determinar una parte de la oración.

Burt y Kiparsky (1975; 86) distinguieron errores *globales* y *locales* desde la perspectiva de la comprensibilidad. De este modo, los *globales* son aquellos que implican un error grave que afecta a toda la estructura de la oración, haciendo que sea ininteligible para los interlocutores; los *locales* son aquellos que, aunque con algunos fallos en las formas de algunas palabras o en alguna frase, no impiden la comprensión.

Cai Longquan y Dai Weidong (2001: 127), por su parte, sintetizando todas las perspectivas arriba mencionadas, propusieron tres aspectos básicos que se pueden considerar en la taxonomía de errores:

1. Los aprendices, sus conocimientos ya disponibles, la capacidad cognitiva y la estrategia cognitiva.
2. El contenido del aprendizaje, que se va a estudiar con subsistemas como la fonética, la gramática, el léxico y la semántica.
3. La actuación del aprendizaje, relacionado estrechamente con la motivación y la actitud de los aprendices.

En resumidas cuentas, y según los diferentes criterios y perspectivas, podemos presentar las siguientes clasificaciones de errores más usuales, como nos señala Fernández López (1997: 29):

1. Descripción de estrategias superficiales: omisión, adición, falsa elección, falsa colocación.
2. Criterio pedagógico: errores colectivos, individuales, transitorios, fosilizables, fosilizados, inducidos por la metodología.
3. Explicación de los errores: ambientales e internos o de los mecanismos psicolingüísticos que entran en juego.
4. Criterios comparativos. Entre los más utilizados, se encuentran los que comparan la adquisición de una lengua dada por un nativo y por un

extranjero, lo que proporciona una distinción entre errores evolutivos o de desarrollo, interlinguales, ambiguos y otros.

5. *Efectos comunicativos. En este caso, se analizan los tipos de errores que producen más o menos distorsión en la comunicación.*

En este trabajo preferimos clasificar los errores según la primera perspectiva, es decir, según la descripción lingüística, que tiene como base los siguientes subsistemas: *fonología, léxico, morfosintaxis y discurso*; asignaremos los títulos de cada uno de los capítulos de la segunda parte según estos subsistemas. Por tanto, tendremos capítulos sobre errores en la pronunciación, en la ortografía, en el léxico, en las oraciones, hasta en el texto en su totalidad. Del mismo modo, los subtítulos de cada epígrafe estarán asignados según las causas del error en cuestión. Consideramos que este método es el más adecuado, al facilitar la exposición y comprensión de los errores que se cometen en el proceso de aprendizaje de una L2.

Segunda parte: análisis de errores

Una vez concluida esta breve presentación de todas las hipótesis y teorías que tienen que ver, en mayor o menor grado, con el error, nos parece oportuno, en esta segunda parte, proceder a analizar los errores que hemos seleccionado de nuestros corpus, de acuerdo con la metodología ya propuesta. En el análisis de errores que llevamos a cabo, nos valdremos del análisis contrastivo entre el chino y el español, aunque, en ocasiones, también lo haremos entre el inglés y el español, con el fin de analizar la influencia que estas lenguas pueden llegar a tener sobre los aprendices. También examinaremos las características del propio sistema español a través de la identificación y explicación de los errores intralingüísticos. Además, al final de cada parte dedicada a un determinado género de error, presentaremos unas cifras estadísticas que pueden ser interesantes para calibra su gravedad o amplitud. De esta manera, podremos conocer, lo más ampliamente posible, las estrategias de aprendizaje y comunicación que aplican los aprendices chinos en el proceso de adquisición del español.

Capítulo IV. Errores⁸ en la pronunciación

4.1 Presentación de datos

Para analizar los errores en la pronunciación, hemos recogido dos tipos de datos. Así pues, el primer corpus⁹ lo constituyen las cincuenta y cinco grabaciones seleccionadas de la exposición oral del Examen del Español como Especialidad nivel 4 (EEE4), que consiste en asignar un tema a los estudiantes, permitirles diez minutos de preparación y pedirles que graben una exposición oral de cinco minutos sobre este tema. En un trabajo oral de estas características, si se controla rigurosamente el tiempo, se podría suponer fácilmente que, en lugar de esmerarse en la pronunciación, los alumnos tenderán, inconscientemente, a concentrar su atención en expresar lo que quieren decir. Algo similar ocurre en una situación de comunicación real, en la que los interlocutores se centran en la transmisión de ideas sin preocuparse mucho por las formas que las expresan. Por eso, podemos decir que los problemas fónicos que encontraremos en este corpus serán previsibles y que los aprendices los podrían cometer ante un interlocutor verdadero. Por esa razón, consideramos que deben ser estudiados y analizados, con el objetivo de evitar los que sean más molestos para la recepción correcta de los mensajes y de perfeccionar aquellos que, no siendo del todo erróneos, se desvían de la pronunciación propia de un nativo.

Sabemos que, generalmente, los candidatos del examen EEE4 son alumnos de segundo curso que se someten a esta prueba cuando finalizan el año académico. En estos dos años de aprendizaje y práctica, los discentes tienen contacto con la pronunciación desde el primer momento del estudio. La van incorporando e interiorizando de manera estable —aunque no arraigue por completo— en el sistema que se ha establecido en torno a esta L2.

Estos datos nos serán valiosos, ya que reflejan el sistema fónico adquirido por los alumnos tras una fase de aprendizaje. Además, arrojarán información acerca

⁸ Aunque en el título de este capítulo empleamos el término *error*, creemos que no todas las desviaciones que hemos recogido bajo este título llegan a ser erróneas, porque algunas de ellas no obstaculizan la comprensión, pero son desviaciones que pueden resultar poco apropiadas, como son los casos de los fonemas vocálicos, la agrupación de sonidos en una sílaba cuando sea posible, la entonación, etc. Por eso, preferimos alternar el término *error* con *problema* para referirnos a esos casos.

⁹ En adelante, corpus 1.

tanto de sus logros como de los problemas que no han llegado a superar. Asimismo, estos datos dirigirán nuestra atención a los problemas susceptibles de fosilización, que aún será posible superar con más práctica, si se detectan a tiempo, pero que se convertirán en elementos fosilizados si los obviamos.

En lo que se refiere al método estadístico, hay que tener en cuenta que este corpus está formado por términos sumamente libres y variados, que son usados por los alumnos y, aunque podemos anotar las pronunciaciones erróneas concernientes a un fonema, resultará difícil totalizar la aparición de declaraciones tanto erróneas como correctas para luego contabilizar la frecuencia del error. Teniendo esto en consideración, nos limitaremos a contar el porcentaje que ocupa un determinado error fónico de entre todos los errores fónicos detectados y su amplitud, lo que nos indicará las personas a las que afecta.

En el segundo corpus de datos¹⁰, que preparamos como complementario del primero, hemos pedido a quince alumnos de cada uno de los cuatro cursos que lean y graben un artículo de unas doscientas palabras previamente seleccionado, en el que se presentan, lo más ampliamente posible, los fonemas y prosodemas que causan más problemas en el corpus 1°. De esta manera, nos será posible y más factible observar la frecuencia de un error y su gravedad mediante la comparación entre el número de errores concernientes a un fonema y su presencia total en el texto.

Además, los datos del corpus 2° resultan ser complementarios también en otro sentido. Los datos del primer corpus pueden caracterizarse como naturales. Los del segundo, en cambio, pueden verse como esmerados, teniendo en cuenta que, en una lectura en voz alta, la gente tiende a enfocar su atención en la pronunciación. Asimismo, antes de hacer la grabación, los alumnos cuentan con diez minutos como preparación para leer y familiarizarse con las palabras. En estas circunstancias, si siguen apareciendo algunos problemas, será porque son persistentes o fosilizables, lo que debería llamarnos la atención.

Del mismo modo, los sujetos del experimento son aprendices de los cuatro cursos, para los que hemos seleccionado quince grabaciones de nivel medio o

¹⁰ En adelante, corpus 2°.

medio alto, en correspondencia con su curso. Con ellas pretendemos indagar si, a lo largo de estos cuatro cursos, la pronunciación de los alumnos registra algún cambio, y cuáles son las dificultades fáciles de superar y cuáles, las más persistentes y fosilizables.

Antes de acceder a los datos, un punto muy importante que hay que aclarar es que el medio por el que reconocemos los problemas es el oído. Es evidente e innegable que este órgano puede resultar desconfiable en algunas ocasiones. Con todo, observamos que, tanto en el proceso de la enseñanza en el aula como en la corrección de un examen de pronunciación, de lo que nos valemos los profesores es siempre del oído, sin recurrir casi nunca al espectrógrafo sonoro, cuyas líneas onduladas suelen resultar aturdidoras para lectores no expertos. Por lo tanto, no sería lógico negar que un oído que funciona bien sea tan sensible a todo sonido y capaz de distinguir los normales de los anormales, los correctos de los incorrectos. Al respecto, hemos aprovechado esta aptitud disponible a nuestro fácil alcance para descubrir e identificar los problemas que existen en nuestros corpus, admitiendo, al mismo tiempo, la incapacidad e imposibilidad de hacer uso de otros instrumentos físicos y científicos.

Por otro lado, desde la perspectiva objetiva, no dejamos de reconocer que múltiples factores, como el ruido o el soporte en sí (la cinta magnética, por ejemplo), pueden perturbar el reconocimiento de un error. En vista de eso, para garantizar el mayor grado de objetividad, anotamos los problemas más distinguibles, fácilmente reconocibles para cualquier persona que sepa la forma correcta. Por eso, los sonidos confusos, difíciles de juzgar, serán ajenos al resultado de nuestra investigación.

4.2 Problemas recogidos en los dos corpus

A continuación, exponemos, en distintos cuadros, los problemas que hemos encontrado en nuestros corpus, según si se trata de sonidos vocálicos, consonánticos o aspectos pertenecientes a la prosodia.

4.2.1 Problemas en los fonemas vocálicos

	Fonema	Ejemplos	Análisis	Corpus 1	Corpus 2
1)	/a/	[a] [importánte]→* ¹¹ [importénte] [gránde]→* [grénde]	Insuficiencia de abertura de la cavidad bucal	√ ¹²	√
		(1.2) /an/ [import_nte]→*[importante] [gr_nde]→*[grande]	Sustitución de [a] (central, del español) por [a] (posterior, del chino), como la sílaba en chino“昂”	√	
(2)	/e/	(2.1) /en/ [enkontrár]→*[Θnkontrár]	Confusión entre [e] (medio, del español) y [Θ] (medio alto,	√	√

¹¹ A lo largo de este trabajo vamos a utilizar el asterisco (*) para indicar errores o problemas.

¹² Este signo supone la existencia de dicho problema en este corpus; la cruz (x), su inexistencia.

		[emprésa]→*[Əmprésa]	del chino) como“嗯”		
		(2.2) /en/ [enkontrár]→*[inkontrár] [en]→*[in]	Confusión entre [e] y [i]	√	√
		(2.3) /e/ [ke]→*[kei] (que)	Adición del sonido [i] al [e] al final de la palabra formando el diptongo [ei]	√	√
(3)	/o/	(3.1) /o/ al final de la sílaba [múcho]→*[múchu] [yo]→*[yu]	Insuficiencia de abertura y aproximación del sonido [o] final al [u]	√	√
		(3.2) /o/ [por]→*[puor]	Añadido del sonido [u] antes de [o]	√	√
(4)	/u/	/un/ [múndo]→*[móndo] [cumpleaños]→*[compleaños]	Insuficiencia de redondez de la boca y aproximación de [u] al sonido [o]	√	√
		(5.1) ahora, latinoamericano, alcohol	Incoherencia y diéresis		
		(5.2) /ei/	Pérdida del sonido [i]		

(5)	Secuencia de vocales	[béintiúno]→*[béntiúno] [séisiéntos]→*[sésiéntos]	en el diptongo [ei]		
		(5.3) /ie/ [también]→*[tambín] [siémpre]→*[símpre]	Pérdida del sonido [e] en el diptongo [ie]		

Cuadro 3. Problemas en los fonemas vocálicos.

4.2.2 Problemas en los fonemas consonánticos

	Fenómenos	Casos concretos	Ejemplos	corpus	
				1	2
(6)	Ensondecimiento de algunos fonemas sonoros	(6.1) Ensondecimiento del fonema /b/	[peráno] (verano), [pez] (vez)	√	√
		(6.2) Ensondecimiento del fonema /d/	[itéa] (idea), [akuérto] (acuerdo)	√	√
		(6.3) Ensondecimiento del fonema /g/	[xukár] (jugar), [nabekánte] (navegante)	√	√
(7)	Sonorización de algunos fonemas sonoros	(7.1) sonorización del fonema /k/	[afrigános] (Africanos), [olímpigo](olímpicos)	√	√
		(7.2) sonorización del fonema /p/	[esbáña] (España), [baíses] (países)	√	√

		(7.3) sonorización del fonema /t/	[nadál] (natal), [denía] (tenía)	✓	✓
(8)	Articulación inapropiada de algunos fonemas oclusivos	(8.1) /b/ bilabial del español sustituido por /v/ labiodental del inglés	[sóver] (sobre), [véinte] (veinte)	✓	✓
		(8.2) alveolarización de los fonemas dentales /d/ y /t/	[de] (de), [tecnología] (tecnología)	✓	✓
(9)	Confusión entre alveolares /l/ y /r/	(9.1) /r/ sustituido por /l/	[pólke] (porque), [aóla] (ahora)	✓	✓
		(9.2) /l/ sustituido por /r/	[buérta] (vuelta) [cultúra] (cultura)	✓	✓
(10)	Confusión entre alveolares /l/ y /n/	(10.1) /n/ sustituido por /l/ sustituido por /l/	[mañnála] (maññana)	✓	×
		(10.2) /l/ sustituido por /n/	[ensanáda] (ensalada), [sígnio] (siglo)	✓	✓
(11)	Problema con /l/ final	(11.1) pérdida	[eapañó] (español), [de múndo] (del mundo)	✓	✓
		(11.2) enrollamiento de la lengua	[fakutá] (facultad), [españól] (español)	✓	✓
(12)	Problemas con	(12.1) agregación de	[catréra] (carrera),	✓	✓

		/t/ antes de /r/	[trealizár] (realizar)		
	/r/ inicial de sílaba	(12.1) esfuerzo exagerado para iniciar /r/ (múltiple)	[co´ré] (correr) [ˈrealizár] (realizar)	√	√
13)	Problema con /r/ final	(13.1) pérdida	[calámos] (charlamos) [ablále] (hablarle)	√	√
		(13.2) enrollamiento de la lengua	Entrar [entrar]	√	×
14)	Prolongación indebida de /s/ final	(14) Prolongación indebida de /s/ final	Todos los veranos tenemos que reunirnos con nuestros compañeros	√	×
15)	Secuencia consonántica	(15) Incoherencia entre el paso de las dos consonantes con añadidura de sonido	[siémpure] (siempre), [kθreyéndo] (creyendo)	√	√

Cuadro 4. Problemas en los fonemas consonánticos.

4.2.3 Problemas en la prosodia

	Problemas	Muestra		
(16)	Falta de sinalefa	[éñtréllos]→*[éñtre llos] (entre ellos)		

(17)	Falta de enlace fónico entre consonante y vocal	[carlár conéya]→ *[carlár con éya] (charlar con ella) [eneláño] →*[en el año] (en el año)		
(18)	Acentuación indebida de los relativos	[keés unekípo mui famóso]→ *[keés un ekípo mui famóso] (que es un ekípo mui famóso), [ke estába bajo el domínio]→ *[ké estába bájo el domínin] (que estaba bajo el dominio)		
(19)	Pausa indebida	Me gusta el verano porque simboliza mi carácter (sin pausa) el otro motivo es, en los veintiocho años sucesivos Zheng He (pausa) viajó siete veces entre		
(20)	Entonación, falta de tono ascendente	A comienzos del siglo quince, China, que estaba bajo el dominio de la dinastía Ming, contaba con la tecnología naval más avanzada del mundo		

Cuadro 5. Problemas en la prosodia.

4.3 Estadística de los datos del corpus 1°

En esta sección, procedemos a realizar una estadística de acuerdo con los datos que hemos obtenido del corpus 1. Nuestro objetivo es hacernos una idea, con la ayuda de cifras estadísticas, de cuáles son los errores más frecuentes y cuáles, los menos frecuentes. Este resultado puede servirnos de referencia para un análisis más detallado que realizamos más adelante.

4.3.1 Estadística de los problemas en los fonemas vocálicos del corpus 1°

Fonema en cuestión	Amplitud ¹³	Porcentaje de amplitud ¹⁴	Número del error	Porcentaje de cantidad ¹⁵
(1) totalidad de problemas en /a/	15	27 %	29	5,5 %
(1.1) Insuficiencia de abertura de la cavidad bucal en /an/	14	25 %	26	5 %
(1.2) Sustitución de [a] (central, del español) Por [ɑ] (posterior, del chino)	1	2 %	3	0,5 %
(2) totalidad de problemas de /e/	72	131 %	406	73 %
(2.1) Confusión entre [e] (medio, del español)	49	89 %	256	46 %

¹³ Por amplitud, nos referimos al número de aprendices que han cometido este error.

¹⁴ Como se ha dicho anteriormente, el corpus 1 cuenta con 55 sujetos.

¹⁵ Registramos, en total 554, errores en los fonemas vocálicos.

Fonema en cuestión	Amplitud ¹³	Porcentaje de amplitud ¹⁴	Número del error	Porcentaje de cantidad ¹⁵
Y [ə] (medio alto, del chino)				
(2.2) Confusión entre [e] y [i]	21	38 %	141	25 %
(2.3) Adición del sonido [i] al [e] al final de la palabra formando el diptongo [ei]	2	4 %	9	2 %
(3) Totalidad de problemas de /o/	5	9 %	9	1,5 %
(3.1) Insuficiencia de abertura y aproximación del sonido [o] final al [u]	3	5 %	6	1 %
(3.2) Adición del sonido [u] antes de [o]	2	4 %	3	0,5 %
(4) Totalidad de problemas de /u/	13	24 %	28	5 %
(4) Insuficiencia de redondez de la boca y aproximación de [u] al sonido [o]	13	24 %	28	5 %
(5) Totalidad de problemas de secuencia de vocales	45	81 %	82	15 %
(5.1) Incoherencia y	28	50 %	35	6 %

Fonema en cuestión	Amplitud ¹³	Porcentaje de amplitud ¹⁴	Número del error	Porcentaje de cantidad ¹⁵
diéresis indebida				
(5.2) Pérdida del sonido [i] en [ei]	4	7 %	5	0,9 %
(5.3) Pérdida del sonido [e] en [ie]	13	24 %	42	8 %

Cuadro 6. Estadística de los problemas en los fonemas vocálicos del corpus 1.

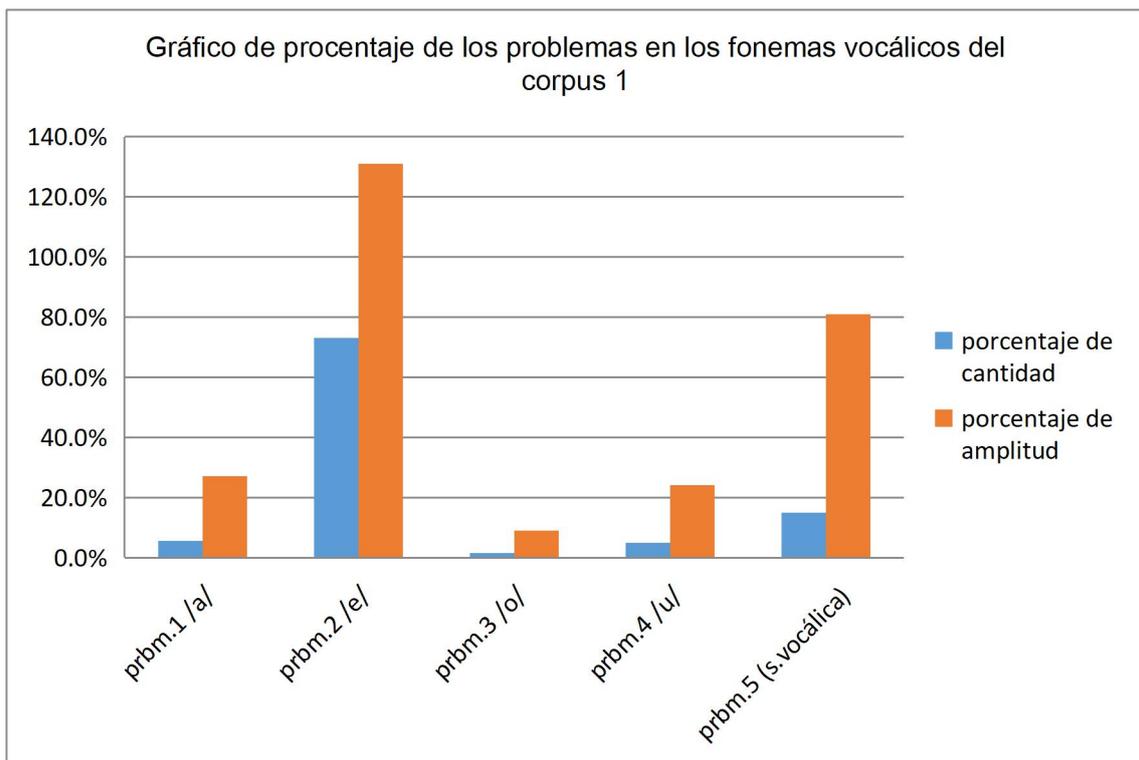


Gráfico 1. Porcentaje de los problemas en los fonemas vocálicos del corpus 1¹⁶.

¹⁶ Por el espacio limitado de este gráfico, hemos creado la abreviatura prbm para la palabra “problema”, y la letra s entre paréntesis (s) para “secuencia”.

4.3.2. Estadística de los problemas en los fonemas consonánticos del corpus 1°

Fonema en cuestión	Amplitud	Porcentaje de amplitud	Número del error	Porcentaje de cantidad ¹⁷
(6) Totalidad	114	207 %	375	53 %
(6.1) Ensordecimiento de /b/	35	64 %	104	15 %
(6.2) Ensordecimiento de /d/	36	65 %	143	20 %
(6.3) Ensordecimiento de /g/	43	78 %	128	18 %
(7) Totalidad	23	42 %	38	4,7 %
(7.1) Sonorización de /k/	3	5 %	5	0,7 %
(7.2) Sonorización de /p/	14	25 %	23	3 %
(7.3) Sonorización de /t/	6	11 %	10	1 %
(8) Totalidad	22	40 %	53	8 %
(8.1) /b/ bilabial del español sustituido por /v/ labiodental del inglés	19	35 %	39	6 %
(8.2) Alveolarización de /d/ y /t/	3	5 %	14	2 %
(9) Totalidad	20	36 %	68	10 %
(9.1) /r/ sustituido por /l/	13	24 %	50	7 %
(9.2) /l/ sustituido por /r/	7	13 %	18	3 %
(10) Totalidad	3	5 %	13	2 %

¹⁷ Registramos en total 702 errores de los fonemas consonánticos en el corpus 1°.

(10) Confusión entre /l/ y /n/	3	5 %	13	2 %
(11) Totalidad	22	40 %	77	11 %
(11.1) Pérdida de /l/ final	15	27 %	59	8 %
(11.2) Enrollamiento de la lengua en /l/ final	7	13 %	19	3 %
(12) Totalidad	9	16 %	27	4 %
(12. 1) Agregación de /t/ antes de /r/	6	11 %	16	2 %
(12. 2) Esfuerzo exagerado para iniciar /r/ (múltiple)	3	5 %	11	2 %
(13) Totalidad	8	15 %	22	3 %
(13.1) Pérdida de /r/ final	7	13 %	19	3 %
(13.2) Enrollamiento de la lengua	1	2 %	3	0,4 %
(14) Totalidad	3	5 %	20	3 %
(14) Prolongación de /s/ final	3	5 %	20	3 %
(15) Totalidad	5	9 %	9	1 %
(15) Incoherencia en secuencias consonánticas	5	9 %	9	1 %

Cuadro 7. Estadística de los problemas en los fonemas consonánticos del corpus 1°.

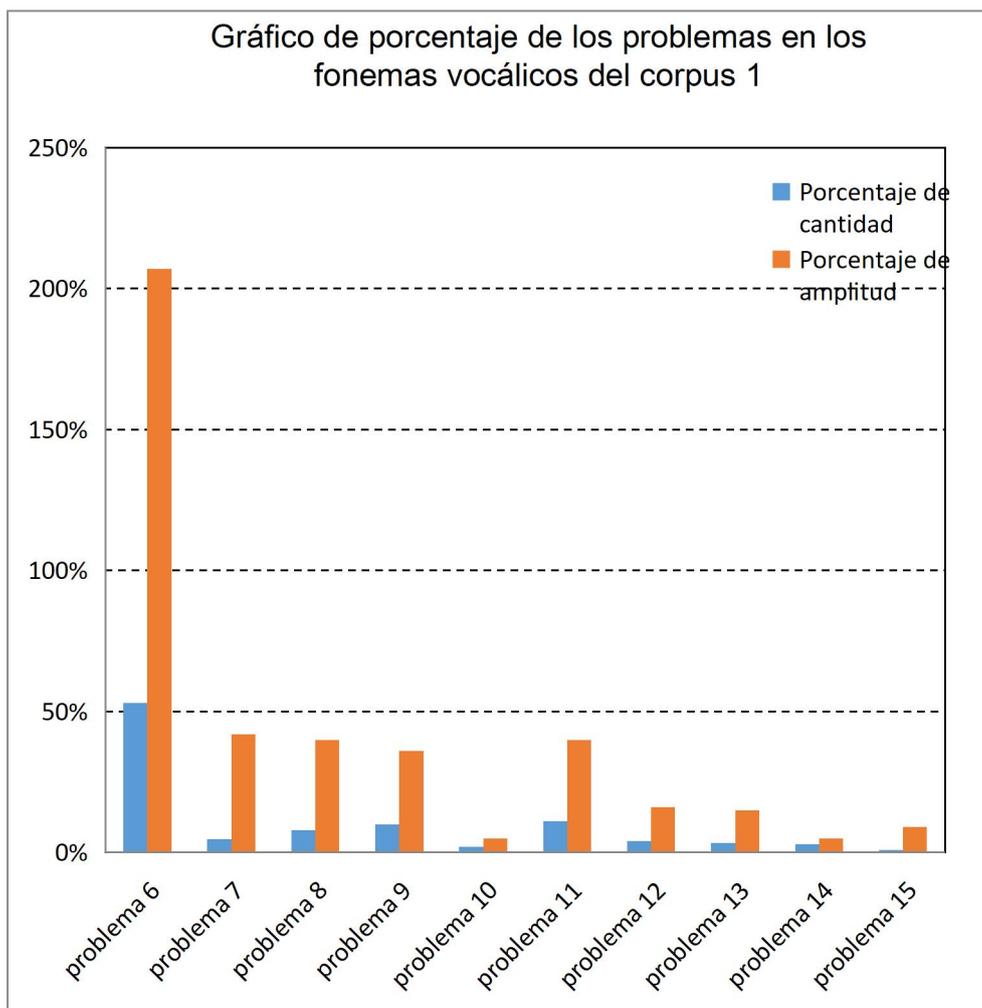


Gráfico 2. Porcentaje de los problemas en los fonemas vocálicos del corpus 1.

4.3.3 Comparación estadística entre los errores vocálicos y consonánticos

	Número de errores	Porcentaje ¹⁸
Problemas vocálicos	554	44 %
Problemas consonánticos	702	56 %

Cuadro 8. Comparación estadística entre los problemas vocálicos y consonánticos.

¹⁸ La totalidad de errores en el corpus 1° es de 1256.

4.4 Análisis de los errores descubiertos en el corpus 1°

4.4.1 Análisis de los problemas en los fonemas vocálicos

Muchos creen que el sistema vocálico español es uno de los más simples que existen por lo que respecta al número de unidades. Este hecho ha conducido, en numerosas ocasiones, a afirmar que su aprendizaje es muy sencillo y que las vocales de esta lengua no plantean problemas a los alumnos chinos. Sin embargo, con el cuadro 8 hemos podido ver que, entre los 1256 errores descubiertos en el corpus 1, el 44 % pertenece al ámbito de los fonemas vocálicos y el 56 %, al de los fonemas consonánticos. No obstante, esto sería sólo en apariencia y no tenemos que dejarnos engañar por estas cifras, pues el resultado es sólo aparente; debe tenerse en cuenta que, de entre los veinticuatro fonemas de la lengua española (Seco Reymundo, 1995: 48), únicamente hay cinco vocales (alrededor de una quinta parte), pero que los problemas en torno a ellos alcanzan casi la mitad de la totalidad. Por lo tanto, creemos que merece la pena analizarlos con detenimiento para que estos fonemas, “mucho más sonoros y perceptibles” (Seco Reymundo, 1995: 53) que los consonánticos, suenen adecuadamente.

Según el corpus 1°, se podría decir que, en la mayoría de los casos, los problemas no se producen cuando las vocales están solas, sino cuando se agrupan con otros sonidos. También es verdad que las articulaciones de los fonemas no tienen un punto y un modo rigurosamente fijos, sino que admiten en ellos un “cierto margen” (Seco, 1978: 264), según las circunstancias fónicas en que se hallen. Pero este margen se ceñirá a un límite que no se puede sobrepasar sin que la vocal pase a ser otra.

4.4.1.1 Insuficiencia de abertura

Como se ha visto claramente en el gráfico 1, el problema que alcanza el porcentaje más alto es el fonema /e/, mayoritariamente cuando este se pronuncia con la consonante /n/, formando el grupo fónico /en/. Prescindiendo de la alta frecuencia de su presencia en el corpus, podemos afirmar que, en las grabaciones, hemos oído pronunciar en multitud de ocasiones /en/ semejante a la

pronunciación de la sílaba china (en)¹⁹, la cual es representada por el carácter “ 嗯 ”, supuestamente por la identidad gráfica existente entre la escritura de la preposición española “en” y el pinyin de ese mismo carácter chino. Además, una revisión más a fondo de los puntos de articulación de ambos fonemas vocálicos nos hará notar que la (e) en chino es *central y media-alta*, como en 客 车 (autobús)²⁰, mientras que en español el fonema /e/ es *anterior y medio*²¹. Esto supone que, en la pronunciación del fonema /e/ del español, la posición de la lengua en la cavidad bucal tiene que ser más baja e inclinada hacia el interior que en chino. De todas formas, esta diferencia es tan sutil que se escapa a nuestra atención.

Otro punto muy importante que no tenemos que perder de vista como causa de este problema son los distintos hábitos de pronunciación entre los dos idiomas en cuestión, los cuales pueden ser también origen de muchos otros problemas. Una tendencia evidente y fuerte de la pronunciación del chino, según el catedrático 徐 通 锵, en su obra “ 基 础 语 言 学 教 程 ”, es la alta condensación de los sonidos de una misma sílaba, por la que estos pierden sus propias características para formar un todo con otros. No obstante, para las lenguas indoeuropeas como el inglés, se conserva bien el proceso del deletreo en que fácilmente se reconoce la existencia de un sonido determinado²². De tal modo en el caso de (en) del chino, el fonema /e/ pierde sus rasgos distintivos para unirse al nasal /n/, lo cual hace que la abertura de la cavidad bucal se asemeje a la nasal y, por consiguiente, se reduce considerablemente respecto a la normal. Sin embargo, en español, aunque a efectos de los rasgos del sonido nasal /n/, el fonema /e/ puede resultar un poco más alto que /e/ independiente, sigue siendo /e/ anterior y medio reconocible, no un sustituto.

Junto a este problema, a pesar de las múltiples dificultades listadas en el gráfico 1, un motivo primordial que rige a todas ellas, de manera directa o indirecta, es la

¹⁹ En este trabajo utilizaremos los paréntesis para señalar el pinyin (sistema de transcripción de la lengua china y distinguirlo las transcripciones fonéticas del español).

²⁰ Véase 吴 启 主, 2006; 33.

²¹ Véase el triángulo articulatorio de las vocales españolas en Quilis, 1999; 48.

²² Véase 徐 通 锵, 2005; 61.

insuficiencia de abertura de la cavidad bucal en los fonemas vocálicos. En el caso (1.1), por ejemplo, el hecho de abrir insuficientemente la boca haría que transcribiéramos las palabras como (importΘnte] o [grΘnde) en vez de (importánte) o [gránde): en (2.3), la insuficiencia de la abertura bucal permite la posibilidad de añadir el sonido [i] al final del (e), haciéndolo sonar como “^{gèi}” en chino. Lo mismo pasa en los casos (3.1) y (3.2) sobre el fonema /o/; en (4), la agrupación del fonema nasal /n/ después de la vocal /u/ no menoscaba el abocinamiento de los labios para pronunciar /u/ redondeado y resultaría erróneo confundirlo con el fonema /o/.

4.4.1.2 Estructura silábica

Partiendo de las diferentes estructuras silábicas del chino y del español, también es posible encontrar causas para algunos de los problemas descubiertos. Sabemos que en chino el fonema vocálico /o/ muy pocas veces se presenta en una sílaba sin compañía de otro homólogo, excepto aquellas que empiezan con los fonemas consonánticos /b/, /p/, /m/ y /f/. Generalmente, se une al fonema /u/ antes o después para activarse en el plano de la fonética china²³, por lo cual resultaría comprensible que, en la pronunciación del español, los alumnos asemejaran /o/ en posición final a /u/ (3.1) [múcho]→*[muchu]), o añadieran /u/ antes de /o/ cuando se usa sólo en el interior de una sílaba: (3.2) [por]→ [puor].

De igual modo se analiza el problema 2.3. Aparte de la insuficiencia de abertura, la diferente estructura silábica de los dos idiomas también ejerce su influencia. En chino, cuando el fonema /e/ se pronuncia como posterior, medio-alto —parecido al fonema /e/ español-, siempre se agrupa con el fonema vocálico /i/24 (además de agruparse con las consonantes nasales (n) o (ng) como se ha analizado anteriormente), como sucede en los caracteres “^{gèi}”, “^{lèi}” y “^{fēi}” costumbre que se deja notar en la pronunciación de los alumnos chinos cuando /e/ español aparece sólo al final de la sílaba.

²³ Véase ^{zhōu yī mǐn} 周一民, ^{yáng rùn lù} 杨润陆 1998; 47-48, correspondiente al gráfico de todas las agrupaciones de las vocales y consonantes chinas.

²⁴ Ibid.

4.4.1.3 Influencia del inglés

Los problemas analizados hasta el momento tienen que ver con el chino, lengua materna de los alumnos que llevan hablando por lo menos dieciséis años (consideramos que generalmente los niños pueden articular unas sílabas significativas a partir de los dos años) y que influye comprensible e indudablemente en el aprendizaje de una segunda lengua. Sin embargo, la influencia de otro idioma, el inglés, que han venido estudiando los alumnos desde la secundaria, no es menos importante en el aprendizaje del español, y se refleja notablemente en la pronunciación de la sílaba española “en”, confundida y convertida en la de la sílaba inglesa “in” (problema 2.2). Este error ocupa casi un cuarto de la totalidad de los errores en los fonemas vocálicos y es cometido por el 38 % de todos los investigados (cuadro 4).

Aparte de la abertura insuficiente de la cavidad bucal respecto al fonema /e/ español en la sílaba en cuestión, creemos que este problema está estrechamente relacionado con la influencia del inglés, ya que esta sílaba está mal pronunciada no sólo cuando constituye una de las sílabas en palabras polisilábicas, sino, mayoritariamente, cuando se usa como una palabra independiente, o sea, como preposición. Parece que, en este último caso, la semejanza desempeña, una vez más, un importante papel perturbador para los aprendices. Con todo, en esta ocasión, no se debe tanto a la similitud en la grafía de las dos palabras en los dos idiomas como a las funciones y los significados compartidos por las dos (ambas son preposiciones en las dos lenguas e indican lugar, tiempo, etc.). La única letra diferente, aunque la palabra está compuesta por sólo dos, en estas preposiciones no parece suficientemente llamativa como para que los alumnos siempre las distingan, sobre todo cuando pierden la concentración.

La estructura silábica del inglés también nos serviría para explicar el problema 2.3. Sabemos que el inglés es una lengua que presenta una fuerte tendencia a convertir las vocales, en particular las finales, en diptongos, tendencia que no se da en español; así, por ejemplo, un estudiante chino, que lleva por lo menos seis años estudiando inglés, pronunciará la palabra española “que” como [kei] añadiéndole un fonema vocálico al final.

4.4.1.4 Secuencia vocálica

El quinto problema trata sobre las secuencias vocálicas, cuya amplitud alcanza a las cuatro quintas partes de los examinados, sólo inferior al problema en torno a la sílaba /en/. También tiene mucho que ver con los distintos hábitos de pronunciación que tienen los hablantes de chino y de español.

Sabemos que, en ambos idiomas, una sílaba puede contener más de una vocal, casos en que se dan el diptongo y el triptongo. Como se ha dicho anteriormente en el apartado 4.4.1.1, en la pronunciación de una sílaba, el español se caracteriza por el deletreo de los sonidos, mientras que el chino prefiere condensarlos. Esto hace que los aprendices cometan los errores 5.2 y 5.3, eliminando inconscientemente una de las dos vocales o haciéndola casi imperceptible al oído.

Una causa a la que puede atribuirse el problema 5.1, en relación con la incoherencia y diéresis indebida, es el hecho de que, a pesar de que en español se produce el deletreo de los sonidos de una sílaba, el paso de un sonido a otro, sobre todo entre vocales, tiene que realizarse en “un sólo impulso, como si se pronunciasen en el tiempo de una sola” (Seco Raymundo, 1995: 65). Incluso en palabras como “ahora”, “latinoamericano” o “alcohol”, en las que se produce el fenómeno del hiato, la frontera entre las vocales pertenecientes a diferentes sílabas, según Seco (1995: 65), no está señalada por una pausa ni una interrupción, sino por, “un descenso en el esfuerzo espiratorio al iniciar la articulación de la vocal siguiente, y la espiración, por un instante, se hace menos intensa en el paso de una a otra vocal”.

La tendencia de los alumnos chinos consiste, precisamente, en dividir en muchos impulsos los sonidos de una sílaba que pueden y tienen que acabar en uno sólo, lo cual tiene sus fundamentos en una de las cualidades de la sílaba en chino: en esta lengua, las vocales seguidas que pertenecen a diferentes sílabas nunca podrán unificarse en una sola sílaba sin alterar el significado, como vemos en los siguientes ejemplos: “阿姨”, “西安”, “答疑”, “立案”. Si se conectan la vocal de la primera sílaba con la de la segunda, que van seguidas, pero pertenecen a

diferentes sílabas, se convertirán en vocablos que no tienen nada que ver con las palabras originales: “^{ái}挨”, “^{xian}先”, “^{dái}逮”, “^{lian}练”. Por eso, para el estudiante chino, será necesario un nuevo impulso como inicio y señal de la siguiente sílaba para marcar la división silábica. Esta diferencia será la causa por la que los alumnos sienten dificultad para quitar el impulso o la pausa intercalados entre dos vocales españolas que se encuentran en el hiato, produciendo de esta manera una pronunciación que resulta ser segmentada y poco fluida para un buen oído.

4.4.1.5 Síntesis relacionada con los problemas en los fonemas vocálicos

Hasta aquí hemos visto brevemente todos los problemas relacionados con los fonemas vocálicos. Hay que destacar que, generalmente, estos problemas (eludimos el término *error* a propósito) no afectan mucho a la comprensión de las palabras en cuestión, porque, en una comunicación contextualizada, un fonema /a/ o /e/ con una abertura más o menos grande será indistintamente asimilado y entendido adecuadamente por el oyente si el objetivo es la trasmisión de ideas y no la práctica de la pronunciación en un contexto formal. No obstante, no debemos olvidarnos de lo que hemos dicho al principio del apartado 4.4.1, a saber, que las vocales son “los sonidos más sonoros y perceptibles” y, si están mal pronunciadas, la lengua va a perder su timbre más fuerte y melodioso.

4.4.2 Análisis de los problemas en los sonidos consonánticos

En el cuadro 8, en el que se aprecia la comparación entre errores vocálicos y consonánticos del corpus 1°, podemos ver que los segundos sobrepasan en doce puntos a los primeros. Eso es obvio si tenemos en cuenta que el español tiene diecinueve fonemas consonánticos frente a los cinco fonemas vocálicos.

Entre los problemas consonánticos, el gráfico 7 nos muestra que el problema 6, correspondiente al ensordecimiento de algunos fonemas sonoros, sobresale muy por encima de otros en cuanto a las dos cifras, con el 53 % en cuanto a la cantidad de los errores y un 207 % en cuanto a la amplitud (cuadro 6). Después le siguen los problemas 9, 11, 8, 7, 12, 13, 14 y 15 en cantidad, mientras que, en

amplitud, le siguen los problemas 7, 8, 11, 9, 12, 13, 15 y 14, escalas que no se diferencian mucho la una de la otra.

4.4.2.1 Ensordecimiento de algunos fonemas sonoros

El problema 6, el más destacado, entrará, naturalmente, en el primer plano de nuestro estudio. No resultará extraño que sea este el que ocupa el primer puesto, tanto en cantidad como en amplitud de errores, si tenemos en cuenta el comentario de Seco (1978: 275) sobre estos sonidos, quien afirma que

[...] hay cuatro fonemas que, aunque se encuentran en todas las lenguas, tienen en la nuestra, como veremos, una articulación característica cuyo desconocimiento delata al punto a un extranjero: son b, d, g y s²⁵: especialmente los tres primeros.

En la práctica didáctica, parece que la distinción entre los fonemas sonoros y sordos en el terreno de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras ha llegado a ser un tópico del que se habla cada vez que abordamos el tema de la pronunciación de los fonemas consonánticos. Pero parece que esta asidua discusión y atención no ha dado muchos resultados, por lo menos según las cifras obtenidas en nuestra investigación. Así pues, en la enseñanza-aprendizaje, nos enfrentamos una vez más con este problema, muy discutido por los estudiosos e investigadores y difícil de superar por parte de los alumnos, a consecuencia de las diferencias entre los sistemas fonéticos del chino mandarín y el español normal.

Sabemos que el chino mandarín, o putonghua, tiene como base fonética y gramatical los dialectos del norte de China, que no conocen oposiciones de consonantes sonoras y sordas como el español y sólo tienen un número muy limitado de fonemas consonánticos sonoros, como /m/, /n/, /ng/, /l/ o /r/²⁶. O sea, la sonoridad y sordez, que funcionan en español con valor distintivo entre /b/ y /p/,

²⁵ Según Seco (1993: 87), la particularidad del fonema /s/ español está en que el contacto se produce entre el ápice de la lengua y los alvéolos, dejando una salida redondeada para el aire, mientras que el /s/ de otros idiomas, también de las variantes del español normal como el hablado en Andalucía, y la mayor parte de Hispanoamérica, se produce del contacto completo entre el predorso de la lengua con los alvéolos, dejando en el centro una pequeña abertura por donde sale el aire. Esta diferencia no es la que encontramos si comparamos el español y el chino, porque en chino el fonema /s/ es dental, (véase 兰宾汉, 邢向东, 2006: 44), problema que veremos más tarde.

²⁶ Véase 周一民, 杨润陆, 1998: 31.

/d/ y /t/, y /g/ y /k/ pierde su importancia en chino, en el que la distinción entre ellas se ha convertido en la aspiración o no de los sonidos. Por eso, para nuestros investigados, procedentes en su mayoría del norte de China, resulta difícil percibir la diferencia entre sonoridad y sordez, y la confusión de estas parejas da como resultado una pronunciación defectuosa y una comunicación entorpecida.

Un fenómeno destacado en los dos corpus es que el ensordecimiento de los sonidos sonoros se hace más distinguible y obvio cuando estos se hallan al comienzo de frase o palabra. Por el contrario, cuando se encuentran en el interior de palabras, especialmente entre vocales, lo que percibimos con mayor frecuencia es un sonido que oscila entre sordo y sonoro y que, a veces, se ensordece, y en otras ocasiones, se sonoriza. Este fenómeno nos comunica, por lo menos, que estos aprendices ya son conscientes de esta distinción significativa en el español, pero no llegan a manejar bien los métodos articulatorios para la producción de un sonido sonoro.

Además de la ausencia en chino de la contraposición de los métodos de articulación entre estas parejas, la particularidad mencionada por Seco, a la que nos hemos referido anteriormente, también contribuye a acrecentar la dificultad de la pronunciación de estos sonidos sonoros españoles, ya que, en el habla encadenada, el entorno fónico favorece más la realización de sus variantes fricativas/aproximantes, cuya articulación, según Seco (1978: 276), “es peculiar y sólo en ciertas condiciones es igual a la que tiene en otras lenguas”. De este modo, en la articulación del sonido [β] (fricativo/aproximante), los labios se aproximan mucho el uno al otro, sin llegar, en ningún instante, a tocarse, y sólo en [b] (oclusivo) los labios llegan a juntarse igual que en (p). En [ð] (fricativo/aproximante), el ápice de la lengua se coloca muy próximo al borde inferior de los dientes incisivos, sin llegar a ponerse en contacto con él, ni tampoco rebasarlo, y sólo en [d] (oclusivo) la punta de la lengua se apoya contra la cara interior de los dientes superiores, como ocurre en [t]. Por último, en [ɣ] (fricativo/aproximante), el postdorso de la lengua se eleva hacia el velo del paladar sin llegar a tocarlo, y sólo en [g] (oclusivo) se produce el contacto.

Así pues, si la articulación de un sonido sonoro oclusivo, en la que se produce el contacto de los dos puntos de articulación, es fácil de dominar por parte de los

alumnos porque se asemeja a la de los sonidos correspondientes en chino excepto el rasgo de la sonoridad, la de un sonido sonoro fricativo —en la que los dos puntos de articulación se acercan infinitamente sin llegar a tocarse nunca el uno con el otro— supondrá cierta dificultad para ellos. Habrá que ofrecerles gran cantidad de prácticas auditivas y orales, con el fin de que, primero, puedan percibir o sentir la existencia de tales sonidos en la cadena hablada y, posteriormente, sepan imitar su pronunciación y, así, articularlos.

De entre la generalidad del error de convertir un sonido sonoro en uno sordo, hemos observado un porcentaje relativamente alto (78 %, cuadro 6) del ensordecimiento del fonema sonoro /g/ en comparación con los otros dos (el 64 % y el 65 %). Parece que el fonema /g/ es el que presenta verdaderas dificultades para los aprendices, ya que, tanto cuando está en el comienzo de la secuencia como cuando se sitúa entre vocales, o sea, tanto [g] (oclusivo) como [ɣ] (fricativo/aproximante), son pronunciados, en la mayoría de los casos, como un sonido sordo por los aprendices. Si comparamos los puntos de articulación entre este y los otros dos fonemas sonoros en cuestión, descubrimos que, si bien existen métodos sustitutivos además del correcto para pronunciar los /b/ y /d/ como sonoros, convirtiéndolos en labiodentales o interdentes respectivamente, resulta difícil encontrar un punto de articulación suplente para poder articular el sonoro /g/. Aparte de eso, si bien es factible realizar los sonoros /b/ y /d/ mediante un leve contacto entre los dos puntos de articulación y una reducción de fuerza en la aspiración al emitirlos²⁷, sería una labor que exige una práctica repetida y constante para hacer lo mismo con el fonema /g/ por su particularidad de los puntos de articulación, como podemos percibir por propia experiencia.

Como la distinción de los sonidos sonoros y sordos es un problema que puede afectar a la eficacia de la comunicación, porque es muy diferente decir “dame un beso” y “dame un peso”, será importante hacer hincapié en este aspecto desde

²⁷ Véase en 何善芬, 《英汉语言对比研究》(2002; 17) la comparación entre el idioma inglés y chino. Aquí se introducen los términos *fortis* (强辅音) y *lenis* (弱辅音) (tomados de Gimson. 1990; 233) para sustituir los tradicionales términos *sonoro* y *sordo*, porque se cree que, en la articulación de estos sonidos, también surte efecto la intensidad de los músculos y, por lo tanto, la energía requerida en su articulación puede considerarse un rasgo importante y distintivo, igual que la vibración o no de las cuerdas vocales.

los primeros estadios de la instrucción, además de reforzarlo por medio de una gran cantidad de prácticas orales y auditivas.

4.4.2.2 Labiodentalización del fonema /b/ español

Ante la dificultad de pronunciar un sonido sonoro, los aprendices, además de confundirlo con su correspondiente pareja sorda, como hemos analizado en la sección anterior, también tratan de encontrar otros métodos alternativos más fáciles de percibir y manejar. La labiodentalización del fonema /b/ es uno de esos métodos. Los alumnos recurren una vez más a la habilidad ya adquirida en inglés y se aprovechan del fonema labiodental inglés /v/ (victory) para articular el fonema español /b/ bilabial convirtiéndolo también a labiodental, como es el caso de 8.1, que ocupa el cuarto lugar en porcentaje de amplitud y sólo es inferior al problema 6 (gráfico 1).

Además, en la escritura, el fonema /b/ español está representado por dos letras alfabéticas, b y v, la segunda de las cuales corresponde precisamente a la letra inglesa v, representante del fonema labiodental en este idioma. Sin duda, este hecho conduce a los aprendices a igualarlo con el fonema español también en la pronunciación.

4.4.2.3 Sonorización de algunos fonemas sordos

Un fenómeno interesante, que resulta ser el contrario del ensordecimiento de los sonidos sonoros, también de una mayor amplitud (42 %), es la sonorización de las consonantes sordas (problema 7, cuadro 6). Es un fenómeno notable, porque, de acuerdo con nuestras observaciones, cuando se exige a los aprendices la pronunciación de sonido sordo, lo ensordecen. El fenómeno contrario, la sonorización de sonidos sordos, también es frecuente. Creemos que esta oscilación entre sonoridad y sordéz se debería, por una parte, al estado inestable en que se encuentran los alumnos, ya que están tratando de explotar y percibir las diferencias sin llegar a interiorizarlas, mensaje que supone, por lo menos, ya la concienciación de esta distinción tan importante en este idioma. Por otra parte, la insistencia por parte de los profesores haría que los alumnos fueran demasiado sensibles a esta distinción, y se mostraran nerviosos cada vez que se ven

enfrentados ante estas parejas complicadas, lo cual sería precisamente consecuencia de la hipercorrección.

4.4.2.4 Problema en el fonema //

Otro problema que también presenta mayor porcentaje en cantidad y amplitud de errores (11 % y 40 % respectivamente, cuadro 6) se produce con la consonante // a final de la sílaba o palabra (problema 11). La tendencia es, por un lado, a omitirla por completo; por el otro, a asemejarla a la vocal retrofleja 28 del chino. En general, este fonema español no presenta problema cuando encabeza una sílaba, ya que en chino también existe el fonema //, cuyos puntos y modos de articulación se parecen: ambos son alveolares. No obstante, un punto importante que distingue el chino del español es que en chino este fonema nunca se coloca al final de la sílaba, mientras que en español esto es bastante frecuente. Por eso, la mala pronunciación se deja notar en esa posición en particular.

En chino, a excepción de <n> y <ng>, ninguna de las veinte consonantes restantes puede aparecer en posición final de sílaba²⁹, mientras que, en español, aunque son más frecuentes las sílabas abiertas o libres que acaban en vocal (Benito Mozas, 2001: 56), también son muchas las consonantes que pueden cerrar una sílaba, como es el caso del fonema //. En tales circunstancias, los aprendices, que no tienen problemas con // inicial, pasan por alto su existencia sin poner ni tan siquiera la lengua en el punto adecuado para su articulación, o lo identifican sustituyéndolo con la vocal retrofleja /er/, porque en la pronunciación de ambos fonemas la lengua tiene que elevarse igualmente hacia la parte superior de la cavidad bucal. Sin embargo, la vocal china se articula con la lengua enrollada y elevada hacia el paladar, formando un hueco para que el sonido salga sin ninguna obstrucción, carácter propio de una vocal. Esto es diferente a lo que ocurre con la consonante española, la cual se articula con el dorso de la lengua

²⁸ Con este término, nos referimos a la noción “卷舌音” del chino, como lo hace 赵士钰 en su obra *Comparación bilingüe entre el chino y el español*, 1999, p. 28. También se podría ver esta denominación en 严翼相 (韩国) 《现代汉语的儿化韵和音节结构》(La estructura de la sílaba de la lengua del chino moderno), 《语言研究》(La investigación del lenguaje), 2006; 6.

²⁹ Véase 杨润陆, 周一民, 1998; 56.

llana y su ápice apoyado en el alvéolo, obstaculizando la salida del aire, carácter propio de lo que es una consonante.

4.4.2.5 Problemas en /r/ simple y múltiple

Los problemas de /r/ simple y /r/ múltiple sólo cubren el 7,4 % de la totalidad de errores y el 31 % del total de alumnos, cifras menores en comparación con otros problemas que hemos analizado anteriormente. Asimismo, si observamos el cuadro 10 y el gráfico 14, en el que está registrado el cambio de pronunciación de los aprendices del primer curso al cuarto, observaremos que los porcentajes sobre problemas en /r/ inicial registran un cambio del 13 % en el primer curso a cero en el último año; en cuanto a los porcentajes sobre /r/ final, disminuyen, del 3,1 % al 2,2 %, hecho que nos revela que la pronunciación de este sonido se aprenderá con el tiempo a pesar de su particularidad.

Aunque el putonghua no dispone de ningún sonido semejante a este fonema español, en los diversos dialectos del chino sí se oyen sonidos similares al fonema /r/ español, como, por ejemplo, en canciones populares de algunas zonas del norte o en palabras onomatopéyicas que imitan sonidos emitidos por el caballo y usadas para arrearlo: /trrr.../³⁰. De modo que este sonido no será completamente desconocido para los aprendices chinos, algunos de los cuales serán capaces de pronunciarlo de alguna manera desde el principio, mientras que otros lo aprenderán por medio de práctica. Pero el primero que sabrán pronunciar será /r/ (múltiple), al que añadirán /t/ como sonido incoativo. Más tarde, con una práctica intensa, algunos conseguirán eliminar el apoyo redundante /t/ y pronunciar una /r/ perfecta, pero otros no, sino que sólo podrán soltar un /t/ como motor para arrancar la vibración de la lengua, lo que produce en la mayoría de las veces el problema mostrado en el caso que vimos anteriormente (12.1, cuadro 2)

Otro tema intermedio, en gran medida causado por la falta de ejercicios eficaces y constantes, es que algunos aprendices ya saben hacer vibrar correctamente la lengua, pero con un refuerzo y espiración exagerados, que provocan una pausa alargada e incómoda en el encadenamiento del habla (caso 12.2).

³⁰ Véase 罗常培, 王均, 2002; 91.

Así pues, si el fonema /r/ (múltiple) ya es algo difícil para los aprendices principiantes, el /r/ (simple) no lo es menos. Pues es como si quisiéramos hacer vibrar una o varias veces un hilo o un resorte y, por motivos físicos, resultara más difícil la primera labor que la segunda. Como acabamos de decir en el párrafo anterior, la práctica en el aula del español nos ha demostrado que el primero que aprenderán los alumnos será /r/ (múltiple). Pero, para practicar con el fonema vibrante simple, los aprendices encuentran una mejor sustitución a través del fonema //, con el que /r/ (simple) comparte el mismo punto de articulación, que es el alvéolo. Así pues, se pronunciará // en lugar de /r/ (simple), como es el caso 9.1 (cuadro 2). Otras veces, los alumnos simplemente omiten /r/ al final de la sílaba, como sucede en 13.1. Parece que en este aspecto también existe el fenómeno de la hipercorrección, lo cual ocurre en los aprendices que no sólo sustituyen lo difícil por lo fácil, sino también al revés, como muestra el problema 9. 2.

Por último, también existe el caso de igualar el /r/ (simple) al final de la sílaba con la vocal retrofleja china (er). En comparación con la confusión entre el fonema // final de español y el /er/ de chino, esta vez parece que los aprendices tienen razón más que suficiente. Y esto es así porque se asemejan a primera vista, si tenemos en cuenta que esta vocal china, incapaz de llevar detrás ninguna consonante, siempre se une al final de otras sílabas como un sufijo para formar parte de ella. En este caso, se representa gráficamente la letra r, como vemos en (huār) “花儿”, (wánr) “玩儿”, entre otros casos.

Esta equiparación permite a los principiantes servirse del hábito ya adquirido de la LM para superar la dificultad en la L2 de pronunciar el fonema español tan particular. Según nuestra experiencia y las cifras estadísticas que veremos más adelante en el corpus 2, los problemas en torno al fonema /r/ no son tan persistentes como la confusión de los sonidos sonoros y sordos. Estos se reducirán en los primeros años de aprendizaje y se superarán a través de mucha práctica, a no ser que existan problemas de tipo fisiológico.

4.4.2.6 Secuencias consonánticas

Las secuencias consonánticas mal pronunciadas generalmente no provocan problemas significativos, pero suenan mal si su pronunciación no es fluida con uno u otro sonido intercalado, como en el caso del problema 15 (cuadro 2). Así pues, las palabras mal articuladas se transcriben como suenan, como vemos en “puebulo”, por ejemplo. Para este fenómeno, será posible encontrar explicación, una vez más, en la diferencia de los dos sistemas fónicos, porque en chino no existen secuencias consonánticas como en el español, como: <bl> ,
 , <cl> , <cr>, <dr>, <fl>, <fr> etc. La única agrupación consonántica que hay en chino, a saber, *ng* no se pronuncia juntando las pronunciaciones de cada una de las dos consonantes, sino como una nasal posterior, cuya posición está fijada en el final de la sílaba.

Además, sabemos que, aparte de la realización fónica concreta en las palabras, y tanto en chino como en español, las letras consonánticas tienen una denominación para ser nombradas aisladamente, en la cual, solemos añadir un sonido vocálico, como vemos en /pe/ a la letra *p*, /de/ a la letra *d* en español, y 泼 (‘salpicar’, ‘rociar’) a la letra *b* y 哥 (‘hermano mayor’) a la letra *g* en chino. Así que, como no acostumbramos a unir dos sonidos consonánticos en una sílaba, los aprendices chinos tienden naturalmente a llamar a la primera consonante por su denominación, dejando una vocal intermedia.

No obstante, este problema también es superable a través de mucha práctica, como luego veremos en los datos estadísticos que presentamos relativos al corpus 2.

4.4.2.7 Otros problemas

Los problemas restantes, que también están registrados en el cuadro 6, sólo ocupan porcentajes muy pequeños, en comparación con los otros más destacados y muchos de ellos se ven muy relacionados con las costumbres de los propios aprendices cuando hablan su lengua materna, como, por ejemplo, la

alveolarización de los fonemas dentales /d/ y /t/ (problema 8.2) y la confusión entre el fonema lateral /l/ y nasal /n/ (problema 10).

La confusión entre /l/ y /n/ es típica de los alumnos procedentes de algunas provincias del sur de China, en cuyos dialectos no se hace esta distinción e, incluso, invierten su uso. Como los sujetos que forman nuestro cuerpo de investigación son mayoritariamente aprendices procedentes del norte del país, no hemos encontrado muchos problemas al respecto.

La prolongación del fonema /s/ final es otro fenómeno destacado en la grabación de unos pocos aprendices. Una posible causa radica en sus propios hábitos en la primera lengua, formados en el habla diaria; también tendrá que ver con la ausencia de consonantes chinas al final de sílabas, como se ha analizado anteriormente. Los alumnos tratan esta consonante final con igual intensidad como cuando inician una sílaba, hecho que da la impresión de una pronunciación poco fina y arrastrada.

Hasta aquí, hemos analizado los problemas de los fonemas consonánticos que se han presentado en los dos corpus. Habremos notado que, a diferencia de lo que ocurre con el sistema vocálico, la mayoría de estos problemas pueden deformar la información y obstaculizar la comunicación, como es el caso de la confusión entre las tres parejas sonoras y sordas, entre los fonemas /l/ y /n/, /l/ y /r/, etc. Por eso, es importante explicarles claramente a los aprendices las características fonéticas de cada uno de los fonemas consonánticos, para que, desde el principio, los conozcan y, por medio una práctica constante, puedan interiorizarlos.

4.4.3 Análisis de los problemas descubiertos en el nivel prosódico

En una situación ideal, en la que algunos de los aprendices estuvieran especialmente dotados para aprender con facilidad una lengua extranjera y se esforzaran mucho por manejarla a la perfección hasta librarse de todos los problemas arriba mencionados, lo único que les sería difícil superar, quizás, es el

acento extranjero. Con frecuencia es posible saber el origen del hablante que tenemos ante nuestros ojos a través del acento típico de su lengua materna, que traslada a la lengua extranjera. Odlin (1989) investigó sobre este fenómeno y sostiene que el acento extranjero es particularmente notable en el tono o en la entonación del habla de la L2.

En nuestro corpus queda reflejada esta dificultad. Así pues, además de los problemas a nivel de fonemas vocálicos y consonánticos, los tonos y la entonación nos advierten a cada momento que son los aprendices chinos los que están hablando español y no aprendices europeos, como italianos o alemanes. El motivo por el que sucede este fenómeno lo veremos más adelante, pero cabe aclarar, antes que nada, que los numerosos problemas de este género, junto con la arbitrariedad del contenido del discurso, nos hace desechar el intento de contabilizar el número de problemas y nos limitaremos a registrarlos en el cuadro 3 y a analizarlos posteriormente en este apartado.

4.4.3.1 Falta de enlace fónico

La primera de estas dificultades, que es la falta de sinalefa³¹, que guarda relación directa con el problema cinco del apartado 4.4.1, dedicado a los problemas vocálicos. En español no sólo entre dos vocales de una misma sílaba tiene que haber un paso fluido y natural sin dejar huellas, como es la pausa o la respiración, sino también entre vocales de dos palabras seguidas, una al final de la palabra anterior, otra al inicio de la siguiente. Incluso cuando las dos vocales coinciden, pueden “contraerse en una sola de cualidad y duración ordinarias” (Navarro Tomás, 1980: 66). Para hablar un español que suene bien, la sinalefa es un fenómeno muy frecuente, como indica Seco: “cuanto más rápida y espontánea sea la pronunciación, más frecuentes serán las sinalefas” (1978: 273).

Así pues, en la cadena hablada no sólo las vocales, sino también las consonantes y vocales pertenecientes a diferentes palabras dentro de un grupo fónico, podrán contraerse en una sílaba cuando sea posible (Seco, 1978: 294).

³¹ Por sinalefa entendemos la asociación en diptongo o triptongo, formando un solo núcleo silábico, de vocales sucesivas pertenecientes a palabras distintas (véase, Seco, 1995; 66).

Así, antes que segregar los fonemas finales e iniciales en sílabas distintas, los españoles leerán: [én-tré-los]³² (entre ellos) [car-lár-ko-né-la] (charlar con ella): [e-ne-lá-ño] (en el año).

Al contrario de ese uso en el español, las sílabas del chino, según el estudioso Xu (2005: 61), se caracterizan por ser herméticas, ya que nunca se unen dos sonidos pertenecientes a diferentes sílabas o palabras en una sola sílaba, conservando bien claro el límite entre una y otra. Esta diferencia a nivel prosódico hace que los alumnos chinos tarden mucho en acostumbrarse a contraer en una misma sílaba los fonemas pertenecientes a diferentes palabras, lo cual infringe la regla interiorizada del chino, hablado desde la infancia.

4.4.3.2 Acentuación indebida

Si la falta de enlace fónico aún no es un problema tan grave como para entorpecer la comunicación, la acentuación indebida sí va a serlo. Sabemos que la mayoría de las palabras españolas (excepto gran parte de las monosilábicas), marcadas con tilde o sin ella, cuenta con una sílaba que se pronuncia con más intensidad que las demás, lo cual es denominado 'acento' o 'sílabas tónica'. La correcta acentuación de una palabra tiene mucha importancia, ya que el dislocar el acento unas veces ocasiona cambios del valor gramatical (canto, cantó), y otras veces hace el enunciado poco legible (cuándo lo vi no me dijo nada). Lo mismo pasa a nivel de frase, como observa Navarro Tomás (1985: 187):

Una de las mayores dificultades con que los extranjeros tropiezan al hablar español consiste en saber qué palabras se pronuncian normalmente inacentuadas en este idioma y qué otras son las que, usándose de ordinario como formas fuertes, se dicen en determinados casos sin acento.

Según este fonetista, existe una estrecha relación entre el acento de intensidad y la función sintáctica que la palabra desempeña. Se acentúan, normalmente, los verbos, adverbios, sustantivos, adjetivos y las formas enfáticas de los pronombres. La inacentuación se produce, por el contrario, en aquellas palabras que, como los

³² El guion medio marca el límite entre sílabas.

artículos, preposiciones y conjunciones, desempeñan un papel secundario de relacionar entre sí los elementos más importantes de la oración. En este aspecto, el mayor problema que encontramos está relacionado con la indebida acentuación de los relativos *que, cuando, como*, etc., que introducen oraciones subordinadas, frente a sus formas tónicas *qué, cuándo, cómo*, que se utilizan en las exclamaciones e interrogaciones. Frecuentemente, los alumnos, tal vez sin conocer la regla o no habituados a minimizar la intensidad de las palabras que suelen ser tónicas, confunden las dos formas, dejando al oyente la duda de si se trata de una oración aseverativa o interrogativa (cuadro 3).

4.4.3.3 Pausa indebida

La pausa, exigida en la cadena hablada por el ritmo de la respiración, constituye otro problema causado en cierto grado por las diferencias estructurales oracionales entre las dos lenguas. Las oraciones chinas suelen ser cortas, porque los núcleos llevan sus complementos a la izquierda, lo que exige al hablante pensar bien antes de pronunciar un enunciado. En caso contrario, tendría que cortarlo en segmentos menores. No obstante, en español abundan oraciones largas que se extienden infinitamente hacia el lado derecho del elemento núcleo, fenómeno responsable de la indecisión de los aprendices de introducir correctamente las pausas, que, según Benito Mozas, “son unidades significativas, ya que marcan el final de una expresión con significación” (1992: 72). De entre estas unidades significativas, algunas son fáciles de captar, porque llevan consigo signos de puntuación, indicando una pausa, menor o mayor, en función del signo elegido: coma, punto y coma, punto y seguido, etc. Lo más difícil para los aprendices son las “pausas potenciales” (Benito Mozas, 2001; 72), que no se señalan en la escritura, sino que se producen según los grupos fónicos, delimitación de las unidades lógicas de la expresión (Seco, 1978: 292). Naturalmente, las pausas, que pueden incluir uno o más grupos fónicos, vienen determinadas, en gran medida, por la voluntad y el hábito de habla del sujeto. En un habla o lectura reposada, se interpolarían más pausas que en un habla o lectura rápida. En general, en español se observa una tendencia hacia el grupo fónico de ocho sílabas (Seco, 1978: 292). Pero hay siempre unas pausas que el

sentido no permite quitar o añadir (Seco, 1995: 72), como indican también los ejemplos en el cuadro 3.

4.4.3.4 Entonación

El acento extranjero, además de notarse en la falta de sinalefa, el enlace fónico entre consonante y vocal y la acentuación indebida de las palabras, también se observa notablemente en la falta de ondulación del conjunto de los tonos de las sílabas de un grupo fónico o de una frase, a la que los fonetistas denominan *entonación*. Ya que el lenguaje tiene una función significativa, no es extraño que sus cualidades sonoras, como la intensidad y la entonación, sean aprovechadas a favor de esta función. Las diversas entonaciones establecidas por el uso de cada lengua tienen una significación precisa, marcando el principio y el final de una frase, así como la diferente actitud mental del hablante ante el contenido, sea la enunciación, el mandato o la interrogación. En particular, lenguas como el español, cuyo orden de palabras es relativamente libre, no tienen otros recursos más que la entonación para expresar las diferentes modalidades oracionales. Así pues, al emitir una frase es muy importante en español el empleo de una entonación u otra, ya que de su elección depende la comprensión correcta de la frase por parte del oyente. Matices como la ira, la ironía o la duda quedarían fuera de la percepción del oyente si la frase careciese de entonación. Seco Reymundo (1995: 74) afirma, al respecto que:

no es el valor musical de cada una de las sílabas de la frase transcrito en un pentagrama; lo que tiene importancia en la lengua no es sino el contraste entre los tonos de unas y otras sílabas.

Prescindiendo de la entonación puramente circunstancial y personal, que es bastante libre y, por tanto, muy variada, en general, las curvas de entonación del español marcan se clasifican en tres tipos: la horizontal, la descendente y la ascendente. Esta última es precisamente la que falta en la pronunciación de los alumnos chinos investigados, quienes prefieren la entonación descendente no sólo en el final de una frase, sino también en el interior de esta, donde se exige necesariamente la ascendencia.

Este fenómeno es otro reflejo de los diferentes sistemas fonéticos que existen entre el chino y el español. Generalmente, se cree que, como el chino es una lengua tonal, se supone que dispone de uno de los cuatro tonos³³, lo que es imprescindible para la formación completa de una sílaba, con función distintiva de significado. A su vez, a nivel oracional, las oraciones del chino también pueden terminar en ascendentes para las interrogativas y descendentes para las enunciativas, pero esta distinción no funciona tan eficientemente como los tonos de una sílaba y la aplicación de una u otra entonación está estrictamente condicionada por estos, sin dejar mucho margen de cambio³⁴. Así que una oración interrogativa puede terminar en tono descendente sin alterar el significado del mensaje, ya que en chino contamos con palabras de uso exclusivo para formular preguntas, como, por ejemplo, “mǎ”, “ně”, “ya”, etc. Por otra parte, las estructuras oracionales del chino, que no favorecen las oraciones largas, tampoco requieren muchos cambios de entonación para marcar un mensaje inacabado. Por eso, la entonación de las oraciones chinas no registra tantos cambios³⁵ en comparación con el español, diferencia que hay que allanar cuando uno quiere hablar un español más auténtico y expresivo.

Para finalizar este apartado, citamos las palabras de D. Poch (2009):

No se puede considerar que un estudiante ha llegado a adquirir un buen nivel de conocimiento de lengua extranjera si su pronunciación es muy defectuosa, a veces hasta el punto de dificultar la comunicación debido a que los hablantes nativos de la lengua que estudia no pueden llegar a entenderle cuando habla dicha lengua.

4.5 Estadística de los datos del corpus 2º

En esta sección, vamos a analizar las cifras obtenidas del segundo corpus, que registran el contraste entre los cuatro cursos. De tal modo, podemos obtener una

³³ Hablamos de cuatro tonos tradicionalmente clasificados sin olvidar el tono ligero, que también tiene valor significativo y uso muy extendido.

³⁴ Véase gāo yuǎn 高远, 2002; 122.

³⁵ Véase gāo yuǎn 高远, 2002; 122

idea sobre la posible evolución de los aprendices en la adquisición de la pronunciación española. Como se ha dicho anteriormente en la presentación de datos, en esta prueba hemos pedido a 60 alumnos (15 por cada curso) que lea, al tiempo que se graba, un artículo de unas doscientas palabras, que han preparado durante diez minutos, lo cual nos permite contabilizar la suma de la presencia de un elemento fónico en cuestión para luego correlacionarla con el número de errores de este y calcular la frecuencia del error. Para mantener la congruencia del análisis, y en vista de las limitaciones de espacio, los errores van enumerados al igual que nos ahorraremos muchas letras que no necesitan. Se podrá ver la descripción detallada de los errores después, con el total de su presencia. Con ello, no estamos refiriéndonos a la pura presencia total de cierto fonema, sino a la del contexto fonético en que se halla el fonema. Por ejemplo, en el primer problema, como el fonema /a/ sólo presenta dificultades cuando se halla al lado de otro fonema /n/, lo que contamos es la presencia total de la agrupación /an/ en lugar únicamente del /a/.

Véanse los siguientes cuadros:

	Fonemas involucrados	Número del problema	Total de presencia	Errores en 1° curso	Porcentaje del error	Errores en 2° curso	Porcentaje del error	Errores en 3° curso	Porcentaje del error	Errores en 4° curso	Porcentaje del error
(1)	/a/	(1.1)	10	15	10 %	6	4 %	3	2 %	9	6 %
		(1.2)	10	0	0 %	2	1,3 %	1	0,7 %	0	0
(2)	/e/	(2.1)	17	69	27,1 %	42	16,5 %	59	23,1 %	51	20 %
		(2.2)	17	0	0 %	55	21,6 %	11	4,3 %	7	2,7 %
		(2.3)	5	14	18,7 %	12	16 %	15	20 %	10	13,3 %
(3)	/o/	(3.1)	33	9	1,82 %	4	0,8 %	2	0,4 %	2	0,4 %
		(3.2)	0	0		0		0		0	
(4)	/u/	(1.4)	4	5	8,3 %	4	6,7 %	4	6,7 %	3	5 %
(5)	v+v ³⁶	(5.1)	50	0		0		0		0	

³⁶ Por falta de espacio, utilizamos esta fórmula para referirnos al enlace fónico entre vocales dentro de una misma palabra.

(6)		(5.2)	29	3	0,69 %	0	0	2	0,5 %	0	0
(7)		(5.3)	6	0	0	0	0	0	0	0	0

Cuadro 9. Estadística del corpus 2°: problemas en los fonemas vocálicos.

	Fenómenos	Número del error	Total de presencia	errores en 1° curso	Porcentaje del error	Errores en 2° curso	Porcentaje del error	Errores en 3° curso	Porcentaje del error	Errores en 4° curso	Porcentaje del error
(8)	/b/→ ³⁷ /p/	(6.1)	26	50	12,8 %	45	11,5 %	43	11,0 %	27	6,9 %
	/d/→/t/	(6.2)	43	82	12,7 %	98	15,2 %	54	8,4 %	48	7,4 %
	/g/→/k/	(6.3)	6	30	33,3 %	24	26,7 %	16	17,8 %	18	20 %
(9)	/p/→/b/	(7.1)	27	17	4,2 %	7	1,7 %	10	2,5 %	23	5,7 %
	/t/→/d/	(7.2)	45	2	0,3 %	0	0	1	0,1 %	11	1,6 %

³⁷ Por falta de espacio, utilizamos esta flecha para referirnos a la sustitución de /b/ por /p/.

	/k/→/g/	(7.3)	29	4	0,9 %	2	0,5 %	10	2,3 %	11	2,5 %
(10)	/b/	(8.1)	26	2	0,5 %	2	0,5 %	0	0	9	2,3 %
	/d//t/	(8.2)	88	1	0,08 %	7	0,5 %	6	0,5 %	6	0,5 %
(11)	/l/→ ³⁸ /r/	(9.1)	43	0	0	1	0,2 %	3	0,5 %	2	0,3 %
		(9.2)	20	1	0,3 %	3	1,0 %	0	0	1	0,3 %
(12)	/l/→/n/	(10.1)	16	0	0	0	0	0	0	0	0
		(10.2)	23	2	0,6 %	0	0	0	0	0	0
(13)	/l/ final	(11.1)	20	0	0	7	2,3 %	23	7,7 %	5	1,7 %
		(11.2)	20	0	0	2	0,7 %	1	0,3 %	0	0
(14)	/r/ inicial	(12.1)	1	2	13,3 %	1	6,7 %	0	0	0	0
		(12.2)	1	0	0	0	0	2	13,3 %	0	0
(15)	/r/ final	(13.1)	15	0	0	3	1,3 %	7	3,1 %	5	2,2 %

³⁸ Por falta de espacio, utilizamos este tipo de flecha para referirnos a la confusión entre los dos fonemas.

		(13.2)	15	0	0	0	0	0	0	0	0
(16)	/s/ final	(14)	28	0		0		0		0	
(17)	br. bl, pl.	(15)	25	15	4 %	7	1,9 %	5	1,3 %	9	2,4 %

Cuadro 10. Estadística del corpus 2°: problemas en los fonemas consonánticos.

	Fonemas	Total de presencia	Errores en 1° curso	Porcentaje del error	Errores en 2° curso	Porcentaje del error	Errores en 3° curso	Porcentaje del error	Errores en 4° curso	Porcentaje del error
(1)	/a/	10	15	10 %	8	5,3 %	4	2,7 %	9	6 %
(2)	/e/	57	83	9,7 %	109	12,7 %	85	9,9 %	68	8 %
(3)	/o/	33	9	1,8 %	4	0,8 %	2	0,4 %	2	0,4 %
(4)	/u/	4	5	8,3 %	4	6,7 %	4	6,7 %	3	5 %

(5)	v+v	50	3	0,3 %			2	2,3 %		
-----	-----	----	---	-------	--	--	---	-------	--	--

Cuadro 11. Estadística genérica del corpus 2°: problemas en los fonemas vocálicos.

	Fenómenos	Total de presencia	Errores en 1° curso	Porcentaje del error	Errores en 2° curso	Porcentaje del error	Errores en 3° curso	Porcentaje del error	Errores en 4° curso	Porcentaje del error
(6)	/b/→/p/ /d/→/t/ /g/→/k/	75	162	14,4 %	167	14,8 %	113	10 %	93	8,3 %
(7)	/p/→/b/ /t/→/d/ /k/→/g/	101	23	1,5 %	9	0,6 %	21	1,4 %	31	2 %

(8)	/b/ /d//t/	114	3	0,2 %	9	0,5 %	6	0,4 %	15	0,9 %
(9)	//→/r/	63	1	0,1 %	4	0,4 %	3	0,3 %	3	0,3 %
(10)	//→/n/	39	2	0,3 %	0	0	0	0	0	0
(11)	// final	20	0	0	9	3 %	24	8 %	5	1,6 %
(12)	/r/ inicial	1	2	13,3 %	1	6,7 %	2	13,3 %	0	0
(13)	/r/ final	15	0	0	3	1,3 %	7	3,1 %	5	2,2 %
(14)	/s/ final	28								
(15)	br. bl. pl..	25	15	4 %	7	1,9 %	5	1,3 %	9	2,4 %

Cuadro 12. Estadística genérica del corpus 2°: problemas en los fonemas consonánticos.

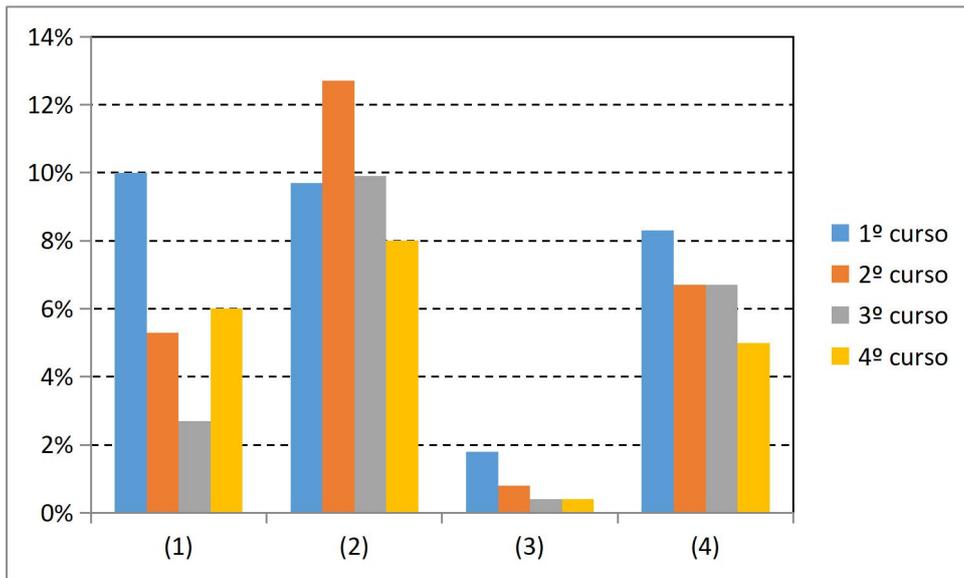


Gráfico 3. Evolución de los problemas vocálicos.

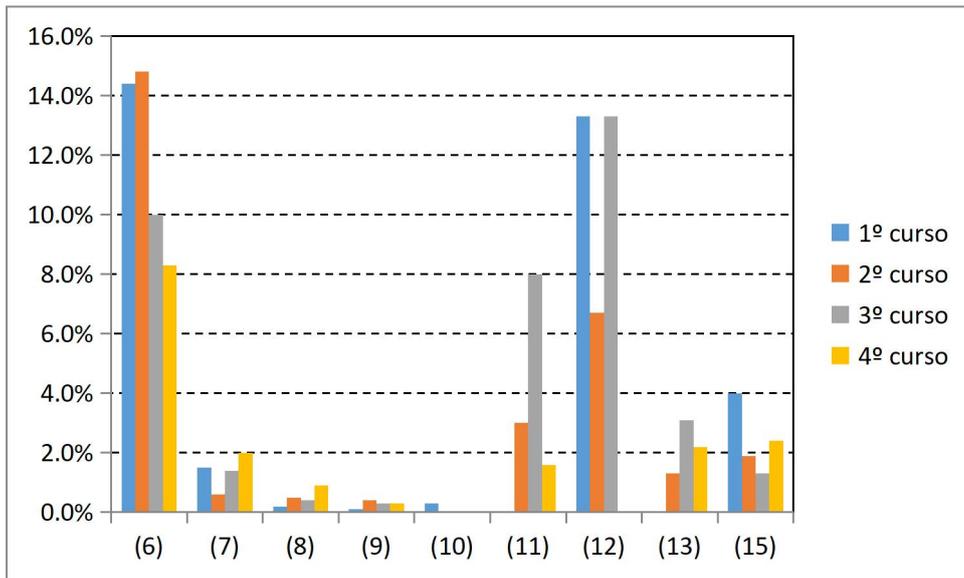


Gráfico 4. Evolución de los problemas consonánticos.

	Total de posibilidad	1°	2°	3°	4°
V+V ³⁹	21	90 (29 %)	65 (21 %)	42 (13 %)	47 (15 %)
C+V ⁴⁰	15	109 (48 %)	99 (44 %)	83 (37 %)	84 (37 %)

Cuadro 13. Estudio estadístico del corpus 2°: problema en la prosodia.

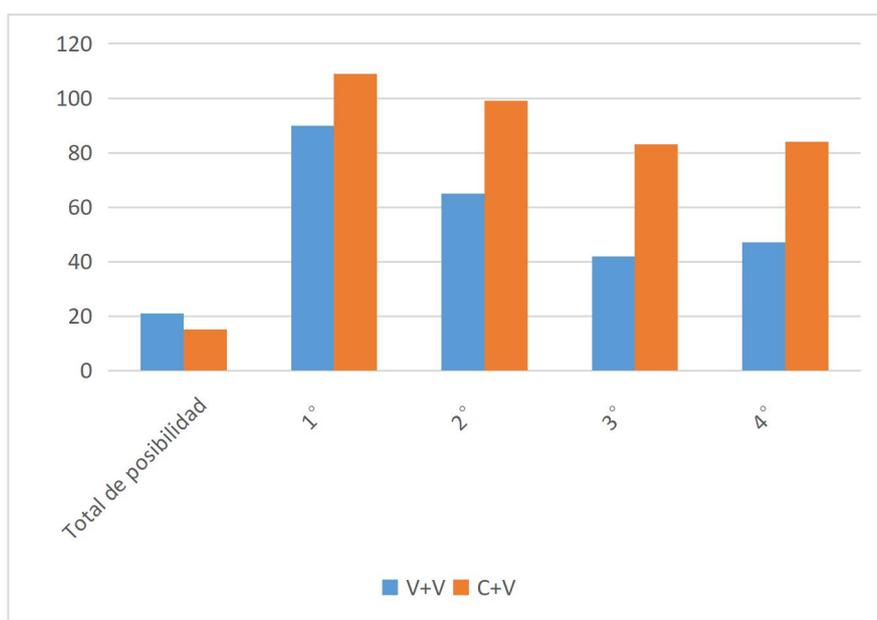


Gráfico 5. Evolución de los problemas prosódicos.

Los problemas que descubrimos en este corpus no sobrepasan prácticamente el ámbito de los que hemos encontrado en el corpus 1°, mientras que sí desaparecen algunos de ellos. En concreto, como se ha mostrado en los cuadros 9 y 10, se trata de los siguientes: el 5.3, sobre la agrupación vocálica /ie/; el 3.2,

³⁹ Con V+V nos referimos a la sinalefa.

⁴⁰ Con C+V nos referimos al enlace fónico entre consonante y vocal.

sobre el fonema /o/ añadiendo /u/ antes; el 5.1, sobre la secuencia vocálica; el 10.1, sobre la sustitución de /n/ por /l/: el 13.2, sobre la confusión entre el fonema español /r/ final con la vocal refleja (er) de chino, y, por último, el 14, sobre la prolongación indebida del /s/ final. Si retrocedemos a los cuadros 4 y 6 del apartado 4.3, podemos observar que, excepto el problema 5.3 (que ocupa un 8 % de la cantidad de los errores en el corpus 1), los demás errores desaparecidos en el corpus 2 son los que causan menos problemas. Además de los motivos analizados antes, pueden atribuirse también a problemas particulares, que dependen de los hábitos del habla individuales. En cuanto a la reducción al cero del problema 5.3 (que tiene que ver con la supresión del fonema /e/ en la secuencia vocálica /ie/, como, por ejemplo, “siempre”) podemos considerar, por un lado, su baja presencia -en sólo seis ocasiones en el artículo asignado- y, por otro, que, en una sílaba ascendente con una vocal abierta en posición final como esta, resulta poco fiable suprimir la vocal más sonora, sobre todo si se trata de una lectura cuidada. El problema 5.1, sobre la secuencia vocálica, que ocupa el segundo lugar en el primer corpus según el gráfico 5, tampoco lo encontramos en el corpus 2, lo que puede demostrarnos que es una dificultad superable con un poco de atención y práctica.

El problema 12, sobre el fonema consonántico /r/ (múltiple), que no destaca tanto en la estadística del primer corpus, ahora alcanza casi el nivel del problema 6, sobre el ensordecimiento de algunos fonemas sonoros. Este cambio puede atribuirse, en gran medida, a la baja presencia en una ocasión de este fonema en el texto. Con todo, cabe destacar que también se trata de un problema importante, porque, sin una práctica repetida y constante, será difícil dominar este fonema particular del español y puede tener lugar la fosilización.

Dejando aparte esa particularidad, podemos observar una tendencia similar en los dos corpus de datos, ya que los problemas destacados en el primer corpus siguen su posición llamativa en el segundo, como son los problemas 2 y 1 en cuanto a los fonemas vocálicos, y los problemas 6 y 11 en relación con los consonánticos. La permanencia de estos problemas puede advertirnos de su importancia y de la posibilidad de que se fosilicen si no los tenemos en cuenta desde la etapa inicial del aprendizaje.

Por lo que se refiere a la evolución de estos problemas, se nota una tendencia, generalmente descendente, desde el primer curso hacia el cuarto, lo cual prueba que, en primer lugar, en una lectura cuidada y con la atención puesta especialmente en la pronunciación, los problemas de los aprendices se reducen considerablemente, hecho que denota la posibilidad de que, a veces, la causa no esté en que los alumnos no sean capaces de articular de forma correcta los fonemas, sino que las nuevas reglas de pronunciación, diferentes de las de la primera lengua, todavía no han sido interiorizadas de manera que puedan aplicarlas en el momento oportuno. En segundo lugar, aunque la pronunciación se considera como un conjunto de hábitos, existe la posibilidad de adaptarlos a nuevos sistemas fónicos si se le dedica la atención que merece y si se ofrecen más oportunidades a los alumnos de tener contacto con la lengua hablada por los nativos, mediante todo tipo de soportes informáticos de que disponemos.

Las incidencias que no concuerdan con esta tendencia general pueden resultar de otros factores, teniendo en cuenta que lo que registramos no es la evolución de un mismo grupo de alumnos que va desde el primer curso hasta el final. Así que los aprendices, aparte de aprender por su propia cuenta, reciben posiblemente influencias trascendentales de los profesores que les enseñan. La pronunciación de su primer profesor de español, junto con el mayor o menor énfasis que pone sobre aquella, puede ser motivo de la mejor o peor pronunciación de los aprendices.

El último punto que queremos destacar son los problemas en el nivel prosódico. Según las cifras del cuadro 15 y las columnas del gráfico 16, se puede notar un alto porcentaje de problemas al respecto, sobre todo en materia del enlace fónico entre la consonante final de una palabra anterior y la vocal inicial de una palabra posterior. El porcentaje relativamente bajo de la sinalefa se deberá a la factibilidad y facilidad del enlace fónico entre dos vocales por sus rasgos idénticos, mientras que el hecho de que la agrupación entre consonante y una vocal haga que una palabra no suene como de ordinario es el motivo por el que los aprendices rechazan su realización.

Como veremos visto en el cuadro 13, aunque se registra cierta reducción desde el primer curso hasta el final, el progreso en el nivel prosódico no es grande. Por

eso, igual que los problemas que sobresalen en el ámbito de los fonemas vocálicos y consonánticos, este también puede ser el que se fosiliza fácilmente. Resulta fundamental, tanto para los docentes como para los aprendices tenerlo en cuenta con el objetivo de que la capa material de la lengua que enseñamos o estudiamos se convierta en más típica y expresiva.

Capítulo V. Errores en la ortografía

Nos valemos de la lengua para relacionarnos con los demás, para comunicarles lo que pensamos y conocer lo que piensan ellos. La manera más corriente de comunicarse es hablando, y no sólo es la más corriente, sino también la más importante. Precisamente por esto, que colocamos los problemas en la pronunciación en el primer capítulo de la segunda parte. No obstante, a poco que reflexionemos, caeremos en la cuenta de que un 90 % de lo que conocemos no lo hemos adquirido directamente por medio de nuestras propias experiencias, sino porque nos lo han transmitido otras personas. No se trata únicamente de quienes nos rodean y con los que tenemos algún trato personal, o aquellos a quienes vemos y oímos, sino también los que viven a miles de kilómetros de nosotros, y los que ya murieron, hace años, incluso hace siglos.

En tal caso, las letras, que representan gráficamente los sonidos del lenguaje, son las que nos proporcionan la posibilidad de acceso a ese caudal inmenso de experiencias, las de millares de seres humanos, que se suman a la nuestra. Estas letras, al igual que los sonidos, a pesar de la arbitrariedad con respecto a su relación con la idea que representan, obedecen necesariamente a un convenio o pacto establecido entre las personas que forman parte de una comunidad. Todas están de acuerdo en dar a determinados signos ciertos valores, y el intercambio de estos signos hace posible la vida en común. La ortografía es una parte del contenido de ese convenio, que sirve para que, no sólo nos entendamos acústicamente, sino también visualmente, a través de las formas escritas aceptadas por todos los miembros de nuestra comunidad. Por eso, en este capítulo, nos corresponderá analizar los errores surgidos en esta otra capa material de la lengua, que pueden obstaculizar la comunicación por escrito, igual que la pronunciación puede hacerlo en una comunicación verbal.

5.1 Presentación de datos

Para la colección de los errores ortográficos, así como en el de los gramaticales, que trataremos en los capítulos siguientes, hemos pedido a sesenta y cuatro

alumnos, dieciséis de cada uno de los cuatro cursos, que escriban, en treinta minutos una redacción con el título *Lo que más me impresionó en mi vida universitaria*. El planteamiento de este tema tiene en consideración que cada uno pueda tener algo que contar, sea alumno del primer curso o del cuarto. En la mayoría de los casos, el trabajo será de estilo narrativo y en él, los alumnos harán un amplio uso de los elementos gramaticales, como las distintas partes de la oración, los tiempos verbales, el modo y aspecto de los verbos, los modelos de las frases, etc., lo cual ampliará, indudablemente, la cobertura de nuestro análisis.

La razón por la que abandonamos la idea de hacer un examen de gramática específico sobre las posibles dificultades en el aprendizaje del español previstas mediante una comparación entre este y el chino es que la forma de un examen, que siempre adolece de ser seria y molesta para los aprendices, puede hacer que duden y especulen mucho sobre las múltiples elecciones y escojan, al final, una ya procesada bajo la influencia de muchos factores, que tal vez es contraria a su primera reacción ante un impulso lingüístico. Este tipo de información procesada y artificial no corresponde al principio de esta investigación, que busca errores caracterizados por la mayor objetividad y naturalidad posibles. Además, el método predictivo del que se valen los exámenes gramaticales puede resultar imparcial; por un lado, como se ha dicho anteriormente en la presentación de la hipótesis del AC, la comparación entre dos lenguas en cuestión no sirve para predecir todos los errores que cometen los aprendices, y, por otro, los problemas formulados en papel restringirán en gran medida el despliegue de la iniciativa y el poder creativo de los aprendices, que son, precisamente, reflejo de las diversas estrategias que utilizan los alumnos en la adquisición de una lengua.

En vista de todo esto, los errores de los que hablaremos en este capítulo, y en los siguientes, se han extraído de las redacciones de los aprendices con el tema asignado. Aparte de llevar a cabo un análisis del origen de los errores, nos ocuparemos también de realizar algunas estadísticas que pueden ser interesantes para nosotros, como son el porcentaje de cada tipo de errores en su totalidad, así como el de los errores de cada curso.

Antes de proseguir, cabe explicar que cada redacción que forma parte de nuestro corpus está codificada con un número según el nivel a que pertenece y el orden

que sigue. Así, por ejemplo, el número 0401 supone que se trata de un trabajo del cuarto curso y que es el primero del mismo.

5.2 Errores originados por la pronunciación

En el análisis de los errores sobre la pronunciación dijimos que, para la lengua española, una buena pronunciación es indispensable para una escritura adecuada. Al respecto, Benito Mozas (2001: 58) señala la razón por la que esto ocurre:

[...] porque el español es una lengua esencialmente fonética y se da una notable correspondencia entre los fonemas y la forma de su representación gráfica.

Por eso, una pronunciación defectuosa puede evocar letras que no pertenecen a las palabras en cuestión y, de esta manera, provocar errores ortográficos que, si bien a veces no afectan la transmisión de mensajes gracias al contexto, reflejan el nivel insatisfactorio de conocimientos lingüísticos del que los comete.

En todos los casos alistados que vamos a citar como ejemplos, no excluimos la posibilidad de que los errores se deban al descuido de los aprendices, que, con un poco más de atención, hubieran podido eliminarlos con facilidad. Es cierto que hemos encontrado algunos errores ortográficos que no pueden sino atribuirse a la negligencia, pero no debemos olvidar que estos errores son fruto de la primera reacción que tienen los estudiantes ante la necesidad de expresarse en una lengua extranjera. Tampoco debemos dejar de pensar en los posibles motivos fonéticos que subyacen a estos errores.

5.2.1 Confusión entre letras vocálicas

an→en:	Restau <u>r</u> ente (0303)	Estu <u>d</u> iente (0108)		
en→an:	Cont <u>a</u> nta (0402)	Cont <u>a</u> nto (0309)	Ambi <u>a</u> nte (0301)	Confer <u>a</u> ncia (0215)

e→i:	Cumpli <u>ñ</u> os (0109)			
in→en:	Pro <u>v</u> encia (0309)			
un→on:	Pr <u>o</u> nciación (0309)			

Si recordamos el análisis que hemos hecho en el capítulo anterior sobre los problemas vocálicos provocados por la insuficiencia de abertura de la cavidad bucal en la pronunciación de fonemas vocálicos como /a/, /e/ y /u/ (cuadro 1) podremos encontrar el origen de la confusión entre las letras vocálicas a/e, e /i, u/o, como muestran los ejemplos presentados *supra*.

Curiosos son los casos en que se sustituye *en* por *an* e *in* por *en*, proceso inverso al problema de pronunciación más frecuente, derivado de la minimización de la abertura de los fonemas más abiertos del español, convirtiéndolos en otros de menor abertura. Puede ser, precisamente, reflejo de la idea confusa de los alumnos sobre la diferencia de abertura de estos tres fonemas vocálicos.

5.2.2 Confusión entre letras representantes de fonemas sonoros y sordos

Si <u>nd</u> o (0402) (sentir)	Aproxim <u>nt</u> amente (0412)	Sec <u>nd</u> o (0402)	Sept <u>mp</u> re (0404)
Al <u>qu</u> ien (0304)			
Sigu <u>o</u> (0104) (seguir)	Tar <u>te</u> (0106)	B <u>nt</u> alones (0107)	
Seg <u>nt</u> ario (0107)	Pre <u>cu</u> ntar (0108)		Un <u>vers</u> itario (0103)

La confusión entre fonemas sonoros y sordos, que se lleva el punto más alto en la gradación sobre los problemas consonánticos (gráfico 7) también tiene repercusión en la escritura, como puede verse en el cuadro anterior. De entre los once errores que descubrimos, siete consisten en reemplazar en la escritura una letra consonántica sonora por otra sorda, lo cual se debe, sin duda, a la confusión de estos fonemas en la pronunciación.

Si bien es verdad que no encontramos motivos convincentes para el caso contrario de emplear una letra consonántica sonora en donde se debería usar una sorda, como en *siendo* o *bantalones*, insistiremos en que estos fallos reflejan la duda que tienen los aprendices entre tener que optar por un fonema sonoro o sordo. Pero la razón por la que los aprendices escribieron *seguntario* y *universidaria* no deja de ser bien clara, si observamos que el adjetivo numérico secundario viene derivado del ordinal *segundo*, forma más familiar para ellos que la otra, pero escrita con la letra *g*, mientras que *universitario* es adjetivo derivado del sustantivo *universidad*, también formado con la letra consonántica sonora *d*. Por eso, en estos últimos dos casos, además de la confusión de los fonemas sonoros y sordos en la pronunciación y, por consiguiente, en la escritura, la propia modificación de las palabras derivadas, tanto en cuanto a la pronunciación como en la escritura gráfica, también incitan a los alumnos a los errores ortográficos. En este aspecto, se reclamará a los profesores hacer hincapié en el aula para que los aprendices observen tales cambios y eviten errores de este género.

5.2.3. Confusión entre las letras *j* y *g*

Sujerencia (0410)	Elejir (0215)
-------------------	---------------

La confusión entre las letras *j* y *g* parece comprensible porque, a pesar de la alta correspondencia de los fonemas españoles y sus representaciones gráficas, en el español también existen casos particulares en los que varios fonemas comparten una misma letra en la escritura, como son /θ/ y /k/, que se escriben con la letra *c*; /g/ y /x/ con *g*; o que la misma está representado por varias letras vocálicas *e* e *i*.

Así pues, aunque la aspiración del hablante siempre consiste en buscar la mayor simplicidad, lo que se manifiesta en la eliminación de las letras superfluas con su máxima representante en la letra *h*, que es muda en todos los casos, la infactibilidad de reformar la ortografía se hace obvia cuando se trata de algo tradicional, que se transmite de generación en generación y se usa diariamente reforzando su forma vigente. La distinción de estas letras también obedece a razones puramente históricas y, en ocasiones, es incluso arbitraria. Sólo el conocimiento de las mismas palabras o de las reglas ortográficas puede decir cuál es la escritura correcta, como dice Gili Gaya (1986: 24):

no hay normas fijas para regular su empleo (el de las letras *j* o *g*), puesto que casi siempre el uso de una y otra letra depende del origen de la palabra y de la tradición.

En este caso, recomendamos que los docentes pongan el énfasis en estos aspectos en el aula y que los estudiantes memoricen estas grafías.

5.2.4 Confusión entre letra *l* y *r*

Flanca (0406)	Ejemplo (0215)	Bicicleta (0108) ⁴¹
---------------	----------------	--------------------------------

La confusión entre los fonemas consonánticos correspondientes */l/* y */r/* también ocupa un alto porcentaje en los dos corpus (10 % y 11 %, respectivamente) de la parte fonética de nuestro análisis, y se deja notar en la escritura, aunque con pocos ejemplos. La palabra *bicicleta*, escrita varias veces como “bicicreta” por una misma persona, podría servirnos como prueba de que no es que cometiera este error simplemente por negligencia, sino que está confundiendo los dos fonemas en la pronunciación, sin llegar a diferenciarlos de manera adecuada.

⁴¹ Con este número, indicamos que este error fue cometido dos veces por el aprendiz designado con el número entre paréntesis.

5.2.5 Confusión entre letra c y s

Su <u>s</u> eso (0401)	Sen <u>s</u> illa (0102)
------------------------	--------------------------

Estos dos casos de confusión entre los representantes gráficos de los fonemas /θ/ y /s/, uno interdental y otro alveolar, pueden advertirnos a los que estamos aprendiendo o estudiando la lengua del riesgo que corremos cuando nos enfrentamos al fenómeno del seseo, de gran popularidad en zonas de la Península Ibérica y América Latina, y que, por tanto, no hemos incluido en el cuarto capítulo. En español, es común distinguirlos claramente, tanto en la pronunciación como en la escritura. Así pues, como docentes, nos parece que no sólo se articulan de manera diferente, sino que también son dos fonemas significativos que tienen funciones diferenciadoras, como nos indica Seco (1978: 281):

a pesar de la gran extensión y de la creciente aceptación de este fenómeno (el seseo). Es de mucho interés para los extranjeros aprender desde el primer momento la distinción entre los sonidos z y s, ya que con ello no sólo se evitan las confusiones entre palabras como caso y cazo, siervo y ciervo, casa y caza, rosa y roza, masa y maza, serrar y cerrar, ase y hace, pase y paze, etc., sino también numerosas dudas ortográficas.

5.2.6 Confusión entre n y ñ

Compañía (0416) (0307)	
Compañero (0107) (0116)	Ensenar (0105)

Los fonemas correspondientes a estas dos letras comparten el rasgo de la nasalidad. La distinción reside en la posición de la lengua en su articulación, ya que el primero es alveolar, mientras que el segundo es palatal. Si el primer error (compañía, en lugar de *compañía*) es comprensible por el efecto acústico semejante de las agrupaciones *ni* y *ñi*, los otros dos errores se deberán al descuido o a la falsa equivalencia de la pronunciación de los dos fonemas que les atribuyen los aprendices.

5.2.7 Pérdida de letras de una palabra.

Pérdida de letras vocálicas		Preprativo (0313)	Prepramos (0313)	Quiro (0109)
Pérdida de letras consonánticas	Pérdida de <i>d</i> final de sílaba:	Verda (0103)	Faculta (0108)	
	Pérdida de <i>l</i> final de sílaba:	Charábamos (0411)	Charamos (0216)	
	Pérdida de <i>r</i> final de sílaba:	Almozamos (0411)	Recuedo (0204)	Logra (0209)

De entre estos problemas ortográficos, podremos encontrar causas articulatorias en la pérdida de las letras *d*, *l* y *r*. El fonema /d/ al final de la sílaba tiene soluciones muy distintas, como la interdentalización, la oclusión, el cortamiento, etc. Pero “lo más general es su pérdida, tanto en Hispanoamérica como en España”, como ha señalado Quilis (1999: 219). En el aula, la opción de omitir esta letra final también es la más acogida por los alumnos, puesto que, para ellos, es la más fácil de entre las tres formas de realización. Pero, al mismo tiempo, al omitirse en la pronunciación se produce su supresión indebida en la escritura.

La pérdida de las letras *l* y *r* final no pasa a ser prueba de los problemas articulatorios que encuentran los aprendices chinos en la fonética española, como hemos analizado en el capítulo anterior (4.2.2), sobre todo cuando estas letras se juntan como en *charlamos*.

El error producido en el verbo conjugado *quiero*, escrito como *quiro*, si no es por negligencia, será muestra del problema 5 del cuadro 1 analizado en el capítulo IV. La pérdida de la vocal *e* en el diptongo /ie/ revela precisamente la pronunciación defectuosa de un principiante de la secuencia vocálica.

Un caso interesante reside en la repetición, por una misma persona, de la pérdida de la primera letra vocálica *a* en las palabras de la misma raíz, como en *preprativo* y *preprar*, por ejemplo. Las formas deformadas *preprativo* y *preprar*

quizá resulten de la mala pronunciación de la secuencia consonántica /pr/ con un sonido vocálico intercalado, hecho por el que el aprendiz cree que el fonema /a/ ya está implicado en la pronunciación de la secuencia y que no hará falta ponerlo en la escritura.

5.2.8 Agregación de letras

Trá <u>n</u> mite (0309)	Emp <u>e</u> nzó (0311)	Ex <u>s</u> amen (0110)
--------------------------	-------------------------	-------------------------

El rasgo de nasalidad compartido por los dos fonemas /n/ y /m/, junto con la alta presencia conjunta de estas dos letras en palabras como *inminente* o *enmudecer* provoca la perplejidad de los alumnos ante la existencia o no de la letra *n* en palabras como *trámite*. Por otro lado, la particularidad de la letra *x* que, en general, se pronuncia como sonidos compuestos /ks/ cuando se halla entre dos vocales, permite a los aprendices concebir la interposición de una *s* en la escritura. Otro caso no incluido en el cuadro, por no concordar con el título de este apartado, pero que tiene que ver con la pronunciación de la letra *x*, se trata de la confusión entre las letras *s* y *x* en la palabra *experiencia* (0316), escribiéndola como *esperiencia*. Se produce por falsa equivalencia, única, entre el fonema /s/ y la letra *s*, por desconocimiento de la forma correcta de escribir la palabra o de la regla fonética por la que la letra *x* se pronuncia /s/ cuando antecede a otra consonante. El error en la palabra *empezar* escrita como *empenzar*, si no por negligencia, ha de atribuirse, seguramente, a la confusión entre este verbo y su sinónimo, también de uso diario, *comenzar*, en el que sí se presenta el fonema nasal /n/.

5.2.9 Acentuación gráfica indebida

É <u>st</u> o (0301)	Mel <u>ó</u> nes (0303)	Dio_(0308)
Bi <u>é</u> n (0215)	In <u>cre</u> ible (0216)	
J <u>o</u> venes (0105)	Ex <u>a</u> menes (0110)	Tambi <u>é</u> n (0111)
N <u>ú</u> ncia (0116)		

El acento es la mayor intensidad con que se pronuncia una sílaba. Así pues, algunas palabras tienen sílabas con acento fonético, pero no se escribe su acento gráfico, mientras que en otras sí se marca con una tilde. Para las palabras monosilábicas que incluyen un diptongo, formado por una vocal más abierta y otra de menor abertura, el acento recae, naturalmente, en el fonema más sonoro, o sea, en la vocal más abierta. Es el caso de las palabras *dio* o *bien*, en las que el acento recae por naturaleza sobre los fonemas /o/ y /e/, respectivamente, al ser más abiertos y sonoros que el /i/, resultarían redundantes las tildes.

Para las palabras llanas terminadas en vocal, como *nunca* y *esto*, el acento reposará naturalmente sobre la penúltima sílaba, pero no hace falta la tilde sobre las letras vocálicas *u* y *e*, según dictan las reglas de la acentuación españolas.

El sustantivo *melón*, que, en su forma singular, sí lleva tilde porque es una palabra aguda terminada en la letra *n*, la pierde cuando se usa en plural porque la agregación del morfema indicador de número *-es* hace que el acento se traslade también a la penúltima sílaba, conservando de esta manera la acentuación original. Casos contrarios son las palabras *joven* y *examen*, que son llanas cuando se usan en singular, y no llevan tilde por terminar en la letra consonántica *n*, se convierten en esdrújulas en sus formas plurales para conservar el acento original, por lo que pasan a llevar necesariamente la tilde en las vocales *o* y *a*, respectivamente.

Además, la tilde sobre la segunda vocal *i* en la palabra *increíble* es necesaria porque sólo de esta manera el diptongo se puede leer como hiato. Asimismo, la vocal *e* tiene que llevar tilde en la palabra *también*, porque sin ella se habría convertido en una palabra llana por su terminación en la letra consonántica *n*, como acabamos de decir arriba.

Con estos ejemplos y el análisis posterior, sabemos que, aunque todas las palabras españolas bisilábicas o de más sílabas tienen necesariamente un acento igual que todos los caracteres chinos tienen un tono, el acento español no siempre conlleva la representación gráfica. La opción por uno u otro caso está estrechamente relacionada con las reglas de la fonética. Por tanto, para eliminar

errores de este tipo, una tarea importante por parte del profesor será dar a conocer a los alumnos las características de las reglas fonéticas y acostumbrarlos a las modificaciones ortográficas que se producen con frecuencia.

5.2.10 Confusión entre parejas acentuadas o inacentuadas

Como es sabido, el acento de las palabras españolas tiene trascendencia en la significación, de tal modo que una alteración en la intensidad de las sílabas de una palabra supone una alteración en su significado. Si esto no se deja notar tan obviamente en los ejemplos citados en la sección 5.2.9, se realizará en las siguientes parejas: *el* y *él* (0404), *mi* y *mí* (0305), (0301), *como* y *cómo* (0306), *porque* y *por qué* (0304), *que* y *qué* (0112), entre otras, las cuales desempeñan funciones gramaticales muy distintas, según la presencia o ausencia de tilde. En el capítulo anterior, hemos indicado que, en la pronunciación, el error más frecuente es acentuar las formas átonas, que sirven como determinantes, relativos o conjunciones en la oración. Pero, en la escritura, lo que ocurre es todo lo contrario: los aprendices siempre tienden a quitar la tilde donde hay que ponerla. Exceptuando el factor de la negligencia, el no saber distinguir bien el uso de estas formas similares será otra causa de estos errores, sobre todo para las parejas *mi* y *mí* o *el* y *él*.

5.3 Errores originados en la transferencia

Igual que en el nivel fonético, en que la pronunciación recibe transferencia de la lengua materna de los estudiantes chinos, en la ortografía también se observa este fenómeno. Sin embargo, en esta ocasión ya no se trata de la interferencia del chino, que no se asemeja en nada al español en este aspecto, sino del inglés, primera lengua extranjera que llevan años aprendiendo la mayoría de los aprendices. Veamos los siguientes ejemplos:

<u>I</u> nglés (0402)	<u>S</u> eptiembre (0404)	<u>C</u> hino (0105)	<u>E</u> spañol (0105)
<u>I</u> ngles (0309)	Tomato <u>s</u>	Fre <u>q</u> uentemente	Ex <u>p</u> erience <u>e</u> (0207)

	(0313)	(0206)	
Decisions_(0416)	Estudiants_(0110)		

La puesta en mayúscula de la primera letra de las palabras en la fila de arriba es, sin duda, consecuencia de la interferencia del inglés, porque en esta lengua en los sustantivos que designan lengua, mes o día de la semana tienen que llevar la primera letra en mayúscula, regla inválida para el español. En los errores de la segunda línea también se notan huellas obvias de palabras inglesas de igual significado. En la palabra *ingles*, el aprendiz combina el acento de la palabra correspondiente en inglés *English* y su escritura en español, acentuando y poniendo en mayúscula incorrectamente la primera letra vocálica *i*. En la escritura de las palabras españolas *tomate*, *frecuencia* y *experiencia*, el alumno sigue con su recuerdo de los fonemas inglesas *tomato*, *frequently* y *experience*. En los últimos dos sustantivos, los aprendices también están trasladando la regla del inglés de poner los nombres en plural, añadiendo directamente *-s* a las palabras acabadas en consonante, obteniendo así términos como *estudiants* y *decisions*, formas desviadas de la ortografía española.

5.4 Distorsiones de las formas verbales

Los verbos del español, que funcionan siempre, junto con el sustantivo, como uno de los dos núcleos de la oración, son, con toda probabilidad, los que en un mayor grado reflejan la característica flexiva de la lengua española. Efectivamente, a excepción de las formas no personales como el infinitivo, el gerundio y el participio pasivo, su presencia transmite información de gran relevancia, como la persona, el tiempo, el modo, el aspecto y todo lo relacionado con la acción que expresa a través de las más diversificadas formas de que disponen. Si multiplicamos los nueve tiempos⁴² más usuales del indicativo, y los cuatro⁴³ del subjuntivo, por las seis personas existentes, así como la segunda persona de plural del modo imperativo, que tiene conjugación propia, obtendremos, por lo

⁴² Excluimos el pretérito anterior del indicativo (hube cantado), que es de uso muy escaso en la actualidad.

⁴³ Excluimos el futuro imperfecto (cantare) y el futuro perfecto del subjuntivo (hubiere cantado) del subjuntivo, que es de uso muy escaso en la actualidad.

menos, setenta y nueve formas de un mismo verbo regular. Frente a las palabras chinas invariables, esta abundancia de cambios en los morfemas e, incluso, en los lexemas de las palabras españolas constituirá una gran dificultad para los aprendices chinos.

5.4.1 Falta de tilde en las conjugaciones

Aunque la mayoría de los infinitivos (sobre todo los que cuentan con más de una sílaba) no llevan acento gráfico, este se hace necesario por motivos fonéticos cuando se conjugan, lo cual origina los siguientes errores:

Cantabamos (0406)	Reimos (0412)			
Abrazandonos (0308)	Reinabamos (0312)	Comprarmelo (0308)	Reir (0314)	Reirme (0314)
Fueramos (0204)	Enseño (0205)	Reir (0205)		
Levantabamos (0116)	lbamos (0116)	Imoresiono (0111)	Comenze (0115)	

De entre estos errores, el verbo *reír* resulta ser particular, ya que lleva tilde aun cuando va en infinitivo, porque la terminación *-ir*, al unirse con la raíz *re-*, forma un diptongo, en el que la vocal e es más abierta que la vocal i. Pasa lo mismo en *reímos*, en que la tilde es indesdeñable para convertir un diptongo en hiato.

Comprarmelo y *abrazandonos* también son casos aparte. En efecto, aunque el infinitivo *comprar* y el gerundio *abrazando* no llevan tilde en sí, cuando van con pronombres enclíticos, requieren una tilde en la sílaba anteriormente acentuada para conservar la acentuación original. Así pues, cuando los verbos se agrupan con los pronombres, es frecuente que aparezca este fenómeno.

Todo esto indica que, en la conciencia de los aprendices, la tilde todavía no forma parte de una palabra española, aunque, en muchas ocasiones, sea imprescindible. Por otra parte, hemos observado la importancia de recalcar las reglas fonéticas ante los aprendices, con el fin de que establezcan el concepto de la relación

estrecha entre la pronunciación y la escritura, y de que eviten cometer errores de este tipo en el aula.

5.4.2 Verbos regulares e irregulares

Las distintas desinencias de las tres conjugaciones, junto con las irregularidades de los verbos más usuales, que no obedecen a reglas generales, dotan al sistema verbal español de una gran complejidad y generan confusiones entre las distintas formas, como se verá a continuación. El único medio eficaz para tratar este sistema tan complejo, que muchas veces carece de lógica, será la práctica constante y la memorización.

Pirdieron (0401)	Volvé (0404)	Volemos (0411)	Recuerdaba (0413)	Encuentraba (0413)
Atrevesíamos (0415)				
Conocé (0303)	Limitía (0311)	Reyéndose (0314)	Me reo de (014)	
Seramos (0216)	Puedían (0214)			
Sintiendo (0102)	Quiro (0109)	Dé (0112)	Comenze (0115)	Penso (0116)

5.5. Errores de otros orígenes

Telefono (0308)			
Practica (0201)	Tipica (0215)		
Fantastico (0102)	Simpatica (0106)	Jovenes (0105)	Proximo (0106)

Aunque en la pronunciación no descubrimos errores de acentuación en las

palabras esdrújulas, en la escritura la falta de la tilde en estas palabras es muy frecuente, lo que es otra muestra de la falta de conciencia entre la pronunciación y su escritura.

Entre otros casos dignos de mención, se encuentra la tendencia de poner la primera letra de las palabras en mayúscula, lo que parece ser un hábito de algunos aprendices, que lo hacen sin tener en cuenta los signos de puntuación que delimitan la unidad significativa. Podemos observar este fenómeno en 0405, 0409, 0412, 0304, 0106, 0107 y 0111. Esta arbitrariedad refleja falta de seriedad o atención en la redacción del trabajo.

Además de lo arriba mencionado, también hemos encontrado otros casos sueltos, como la unificación en una sola palabra de locuciones como *mientras tanto* (0402), o *medio abierto* (0416); la confusión entre *cuatro* y *cuarto* (0104) por la analogía formal entre las dos palabras; el escribir *perciados*, en lugar de *preciosos* (0202), *majores* en vez de *mejores* (0306), *ayudas* en sustitución de *ayuda* (0305), y *demasia* por *demasiado* (0206), además de otras formas como *pieso* (0402), *nostros* (0215), *intersa* (0216) o *aquilla* (0110), las cuales pueden haber sido objeto, simplemente, de la negligencia.

5.6 Errores en la puntuación

Los errores en la puntuación, igual que los problemas prosódicos que encontramos en los dos corpus de fonética, resultan difíciles de juzgar y enumerar. Por una parte, porque, en sus manuscritos, los investigados frecuentemente no ponen coma en el lugar adecuado y, otras veces, abusan de la coma para marcar una pausa menor que no requiere del uso de coma por escrito. Por otra parte, la puntuación en sí son signos de pausas que realizamos en el habla alineada cuando tenemos que reponer el aliento. Estas pausas pueden ser mayores o menores, según el ritmo con que hablamos, por lo que suelen ser algo muy subjetivas y arbitrarias. Como dice Benito Mozas (2001:76):

El uso de los signos de puntuación en la lengua escrita no está sometido a reglas fijas. La puntuación varía según sea el estilo personal de expresión de los hablantes, las técnicas o estilos literarios, las características y contenidos significativos de los

textos escritos, el sentido y la intención comunicativa

En todo caso, hemos hecho una estadística incompleta, al contabilizar sólo los casos que demuestran de forma más clara el uso incorrecto, como son, por ejemplo, la falta de una coma después de la locución *sin embargo* o el empleo de un punto antes de la conjunción *porque*, entre otros. Al respecto, hemos contabilizado 39 errores de este estilo, frente a otros 135 errores citados también en este capítulo.

Aunque el mal empleo de estos signos no trastorna demasiado el significado del mensaje, si no se trata de un juego de palabras intencionado, nunca está de más que se corrijan en el aula. Estas cifras obtenidas en nuestro estudio nos indican que debemos advertir, tanto a los aprendices como a los docentes, de la importancia de la puntuación, porque su buen uso facilitará en gran medida la correcta transmisión de mensaje y reflejará el buen nivel de la lengua en su totalidad por parte de quienes la usan, ya sea de forma oral o escrita.

5.7 Conclusión de los errores en la ortografía

Hasta aquí, hemos visto todos los errores hallados en el ámbito de la ortografía. En el siguiente gráfico, vemos que casi la mitad de ellos son causados por la mala pronunciación⁴⁴, lo cual pone de manifiesto la suma importancia de la pronunciación no sólo para una comunicación fluida, sino también para una escritura adecuada. Sin considerar los errores causados por motivos poco claros que ocupan en total un 24 %, el segundo factor más destacado corresponderá a desviaciones originadas en las múltiples conjugaciones de los verbos españoles, tema de importancia trascendental que hay que tratar con seriedad y constancia desde el inicio del aprendizaje.

⁴⁴ En este estudio estadístico hemos excluido los 39 errores de la puntuación, por considerarlo un tema aparte y distinto de la escritura, por lo que únicamente nos quedan 135 errores en total.

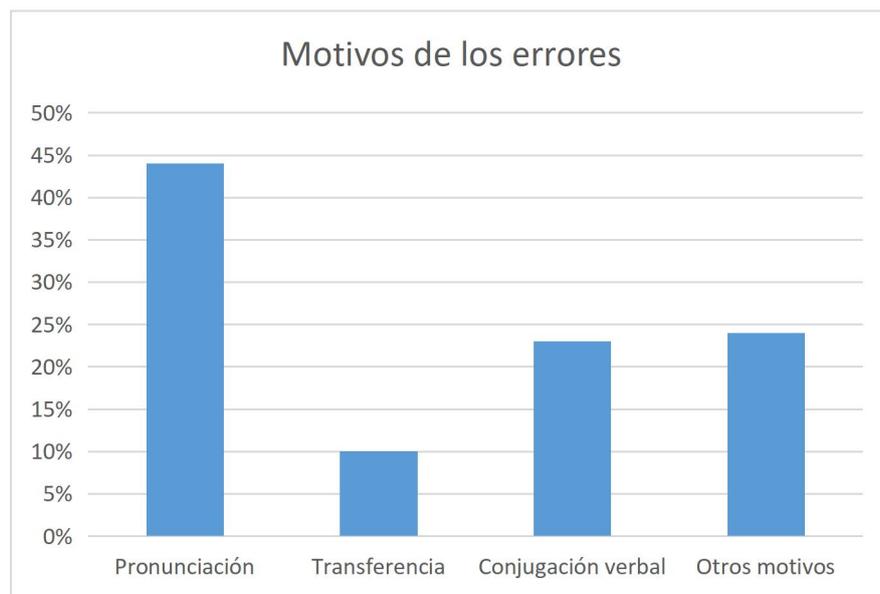


Gráfico 6. Motivos de los errores.

En cuanto a la evolución a lo largo de los cuatro cursos, vemos en el gráfico de abajo que, a pesar de que, en general, se produce un leve descenso respecto a la totalidad de errores de cada curso, el cambio no es trascendental. El alto porcentaje de errores del primer curso demuestra la vacilación de los principiantes ante cuestiones de pronunciación y ortografía. La fluctuación que le sigue en los tres cursos sucesivos es signo de la práctica, más o menos asidua, de los aprendices, porque, según nuestra experiencia, generalmente son los aprendices del segundo curso los que dedican más tiempo al estudio y, por consiguiente, cometen menos errores que los otros grupos. Pero, en todo caso, la tendencia general demuestra el hecho de que la ortografía es un elemento tan esencial y básico como la pronunciación, cuyas impropiedades hay que corregir una vez que se presenten. El tratamiento incorrecto y a destiempo de estos problemas puede suponer la formación de malos hábitos y la fosilización de determinados errores.

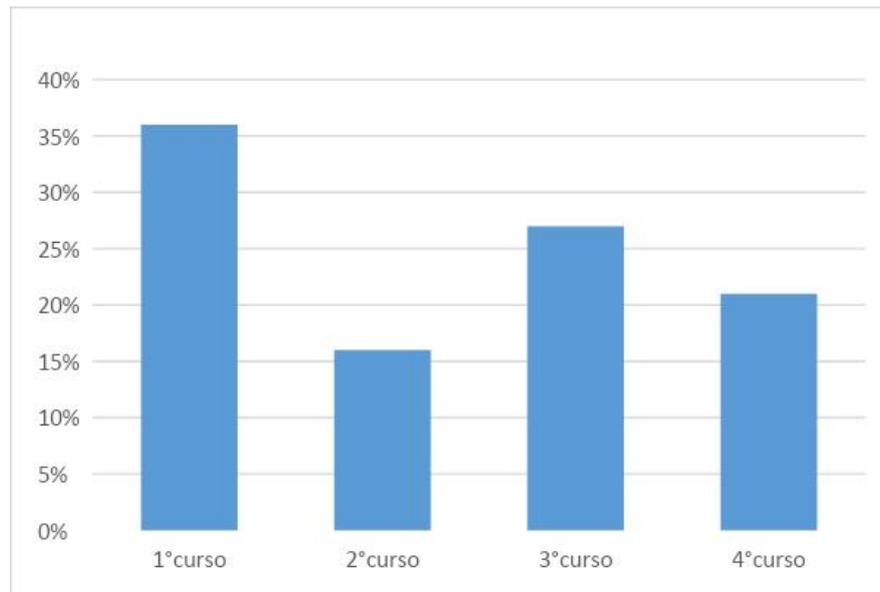


Gráfico 7. Errores de cada curso.

Acabamos este capítulo con las palabras de Benito Mozas (2001:61) al respecto de lo que acabamos de señalar:

Para los hablantes, el conocimiento y el uso de una escritura correcta son necesarios, ante todo, como una base física material y estable que le represente la forma de las palabras de su lengua, y, también, porque la Ortografía es un rasgo de cultura, y porque la convivencia social exige, entre otras muchas disposiciones, esta uniformidad en la escritura de las lenguas, que son patrimonios culturales esenciales.

Capítulo VI. Errores en el nivel léxico

Hemos hablado de lo importantes que son la pronunciación y la ortografía, ya que, bien ejecutadas, ofrecerán una capa acústica y visualmente bonita a la lengua que aprendemos, haciéndola inteligible y elegante. Pero esta se hace inteligible no sólo por los efectos acústicos y visuales, sino también por el buen uso de sus unidades significativas mínimas libres, las palabras, y las reglas que tienen que observar cuando van encadenadas en el habla para expresar cierta idea. Estas reglas siempre están distribuidas en dos niveles: el léxico y el oracional. En este capítulo abordaremos los errores producidos en el nivel léxico, que son muy variados por la enorme diferencia que existe entre el léxico chino y el español, tanto en cuanto a las formas como en cuanto a los usos y significados. La cualidad flexiva de la lengua española, cuyas palabras sufren cambios de acuerdo con las funciones o significados que adopten, contrasta con el idioma chino, que carece de este rasgo. Esta particularidad va a generar muchas dificultades en los aprendices chinos cuando se enfrentan al idioma español, y será el principal origen de los errores que cometen.

El corpus de datos que tenemos a nuestra disposición sigue siendo el que aprovechamos en el análisis sobre la ortografía. En cuanto al reconocimiento de los errores, para ser lo más efectivos posible, hemos comentado con expertos, así como con algunos profesores que teníamos a nuestro alrededor. Igual que en los capítulos anteriores, mantendremos el mismo criterio de que los problemas que nos interesan son nada más que los errores que podemos reconocer y juzgar a primera vista. Dejamos fuera los que resultan discutibles por la vacilación de las reglas gramaticales.

6.1 Elección inapropiada de palabras desde la perspectiva morfológica

Para los aprendices chinos que estudian español, la primera distinción llamativa corresponderá a las múltiples desinencias que puede tener una palabra española, no sólo de los verbos, que indican persona, tiempo y modo, sino también de los sustantivos, que marcan el número y el género, y más aún, de los adjetivos derivados de un mismo lexema, pero que se diferencian en cierto grado en el significado. El hecho de ser una lengua flexiva exige que las palabras tomen

diferentes formas de acuerdo con sus funciones en la oración. Esta multiplicidad de formas de las palabras españolas hace que los alumnos se vean enfrentados frecuentemente ante diversas alternativas para elegir una forma adecuada para cada caso.

6.1.1 Confusión entre las distintas partes de la oración

Las palabras españolas, según las diversas funciones gramaticales que desempeñan en una oración, pueden clasificarse en nueve clases: sustantivo, adjetivo, pronombre, artículo, verbo, adverbio, preposición, conjunción e interjección (Seco, 1978: 8), en donde las cinco primeras son palabras variables. Esta clasificación también existe en el chino, pero con una diferencia muy importante. Efectivamente, la mayoría de los errores que cometen los estudiantes sinohablantes guardan relación con el hecho de que en español las partes de la oración no sólo se diferencian del chino en sus funciones oracionales, sino también en sus formas. Un sustantivo en español es un sustantivo no sólo porque puede funcionar como sujeto, atributo, o complemento de otras partes oracionales, sino también porque se presenta con los morfemas característicos de un sustantivo (excepto los infinitivos que, con terminaciones verbales, pueden funcionar como sustantivo); sin embargo, los alumnos chinos, acostumbrados a emplear indistintamente un adjetivo o un sustantivo e, incluso, un verbo de la misma raíz, se muestran menos sensibles a este concepto y cometen frecuentes errores, atendiendo únicamente al significado que quiere expresar.

Veamos, al respecto, el siguiente cuadro⁴⁵:

1.	En la vida universitaria, hay <u>alegre</u> , lástima, sonrisa, y lloro. (0408)
2.	Nosotros logró el primero entre todos los <u>competitivos</u> . (0410)
3.	No me atreví a hablar el español...porque siempre teme los <u>falsos</u> . (0302)

⁴⁵ Como en esta parte los errores son variados y numerosos, nos limitamos a poner como ejemplo los usos incorrectos más típicos e interesantes, excluyendo los que son obviamente consecuencia de negligencia u otro motivo desconocido. Pero en el estudio estadístico que sigue al análisis cualitativo, estos estarán incluidos en el número total de errores.

4.	...y no recibimos nada, sino muchísimos <u>molestas</u> desde la universidad (0304)
5.	Yo estaba esperando el semáforo <u>tráfico</u> ... (0309)
6.	...cuando me parecía muy <u>pena</u> con la vida y el futuro, ellas me ayudan mucho. (0202)
7.	Nosotros cinco vivíamos con <u>feliz</u> y todas eran interesantes... (0116)
8.	Teníamos mucho cuidado para conservar la <u>limpia</u> de nuestro dormitorio... (0116)
9.	Pero la verda es <u>contra</u> a las palabras. (0103)
10.	La madre de la chica lloraba <u>penaísimo</u> <u>durar</u> dos días. (0116)
11.	..sirvo como un guía para presentar nuestras antiguas historias, hermosos paisajes, y las <u>tradicionales</u> a toda el mundo. (0101)

Sin considerar, por el momento, la precisión semántica de las palabras que se han escogido para el contexto y sólo teniendo en cuenta la gramaticalidad de la estructura, en todos los ejemplos arriba mencionados, siete adjetivos (en las oraciones 1, 2, 3, 4, 7, 8 y 11) están mal empleados; en su lugar debería figurar un sustantivo. La falta de conciencia del concepto de las diferentes partes de la oración es un motivo importante en este caso, ya que, en chino, los mismos adjetivos pueden funcionar como sustantivos y sujetos de la oración, sin ningún cambio formal.

wó men de shēng huó hěn xìng fú 。 我们的生活很幸福。	Vivimos <u>felices</u> .
xìng fú shì shén me ? 幸福是什么？	¿En qué consiste la <u>felicidad</u> ?
jīn tiān wǒ hěn kuài lè 。 今天我很快乐。	Hoy estoy <u>alegre</u>
dà xué shēng huó hěn kuài lè yě yǒu fán nǎo 大学生活很快乐也有烦恼	En la vida universitaria hay <u>alegría</u> y angustia.

Por otra parte, en siete de los once casos se trata de emplear los adjetivos (*feliz, alegre, limpio, molesto, falso, etc.*) de uso más frecuente en lugar de los

sustantivos (*felicidad, alegría, limpieza, molestia, falsedad, etc.*), menos frecuentes⁴⁶. Las formas del adjetivo les han impresionado tanto a los aprendices que, cada vez que quieren expresar una idea concerniente, se le viene a la cabeza el adjetivo, sin que les importen las funciones que pueda realizar. Parece que las primeras formas que entran en la memoria de los alumnos son sus preferidas y más familiares y, por consiguiente, serán más empleadas. Nótese que las siguientes formas: *alegre, feliz, limpio, durar, contra* son las que se presentan en el primer volumen del manual *Español Moderno* del profesor Dong Yansheng, mientras que las formas correspondientes que desempeñarán otras funciones no aparecen hasta en el segundo, el tercero e, incluso, en el cuarto volumen del mismo material. De igual manera, encontraremos el motivo de los casos opuestos en los que los alumnos emplean sustantivos en lugar de adjetivos. Por ejemplo, el sustantivo *pena*, que aparece en el primer volumen de *Español Moderno*, será más familiar para ellos que el adjetivo *penoso*, que no se presenta hasta mediados del segundo volumen. De modo que el alumno del primer curso no sólo lo emplea como adjetivo, sino que se inventa el sufijo del relativo superlativo.

Lo mismo pasa con la palabra *tráfico*, que es problemática para muchos alumnos, no solamente porque entra primero en la memoria de los aprendices, sino también por su terminación *en -o*, que puede confundirse fácilmente con un adjetivo. Así, además del ejemplo que hemos incluido en el cuadro de arriba, en las conversaciones se les oye decir con mucha frecuencia a los alumnos “reglas tráficas” o “accidentes tráficos”.

Si bien no hace falta que los libros de texto incluyan todos los significantes concernientes a un mismo significado por el espacio limitado, estos errores nos advierten a los docentes de la necesidad de formar a los estudiantes en el

⁴⁶ Para corroborar la frecuencia de uso de estas formas, hemos consultado el *Banco de datos del español* de la Real Academia Española y el *Corpus de referencia del español actual* (CREA). Para que el resultado no sea demasiado abultado, hemos seleccionado los datos desde el año 1995 hasta 2007, sobre todos los temas (ciencias y tecnología, biología, lingüística, literatura, etc.), en todos los medios (libros, periodísticos, revistas, oral, etc.) y lugares geográficos (España y otros países de habla española). El resultado de la consulta es: *feliz*, 4031 casos en 1927 documentos; *felicidad*, 2262 casos en 1061 documentos; *alegre*, 1084 casos en 654 documentos; *alegría*, 8 casos en 8 documentos; *limpio*, 1326 casos en 774 documentos; *limpieza*, 2212 casos en 1295 documentos; *molesto*, 673 casos en 496 documentos; *molestia*, 550 casos en 410 documentos. No hemos consultado la palabra *falso* por el mal uso de esta palabra en el sentido de errores o fallos. Por el resultado de la consulta, excepto el sustantivo *limpieza*, en todas otras palabras se puede decir que las formas del adjetivo son más usuales que sus correspondientes sustantivos.

concepto de la correspondencia función-forma de la lengua española, y de ampliarles el vocabulario mediante la derivación y otros procedimientos que se usan para formar palabras con prefijos y sufijos.

6.1.2 Confusión entre adjetivos de un mismo lexema

Otro punto que complica el uso de las palabras españolas procede del hecho de que el cambio de formas no sólo se produce entre las distintas partes de la oración sino también en la misma categoría gramatical, como son las desinencias *-ad*, *-ción*, *-miento*, para los sustantivos del mismo lexema y *-o*, *-able*, *-oso*, *-ado* para los adjetivos. Con el mismo lexema, las palabras terminadas en estos sufijos tienen el mismo significado básico, pero con sutiles modificaciones semánticas. Aunque el corpus no presenta nada más que dos errores al respecto, la experiencia en el aula nos indica que no es un problema nada desdeñable. Por eso, para complementar los escasos ejemplos que descubrimos en nuestro corpus, hemos añadido unas oraciones más, que hemos recogido en los trabajos diarios de los alumnos.

12.	Por mí, lo más <u>agradecido</u> era la animación y confianza de nuestros amigos... (0410)
13.	...lo que más me impresionó en mi vida universitaria es un suceso muy <u>asustado</u> . (0115)
14.	Al enterarnos de la noticia, nos sentimos <u>emocionantes</u> .
15.	Debemos llevar una actitud <u>respetable</u> cuando visitamos un templo.

Los dos ejemplos del corpus resultan erróneos, ya que los adjetivos terminados en *-ado* son, en realidad, participios pasivos de sus correspondientes verbos que normalmente se usan como adjetivos y que conllevan, en la mayoría de los casos, valores pasivos señalando el estado en que se halla la referencia. Pero lo que quieren expresar los aprendices es, en realidad, algo activo, que implica un valor agente causante de la sensación. Los otros dos ejemplos adicionales muestran el caso contrario, que consiste en expresar el estado en que se hallan los sujetos (-

ado, -oso) con los sufijos de valor agente (*-ante, -ble*).

Aunque en las redacciones no hemos podido recoger más que dos errores (tal vez por la poca presencia de los adjetivos en sí en el corpus), nuestra experiencia en el aula, como se ha dicho más arriba, nos muestra que el tema del significado de los diferentes sufijos del adjetivo sí constituye una dificultad real para muchos alumnos. Estos, al emplear los adjetivos, apelan siempre a la forma que mejor conocen, pensando únicamente en el significado básico de la raíz, sin considerar los sutiles matices que suponen sus sufijos. Será importante y recomendable, al ocuparnos en el aula de tales adjetivos, hacer una comparación entre las varias formas derivadas, para que tomen en consideración este punto tan importante y que puedan expresarse de manera más exacta.

6.2 Elección inapropiada de palabras desde la perspectiva semántica

La sinonimia es un fenómeno muy general en todas las lenguas. El deseo de distinguir con precisión los seres, las cosas, las cualidades y las acciones puede originar palabras que comparten significados muy próximos, por lo cual, al expresarnos, siempre tenemos que afrontar el problema de seleccionar entre una u otra forma de las palabras según el contexto lingüístico y extralingüístico. En lo concerniente al aprendizaje de una lengua extranjera, la traducción de las palabras, expuesta simple y aisladamente en los diccionarios bilingües, suele hacer que los estudiantes creen que existe una equivalencia absoluta de dos significantes relacionados, sin considerar la posible diferencia de la demarcación de cada uno de ellos y de las connotaciones que implican en sí mismos, lo cual constituye una fuente importante de errores en el nivel semántico.

6.2.1 Elección inapropiada de adjetivos

La función peculiar del adjetivo consiste en determinar o calificar al sustantivo, describiendo o restringiendo de manera más concreta su referencia. Como elementos dependientes de los sustantivos, los adjetivos tienen que concertar con

ellos no sólo en las formas en cuanto al número y género, sino también en el significado. Es decir, la presencia conjunta de un adjetivo y un sustantivo no siempre resulta aceptable, por motivos referenciales y semánticos:

16.	... y entre ellas, lo más <u>impresionantes</u> es el examen de EEE... (0402)
17.	El primer día cuando entré en el comedor, me notaba un aliento <u>oloroso</u> . (0403)
18.	Su metro está muy bien contruido, es muy <u>conveniente</u> tomarlo. (0301)
19.	Cuando les preguntas sobre unas costicas, o les pides favor, apenas puedes conseguir respuestas <u>necesarias</u> . (0304)
20.	Y la experiencia que aprendí durante el trabaja también es muy <u>precioso</u> . (0311)
21.	Dejan mi vida universitaria alegre y <u>clara</u> . (0202)
22.	Pero mis compañero dicen que él es un hombre monótono y muy <u>interesante</u> . Porque él siempre lleva la ropa misma todos los días.
23.	...me dijo mi profesora que la vida universidaria será muy feliz y <u>excelente</u> . (0103)

A causa del título asignado para la redacción, *Lo que más me impresionó en la vida universitaria*, la palabra que se repite en casi todos los artículos es el verbo *impresionar* y, a veces, su forma correspondiente del adjetivo, *impresionante*. Sin embargo, es un error utilizar este adjetivo en frases como *lo que más me impresionante para mí*. Así pues, mientras la forma verbal puede abarcar toda cosa o suceso que nos cause “impresión física o moral”, lo *impresionante* se reduce a “lo que causa mucha impresión en quien lo ve o presencia”⁴⁷. Efectivamente, algo visual que nos llama la atención por el mero hecho de verlo o presenciarlo, como, por ejemplo, una muralla de gran magnitud, una escena trágica o un fenómeno natural que no se produce con frecuencia puede ser impresionante. Frases como: *Lo más impresionante es el examen de EEE* resulta un poco difícil de entender y, por difícil o importante que sea, no podría resultar impresionante, porque no nos afecta visualmente, sino más bien psicológicamente.

⁴⁷ Véase *Diccionario de uso del español* (Moliner: 1988).

El adjetivo *oloroso* bien puede aplicarse a todo lo que despide un olor, pero en la frase está mal usado, ya que, lo que se quiere expresar es la existencia de un mal olor exhalado por las comidas del comedor que no dan ganas de comer. Sin embargo, *oloroso*, además del significado de emanar algo un olor, tiene la connotación de ser un olor agradable, contrario a la idea que se intenta expresar.

Conveniente es otro adjetivo del que abusan los aprendices chinos cuando quieren expresar la idea en chino “合适 (acomodar, conveniente, justo)” o “适

合 (cuadrar, adaptarse a)”, porque es la acepción registrada en los libros de texto y los diccionarios. Por eso, les viene arraigado en el concepto la equivalencia de estas dos palabras, que, en realidad, no son del todo equivalentes. Una explicación en español del significado de este adjetivo sería

provechosa para un buen entendimiento de esta palabra. Según el diccionario USO, *conveniente* se refiere a la cualidad de ser adecuado, oportuno, provechoso que *puede servir para algo*. De acuerdo con esta definición, en vez de decir *La chaqueta es muy conveniente para él* diríamos *La chaqueta le queda bien* aunque

en chino sí es posible decir “这个外套对他很合适 Este abrigo le queda muy bien”. En el ejemplo citado arriba, en el que se debería decir *El metro de Madrid está bien construido*, transmite la idea de que será cómodo o fácil tomar el metro

al desplazarse por la ciudad. Aunque en chino se podría decir “在这个城市很适

合地铁出行 *Es muy conveniente viajar en metro en esta ciudad*”, posiblemente

se diría con más frecuencia “坐地铁很方便 *Es muy conveniente tomar el metro*”. Un contexto en que puede ser aceptable el adjetivo *conveniente* sería cuando una persona va a llegar tarde al trabajo y hay mucho tráfico. Entonces para evitar el retraso, le recomendamos esto: *será conveniente (oportuno) que tomes el metro para llegar a tiempo*.

De igual manera, una respuesta no puede calificarse de necesaria o innecesaria, porque no es algo indispensable o inevitable, pero sí puede ser correcta o incorrecta, útil o inútil, según corresponda a la pregunta.

El adjetivo *precioso*, a pesar de ser derivado del sustantivo *precio*, que le confiere el significado de ‘tener mucho valor’, conlleva siempre el matiz de ‘ser bello o

agradable'. *Un regalo precioso*, además de ser costoso, también connota la idea de ser bonito y agradable. Por eso, si se trata de una aventura amorosa realizada con el ser querido, la experiencia bien puede ser preciosa. Pero, en lo tocante a un trabajo que uno tiene que hacer, la experiencia sería más bien valiosa, que valora o estima mucho el hablante.

En las oraciones 21 y 23, hemos visto que los aprendices emplearon dos adjetivos que, aplicados al sustantivo *vida*, resultan ininteligibles. En efecto, es difícil hacernos la idea de lo que es una vida *clara* o *excelente*, porque ninguna de las cualidades que contienen en sí puede ensamblarse con la referencia del sustantivo, ni en chino ni en español. Así pues, mientras que los adjetivos *clara* o *excelente* pueden aludir a una idea o una persona, respectivamente, la vida universitaria, según lo que se quería decir en el contexto, debería acompañarse, por ejemplo, de *sencilla* o *exitosa*.

La penúltima oración resulta ser problemática por la obvia idea contradictoria de los dos adjetivos referentes a una misma persona: *monótono* e *interesante*. Mientras que en chino es posible decir “rén men dōu shuō zhè gè rén yòu dān diào yòu hào wán ér dicen *que esta persona es muy monótona e interesante*” yīn wéi tā zǒng shì chuān tóng yī jiàn yī fú *porque siempre se pone la misma ropa*”, el adjetivo *interesante*, traducido al chino como “yǒu yì sī , hào wán ér” no concuerda con la idea en este caso, ya que, por lo que se dice después, se podría deducir que la intención de alumno era transmitir la idea de *curioso*, es decir, la cualidad de excitar la curiosidad de la gente, especialmente por la rareza.

Con estos ejemplos típicos podemos observar que, cuando los discentes emplean adjetivos, sólo hacen uso de las primeras acepciones anotadas en el libro de texto o en los diccionarios, sin pensar en la concordancia semántica entre estos y los sustantivos. Esto es, por una parte, por la propia cualidad de los adjetivos, que son algo marginales en comparación con el amplio uso de los sustantivos y verbos que tienen significados sustanciales, incluso para los hablantes nativos: según Gili Gaya (1985: 215), los adjetivos son de uso muy escaso en la conversación espontánea de niños de entre 7 a 10 años y de los adultos poco instruidos. Por otra parte, este fenómeno también es consecuencia de la influencia de las acepciones dadas en chino en los libros y diccionarios, así

como de la falta de conocimiento del sentido propio en español para poder correlacionar el adjetivo y el sustantivo de manera adecuada. Por eso, los docentes tenemos que encargarnos de ofrecer a los aprendices una explicación complementaria en español de los adjetivos con abundantes ejemplos, con el objetivo de que puedan entenderlos bien y usarlos de manera adecuada.

6.2.2 Elección inapropiada de sustantivos

En el ámbito de los sustantivos, además de la sinonimia, la metonimia y la hiponimia, también producen indecisión en los estudiantes determinadas palabras que comparten gran parte de los semas. Veamos los siguientes ejemplos:

24.	El primer día cuando entré en el comedor, me notaba un <u>aliento</u> oloroso. (0403)
25.	...y vi que muchos alumnos estaban peleando a comprar las <u>cosas</u> de aspecto muy muy feo... (0403)
26.	Fue una <u>competencia</u> de redacción y entregué la mía como cumplir una obligación. (0409)
27.	Ya he aprendido <u>make-up</u> , he conocido bien la moda. (0306)
28.	...aprendo las maneras a comunicar con diferente <u>gente</u> . (0306)
29.	En este <u>tiempo</u> , pensaba que todo que había pasado y estaba ocurriendo parecía un anuncio romántico de chocolate. (0308)
30.	Durante estas <u>horas</u> , siempre reinabamos y charlamos entre las amigas y los profesores. (0312)
31.	Durante aquellos <u>momentos</u> , todos los días fuimos a ver los partidos después de las clases. (0214)
32.	En la biblioteca y las salas de clase no hay más <u>lugares</u> para estudiar. (0110)

En las oraciones 24, 26 y 32, los aprendices no eligieron las palabras sinónimas de manera adecuada. El primer error reside en la elección incorrecta del sustantivo *aliento*, en lugar de *olor*, tal vez para evitar la cacofonía producida por

el adjetivo *oloroso*, que creía adecuado para tal contexto. Pero, aunque estos dos sustantivos comparten el sema de ser algo relacionado con el aire, apenas pueden considerarse como sinónimos, porque *aliento* es el aire que sale de la boca al respirar, mientras que *olor* es la emanación que producen los cuerpos y que se percibe por el sentido de olfato. Para describir ese hedor del comedor, sería más apropiado usar *olor* en lugar de *aliento*.

Tal caso se da también en la pareja formada por los términos *competencia* y *competición* de la oración 26. Aunque los dos sustantivos contienen el significado de ‘competir’, en el uso práctico, el primer sustantivo se ha fijado para expresar una idea más abstracta de la relación opuesta o rival, mientras que, el segundo, pasa a significar un enfrentamiento real para conseguir algo.

Además, *lugar* y *sitio* son prácticamente sinónimos, por lo que son sustituibles en muchos casos, pero no en la oración hecha por el alumno, porque en la demarcación de ser una porción o un punto del espacio, un *sitio* hace una referencia más precisa a una porción o un punto del espacio dentro de otro ya limitado, por lo cual sería más oportuno decir que en la biblioteca no hay más *sitio* para estudiar.

En la oración 28, el sustantivo colectivo *gente* es holónimo de *persona*, aunque esto supone que el primero es el conjunto del segundo y, por tanto, contiene todos los semas del otro; sin embargo, no es verdad que pueda reemplazarse uno por el otro, en cualquier caso. En el ejemplo, sería preferible usar el merónimo *persona*, porque cuando decimos *aprender las maneras de comunicar con otras personas*, más que poner la atención en el conjunto que comparte las mismas características, nos estamos enfatizando en las particularidades individuales de cada una de ellas.

El mal empleo de las palabras hipónimas e hiperónimas constituye el origen de los errores de las oraciones 25, 29, 30 y 31. Los sustantivos *cosa* y *tiempo* en las oraciones 25 y 29, en un sentido general, pueden usarse como palabra comodín en numerosas ocasiones. Uno, para referirse a todo lo que existe, sea real o imaginario, natural o artificial, espiritual o corporal; otro, para indicar la duración de algo. Pero, aunque estos sustantivos genéricos pueden abarcar gran parte de los semas de sus hipónimos, su empleo implica la pérdida de otros semas

diferenciadores, así como de detalles concretos para distinguir cada uno de los hipónimos de su hiperónimo. De esta forma, al decir *comprar las cosas del comedor*, aunque todo el mundo sabe que se refieren con mayor posibilidad a la comida del comedor, la pérdida de este detalle con el hiperónimo cosa puede evocar al lector todo lo que hay en el comedor, incluso los muebles como las mesas y sillas. El uso caótico de los sustantivos con valor temporal (*tiempo, hora, momento, etc.*) reseñado en las oraciones 29, 30 y 31 es otra muestra de la idea confusa sobre el uso limitado de la palabra hiperónima y de cada uno de sus hipónimos.

Un caso muy particular corresponde a la oración 27, ya que refleja un fenómeno lingüístico muy importante y corriente en el español actual, como es el préstamo léxico que, en este caso, es un anglicismo. Se trata de un recurso muy generalizado en todas las lenguas del mundo actual por el contacto, cada día más frecuente y fácil, entre ellas y el surgimiento vertiginoso de nuevas realidades o conceptos. Pero el préstamo sólo es admisible cuando una lengua no dispone de vocablos específicos para denominar una cosa que se conoce en su propia cultura, o recién surgida, como por ejemplo *internet* o *software*, que, pese a ser palabras del inglés, siguen usándose intacta y extensamente en muchas lenguas indoeuropeas, incluso en una lengua tan distante como el chino. Fuera de este ámbito, resulta chocante mezclar vocablos de otras lenguas en una comunicación formal, sobre todo cuando en la lengua usada no faltan palabras oportunas para el contexto. En el caso del alumno, el empleo de la palabra inglesa *make up* sería un remedio para subsanar el desconocimiento de la correspondiente palabra española: *maquillaje*. Convendría informar a los aprendices de que el extranjerismo es un fenómeno rechazado por los lingüistas puristas y negativamente acogido por la mayoría de los hablantes de una lengua, y no ayudará en nada al aprendizaje, si bien a veces, un aprendiz puede acudir a su uso como estrategia de comunicación.

Con los ejemplos arriba puestos, se ve que los errores en el ámbito de los sustantivos son, mayoritariamente, consecuencia de la confusión de las palabras españolas que se ven relacionadas por una parte común en sus rasgos semánticos. Y, más aún, aumenta la posibilidad de cometer fallos el hecho de que las pequeñas diferencias semánticas que existen entre estas palabras se

suprimen frecuentemente en las traducciones al chino, y no se distinguirían sin una recompensa de una explicación en español, así como de mucha lectura y práctica.

6.2.3 Elección inapropiada de verbos

Igual que los problemas relacionados con los sustantivos, respecto a los verbos, la mayor fuente de errores sigue siendo la sinonimia, que confunde frecuentemente a los aprendices ante la elección de uno u otro verbo, por el hecho de que los candidatos a la misma idea suelen compartir una misma traducción en el chino.

Veamos los siguientes ejemplos, que ilustran lo que estamos diciendo:

33.	La primera vez que yo asistí (al examen), no he <u>probado</u> ... (0402)
34.	En verano había mucho calor normalmente <u>acumulamos</u> dinero a comprar dos melones. (0303)
35.	Entonces aunque no dura mucho tiempo mi viaje, las experiencias que he <u>conseguido</u> fue mucho más que lo que obtenía cuando vivía al lado de mi padres. (0305)
36.	...mis compañeros nunca se engañan, tampoco <u>reservan</u> secretos los unos a los otros. (0307)
37.	Cuando me encontraba algunas cosas muy buenas, cuando me <u>parecía</u> muy pena con la vida y el futuro, ellas me ayudan mucho. (0202)
38.	El semestre pasado. <u>Me siento de que</u> todos los días se pasan como uno mismo. Apenas hay diferencia. (0103)
39.	...ella arrastró su novio <u>marchando</u> cinco tienda al día. (0204)
40.	...no quería quejarme de la mala condición de nuestro dormitorio, porque ya <u>solía</u> de ésta. (0116)

De entre los ocho ejemplos arriba puestos, el primero es un caso aparte, ya que,

en vez de producirse por la sinonimia, es, sin duda, consecuencia de la analogía formal entre los verbos *probar* y *aprobar*, aunque semánticamente no tienen nada que ver. El resto de los errores en la elección de verbos tiene que ver con la sinonimia, por la cual los alumnos eligen los verbos teniendo sólo en cuenta la idea que se quiere expresar, sin diferenciar las connotaciones que implican los diferentes verbos españoles.

La expresión *acumular dinero*, por ejemplo, no causa problema alguno si se lee aisladamente, pero si proseguimos un poco y nos enteramos de que se acumula ese dinero para comprar nada más que dos melones que no cuestan más que diez yuanes, resulta un poco ridícula su presencia, porque acumular implica la idea de reunir progresivamente y en gran cantidad, lo cual resultaría exagerado para comprar unas frutas. Así que, otros dos verbos *reunir* o *juntar*, que no encierran tal matriz cuantitativa, pero también comparten el sema de “^{zán} 攢 *reunir*, *salvar*” o “^{jī} ^{lěi} 积累 *juntar, acumular*”, serían más apropiados en esa situación.

De igual manera, *conseguir algo* es llegar a tener algo que se desea con el esfuerzo propio. Las experiencias no se consiguen por gran dedicación o esfuerzo, sino generalmente por el mero hecho de hacer algo o tomar parte en alguna actividad. Junto a este verbo, otros dos verbos *obtener* y *lograr*, que comparten el sema común de *llegar a tener algo*, constituyen un problema muy frecuente para los aprendices chinos por los distintos complementos que suelen acompañarlos y por su traducción al chino “^{dé} ^{dào} 得到 *lograr, llegar a tener algo*”.

En la oración 36, la expresión *reservar secretos* suena extraña, porque el verbo *reservar*, en comparación con *guardar*, que también significa ‘conservar algo’, conlleva en sí la idea de ‘guardar algo para una persona u otra ocasión apropiada para comunicarlo más adelante’, lo cual, sin duda, choca con la idea de lo que es un secreto.

Las dos oraciones siguientes, 37 y 38, también nos demuestran el mal uso de dos verbos, con los que siempre se confunden los alumnos chinos. El verbo chino “^{jué} ^{dé} 觉得 *parecerse, sentirse*” puede equivaler a una buena diversidad de palabras

españolas, entre las cuales *parecerse* y *sentirse* son las dos más confusas, por el hecho de que en chino “^{jué dé} 觉得 *parecerse, sentirse*” puede expresar algo físico que se siente a través de los sentidos, sólo en el ser humano (^{wǒ jué dé hěn lěng} 我觉得很冷, como cuando decimos *siento mucho frío*), pero también puede usarse para expresar una opinión o un criterio (^{wǒ jué dé zhè yàng zuò hěn hǎo} 我觉得这样做很好, como cuando decimos *Me parece bien hacerlo de esta manera*). Con todo, tal equivalencia no existe en el español, y los verbos tienen usos propios que no deben confundirse entre uno y otro.

Los últimos dos errores, 39 y 40, se atribuyen a factores heterogéneos, porque, además del fallo en cuanto a la elección entre las palabras con significados próximos, también confunden la transitividad y la intransitividad. El verbo *marchar*, por ejemplo, aunque indica cierto movimiento, como *recorrer*, está mal empleado, tanto por su significado como por el uso. La idea “^{xí guàn} 习惯” en chino es expresada en español con *soler* y *acostumbrarse*, pero, a veces, utilizar uno u otro no es cuestión de su significado, como vemos, sino de su uso. En efecto, *soler* siempre va seguido directamente de infinitivo y *acostumbrarse* está regido por una preposición.

6.2.4 Elección inapropiada entre *ser* y *estar*

Estos dos verbos copulativos, los cuales preceden a adjetivos en una oración atributiva, presentan problemas para los alumnos chinos, porque ambos equivalen a un mismo verbo copulativo “^{shì} 是” en chino. Mientras que en español los dos se distinguen por atribuir distintas cualidades al sujeto, una permanente e intrínseca y otra, transitoria y accidental, el copulativo chino puede funcionar igualmente en los dos casos. Por eso, surgen los siguientes problemas:

41.	Las clases son pocas, los profesores <u>están</u> simpáticos y había muchas actividades de divertirnos. (0408)
42.	Cuando teníamos tiempo libre, siempre veíamos una película o

	vamos a la calle de comida, porque las comidas <u>estaban</u> muy sabrosas y me gusta más. (0408)
43.	Como su universidad <u>es</u> tan cerca, iba con ellos allí... (0309)
44.	Porque ella nunca ha <u>sida</u> enfadada cuando teníamos errores. (0208)

Aunque no son claramente perceptibles los límites entre lo permanente y lo transitorio, y esta apreciación siempre cae en dependencia de cada hablante, en la cadena hablada siempre habrá un contexto que favorece una u otra elección. Por el carácter perfectivo del copulativo *estar*, el *estar simpático o sabroso* no resultaría erróneo en el caso de que estuviéramos haciendo un juicio inmediatamente después de vivir alguna experiencia. Pero si formulamos un juicio general con carácter imperfectivo, será más apropiado decir *ser + adjetivo*. Además, el verbo *estar* ha heredado del latín *stare* su sentido local de situación o posición, y este uso se viene consolidando cada vez más, aunque en textos muy antiguos se hallen abundantes ejemplos de *ser* para expresar situación. La oración 44 nos comunica la vacilación de los alumnos frente a la diferencia de las construcciones *estar + participio*, *ser + participio* y los verbos pronominales. Y, aunque, en ese caso, se puede decir que *una persona se enfadó*, vemos cómo la pasividad no parece factible, ni en el chino ni en el español.

Sería importante instruir a los aprendices en la diferencia existente entre estos verbos copulativos, de uso muy frecuente en español, ya que suponen el origen de los errores para muchos aprendices, cuya lengua materna sólo cuenta con un verbo copulativo.

6.2.5 Elección inapropiada de otras categorías gramaticales

Además de las categorías gramaticales arriba mencionadas, en el corpus también hemos descubierto errores dispares en relación con la elección de vocablos de otras categorías gramaticales, como son los adverbios y las locuciones preposicionales. Aunque estos errores no son muy numerosos en el corpus, pondremos algunos ejemplos para analizar algunos problemas representativos.

45.	...y me dijo <u>rápidamente</u> en español que... (0309)
46.	<u>Por fin</u> , creo que mi vida universitaria es interesante y significativo. (0311)
47.	<u>En suma</u> en la universidad los partidos me impresionaron mucho. (0214)
48.	El segundo es nunca preséntalo a tus padres si no es <u>demasiado</u> bueno. (0115)

El adverbio *rápidamente* es incorrecto en la oración 45, porque está empleado como sinónimo de otro adverbio, *enseguida*, que se usa para conectar un hecho con otro que sucede inmediatamente después del primero, mientras que el adverbio en cuestión se refiere de hecho a algo que se mueve, se hace o sucede a gran velocidad.

El mal uso del otro adverbio en la oración 45, *demasiado*, es propio de los problemas causados por la traducción. Las acepciones en los diccionarios de español-chino “太, 很 *demasiado, bastante, muy*” hace perder su connotación de exceso, de un grado mayor de lo necesario, de lo que se esperaba o de lo que se considera conveniente. Por eso, si no fuera en un tono satírico, sería poco probable combinar este adverbio con un adjetivo de significado positivo o apreciativo.

Las dos locuciones preposicionales también están mal empleadas, puesto que pasan por alto las connotaciones implícitas. La primera, *por fin*, aunque puede usarse para resumir todo lo que se ha dicho anteriormente, conlleva la idea de llegar a realizar lo que se esperaba; y la segunda, *en suma*, que se usa, sobre todo, para dar conclusión a lo anteriormente dicho, implica siempre la suma numérica de todo lo que se ha contado.

Hasta aquí hemos enumerado y analizado los errores sobre la elección incorrecta de las distintas clases de palabras, en donde hemos observado que una absoluta mayoría de esos problemas son causados por la sinonimia, o sea, por las palabras que comparten ciertos rasgos semánticos. Efectivamente, la

equivalencia de las palabras sinónimas a un mismo significante del chino contribuye a aumentar la dificultad de distinguirlas. Por eso, una tarea ardua que nos corresponde a los docentes es explicar esos matices diferenciadores, que no suelen figurar en los diccionarios bilingües, y ofrecerles gran cantidad de ejemplos. Asimismo, debemos exigirles, si es posible, aprender a usar los diccionarios monolingües cuando ya cuentan con un vocabulario mínimo, pero suficiente para leer y entender las acepciones en español. Sólo de esta manera será posible esclarecer las sutiles diferencias entre las palabras sinónimas y expresarse con mayor precisión.

6.3 Uso incorrecto de las diferentes partes de la oración

Más complicado que la elección correcta de las palabras sinónimas en una circunstancia concreta es el uso diversificado de las distintas clases de palabras españolas. Como se ha dicho anteriormente, la cualidad de ser una lengua flexiva implica que sus elementos disponen de abundantes cambios morfológicos de acuerdo con sus funciones o significados gramaticales. Sin embargo, la invariación de las palabras chinas, concepto arraigado en la conciencia de los aprendices chinos, menoscaba su sensibilidad ante las múltiples formas que pueden adoptar las palabras españolas en determinadas circunstancias. Por eso, recogemos bajo este tema los errores producidos en el uso de los artículos, las preposiciones, los sustantivos, los adjetivos y, por supuesto, los verbos y las conjunciones.

Cuando hablamos del uso de las diferentes partes de la oración, corremos el riesgo de rayar en el nivel de la sintaxis para definir si el uso de las palabras pertenece al nivel léxico o sintáctico, tema que ha sido motivo de discusión permanente entre generaciones de lingüistas y gramáticos. En este trabajo, no tenemos la intención de profundizar en esta discusión académica y la división de los errores en el nivel léxico y sintáctico es nada más que una manera de organizar los capítulos. Pero el criterio según el que incluimos los errores que siguen en este capítulo obedece al hecho de que son problemas ocurridos dentro del ámbito del léxico, sin afectar a la estructura macroscópica de toda la oración.

6.3.1 Uso incorrecto de los sustantivos⁴⁸

En esta sección, el mayor problema que hemos descubierto en el corpus guarda relación con uso de formas singulares o plurales de los sustantivos. Igual que en chino, según la esencia que tenga la referencia, los sustantivos españoles pueden clasificarse en sustantivos concretos o abstractos, contables e incontables, colectivos o propios, de materia o de cualidad, etc. No obstante, para un hablante nativo de chino, el sustantivo contable puede usarse de la misma manera que un sustantivo incontable sin sufrir ningún cambio en su forma. Por el contrario, en español, la contabilidad e incontabilidad o la colectividad o individualidad de un sustantivo puede influir en la forma que tiene que adoptar en la oración. Dedicamos los siguientes apartados a analizar algunos casos que hemos encontrado en nuestro estudio.

6.3.1.1 Pluralización de los sustantivos abstractos

49.	Volvemos a la ciudad por la tarde, llenos de <u>alegrías</u> . (0411)
50.	Sinceramente, ahora recuerdo que ese tiempo fue muy precioso, con fe y <u>esperanzas</u> por una vida nueva... (0416)
51.	...porque ella es nuestra jefa querida del dormitorio, nos trae muchas <u>alegrías</u> . (0204)
52.	Me da muchos <u>ayudas</u> y <u>ánimos</u> . (0111)

Vemos que, en estas oraciones, los sustantivos abstractos están usados en plural, mayoritariamente por el valor multiplicativo y el mayor grado que quiere conceder el hablante a la idea expresada. Pero, a pesar de que la alegría, la esperanza, la ayuda o el ánimo pueden graduarse, por ser sustantivos que expresan una idea

⁴⁸ Para Seco (2007; 188), el término *sustantivo* incluye dos subclases: el nombre y el pronombre. Para muchos otros gramáticos (Benito Mozas 2011; 265 o Miranda Podadera 1939; 3), sustantivo y nombre son sinónimos, que se usan indistintamente. La *Gramática de la Lengua Española* (Alarcos Llorach; 1999) denomina *sustantivos personales* al tradicional *pronombre*, término más comúnmente usado. Por eso, no vemos inconveniencia de tomar *sustantivo* y *nombre* como sinónimos, haciendo que la subclase *pronombre* de Seco sea una categoría paralela al sustantivo o nombre.

abstracta, que no se puede contar, en el español raras veces se pluralizan⁴⁹.

6.3.1.2 Pluralización de los sustantivos colectivos:

53.	El incluso, cambiaba mucho desde el estilo de llevar <u>ropas</u> hasta mi punto de vista a la vida. (0310)
54.	En los partido, los jugadores competían y las <u>audiencias</u> también. (0214)
55.	En mi vida universitaria lo que más me impresionó es las <u>ropas</u> . (0107)

Los sustantivos *ropa* y *audiencia*, que son nombres colectivos en español, denotan en sí toda clase de prendas de vestir o un conjunto de personas que presencian un partido, respectivamente, por lo que no es muy frecuente su uso en plural⁵⁰, si no es para enfatizar el matiz de la pluralidad.

6.3.1.3 Pluralización de los sustantivos de materia

56.	...al mediodía, mis compañeros y yo nos divertíamos en el campo de deporte jugando a las <u>nieves</u> ... (0413)
57.	...ella siempre prepara bien los <u>aguas</u> . (0204)

La mayoría de los casos en los que nombramos los sustantivos de materia es porque queremos referirnos a la sustancia en sí, sin interesarnos la cantidad. Por eso, esos nombres también pertenecen a aquellos que se usan más en su forma

⁴⁹ Según el corpus CREA (véase p. 84 de este trabajo), el sustantivo singular *alegría* está citado en 8 casos en 8 documentos, y no hay registros sobre *alegrías*; *esperanza*, en 4794 casos en 2941 documentos; *esperanzas*, en 1654 casos en 1225 documentos; *ayuda*, en 11166 casos en 5433 documentos; *ayudas*, en 2762 casos en 1150 documentos; *ánimo*, en 81 casos en 65 documentos; *ánimos*, en 4 casos en 3 documentos.

⁵⁰ En el corpus CREA se registra *ropa* en 4364 casos en 1568 documentos; *ropas*, en 710 casos en 370 documentos; *audiencia*, en 3335 casos en 1524 documentos, y *audiencias*, en 680 casos en 336 documentos.

singular⁵¹.

6.3.1.4 Pluralización de otros sustantivos.

Además de los sustantivos que suelen tomar la forma singular o plural por su significado abstracto o genérico, hay otros muchos sustantivos que se pueden usar en las dos formas según el significado. En este caso, el error no se debe al empleo de la forma plural o singular de estos sustantivos, sino a la falta de correspondencia entre la forma escogida y el significado que adopta en el contexto. Veamos los siguientes ejemplos:

58.	A lo mejor <u>los periodos</u> de la SARS son tiempos más inolvidables en mi vida. (0401)
59.	Para corresponder la ayuda de mi profesora, estudiaba con muchos <u>esfuerzos</u> . (0414)
60.	...tengo cada día más ganas de tener más clases y más <u>tiempos</u> en compañía de mis compañeros. (0307)
61.	Además tiene muchas <u>aficiones</u> al deporte y arte. (0212)
62.	Por ejemplo, sirvo como una guía para presentar nuestras antiguas <u>historias</u> , hermosos paisajes, y las tradicionales a todo el mundo. (0101)

La pluralidad del sustantivo *periodo* en la oración 58 hace pensar al lector que hubo varios periodos en que imperaba la epidemia, pero la realidad es que hubo un solo periodo, de varios meses de duración. Pasa lo mismo con el sustantivo *tiempo*. Así pues, para pasar más horas con los compañeros de estudio, será suficiente *tener más tiempo* en lugar de *tener más tiempos*, porque usado en plural, el valor temporal equivaldría a la duración de lo que es una época.

El uso frecuente en plural del sustantivo *esfuerzo* se originaría en la connotación

⁵¹ En el mismo corpus se registra *nieve* en 1608 casos en 568 documentos; *nieves*, en 110 casos en 73 documentos; y *agua*, en 25722 casos en 5115 documentos y *aguas*, en 5461 casos en 2196 documentos.

del valor multiplicativo de su contraste en chino “^{hěn}很, ^{fēi cháng}非常 *muy, mucho* ^{nǚ lì}努力 *hacer esfuerzos*”. Pero, en español, en el sentido de aplicar intensamente la inteligencia y la voluntad, este sustantivo se usa más en singular, diciendo *mucho esfuerzo*, mientras que, en plural, pasaría a significar *empleo enérgico de la fuerza física*.

En la oración 61 es obvia la contradicción conceptual entre *muchas aficiones* y el *deporte* y el *arte* mencionados en el complemento. El usar este sustantivo en plural significa que estamos refiriéndonos a algo concreto, a todo tipo de aficiones que puede tener una persona, lo cual no es lo que habría querido decir el alumno, sino el grado que ha alcanzado el sujeto oracional respecto a estas aficiones. Así, sería más exacto decir: *es muy aficionado al deporte y al arte, o tiene mucha afición al deporte y al arte*, porque sólo el singular puede expresar la idea abstracta de *gustar*.

Igual que los otros nombres ya analizados, *historia* también varía de significado según si se usa en singular o plural. En el contexto oracional propuesto en el ejemplo, tiene que adoptar la forma singular, ya que se refiere al conjunto de hechos ocurridos en tiempos pasados, que es único para cada nación, aunque puede tener muchas versiones. Su forma plural es inaceptable porque pasará a significar cuentos o narraciones muchas veces inventadas.

6.3.1.5. Singularización de los sustantivos contables

El último caso en este ámbito, y también el menos justificable, es la singularización de los sustantivos contables en un sentido evidentemente plural.

63.	En Beijing llenó de silencio, en la calle había <u>poco coche</u> , la gente no atrevesó a salir a fuera. (0401)
64.	...siempre veíamos una película o vamos a la calle de <u>comida</u> , porque las comidas estaban muy sabrosas y me gusta más. (0408)
65.	Es una sorpresa que me encuentre con una persona igual que yo, contando <u>chiste</u> frío y reyéndose alegremente... (0314)
66.	Y nos enseña mucha <u>cosa</u> y nos ofrece mucha alegría. (0207)

67.	...en el instituto de <u>lengua</u> extranjero... (0107)
-----	--

Si el primer ejemplo puede explicarse por la influencia del adjetivo indefinido *poco*, porque sí precede a nombres abstractos o colectivos en su forma singular, en el resto de los ejemplos resultaría más lógico utilizar la forma plural de los sustantivos contables subrayados. Y esto se justifica porque no está hablando de que sólo se venda una comida en una calle donde abundan restaurantes o bares, ni que únicamente se pueda aprender una lengua extranjera en un instituto. Una detención en la cualidad y el significado de estos sustantivos ayudará a corregir estos errores.

Sintetizando los errores descubiertos en el uso de los sustantivos, que suman 25, una gran parte de ellos, a saber, 18, se producen por el uso incorrecto de las formas plurales de los sustantivos incontables o colectivos. En la elección de una u otra forma, el concepto singular o plural de la idea que quieren expresar los aprendices es decisivo, pero no toman en cuenta el valor gramatical. Este hecho nos advierte de la necesidad de reforzar la concepción de los aprendices sobre las distintas subcategorías de los sustantivos que no obstaculizan la transmisión de ideas, así como con otros errores que trataremos a lo largo de este capítulo. Como venimos señalando durante todo este trabajo, no podemos abandonar el trabajo de corrección de este tipo de errores, porque son estos detalles los que sirven para perfeccionar la lengua que aprenden los alumnos.

6.3.2 Uso incorrecto de los artículos

Los artículos son uno de los *adjuntos* más constantes del sustantivo, además de los adjetivos. Su función es acompañar a los sustantivos, precisando y concretando en cierto grado lo designado por ellos, por lo cual, también son llamados *acompañantes* o *actualizadores* de los sustantivos⁵². Además, según Benito Mozas (2001: 98), los artículos son, asimismo, un tipo de determinantes *vacíos*, es decir, sin significado propio, hecho que complica bastante el uso de esta clase de palabras para los aprendices chinos, que no tienen una forma

⁵² Aquí alegamos los términos *adjunto* y *acompañante* usados por Seco (1995; 89 y 165) para referirnos al artículo y adjetivo que acompañan habitualmente a los sustantivos.

equivalente en su lengua materna. La dificultad suele residir en la vacilación ante el empleo o no de ellos y en la elección entre sus dos subdivisiones: artículos determinados o indeterminados, que conceden diferentes valores a los sustantivos que acompañan.

6.3.2.1 Supresión indebida de artículos

68.	<u>Tenis</u> es lo que más me impresionó en mi vida universitaria. (0303)
69.	<u>Todas memorias</u> de la vida universitaria con ellas son muy buenas. (0202)
70.	Hasta hoy día, me he acordado <u>de imagen que</u> entré en la universidad por primera vez. (0408)
71.	...voy a <u>comedor</u> con mi amiga... (0104)
72.	Me dió un mensaje por <u>telefono móvil</u> . (0308)
73.	Y duermo en <u>dormitorio</u> . (0104)
74.	...ahora soy de <u>cuarto curso</u> , y voy a graduarme. (0408)
75.	Cuando yo era de <u>primer curso</u> ... (0208)
76.	En nuestro dormitorio ella es <u>más inteligente</u> ... (0204)
77.	El tiempo de la universidad es <u>más fantastico</u> en mi vida. (0102)

El valor clasificador y específico es uno de los usos fundamentales de los artículos. Pero el carácter de ser vacío en cuanto al significado sustancial se impone sobre todos sus valores básicos para los aprendices, que no están acostumbrados a usar esta categoría. Por eso, como se ha visto en el cuadro de arriba, la supresión indebida de los artículos puede ocurrir en muchos casos en que, en el español, su empleo es imprescindible, como antes de los sujetos de la oración (ejemplos 68 y 69), los numerales ordinales (74 y 75), el superlativo relativo del adjetivo (76 y 77), etc. Por ejemplo, en chino se puede decir sin problema “网 球 给 我 留 下 了 深 刻 的 印 象 lit. *tenis me impresionó mucho*”. En cambio, en español, es necesaria la presencia del artículo *el* ante el sujeto oracional *tenis*. En las otras oraciones (70, 71, 72 y 73), los artículos se hacen necesarios también por el valor específico o clasificador que tienen. Estos errores serán

corregibles por los alumnos si tienen en cuenta la diferencia entre el chino y el español al respecto y la función básica de esta categoría de palabras.

Curiosamente, todos los errores que hemos descubierto se producen por la ausencia indebida de los artículos determinados, los cuales, comparados con los indeterminados, resultan más vacíos en lo que se refiere al significado. La causa se centra en que estos (*uno, una*) presentan mayor posibilidad de confundirse con los numerales, por lo que, semánticamente, siempre contienen un sentido numeral de unidad, que no suele ser olvidado (Seco 2002; 56). Más aún, Quilis (2000; 109), entre otros autores, deja de hablar de artículos indeterminados y los agrupan bajo el epígrafe de “adjetivos determinativos”, por su uso más sustancial que el de los artículos determinados. Por eso, creemos que, en relación con el tema de los artículos, sería recomendable dedicar más atención a la explicación del uso de los artículos determinados, con el fin de evitar errores de este género.

6.3.2.2 Redundancia de artículos

Aunque el artículo está considerado como uno de los acompañantes más frecuentes del sustantivo, esto no supone que los dos siempre se presenten como un conjunto. Hay casos en que el artículo se hace redundante, como indican los siguientes ejemplos:

78.	Como elegí el español como <u>la</u> especialidad contra mi voluntad, cuando empecé a estudiarlo, me parecía muy aburrido y difícil. (0414)
79.	Cuando era <u>el</u> estudiante del segundo curso... (0302)
80.	...siempre buscaba el apoyo a mis padres e amigos cuando encontró <u>una</u> dificultad. (0305)
81.	Siempre hay muchísima gente en el de la universidad, sea <u>los</u> estudiantes o <u>los</u> desconocidos. (0209)
82.	Ya llevo 2 años estudiando <u>el</u> español en la universidad. (0214)

La división de Gili Gaya (1985: 242) en grados de determinación respecto a los sustantivos servirá para explicar mejor la presencia y ausencia de los artículos.

Este autor afirma que el primer grado, el más bajo entre todos, tiene lugar cuando el sustantivo va sin artículo, y los sustantivos de materia, los nombres concretos en forma plural siempre se dejan indeterminados porque lo que nos interesa es nada más que el concepto designado en el sustantivo. En eso reside el error en las oraciones 80 y 81. En realidad, el hábito de la lengua de no usar artículo ante palabras que indican profesión o cualidad de una persona también puede explicarse por el enfoque dirigido hacia el concepto acuñado en la palabra en vez de la especificación o, menos aún, la cantidad. Por eso, en las otras oraciones (78, 79 y 82), la presencia del artículo resulta ser redundante.

De entre los dieciséis errores hallados en esta sección, detectamos tres de artículos indeterminados y, el resto, determinados. Este hecho nos refuerza la idea de que son los artículos determinados los que provocan mayores problemas y dificultades para los aprendices.

6.3.2.3 Elección inapropiada de artículos determinados e indeterminados

Además de la contraposición de ausencia-presencia de los artículos, otro problema con que se topan los discentes corresponde a la elección entre determinados e indeterminados, aunque el número de errores se reduce drásticamente: de casi una veintena en las primeras dos secciones a sólo unos cuantos en esta sección.

83.	Es <u>un</u> recuerdo más precioso en mi vida. (0408)
84.	Comprendí que <u>la</u> amistad como ésta no se encontraba fácilmente, y yo no podría perderla. (0413)
85.	Hice <u>un</u> sacrificio de no salir junta con mis compañeras a karaoke por la noche. (0416)
86.	Tiene <u>una</u> costumbre de que todos los días va al comedor muy temprano sólo para comer empanadas. (0212)
87.	No sólo para divertirnos, sino también para lograr oportunidad para practicar nuestro español fuera de clase con <u>unos</u> extranjeros. (0101)

Con las oraciones arriba expuestas, se podría observar que el uso indebido de los artículos determinados e indeterminados se debe, mayoritariamente, a la contradicción entre la idea conceptual y la estructura oracional. Por ejemplo, la primera oración, por ejemplo, en chino sería “这是 我 一 生 中 最 美 好 的 一 个 回 忆 *Es uno de los recuerdos más preciosos en mi vida*”, pero en la estructura oracional del español en la que figura el adjetivo superlativo relativo para resumir lo pasado, será necesario el artículo determinado en vez del indeterminado.

De la misma manera podemos explicar las oraciones 85 y 86. Se podría añadir el signo de los dos puntos después del principal sustantivo español para que el artículo indeterminado fuera aceptable y la estructura española concordara con la del chino: “她 有 一 个 习 惯 :... *Ella tiene la costumbre de...* 我 做 出 了 一 个 牺 牲 :... *me sacrifico para...*”. Pero la estructura preposicional, que funciona como complemento del sustantivo, le concede un valor determinativo que exige el uso del artículo determinado. En la oración 84, el aprendiz no se habrá dado cuenta de la oposición implicada entre el valor específico y clasificador que conlleva el artículo determinado del sustantivo y la ejemplificación de un caso particular por medio del adverbio *como*. En la penúltima oración, la elección incorrecta del artículo se debe a que el alumno tiene que ser consciente de que no está hablando de unos o muchos extranjeros con quienes pueden practicar el español, sino de un grupo de personas caracterizado por no tener su misma nacionalidad. El valor clasificador requiere, sin duda, el empleo del artículo determinado. En el último ejemplo, se requiere el uso del artículo indeterminado por una función particular que tiene esta subcategoría, porque, según Gili Gaya (1985: 242), cuando un sustantivo es modificado por un adjetivo, el artículo indeterminado puede agregarse a ese conjunto por su valor enfático.

6.3.2.4 Conclusión en relación con el uso incorrecto de los artículos

Aunque las formas básicas de los artículos en singular son únicamente cuatro (*e/*,

la, uno, una)⁵³, los problemas causados por ellos no dejan de ser pocos. Primero, por la falta de un concepto equivalente en chino, lo cual incrementa significativamente la dificultad de entender bien su uso por parte de los aprendices sinohablantes; segundo, y lo más importante, por su cualidad de ser solamente acompañantes de los sustantivos y, por tanto, carecer de sentido propio o sustancial, a pesar de sus valores determinantes, a saber, actualizador, especificador o clasificador.

Además, como se ha dicho más arriba, por ser más vacío en el significado en comparación con los artículos indeterminados, de entre los cuarenta errores que detectamos en el corpus, el 88 % (35) tiene que ver con la supresión, redundancia y elección incorrecta de los artículos determinados, cifra que corrobora la necesidad de poner más énfasis en su explicación y práctica.

En cuanto a la distribución entre los cuatro cursos, las cifras totales no presentan mucha evolución del primero al cuarto curso, en donde los errores suman respectivamente 10, 8 y 11. Sin embargo, si tomamos en consideración la longitud total⁵⁴ de cada curso, observaremos enseguida que la cantidad de errores cometidos por los del primer curso sobrepasa a la de otros cursos, en lo que se refiere a la longitud, relativamente corta, de sus redacciones.

En todo caso, el artículo puede constituir una de las dificultades más duraderos y con mayor tendencia a la fosilización en el aprendizaje del español, por sus funciones diversificadas y su uso subjetivo, más allá de las reglas gramaticales. Por eso, además de las explicaciones de las reglas en el aula, las lecturas y los ejercicios abundantes también podrán contribuir a la formación del concepto y al dominio de esta categoría gramatical.

6.3.3 Uso incorrecto de los adjetivos

Los adjetivos son otro tipo de adjuntos de los sustantivos que, igual que los artículos, concuerdan con ellos en género y número, completando o especificando

⁵³ Aquí excluimos el neutro *lo*, primero, porque no encontramos problemas al respecto y, segundo, por su indecisión entre artículo y pronombre.

⁵⁴ Registramos 2209 palabras en las redacciones del cuarto curso; 2375, del tercero; 2251, del segundo y 1549, del primero.

la idea designada por ellos. Frente a las diversas reglas que tiene que observar el artículo, el uso del adjetivo es tan sencillo que prácticamente no causa grandes problemas; la mayoría se producen por la discordancia entre ellos y sus referencias, tema que abordaremos en el capítulo de la sintaxis.

A continuación, veremos los problemas que detectamos en el corpus en relación con el uso de los adjetivos.

89.	Aunque no obtiene <u>algunos</u> premios, ella todavía está muy contenta... (0412)
90.	...hice un sacrificio de no salir <u>junta</u> con mis compañeras a karaoke por la noche. (0416)
91.	Cuando era el estudiante del segundo curso, una vez, fui a comer <u>juntos</u> con mi profesora extranjera, me impresionó mucho. (0302)
92.	Igual que otros compañeros míos, yo también puedo hablar bien y expresar bien las palabras <u>españoles</u> ... (0302)
93.	Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es mi profesora <u>española</u> . (0314)
94.	Después del deporte, reunimos en la <u>plaza universitaria</u> a terminarlos. (0303)
95.	Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es vivir <u>juntas</u> con mis compañeras de clase en el campus. (0207)
96.	...ninguna de nosotros tenemos la experiencia de vivir <u>juntos</u> con los otros. (0207)
97.	Creo que vivir <u>juntas</u> con mis compañeras es la mayor diferencia... (0207)

Entre las muestras que encontramos en el corpus, únicamente el uso del adjetivo español en las oraciones 92 y 93 altera el significado o, mejor dicho, crea anfibología. La polisemia de este adjetivo es fuente de error porque puede significar *de España, de la lengua española, o todo lo relacionado con ese país europeo*. Pero, por *una profesora española*, se entenderá, en la mayoría de los casos, que se trata de una profesora de nacionalidad española. Si leyéramos

algunas oraciones más de la redacción, nos daríamos cuenta de que se está hablando de una profesora que enseña español, por lo que se debería haber escrito *profesora de español*. De igual manera, aunque el contexto lingüístico de la oración 92 nos deja deducir correctamente que *expresar las palabras españolas* quiere decir *expresar bien las palabras en español*, la combinación empleada por el aprendiz nos lleva a entenderla naturalmente como *palabras del español*. Las proposiciones prepositivas poder ser una solución para la anfibología causada por los adjetivos polisémicos.

Semejante a este error es la expresión *plaza universitaria* en la oración 94. Resulta ininteligible lo que es una *plaza universitaria*, porque a diferencia de una *plaza taurina*, que tiene una forma más o menos definida y la función calificativa del adjetivo evoca tal idea en toda persona que la lea o la oiga, una plaza puede ser universitaria porque se localiza en el campus y no porque tenga características propias de la universidad, que puede diferenciarla de otras plazas. Por eso, igual que en los ejemplos anteriores, es mejor usar la locución prepositiva de la *universidad* para indicar una correlación local.

El resto de los errores se limita al uso incorrecto de los adjetivos, sin que afecte al significado. El adjetivo indefinido *alguno*, por ejemplo, toma otra forma cuando se usa en oraciones negativas; puede anteceder al núcleo nominal adaptando su forma en *ningún* o *ninguna* o posponerse al núcleo conservando su forma original. El adjetivo *junto*, cuando se usa solo, concuerda con la referencia en género y número, pero en la proposición adjetiva *junto con* pasa a funcionar como adverbio, por lo que se pierde la concordancia. Además de eso, en los ejemplos arriba mencionados, en muchas ocasiones (90, 95, 96 y 97) los alumnos están utilizando esta proposición de manera superflua, bajo la influencia del chino “一起” *juntos* , cuando en español es suficiente la idea expresada por la preposición *con*.

Otro fenómeno muy destacado que vale la pena extraer de entre los otros problemas en el ámbito de los adjetivos es el abuso de los posesivos del español, que no se usan con tanta frecuencia como en el chino (Benito Mozas, 2001: 104; Gómez Torrego, 2000: 60).

98.	Hasta la noche de domingo, devuelvo a <u>mi</u> universidad para seguir estudiar. (0104)
99.	Y los profesores de <u>mi</u> facultad son jóvenes. (0105)
100.	...y <u>sus</u> vasos se rompieron. (0108)
101.	¡Y <u>su</u> novio la mató a su novia! (0115)
102.	Ayer rompió el espejo del dormitorio, y hirieron <u>sus</u> manos los fregmentos. (0204)
103.	Entonces aunque no dura mucho tiempo <u>mi</u> viaje, las experiencias que he conseguido fue mucho más que lo que obtenía cuando vivía al lado de mis padres. (0305)
104.	He vivida en <u>mi</u> universidad un año. (0113)
105.	Cuando <u>mi</u> profesora Ana se enteró de mi situación... (0414)
106.	No sólo para divertirnos, sino también para lograr oportunidad para practicar <u>nuestro</u> español fuera de clase con unos extranjeros. (0101)
107.	Ellas cambian <u>sus</u> chaquetas y bantalones cada día. (0107)

No sería justo si dijéramos que estos adjetivos posesivos están mal usados ni tampoco obstaculizan el buen entendimiento del mensaje, pero resultan incómodos al oído de los hispanohablantes nativos por el uso excesivo. Para estos, en muchas ocasiones, resultan superfluos en el contexto, como podemos ver en las oraciones 98, 99, 103, 104, 105 y 106. En 100, 101, 102 y 107, los posesivos incluso provocan ambigüedad, porque, *su* o *sus*, además de hacer referencia al sujeto oracional, también pueden aludir a una tercera persona. En este caso, el valor específico del artículo determinado sería eficaz para eliminar la ambigüedad.

Se notará fácilmente que la preferencia de los aprendices chinos por los adjetivos posesivos es consecuencia de la influencia de la lengua materna. Cuando en chino decimos, por ejemplo, “wó de shū diū le *perdí mi libro*”, en español preferíamos decir *se me perdió el libro*; incluso cuando se trata de una parte de nuestro cuerpo, el uso del posesivo no deja de ser raro en el español. En chino decimos “wó de shǒu *mi mano*”

zhǐ tóu bèi dāo zǐ huà pò le ” , *me corté mi dedo con el cuchillo o se cortó mi dedo con el*

cuchillo, mientras que en español se diría *me corté un dedo con el cuchillo*. El contexto y el empleo de los pronombres átonos, junto con el valor posesivo que asumen los artículos del español, hacen que las formas posesivas se tornen casi *redundantes*, como señala Fernández López (2005: 103). Vale la pena recalcar este uso práctico y particular del español ante los aprendices, con objetivo de que conozcan las diferencias del chino al respecto.

En esta sección, hemos visto los errores en el uso de los adjetivos, con un total de 19 errores, distribuidos en los cuatro cursos, lo que supone que el uso en sí no implica muchas dificultades para los aprendices. No obstante, conviene reiterar una vez más la importancia de concienciar y acostumbrar a los alumnos al uso del artículo y el pronombre átono como indicación de posesión, en lugar del abuso de los posesivos, para que la lengua que hablan o escriben sea más natural y auténtica.

6.3.4 Uso incorrecto de los verbos

Anteriormente, hemos señalado en el capítulo dedicado a los errores ortográficos que los verbos son una de las categorías gramaticales más complicadas de la lengua española. Si esto lo formulamos sobre el fundamento de los numerosos cambios morfológicos que pueden tener los verbos en español, sabremos con toda seguridad que se va a multiplicar esta dificultad cuando se les agreguen los diversos usos de que disponen para expresar los muy diferentes significados sustanciales y gramaticales. Entre estos se encuentran, por ejemplo, la transitividad o la intransitividad, la reflexividad o la impersonalidad y la pasividad o la subjetividad, sobre todo cuando estas características se conglomeran en un solo verbo, y su uso depende más bien de lo que quiera decir el hablante.

6.3.4.1 Verbos transitivos o intransitivos

Los verbos transitivos o intransitivos del español han perdido las desinencias que, en latín, marcaban su cualidad. Por ello, el reconocimiento de un verbo transitivo

o intransitivo ya no depende de la forma sino de la realidad de si puede llevar complemento directo o no. Pero, de hecho, hay verbos que, por el significado, tienen que ser transitivos, y que, por tanto, requieren un complemento directo. Sin embargo, en el uso, hay verbos que llevan complementos circunstanciales precedidos de una preposición, y otros que siempre tienen que llevar un complemento directo por su transitividad. Esta contradicción entre el concepto y la gramática, junto con la gran diferencia de la transitividad o intransitividad entre un verbo español y uno chino que tengan el mismo significado, se convierte en el origen de numerosos errores, como se puede ver a continuación en el cuadro.

108.	...en aquella fiesta cuando una alumna de cuarto curso <u>hablaba</u> el nombre en español de nuestra universidad... (0405)
109.	Pero después del almuerzo, <u>cambié</u> mi idea. (0302)
110.	<u>Penso</u> dos cosas... (0115)
111.	No tenemos tiempo para <u>participar</u> muchas actividades. (0101)
112.	Me parece que el viaje que acaba de <u>viajar</u> a la provincia Zhejiang y Jiansu es lo que más me impresiona en mi vida universitaria. (0305)
113.	Ya basta con este trozo de memoria cuando <u>recuerdo</u> de mi vida universitaria. (0410)
114.	Por fin, ninguna persona que participaban esta actividad no <u>quisiera</u> a comer. (0312)
115.	...salgo a <u>comprar</u> con mi amiga. (0104)
116.	Ahora podemos hacer muchas cosas que nos gustan especialmente <u>comprar</u> . (0105)
117.	Le gusta <u>precuntar</u> con la manera extraña. (0108)
118.	Y <u>empezada</u> a una <u>colorosa</u> vida. (0408)

En las primeras cuatro oraciones, la versión correspondiente en chino de esos verbos puede expresarse sin problema con verbos transitivos: “^{tí dào míng zì}提到名字 *mencionar el nombre*”, “^{gǎi biàn xiǎng fǎ}改变想法 *cambia la idea*”, “^{xiǎng shì qing}想事情 *pensando*”, “^{cān jiā huó dòng}参加活动

participar en actividades ” , los cuales, por el significado, también serán considerados como transitivos que necesitan un complemento inmediato para complementar la idea expresada. Sin embargo, en español se usan como intransitivos, los cuales únicamente pueden llevar complementos circunstanciales regidos por preposiciones. Además, los primeros tres verbos se diferencian del último en que pueden usarse como transitivo o intransitivo, según sea el significado, mientras que el verbo *participar* es, en cualquier caso, intransitivo.

La oración número 112 es un caso particular, porque, si restauramos el embrión de esta oración adjetiva, lograremos la expresión *acaba de viajar un viaje*, que resulta raro en español. Y esto es así, por una parte, por la intransitividad del verbo *viajar*; y, por otra, si cedemos un poco ante la posibilidad de la imitación de expresiones como *vivir una vida feliz*, llamadas *complemento interno* del verbo por Benito Mozas (2001: 132), este complemento suele añadir un valor calificativo a la referencia designada por el sustantivo del mismo lexema. Si no fuera por esto, en español, no sería aceptable tal tautología, a pesar de que el verbo es transitivo, de igual manera que es posible decir en español *Quiero preguntarte una pregunta*. Por esa razón, *viajar un viaje* resulta erróneo no sólo para el español sino también para el chino, porque, aunque se puede decir natural y correctamente en chino “我

xiǎng wèn nǐ yí gè wèn tí lit. *quiero preguntarte una pregunta*”, nadie diría “旅行一个旅行

**el viaja un viaje*” por el valor intransitivo del propio verbo.

Las siguientes dos oraciones, 113 y 114, fallan en el empleo del verbo transitivo e intransitivo, interponiendo indebidamente una preposición entre el verbo y su complemento. El verbo *recuerdo* está mal usado, mayoritariamente, por la frecuente confusión entre este y el verbo *acordarse*, tanto en su significado como en su uso. El error en la otra oración, si no fuera por la negligencia de poner la preposición *a* después de un verbo transitivo tan usual, se debería a la influencia del inglés, en el que se expondría la misma idea de la siguiente manera: *nobody wants to eat it*.

El problema de las oraciones 115, 116 y 117 reside en la falta de complemento directo, necesario para un verbo transitivo. A pesar de que, para el español, no es nada nuevo la elipsis de complementos directos con verbos transitivos cuando se

trata de complementos consabidos, como en los verbos *escribir*, *comer* o *leer*, la supresión indebida de los complementos directos de algunos verbos que los necesitan por su naturaleza dejará incompleta la idea y extraña la estructura de la oración. En chino es gramaticalmente incorrecto decir: “我 跟 朋 友 出 去 买 *voy a comprar con mi amigo*”, “现 在 我 们 可 以 做 很 多 事 情 , 尤 其 是 买 *ahora podemos hacer muchas cosas, sobre todo comprar*”, 他 总 是 用 一 种 奇 怪 的 方 式 问 *él siempre pregunta de una manera muy rara*”, En los tres ejemplos citados, el problema se arreglaría si, en su lugar, utilizáramos como complemento directo un sintagma verbal formado por el verbo *hacer* y el sustantivo correspondiente del mismo lexema del verbo en cuestión: *hacer compras*, *hacer preguntas*, respectivamente. Sólo de esta manera, la oración quedaría completa en el significado y en la estructura.

El verbo *empezar* (oración 118) es representativo de otro tipo de verbos del español, que admite estructuras transitivas y también intransitivas. Pero el problema del ejemplo es el cruce de estos dos usos, que, con la presencia de la preposición *a*, hace imposibles dos estructuras latentes: primero, que el sustantivo *vida* funcione como sujeto de la oración, y, segundo, que un sujeto implícito sea agente activo de la acción *empezar*.

Todos estos ejemplos arriba mencionados ponen de manifiesto la enorme diferencia entre el chino y el español sobre el uso práctico de los verbos, si bien a veces el concepto de la transitividad o intransitividad coincide. Comparar el uso de los verbos españoles con su versión correspondiente en chino, así como esclarecer la cualidad de ser transitivos o intransitivos según el uso y no sólo el significado, serán métodos factibles para que los aprendices conozcan mejor las características propias de esta categoría de palabras españolas.

6.3.4.2 Verbos pronominales o no pronominales

La partícula *se*, de uso más libre y subjetivo en comparación con otras categorías gramaticales del español, y concepto absolutamente ausente en el chino, tal vez

constituye una de las mayores dificultades en el aprendizaje del español de los alumnos chinos. Hay verbos que son en sí pronominales, y que, por tanto, no pueden sino aparecer junto con el pronombre *se*, por lo cual no son susceptibles de errores; también hay algunos verbos cuyo significado difiere en función de si llevan o no esta partícula, y otros que sólo pueden llevarla en determinados casos. Abordar este tema supera los límites de nuestro trabajo, por lo que no vamos a entrar en más detalles. Nos ceñiremos, en esta ocasión, a mencionar los problemas más frecuentes que nos hemos encontrado, los cuales se pueden dividir sencillamente en dos casos: la omisión indebida cuando es necesario el uso de la partícula, y la redundancia en donde no hace falta.

119.	En Beijing <u>llenó</u> de silencio, en la calle había poco coche, la gente no <u>atrevesó</u> a salir a fuera. (0401)
120.	..la vida universitaria era <u>llenada</u> de desesperanza y era aburrida. (0406)
121.	En su tiempo de ocio, ella <u>aficiona</u> a pintar. (0412)
122.	Ellos <u>comportan</u> como tú quieres matar sus hijos. (0304)
123.	...no tenía las personas las que yo podía <u>apoyar</u> ... (0305)
124.	Yo estaba esperando el semáforo tráfico, los dos me <u>acercaron</u> , y me preguntó... (0309)
125.	Al oír esto, siento mucha alegría de que todavía tenga una amiga para que <u>apoye</u> yo. (0315)
126.	...cuando <u>enteré</u> que podíamos hacer una drama por nosotros mismo. (0201)
127.	...iba aprendiendo mucho <u>enfrentar</u> la vida sonriendo... (0102)
128.	Porque ella nunca ha sida <u>enfadada</u> cuando tenemos errores. (0208)
129.	Aunque <u>ha untado</u> muchas cremas solares, todavía el sol la ha quemado mucho y ha quedado negra durante todo el verano. (0212)
130.	La sala <u>llenaba</u> de alegría durante toda la conferencia. (0215)
131.	Ellas <u>cambian</u> sus chaquetas y bantalones cada día. (0107)
132.	Todavía <u>me recordaba</u> que el mismo día de hace unos años, mi cumpleaños, también era así. (0413)
133.	... <u>me siento</u> que estoy loca por él. (0405)

134.	El semestre pasado, <u>me siento de que</u> todos los días se pasan como un mismo. Apenas hay diferencia. (0103)
135.	...en su momentode ocio le gusta quedarse en el dormitorio para <u>dormirse</u> . (0213)
136.	Nos ayudamos, nos divertimos y <u>nos vivimos</u> como una familia pequeña. (0216)
137.	Una muchacha <u>se mató</u> por su novio. (0113)

El error en los primeros trece ejemplos (119-131) consiste en la omisión indebida de la partícula *se*, necesaria en tales circunstancias lingüísticas. De los verbos involucrados, los de las oraciones 119 y 122, *atrever* y *comportar*, respectivamente, son por naturaleza pronominales, por lo que tienen que llevar obligatoriamente el pronombre para los significados que asumen en las oraciones; los otros verbos, a saber, *llenar* (119 y 120), *aficionar* (121), *acercar* (124), *apoyar* (125), *enterar* (126), *enfrentar* (127) y *enfadar* (128) son los que pueden funcionar como transitivos o pronominales, según el caso, y también como transitivos. En este último caso, suelen tener un valor causativo, ya que hacen a una persona llevar a cabo la acción implicada en el verbo. En efecto, el complemento directo en el que cae la consecuencia de la acción no está presente en la persona que emite y recibe a la vez la acción. Además, estos verbos comparten la característica común de que, al ser usados en su forma del participio pasivo, pasan de indicar una acción a un estado, como un verdadero adjetivo, por lo cual, se usan con más frecuencia en la estructura *estar + participio pasivo*, en lugar de la voz pasiva. En eso residen los errores de las oraciones 120 y 128 con los verbos *llenar* y *enfadar*, que son muy frecuentes en las redacciones de los alumnos, sobre todo con el verbo *llenar* y su adjetivo correspondiente *lleno*, que en el uso normal siempre sustituye al participio pasivo en dicha estructura.

Los verbos *untarse* (oración 129) y *cambiarse* (131) son otro tipo de verbos que suelen llamarse *reflexivos indirectos* (Gili Gaya, 1985: 73), porque, al tiempo que tienen un complemento directo (*crema* y *chaqueta*, respectivamente), tienen que llevar un pronombre para indicar que el sujeto, además de ser el agente que realiza la acción del verbo, también es el que recibe la consecuencia de este, y

sirve de complemento indirecto de la oración.

Estos usos de la partícula *se* no dejan de ser novedosos para los aprendices chinos, sobre todo para los principiantes, porque en chino, además del pronombre reflexivo “自己”, “自个儿”⁵⁵, no se conocen otros métodos para indicar la reflexividad y, en muchos casos, esta se hace implícita sin ningún portador léxico: “她抹了防晒霜 *se puso protector solar*”; “他换了衣服 *se cambió de ropa*”. Esta diferencia será motivo del frecuente olvido de la partícula multifuncional del español.

En las tres oraciones siguientes (132, 133 y 134), en las que pasa todo lo contrario, es evidente que la redundancia de la partícula *se* denota influencia de otros factores. El uso de *recordar* (132) con la partícula *se*, es obviamente consecuencia de la confusión muy frecuente causada por la analogía entre él y su sinónimo *acordarse*, como ya hemos dicho bajo el epígrafe de la transitividad. En cuanto al verbo *sentir*, sólo puede usarse como pronominal cuando precede a un adjetivo.

Otro uso de la partícula *se* es el llamado dativo *ético* o *de interés*, que, además de caracterizarse por la subjetividad, también añade un valor incoativo a la significación del verbo. Por eso sería muy diferente decir *quedar* o *quedarse* en la oración 129, y *dormir* o *dormirse* en la oración 135.

En la oración 136 es interesante que la coordinación de los primeros dos verbos (*ayudarse* y *divertirse*), cada uno con un pronombre *se* de distintos valores, conduzca al alumno a agregar un pronombre más al tercer verbo, sin detenerse a reflexionar sobre el hecho de que, mientras que el primer *se* es de valor recíproco y el segundo, reflexivo, el tercer *se*, usado con el verbo intransitivo y de estado *vivir*, no puede asumir ninguna de estas funciones, por lo que resulta indudablemente redundante.

Con el último ejemplo, abordaremos otra posible dificultad en el aprendizaje de los alumnos: la distinción entre el uso de la pasiva refleja y de la voz pasiva, que se construye respectivamente con *se* + verbo en tercera persona y *ser* + participio

⁵⁵ Véase 周一民, 杨润陆, 《现代汉语》, p. 243.

pasivo. Decir *una muchacha se mató* es muy distinto que decir *una muchacha fue matada*. En la primera expresión, la muchacha fue agente y víctima al mismo tiempo y murió matándose a sí misma. Pero la segunda estructura nos da a entender que la muchacha se convirtió en una víctima y murió asesinada por otra persona. Aunque el empleo de las oraciones pasivas es poco frecuente en español y aumenta, en cambio, el uso de las oraciones pasivas reflejas (Gili Gaya, 1985: 73), en comparación con la pasiva refleja, es la construcción pasiva la que, en sentido propio, transmite la idea de la pasividad. A veces, resulta más expresiva esta construcción, ya que puede convertir el complemento del núcleo verbal, que se encuentra en una posición secundaria en la oración activa, en el sujeto gramatical, propio núcleo de toda la oración pasiva, que suele ser más llamativo para los interlocutores. De modo que es importante ayudar a los aprendices a distinguir bien el valor significativo de estas dos estructuras y a aprender a aplicarlas en ocasiones oportunas.

La característica del chino de recurrir a medios léxicos o, simplemente, al enmudecimiento basado en el contexto para expresar las ideas de la reflexividad, pasividad, mutualidad, impersonalidad, etc., frente a la alta condensación de todas estas funciones en una sola partícula se en español, hace que siempre se les olvide a los alumnos chinos su aplicación al lado del verbo. Por eso, igual que pasa con los artículos, que también se caracterizan por las multifunciones que pueden asumir, habrá que proponerles a los aprendices sinohablantes gran cantidad de ejemplos y ejercicios para que asimilen, poco a poco, los diversos valores que poseen y los múltiples papeles que puede desempeñar esta partícula en las oraciones en español.

6.3.4.3 Verbos *extrañar* y *gustar*

Estos verbos españoles pertenecen a aquel grupo particular de verbos cuyo significado es el de “situar y localizar un proceso espontáneo en un sujeto” (Matte Bon, 1992; 78). En el uso hay que distinguir en ellos un sujeto gramatical aparente y un sujeto conceptual verdadero. La estructura sintáctica en que se usan estos verbos permite que el complemento conceptual sirva como sujeto gramatical, lo cual suele ser chocante para muchos aprendices novatos y una fuente de errores

en oraciones como las dos siguientes:

138.	Pero yo no lo <u>extraño</u> porque diferentes personas tienen diferentes ideas. (0314)
139.	...porque los padres de la muchacha no <u>gusta</u> su novio. (0115)

Cuando, en chino, el sujeto gramatical coincide con el conceptual: “我 不 觉 得 奇 怪 *a mí no me parece raro*”, “她 的 父 母 不 喜 欢 他 lit. *sus padres no quieren a él*”. En español resulta todo al revés. Esta diferencia siempre lleva a los aprendices a construir oraciones agramaticales en español, ateniéndose a la gramática del chino. Pero ese error será fácilmente corregible después de la primera etapa de familiarización de estos usos particulares.

Resumiendo lo expuesto acerca de los errores de esta sección, menos la última parte sobre *extrañar* y *gustar*, vemos que los errores se distribuyen casi a partes iguales en el uso de los verbos transitivos e intransitivos y los que llevan o no la partícula *se*, para lo que hemos detectado 17 y 19 errores, respectivamente). En este ámbito, la tendencia general es emplear los verbos intransitivos como transitivos y pasar por alto el pronominal *se* en muchos verbos que lo requieren. Este resultado nos indica que los verbos intransitivos o reflexivos son las formas que chocan con el sistema lingüístico ya adquirido de los aprendices sinohablantes, por lo que es imprescindible que los docentes hagan hincapié en la explicación, para que así, con un esfuerzo extra, los alumnos logren dominarlas.

6.3.5 Uso incorrecto de las preposiciones

Igual que los artículos, las preposiciones son palabras dependientes, cuya presencia implica, necesariamente, la de otras clases de palabras. Por eso, funcionan como palabras de relación (Gili Gaya, 1985; 245), juntamente con las conjunciones, las cuales enlazan un elemento sintáctico cualquiera y los complementos que lleva, indicando la relación ideológica que existe entre los conceptos que ambos representan. Estas palabras de nexo pueden tener

significados, como *sobre*, *ante*, *bajo*, etc., y, muchas veces, pueden usarse como elementos puramente formales con una significación vacía, como la *a* delante del complemento directo o indirecto de verbos; o la *de* en verbos reflexivos *arrepentirse de*, *olvidarse de*, entre otros muchos.

En chino, las preposiciones también están clasificadas como un tipo de palabras de enlace⁵⁶, que no se pueden presentar de manera aislada sino unirse a otras palabras para introducirles un complemento. Pero, una diferencia muy importante es que las preposiciones chinas son funcionales y, al mismo tiempo, significativas, ya que siempre transportan algún significado a su núcleo. De modo que, a pesar de que la igualdad de esta categoría en los dos idiomas puede favorecer el aprendizaje, la desigualdad en cuanto a su uso y la multiplicidad de significado y función de las veinte preposiciones del español (Seco, 1995: 198)⁵⁷ frente a las cuarenta y cuatro del chino⁵⁸, aumenta con creces la dificultad de su empleo.

6.3.5.1 Supresión indebida de preposiciones

La supresión de las preposiciones, junto con la elección inapropiada de las mismas, forma gran parte de los errores que hemos encontrado en el corpus. Ya que la noción de esta clase de palabras no está ausente en la mentalidad de los aprendices chinos, su supresión no es tan frecuente como sucede con los artículos, menos en un caso particular, que es la omisión de la preposición *a* ante el complemento directo de persona de los verbos transitivos.

Veamos seguidamente, las frases que hemos seleccionado, en donde se evidencia la supresión de las preposiciones en todos los casos:

140.	Conocé <u>muchos amigos</u> del mismo gusto. (0303)
141.	...ella arrastró <u>su novio</u> marchando cinco tienda al día. (0204)

⁵⁶ Véase 兰宾汉, 邢向东, (2006; 35)

⁵⁷ Además de las 17 preposiciones tradicionalmente reconocidas, Seco (2001; 79) también incluyó *durante*, *mediante* y *pro* en la lista.

⁵⁸ Véase 兰宾汉, 邢向东, (2006; 35)

142.	Ahora puedo ganar dinero con enseñar <u>un alumno</u> de Americo Chino. (0105)
143.	Hasta hoy día, me he acordado de <u>imagen que</u> entré en la universidad por primera vez. (0408)
144.	Deseo que el tiempo pueda parar para siempre para que tenga más <u>tiempo compartir</u> con mis queridas acompañeras. (0408)
145.	Llegamos al pueblo donde nos alojaríamos <u>media noche</u> . (0411)
146.	Pero no sé si <u>estoy acuerdo</u> con esta opinión. (0206)
147.	Todos los días, <u>antes clases</u> , ella llega a la escuela para darnos clase a tiempo. (0106)

De entre los 16 errores (sólo alistamos 8 de ellos) en torno a la supresión indebida de las preposiciones, once se deben a la omisión de la *a* antes de nombres de persona como complemento del verbo. Además, también notamos un caso de supresión de la preposición *de* en el complemento del sustantivo en la oración 143; un caso de ausencia de *para*, el cual indica el objetivo en la oración 144; otro sobre la ausencia de la *a* ante vocablos temporales (145); y otros dos casos más de omisión de la preposición *de* en locuciones prepositivas en las oraciones 146 y 147. Un examen detenido de todos los errores arriba mencionados nos deja ver, como se ha dicho anteriormente, que casi todas las preposiciones suprimidas incorrectamente por los alumnos son las que sirven como puros enlaces, por lo que carecen de significación propia. Este resultado concuerda con lo que afirma Seco Reymundo (1995: 199) al respecto, quien sostiene que las preposiciones *de*, *a*, *en* y *con* son las más importantes, las cuales realizan su función de enlace indicando al mismo tiempo el sentido de la relación. Pero lo que las distingue de las otras preposiciones es, según este autor “su capacidad de funcionar como puro enlace, sin expresar otra cosa que la mera relación, vacía, de contenido”.

Otros casos esporádicos preferimos creer que son producto de descuido y no de que los aprendices desconozcan las reglas.

6.3.5.2 Redundancia de preposiciones

La redundancia de preposición es un error muy poco habitual. Como se puede ver en el siguiente cuadro, si perdonamos el uso de preposición en las oraciones 148 y 149 porque en la primera el uso de *en* es dubitativo⁵⁹, y en la segunda la *a* funciona para personificar el complemento directo, los errores al respecto son tres, en los que la presencia de la preposición en las oraciones las deja sin sujeto e incompletas y se nota una clara huella de entrecruce de estructuras sintácticas. Estas oraciones también pueden servir de prueba de que, al expresarse en un idioma extranjero, la atención de los aprendices siempre está enfocada en lo que quieren decir, sin preocuparse demasiado por la estructura gramatical.

148.	<u>En</u> este año, también he probado el nivel ocho. (0402)
149.	Allí mirábamos <u>a</u> las estrellas. Cantábamos y charábamos. (0411)
150.	También cuento unas cosas que creo son divertidas pero <u>para</u> los demás no me entienden y les parezco extraña. (0314)
151.	Pero <u>para</u> acostumbrarnos al clima y la comida allí sí que nos tardó un poco tiempo. (0301)
152.	...las ropas que llevan <u>por</u> las chicas... (0107)

6.3.5.3 Elección inapropiada de preposiciones

La cualidad de ser palabras de enlace hace que la elección de las preposiciones no dependa sólo de ellas mismas, sino también de los dos elementos enlazados, de las relaciones que quieren establecer entre ambos. Pero, a pesar de que las preposiciones más usuales son, precisamente, las más privadas de significado esencial, cada una tiene su uso bien delimitado, sin poder confundirse la una con la otra.

⁵⁹ López (1972; 205) y 李庭玉 (1996; 136) creen que la preposición *en* ante la indicación de año es una omisión de la preposición *en*.

153.	...y vi que muchos alumnos estaban peleando <u>a</u> comprar las cosas de aspecto muy muy feo... (0403)
154.	Al contrario, <u>a</u> mí es un época más libre que nunca. (0406)
155.	<u>A</u> un principio, digamos, el primer semestre, tenía muchos planes para mi vida universitaria... (0416)
156.	En verano había mucho calor normalmente acumulamos dinero <u>a</u> comprar dos melones. (0303)
157.	Antes de este viaje, como nunca <u>he salido a</u> Beijing, no estaba independiente... (0305)
158.	...hacerme buena amiga <u>a</u> una chica tan especial. (0310)
159.	...mi punto de vista <u>a</u> la vida. (0310)
160.	Era la única vez que participé directamente <u>a</u> una actividad de la facultad. (0312)
161.	Es muy distinta de lo que antes imaginaba <u>durante</u> mi secundaria. (0310)
162.	Pero ahora <u>durante</u> el tiempo libre, hago unos distintos trabajos cortos. (0311)
163.	Y, después también tomamos parte en la competencia más grande <u>en</u> la universidad. (0410)
164.	Él es estudiante <u>en</u> la faculta de inglés <u>en</u> nuestra universidad.
165.	...porque siempre charamos en todas temas nos intera. (0216)
166.	...porque todos estudian <u>en</u> aquella hora. (0110)
167.	...ya estamos muy acostumbradas <u>de</u> la vida en el dormitorio que nos ofrece mucha alegría. (0207)
168.	Le gusta precuntar <u>con</u> la manera extraña. (0108)

De manera similar a la tendencia ya observada en la supresión de las preposiciones, en este apartado el problema que destaca sigue siendo en relación con la preposición *a*. Como se ha visto en el cuadro de arriba, los aprendices abusan del uso de esta preposición usual en todos los casos posibles, sea para enlazar dos acciones cuya relación es la de la finalidad (153 y 156), para indicar origen (157), o bien en régimen verbal que pide otra preposición (160). De entre

estas equivocaciones, la más típica corresponde al empleo de *a* con el valor de finalidad, influenciado, obviamente, por la alta frecuencia de las perífrasis *ir a* + infinitivo y *venir a* + infinitivo, en las que la preposición *a* sí denota una relación de finalidad o dirección de movimiento, además de enlazar los dos verbos.

Otro problema destacado es el uso incorrecto de la preposición *durante*⁶⁰, cuya traducción al chino es “在...期间”, “在...时候”, la cual conduce a los alumnos a usar este término cuando quiera que se les ocurra tal idea. Sin embargo, en el español, además del aspecto temporal de la referencia, la connotación de esta preposición hace hincapié especial en la duración del tiempo y evoca siempre la presencia implícita del adjetivo *todo*, que precede al término temporal para reforzar la idea (Matte Bon, 2005: 154-156), como en *estuvo durmiendo durante toda la tarde*. En las oraciones 161 y 162, el empleo de *durante* resulta estar afectado, precisamente, por la ausencia de esta connotación.

La confusión entre la preposición *en*, que denota referencia espacial, y *de*, indicador de propiedad, también es frecuente, sobre todo cuando no se demarcan bien una y otra nociones, como ocurre en las oraciones 163 y 164.

Los errores restantes son consecuencia del desconocimiento de los usos fijados para algunas preposiciones y sus términos⁶¹, que siempre aparecen unidos, como, por ejemplo, *de una manera extraña* (oración 168) o *a esa hora* (oración 166).

6.3.5.4 Conclusiones al uso incorrecto de las preposiciones

Para resumir todo lo arriba mencionado sobre los errores de las preposiciones, hemos realizado el siguiente gráfico, en el que vemos reflejado los porcentajes de errores en el uso de preposiciones. Podemos observar que la preposición que causa más problemas y errores en cuanto a la supresión, la redundancia y la

⁶⁰ En torno a la categoría gramatical *a* que pertenece esta palabra, existen muchas discusiones. Efectivamente, unos autores, como Benito Mozas (2009; 230) y Alarcos Llorach (2006; 164), creen que es un adverbio que ha adquirido la función de una preposición. Otros, sin embargo, la ven como verdadera preposición. Esto lo defienden Seco Reymundo (2002; 69), Seco (1978; 130) y Gómez Torrego (2006; 459). Aquí la incluimos también en la clase de las preposiciones, partiendo del fundamento de que comparte las mismas funciones que ellas.

⁶¹ Gili Gaya (1985; 248) denomina *elemento inicial* al elemento que precede a la preposición y *término* al que le sigue.

elección incorrectas, es la preposición *a*, seguida de *en*, *de* y, por último, *con*, que son precisamente las más usuales e importantes para Seco Reymundo (1995 :199) y Quilis (1999: 245), entre otros.

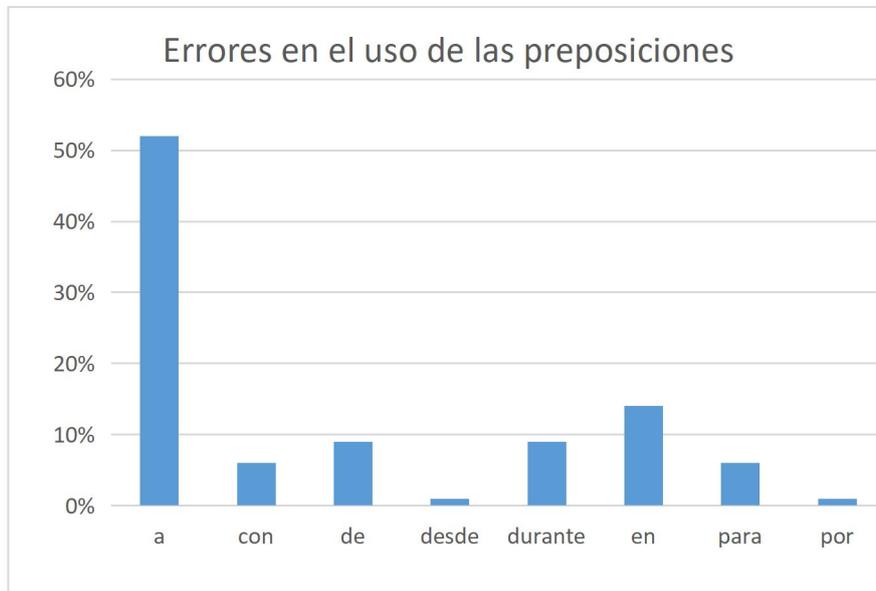


Gráfico 8: Errores en el uso de las preposiciones.

Además, quizá también es significativo el hecho de que, de entre los 49 errores concernientes, hay 16 en lo tocante a la supresión, 30 en la elección, y sólo 3 en la redundancia⁶², lo cual nos demuestra que el valor vacío por el que se caracteriza esta categoría gramatical hace que los aprendices o bien abandonen su uso, o bien elijan una a su antojo, sin tener en cuenta los factores que pueden intervenir en su aplicación. Aunque la tendencia general presenta algún descenso del primero al cuarto curso si comparamos el número de errores con la longitud total de las redacciones, el cambio está lejos de ser satisfactorio (9, 13, 8, 9 del 1º al 4º curso). Por eso, creemos que, igual que en el aprendizaje de los artículos, cuyos usos no obedecen tanto a las reglas como al uso práctico, sobre todo para las cuatro preposiciones más empleadas, un método factible sería ofrecerles gran cantidad de ejemplos y ejercicios, como, por ejemplo, rellenar los espacios en blanco para que se familiaricen gradualmente con el uso de esta clase de palabras, que están vacías de significado, pero son imprescindibles en el habla.

⁶² Excluimos las primeras dos oraciones sobre el uso de preposiciones como *en este año* y *mirar a las estrellas*, por los motivos expuestos en su posición.

6.3.6 Uso incorrecto de las conjunciones y relativos

Las conjunciones y relativos, al lado de las preposiciones, son otros dos tipos de palabras de relación (Seco Reymundo, 1995; 197). Esta cualidad les atribuye la función propia y típica de enlazar y relacionar dos elementos oracionales, aminorando, en gran medida, su propia significación, sobre todo para la conjunción copulativa *y* y el relativo *que*. La primera tiene su equivalencia en chino “和 ^{hé} con”, “并且 ^{bìng qiě} además”, y tiene el mismo valor funcional en la oración, mientras que el segundo es característico del español, ya que se usa como pleonasma del antecedente para enlazar dos verbos conjugados contiguos o a distancia. De entre las múltiples conjunciones y relativos que hay en el español, estos dos resultan ser los que más problemas provocan.

Además, cabe destacar que, con el tema de las conjunciones y los relativos, nos estamos acercando cada vez más al tema de la sintaxis e, incluso, desde que abordamos el tema de las preposiciones y las palabras de enlace, ya hemos estado acercándonos a él, porque su función toca dos partes de la oración enlazándolas y relacionándolas. Pero insistimos en incluir en este capítulo errores al respecto, porque no dejan de ser problemas sobre esta categoría de palabras denominadas conjunciones y relativos, aunque su función cubre más elementos oracionales. En todo caso, al recoger los errores, hemos tenido la precaución de agrupar sólo aquellos que resultan erróneos en sí o no afectan más que a la microestructura de la oración en que están presentes.

6.3.6.1 Supresión indebida de conjunciones y relativos

Bien sabido es que el chino es una lengua típicamente aislante, para la cual los elementos sintácticos se enlazan conceptualmente sin la presencia necesaria de conjunciones o relativos⁶³. Pero, para el español —aunque el asíndeton, o yuxtaposición es aceptable para expresar algunas relaciones paratácticas (Seco,

⁶³ Véase 徐通锵 ^{xú tōng qiāng} (2005;186).

1978: 218)—, en una relación hipotáctica, las conjunciones o relativos se hacen imprescindibles para indicar relaciones sintácticas entre los elementos subordinantes y los subordinados.

169.	Siempre jugamos, comemos,____ estudiamos juntas. (0202)
170.	No tenemos tiempo para participar muchas actividades, para leer más novelas, para ver muchas películas, ____ para hcer lo que queremos hacer como en la escuela secundaria. (0101)
171.	En eso, llamó a alguien, su madre o su novia,____ le dijo: “Estoy bien, ¡No te preocupes!” (0108)
172.	Ellos comportan como__tú quieres matar a sus hijos. (0216)
173.	Es la primera vez__ yo viajé con tantos amigos. (0411)
174.	...pero lo que más me impresionó es ____“los momentos compartidos con mis compañeros están llenos de alegría y felicidad”. (0307)
175.	En mi vida universitaria hay una compañera____ me impresionó mucho. (0216)
176.	...porque siempre charamos en todas temas____nos intersa. (0216)
177.	Lo que más me impresionó en la vida universitaria fue,____en aquel entonces, una compañera de la universidad y yo, nosotros, participamos en una competencia de cantar. (0410)

En comparación con las últimas seis oraciones (172, 173, 174, 175, 176 y 177), tal vez las primeras tres no pueden calificarse de erróneas. Nuestra intención tampoco es la de incluirlas en la cifra estadística de nuestra investigación, sino dar a conocer la tendencia de los alumnos a omitir la conjunción copulativa y para relacionar los últimos dos elementos coordinados en una enumeración, porque sin esta partícula, el lector no sabrá dónde termina la oración y siempre le dará la impresión de que debe de seguir algo más (Gili Gaya, 1985: 278).

En la oración 172, la palabra *como* actúa como un adverbio para indicar semejanza, igualdad o equivalencia entre dos partes que desempeñan la misma

función en la oración. Obviamente, aquí falta la conjunción *si* para establecer una relación de subordinación entre los dos verbos conjugados, que no pueden sino encajarse en niveles sintácticos desiguales.

El problema de las cinco oraciones siguientes reside en la falta del relativo *que*, para enlazar dos verbos conjugados en una oración compuesta y subordinar la cláusula que introduce, haciéndola funcionar en toda la oración como complemento del sustantivo (173), atributo (174 y 177) o adjetivo, para especificar el sustantivo que le precede (175 y 176). Parece que, en este caso, la idea en chino es la causante de estos errores, si pensamos en que se pueden decir, sin enlace alguno, oraciones como “zhè shì wǒ dì yī cì gēn tóngxué yì qǐ qù lǚ yóu” *esta es la primera vez que viajo con mis compañeros de clase*” o “wǒ men tán lùn wǒ men gǎn xìng qù de huà tí” *hablamos de temas que nos interesan*”.

6.3.6.2 Redundancia de conjunciones

Un fenómeno extremadamente frecuente en las redacciones de los alumnos es el polisíndeton, por el cual, al contrario de la ausencia del coordinador, se repite la conjunción copulativa y en cualquier posición posible de la oración, aun en casos que no denotan ningún valor coordinativo. Para los discentes, esta conjunción pasa a ser una palabra comodín, que se puede usar en el interior de la oración para relacionar los últimos dos elementos de una enumeración (178); al inicio de la oración para enlazar una serie de acciones sucesivas (179); simplemente introduciendo una oración sin ningún valor sintáctico (180 y 182), o en la última oración del texto para dar un resumen (181).

178.	...mientras mi cama estaba llena de regalos: comidas favoritas, adornos <u>y</u> entre otros. (0413)
179.	Al recibirlo, me decidí a buscar un supermercado para comprarlo. <u>Y</u> compré un tipo de chocolate que me gustaría mucho. <u>Y</u> seguí esperando a ella con el chocolate contentamente. (0308)
180.	<u>Y</u> esta viaje me dio una impresión maravillosa. (0301)

181.	<u>Y</u> además no quiero terminar la vida universitaria tan pronto. (0310)
182.	<u>Y</u> nos enseña mucha cosa y nos ofrece mucha alegría. (0207)

La *y* en el primero de los ejemplos resulta indudablemente redundante, por la presencia de la locución *entre otros*, que no la requiere. Los casos restantes son algunos ejemplos que hemos recogido como representativos de este error e, incluso, como un caso extremo y ejemplar, los lectores podrán leer la redacción número 0308, en la que de las veinte oraciones que el autor marca con un punto, siete se encabezan con la conjunción *y*. Aunque en el español esta conjunción sí que puede usarse al comienzo de la oración como enlace lógico o afectivo, no hay que abusar de ella, porque introduce más frecuentemente oraciones interrogativas y exclamativas (Gili Gaya, 1985: 27).

De este problema tampoco hay que preocuparse en exceso, porque, según Gili Gaya (1985; 38), el fenómeno de la redundancia de esta conjunción tiene su origen en el lenguaje en sí, incluso para los nativos. Los niños, por ejemplo, en las primeras etapas del lenguaje, se valen de esta conjunción, que aparece más temprano que otras en su vocabulario, para expresar muchas relaciones que más tarde se expresarán con otros medios. Incluso el maestro Cervantes, en su obra magistral, imita el habla rústica de Teresa Panza por medio de la repetición *y*. Sin embargo, es importante saber que, en todo caso, el pleonismo de esta conjunción copulativa está considerado como propio de un nivel inicial, primitivo e, incluso, rústico, que, con una ampliación del vocabulario y una profundización del conocimiento lingüístico, hay que evitar cuando sea posible.

6.3.6.3 Uso incorrecto de conjunciones y relativos

En esta sección, los errores se deben principalmente al cambio morfológico de la conjunción *y* ante palabras que empiezan con la vocal *i* para evitar la cacofonía. El desconocimiento de la regla y la negligencia son factores que pueden inducir a este error. Los errores parecen más significativos en las oraciones 186 y 187 por la falta de una referencia concreta, o sea, un antecedente para el relativo *que*, que en oraciones adjetivas subordinadas tiene que concretarse en un sustantivo o en

un pronombre. Si se trata del último caso, es necesario poner *lo que*, en vez de solo el relativo *que*. El último ejemplo falló en la falta de una relación lógica entre el antecedente *lo que me gusta más* y la cláusula que lo modifica en la oración adjetiva *puedo poner mi todo esfuerzo*. La agregación de la preposición al relativo servirá para aclarar la idea convirtiendo *lo que me gusta más* en complemento circunstancial de lugar de *poner mi todo esfuerzo*.

183	Ayer rompió el espejo del dormitorio, <u>y</u> hirieron sus manos los fragmentos. (0204)
184.	Todos los días nos levantábamos temprano <u>y</u> íbamos a la facultad en bicicleta. (0116)
185.	...siempre buscaba el apoyo a mis padres <u>e</u> amigos cuando encontró una dificultad. (0305)
186.	Estudí y estudié, con la ayuda de mis profesores, probé la segunda vez del examen. Mientras tanto, he aprobado el nivel seis de inglés, <u>que</u> me pone más contenta. (0402)
187.	Pero en la Fiesta Primavera él me llamó para expresar sus felicitaciones, <u>que</u> me emocionó mucho. (0404)
188.	No estoy haciendo lo que me gusta más y <u>que</u> puedo poner mi todo esfuerzo. (0206)

En resumidas cuentas, podemos señalar que el uso de los relativos está bien delimitado, por lo que el reconocimiento de los errores no implica mucho trabajo. Los relacionados con las conjunciones, especialmente con el uso de la conjunción copulativa, crea entre los alumnos muchas vacilaciones y dudas, relacionadas tanto con la supresión como con la redundancia. Creemos que esto se debe a las escasas reglas relacionadas con su uso y/o por las muchas aplicaciones que posee fuera de las normas, tanto por parte de los grandes escritores, como en el uso diario. Aparte de eso, en el siguiente capítulo sobre la sintaxis, veremos muchas más oraciones cortas hechas por los aprendices chinos, a las que no sería justo tachar de 'incorrectas', aunque es cierto que resultan chocantes para un oído fino. Por eso, preferimos alistarlas en cuadros, a fin de analizar y conocer

la interlengua de los alumnos al respecto.

6.3.7 Uso incorrecto de otras categorías gramaticales

189.	Entonces <u>le</u> lo conté. (0308)
190.	Y en los fines de semana, <u>nuestro</u> tres bien iban juntos allí, y yo como guía para explicar la cultura y la historia chino a ellos. (0309)
191.	Le gusta <u>mucho</u> esta marca... (0204)
192.	...las varias actividades para memorar la producción de Don Quijote, <u>especial</u> preparar las comidas en nuestra comedor. (0312)
193.	Es un viaje <u>increíble</u> perfecta. (0216)
194.	...la vida universitaria no es <u>tan</u> interesante y llena de color. (0310)
195.	La vida en China era <u>tan</u> difícil para él. Sin embargo yo no quería ayudarle. (0404)
196.	La vida de aquel entonces era <u>tan</u> aburrida y él me acompañó a visitarlos parques, a patinar, a pasear, etc. (0404)

Otros casos esporádicos los tenemos en el empleo de *le* en lugar de *se* (189), cuando todos los complementos del verbo adoptan las formas átonas; la confusión entre los pronombres personales y posesivos *nosotros* y *nuestros* (190); la declinación femenina de *-a* en el adverbio *mucho* para que concuerde con el sustantivo de la oración, y la aplicación de un adjetivo en donde se reclama la de un adverbio (192 y 193).

Un caso particular, al que vale la pena dedicarle unas líneas, es la preferencia por el empleo del adverbio *tan* para señalar el grado del adjetivo. Este error se produce por desatender la connotación de este adverbio de valor déictico, el cual presupone que la idea designada por el adjetivo ya está mencionada anteriormente y calificada de *muy* (Matte Bon, II: 78). Así, cuando se quiere decir que *la vida universitaria no es tan interesante*, la idea de no ser muy interesante tiene que haberse hecho constatar antes, si no, la oración sonará incompleta o

hay que completarla con una oración comparativa (tanto...como) o consecutiva (tanto...que). En eso reside el error de las últimas tres oraciones que presentamos arriba.

6.3.8 Conclusión de los errores en el nivel léxico

A lo largo de este capítulo, hemos analizado los errores en el nivel léxico que detectamos en el corpus, desde la perspectiva de la morfología hasta la semántica y la sintáctica, y hemos estudiado los errores más frecuentes en cada categoría gramatical y sus motivos correspondientes. Antes de terminar, también nos interesaría hacer un estudio estadístico aproximado, con el fin de conocer la distribución de los errores en las distintas categorías, y en los cuatro cursos. Hemos observado que, excepto los problemas concernientes a la supresión y redundancia de la conjunción copulativa y, por la razón que hemos expuesto en su lugar, la totalidad de errores de este capítulo alcanza a unos 261, y la distribución se muestra en el siguiente gráfico.

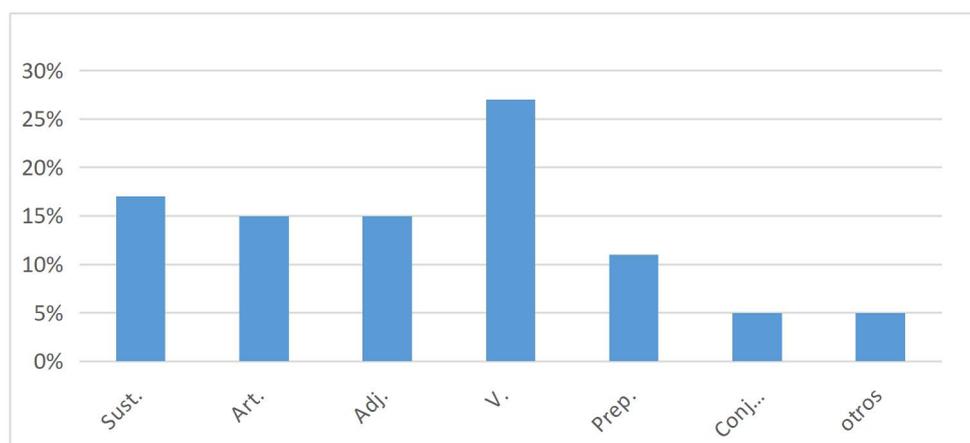


Gráfico 9: Distribución de los errores en las distintas categorías.

Es evidente que los errores en los verbos sobrepasan, con mucho, a los de otras clases de palabras, seguidos por los del sustantivo, artículo, adjetivo, preposición, etc. Esta gradación concuerda, más o menos, con la multiplicidad de usos que tienen estas categorías gramaticales y, por lo tanto, el grado de dificultad para los aprendices. Mediante los análisis realizados a lo largo de este capítulo, hemos

observado que la sinonimia ha sido la mayor fuente de errores. Así pues, dentro de las múltiples formas o usos de las que puede disponer una palabra española, los alumnos siempre escogen la forma más conocida y familiar y el uso más frecuente que han visto u oído en su entorno didáctico y comunicativo. Sin embargo, en este proceso, los alumnos sinohablantes piensan desde la lengua china, sin prestar mucha atención a los finos matices que distinguen unas palabras de otras en la lengua española. Por eso, una de las tareas más importantes de los instructores consiste en explicar esos matices diferenciadores de las palabras en español, que no suelen encontrarse fácilmente en los diccionarios, y que sólo se conocen por la experiencia que da el uso o gracias a la corrección de docentes y usuarios nativos.

Igual que el resultado obtenido en otros capítulos, aunque con una leve tendencia de reducción de errores si incluimos la longitud de redacción como referencia, la evolución en materia del léxico no presenta cambios significativos (la cantidad de errores son, respectivamente del primer al cuarto curso, 56, 66, 76 y 64). La realidad es que muchos errores presentados en el primer curso permanecen en los trabajos del cuarto, como la elección inadecuada entre palabras sinónimas, el mal uso de los artículos, las preposiciones y los verbos pronominales, etc. Esta realidad evidencia que estos problemas gramaticales serán propensos a la fosilización si no se corrigen a través de una buena intervención docente.

Capítulo VII. Errores en el nivel oracional y textual

En los capítulos anteriores, nos hemos centrado en analizar los errores en el ámbito léxico, sobre la elección de las palabras y el uso de las distintas partes de la oración. En este capítulo pasaremos a enfocarnos en el ámbito oracional, o sea, en las relaciones entre las palabras de una oración. Como hemos dicho anteriormente, al mencionar las palabras funcionales de enlace, como las preposiciones, conjunciones o relativos en el capítulo VI, es inevitable tomar en consideración las relaciones entre palabras, ya que su función es la de relacionar los elementos de su entorno y, sólo desde este punto de partida, podemos decir si están bien o mal usadas.

No obstante, por un lado, no vemos inconveniente en colocar esos apartados en el nivel léxico, porque son sistemas paralelos a otras categorías de palabras significativas y porque sólo se distinguen de ellas en que su naturaleza intrínseca es la de relacionar los elementos oracionales; y, por el otro, como habremos observado, con excepción de los errores ortográficos abordados en el capítulo V, ninguno de los ejemplos que hemos calificado de erróneos hasta el momento resulta de una justificación aislada, sino relacionando y comparando con los elementos de su entorno lingüístico. Además, a lo largo del capítulo anterior, hemos tenido la precaución de analizar los problemas desde la perspectiva léxica. En este capítulo, sin embargo, lo que pretendemos es analizarlos desde la perspectiva sintáctica, teniendo en cuenta las funciones que pueden tener los elementos en una oración. Por tanto, más que intentar distinguir los dos niveles de manera definida, la división de los errores en dos capítulos obedece más bien a un mayor énfasis en los propios vocablos, como en el capítulo anterior, o a un enfoque panorámico más centrado en el nivel oracional, como veremos enseguida en este capítulo, que serán errores sobre la falta o redundancia de elementos oracionales o errores relacionados con el orden de las palabras españolas.

Antes de concluir el análisis de este trabajo, también estudiaremos algunos problemas frecuentes y representativos en el nivel textual.

7.1 Falta de elementos oracionales

La economía lingüística es un principio que respetan todas las lenguas del mundo, que se produce tanto en la comunicación oral como en la escrita. En todas las lenguas, es un fenómeno frecuente la supresión de elementos oracionales ya presentados o que no comportan mensajes primordiales para el intercambio de ideas. Pero las reglas gramaticales no siempre respetan este principio, y, en muchas ocasiones, algunos elementos oracionales se hacen gramaticalmente necesarios, a pesar parecer superfluos. Este es el caso que hemos abordado en el capítulo VI sobre la omisión indebida de los artículos, algunas preposiciones, conjunciones y el relativo *que*. Así, los errores de los que vamos a hablar en esta sección también tienen que ver con el punto conflictivo entre las formas gramaticales y el concepto, en el cual siempre se imponen las primeras sobre el segundo, especialmente para una lengua flexiva como es el español.

7.1.1 Falta de sujeto.

Aun considerado desde la perspectiva lógica, el sujeto de una oración tiene que ser el menos susceptible de olvido porque está estrechamente correlacionado con el verbo, indicando el agente que realiza la acción (menos los verbos terciopersonales o impersonales). En nuestra investigación, la ausencia de este elemento oracional sucede en los siguientes casos:

	...en aquella fiesta cuando una alumna de cuarto curso hablaba el nombre en español de nuestra universidad, me <u>impresionó</u> profundamente. (0405)
	Es la primera vez yo viajé con tantos amigos. Nos <u>costó</u> 3 horas en el camino. (0411)
	Cuando era el estudiante del segundo curso, una vez, fui a comer juntos con mi profesora extranjera, me <u>impresionó</u> mucho. (0302)
	Sobre todo, conozco unas mayores amigas en la universidad.

	Pienso que <u>es</u> un destino. <u>Es</u> muy maravillosa. (0306)
	No estoy haciendo lo que me gusta más y que puedo poner mi todo esfuerzo. No <u>es</u> correcto. (0206)
	...y muy pronto, seré una de tercer curso. No me da tiempo para quejarme o arrepentirme. Ya <u>es</u> esto, no puedo hacer nada. (0206)
	...vivía con cuatro compañeras en un dormitorio me <u>impresionó</u> más. (0116)

La RAE, según Alarcos Llorach (1999; 171), afirma que:

un verbo español combina un signo de referencia léxico (que sería el predicado) y un signo complejo de referencia gramatical (con significado de persona, que sería el sujeto gramatical). Ambos signos se presuponen mutuamente y son imprescindibles para que haya verbo.

Sin embargo, vemos que todos los verbos de las oraciones arriba mencionadas toman la forma gramatical de la tercera persona singular, sin que podamos encontrarle un sujeto gramatical que justifique esta conjugación. En efecto, en estos casos está ausente un nombre o un pronombre, o una expresión nominal (o categorías asimiladas a ellos), el cual presupone las formas personales del verbo español por el que se realiza determinada concordancia de número y de persona. En eso consiste el error de estas oraciones. Así pues, en la primera oración, por ejemplo, la falta de un sujeto explícito deja la idea confusa, porque lo que impresionó puede ser cualquier idea derivada del contexto: sea aquella alumna por su apariencia o su figura, o el nombre en español de la universidad pronunciada por ella, o aún más, la forma de hablar de aquella chica. En las oraciones 3, 4, 5 y 6, aunque el contexto permitiera entender que el sujeto del verbo *impresionar* o *ser* debe de ser el suceso o la realidad que se ha contado antes, la idea deducida y conceptual no sería suficiente y convincente para que el verbo estuviera conjugado en la tercera persona singular. Habría que añadir, en este caso, un pronombre neutro, como *esto* o *aquello*, o recurrir a otras palabras o medios de valor anafórico, resumiendo lo dicho para concederle al verbo un fundamento sobre el que se efectúa tal conjugación. Una comparación con la versión de las mismas oraciones traducidas al chino nos demostrará que, en

nuestra lengua materna, también es necesaria una referencia anafórica, si el sujeto de un verbo lo constituye todo lo que se ha dicho antes. Compárese, por ejemplo: (3) “èr nián jí shí, yǒu yī cì, wǒ gēn wài jiào yì qǐ chī le dùn fàn, (nà cì) gěi wǒ liú xià le shēn kè

de yìn xiàng 的印象 *en el segundo curso, una vez comí con un profesor extranjero, lo que me*

dejó una profunda impresión”; (4) “zài dà xué lǐ wǒ rèn shí le jǐ gè hào péng you, wǒ jué de (zhè) shì

yuán fēn 缘分 *conocí a algunos buenos amigos en la universidad; me parece mucha*

suerte”; (5) “wǒ méi yǒu shí jiān bào yuàn hé hòu huǐ, (shì) yǐ zhì cǐ, méi shén me bié de bàn fǎ *no tengo*

tiempo para quejarme y arrepentirme; se acabó, no hay nada más que pueda

hacer”. Si bien el sujeto en chino puede omitirse a veces sin causar mucho

problema, la omisión del sujeto español parece inaceptable por su función de dar

razón a la conjugación verbal. El error en la oración 7 sería el más fácilmente

reconocible, porque queda muy clara la idea de que el hecho de vivir con las

compañeras es el que más le impresionó en la vida universitaria. Sin embargo,

una proposición introducida por un verbo conjugado de carácter verbal no puede

desempeñar la función de sujeto, por lo que cualquier método de sustantivación

sería eficaz para corregir la oración. En este aspecto sintáctico, parece que el

chino y el español comparten un punto en común: en ambas lenguas son

mayoritariamente los sustantivos, o los elementos sustantivados o de valor

sustantivo, los que funcionan como sujeto de la oración ⁶⁴. En chino, en vez de

decir “” “gēn tóng xué men yì qǐ shēng huó gěi wǒ liú xià le shēn kè de yìn xiàng *La convivencia con mis*

compañeros me ha dejado una profunda huella”, diríamos más bien “gēn tóng xué men zài

yì qǐ de shēng huó gěi wǒ liú xià le shēn kè de yìn xiàng *La vida con mis compañeros de clase me ha*

dejado una profunda huella”.

La segunda oración resulta ser caso aparte, ya que, mientras que el alumno era

⁶⁴ Para el español, un sintagma nominal es la forma más característica del sujeto, junto con un pronombre o artículo en función pronominal, y una proposición introducida por que o constituida por un infinitivo, que también pueden funcionar como sujeto (Quilis *et al.*, 2000; 265). Para el chino, (zhōu yī mǐn, yáng rùn 1998, 277-279), son los sintagmas nominales los sujetos más frecuentes, aunque en chino los sintagmas verbales también pueden actuar como sujeto. En tal caso, el predicado de la oración tiene que ser de carácter apreciativo, evaluativo o calificativo, como, por ejemplo: “sǎn bù duì shēn tǐ hěn yǒu hǎo chù *pasear es muy bueno para la salud*”.

consciente del uso particular del verbo *costar*, haciendo complemento directo del sujeto conceptual a *nosotros*, se le olvidó ponerle un sujeto gramatical al verbo para que quedara correctamente en tercera persona singular. En la oración anterior, no podemos encontrar ningún elemento de rasgos nominales con el que pueda estar sintácticamente relacionada. La oración se corregirá conmutando el verbo *costar* por *tardar*, que puede usarse en formas personales según el agente real.

Con estos ejemplos, habremos observado la tendencia de los alumnos a centrarse únicamente en expresar lo que querían decir, sin prestar mucha atención a las formas gramaticales, que unas veces nos ayudan a esclarecer la idea de lo que quieren expresar y, otras veces, resultan ser semánticamente superfluas. Y, entre las tres personas verbales, los estudiantes prefieren la tercera persona en singular, que es la forma más usual para los hablantes nativos, según las estadísticas (Sánchez Pérez y Sarmiento González, 2005; 107)⁶⁵. Para resolver este problema, sería conveniente concienciar a los aprendices de que, a pesar de que los verbos, igual que los sustantivos, constituyen uno de los dos núcleos de la oración (Quilis *et al.*, 2000; 264), por lo que adquieren cierta independencia, en el nivel oracional no dejan de ser términos secundarios del sujeto, que sirve como elemento “desencadenante de la concordancia verbal” (Fernández Lagunilla y Anula Rebollo, 1995; 282). Este es un requisito indispensable para que haya oración, si no se trata de oraciones impersonales o verbos terciopersonales.

7.1.2 Falta de núcleo verbal.

La falta del núcleo verbal no es muy frecuente, por la cualidad que acabamos de mencionar de ser núcleo verbal de la oración, junto con el sujeto sustantivado necesario para formar una idea completa y definida. Pero, en ciertos casos, los alumnos pueden descartar su uso por diversos motivos, como atestiguan los siguientes ejemplos:

⁶⁵ Según estos datos estadísticos, el 81,32 % del uso de todas las formas personales del verbo corresponde a la 3ª persona.

8.	Después del ___ deporte, reunimos en la plaza universitaria a terminarlos. (0303)
9.	Vi que uno de ellos ___ como un latinoamericano. (0309)
10.	Ahora, nuestra amistad ___ incluso mejor... (0216)
11.	El tiene un cuerpo de media estatua, ___ ni bigote ni barba. (0205)

Examinada desde la perspectiva estructural, la oración 8 no resultaría problemática, porque la locución adverbial *después de* sí puede preceder a un sustantivo o a elementos nominales. Pero, semánticamente, podemos matizar que, en ese contexto, la idea que quería transmitir no era algo estático y nominal, sino dinámico y verbal. Así pues, mientras que en chino la palabra “^{yùn dòng}运动 *deporte*” puede funcionar como sustantivo o verbo, resaltando uno de los dos aspectos, según el contexto en que se halle, sin complicaciones de cambios morfológicos ni recursos gramaticales de sustantivación, el sustantivo español *deporte* es, en general, estático, el cual usamos para dar más importancia a su aspecto nominal. Por eso, la misma idea quedaría mejor expresada añadiendo al sustantivo un verbo infinitivo: *hacer deporte*.

En las oraciones 9 y 10 se nota que los aprendices tradujeron el mensaje del chino al español literalmente, sin pensar en la gramaticalidad de la estructura que habían producido. Pues en (9) “^{wǒ kàn dào tā men zhōng yǒu yī gè xiàng lā měi rén}我看到他们中有一个像拉美人 *me parece que uno de ellos es latinoamericano*” la palabra “^{xiàng}像 *parece*” es un verbo que tiene una equivalencia tanto semántica como sintáctica con el verbo en español *parecer* (*se*). Pero, para los alumnos, la palabra más usual y conocida en el español para expresar tal significado es el adverbio *como*. Por ello apelaron a la aplicación de esta palabra, sin tener en cuenta la diferencia subyacente. En la versión en chino de la oración 10 “^{xiàn zài wǒ men de yǒu yì gèng jiā shēn hòu le}现在我们的友谊更加深厚了 *nuestra amistad es más profunda ahora*”, la palabra “^{shēn hòu}深厚 *profunda*” es un adjetivo que puede funcionar como

predicado⁶⁶ sin verbo, caso que no se permite en español, por lo cual un verbo copulativo o con función copulativa es necesario para correlacionar el sujeto con el atributo adjetivo.

El problema de la oración 11 también es típico, ya que surgió de las relaciones coordinativas existentes entre los complementos directos del verbo *tener*. Si todos los complementos coordinados fueran igualmente afirmativos o negativos, la omisión del verbo quedaría perfecta. Pero, en el caso de ser unos afirmativos y otros negativos, la supresión verbal resultaría extraña porque la conjunción *ni* sólo puede ir precedida de elementos ya negados.

Con estos ejemplos queríamos señalar que, aunque la falta de verbos no es un fenómeno difundido ni cuantioso entre los alumnos, existe una cantidad de factores que puede coadyuvar a la inducción de tal error, como son la desigualdad entre las funciones de las distintas categorías de las palabras semánticamente iguales del chino y el español; el carácter redundante en lo referente al significado de los verbos copulativos, y la particularidad de algunas estructuras especiales. En este caso, sería de interés reforzar el concepto de que los verbos son uno de los dos núcleos de las oraciones españolas que sirven para complementar la idea expresada por los elementos nominales, cuya supresión a la ligera afectaría tanto la expresividad del mensaje transmitido como la estructura gramatical de toda la oración.

7.1.3 Falta de pronombres átonos

La ausencia de pronombres átonos que funcionan como complemento directo o indirecto de los verbos también ocurre en aquellos casos en los que no parecen imprescindibles para la buena comprensión del mensaje. Veamos los ejemplos siguientes:

12.	El gasto de este viaje ___ gané por mi mismo. (0305)
13.	Me dió un mensaje por telefono móvil. Se leía que sarió, quería un chocolate. ¿Podías comprarmelo? Al recibirlo, me decidí a buscar un

⁶⁶ Véase 杨 润 陆 , 周 一 民 1998; 238.

	supermercado para comprar ____ lo. (0308)
14.	...nuestro tres iban juntos allí, y yo como guía para explicar ____ la cultura y la historia chino a ellos. (0309)

El desplazamiento del complemento directo del verbo al principio de una oración puede ocurrir en las dos lenguas en cuestión, por intención de resaltarlo y/o adquirir mayor expresividad (Seco Reymundo, 1995; 110). Con todo, mientras que en chino se puede realizar sencillamente la transposición diciendo “这次旅行的钱 (是) 我自己挣的 lit. *El dinero de este viaje (fue) ganado por mí mismo*”, en español es necesaria la deixis anafórica por medio del pronombre átono *lo*, colocado inmediatamente antes del verbo (Seco Reymundo, 1995; 110), a pesar de lo innecesario que puede parecer semánticamente.

La oración 14 es prototipo de las oraciones hechas por los aprendices chinos cuando el verbo reclama dos complementos, uno directo y otro indirecto. Pero el modelo ordinal de verbo + complemento directo + complemento indirecto sólo es aceptable cuando el complemento indirecto lo desempeña un sustantivo o un nombre propio. En el caso de ser pronombre tónico precedido de la preposición *a*, el complemento indirecto tiene que repetirse en forma de pronombre átono⁶⁷, por lo que habrá que añadir *les* al verbo *explicar*, en lugar de decir, simplemente, *explicar a ellos*.

Por otro lado, decir *comprarlo*, como en el ejemplo 13, no presenta problema si se lee aparte. Pero una ampliación en la lectura nos aclararía que para el verbo *comprar* no sólo existe implícitamente un complemento indirecto de persona, sino que es el más importante entre los dos complementos. En este caso, fue el amigo quien le pidió que le comprara chocolate y la autora se decidió a *comprarlo a él*.

Aunque sólo tenemos tres ejemplos de la falta del pronombre átono en el corpus, la experiencia en el aula corrobora que estos tres ejemplos son típicos de los problemas que tienen los aprendices chinos con el pronombre átono español, particularmente, la omisión del pronombre átono como complemento indirecto, como demuestran los últimos dos ejemplos. La causa es el desconocimiento de la regla gramatical (ejemplo 12) o la particularidad del caso dativo del español (ejemplo 14). Una comparación de los dos sistemas y una ejercitación constante serán favorables para superar este problema.

⁶⁷ Sueña 3. *Libro del alumno* (2007; 70).

7.1.4 Falta de núcleo nominal

Nos referimos, en esta ocasión, al núcleo nominal de los adjetivos con el que tienen que concordar en género y número. Veamos los siguientes ejemplos, en donde se aprecia esta ausencia:

15.	No hará tiempo para ser <u>flanca</u> y tan <u>inocente</u> , me impresionó tanto que nunca olvidaré. (0406)
16.	Finalmente, nosotros logró <u>el primero</u> entre todos los competitivos. (0410)
17.	Y esta vez ganamos <u>mucho</u> . (0303)
18.	Ser amigos con otros es <u>la más importante</u> que aprendo en la universidad. (0202)
19.	Mis compañeros y profesores son simpáticos. Nos preocupamos mutuamente. Parece que somos de una misma familia, ¡Qué <u>feliz!</u>

Se ve que los aprendices están empleando una de las formas del adjetivo sin pensar demasiado en la concordancia con el sustantivo. Lo más importante para ellos, como se ha visto con anterioridad, es transmitir la idea, por lo que la forma en la que se expresan retrocede, una vez más, a un segundo plano hasta llegar al olvido. Por este motivo, habría que inculcar en los aprendices el concepto de que los adjetivos, por su cualidad de ser uno de los acompañantes del sustantivo, como hemos mencionado en el capítulo VI, se portan del mismo modo que los verbos en lo que se refiere a la toma de una u otra forma según el núcleo nominal al que acompañe. Además, hay que recordarles que los verbos pueden presentarse en formas impersonales, mientras que los adjetivos siempre tienen que concordar con algún sustantivo, ya que, si no es así, tienen que sustantivarse a través de los diversos recursos gramaticales que existen para obtener la autonomía sintáctica.

Los veintiocho ejemplos⁶⁸ que nos sirven para que veamos los problemas que tienen los alumnos en la supresión de los elementos oracionales, junto con la

⁶⁸ En los cuadros se han registrado únicamente los más representativos.

omisión de artículos, preposiciones, conjunciones y relativos que hemos abordado en el capítulo anterior, ponen en evidencia la tendencia prominente de los alumnos a suprimir las formas que creen redundantes. Por consiguiente, hay que hacerles saber a los estudiantes sinohablantes que en español —en tanto que lengua flexiva, cuya morfología transporta importantes mensajes comunicativos—, las formas de las palabras variables que contienen relaciones de dependencia entre los elementos constitutivos de una oración son un aspecto imprescindible que hay que respetar para una mejor transmisión y comprensión de ideas.

7.2 Redundancia y repetición innecesaria de elementos oracionales

Además de los errores presentados en lo referente a la supresión de los elementos oracionales, lógicamente comprensibles por la superfluidad semántica de algunas categorías gramaticales, la redundancia y repetición de los elementos oracionales es otro fenómeno muy difundido entre los aprendices, sobre todo para los de los primeros cursos. En esta ocasión, los errores se originan en el intento tenaz de aclarar la idea, sin tener en cuenta la afectación causada por la redundancia y repetición innecesaria.

7.2.1 Redundancia de los pronombres personales como sujeto

Como ya se ha indicado anteriormente, una de las características más importantes del español es la rica conjugación de sus verbos, que dejan patentes en sus desinencias casi todas las informaciones importantes pertinentes a la acción indicada, como la persona, el tiempo, el modo y el aspecto. De este modo, un verbo solo ya puede funcionar como una oración, sin necesidad de otros elementos oracionales, como cuando decimos *venid*, *dormí*, etc. Este hecho hace que el empleo del sujeto pronominal unido a la forma verbal confiera al estilo español una “extraordinaria pesadez” (Gili Gaya, 1985: 23).

Parece que los alumnos, aunque desde el principio del aprendizaje ya empiezan a aprender las distintas conjugaciones de los verbos en las tres personas singulares y plurales, no llegan a conocer verdaderamente el valor y la función de los morfemas verbales hasta el cuarto curso, insistiendo en la presencia de los

pronombres sujetos en la oración. En total, descubrimos 39 casos en los que se aprecia una redundancia del sujeto pronominal, de los cuales ofreceremos a continuación algunos ejemplos más representativos:

20.	La primera vez que <u>yo</u> asistí, no he probado... (0402)
21.	Lo que más me impresionó en la vida universitaria fue, en aquel entonces, una compañera de la universidad y yo, <u>nosotros</u> , participamos en una competencia de cantar. (0410)
22.	...es una profesora de mucha responsabilidad y <u>ella</u> me gusta mucho. (0203)
23.	<u>Ella</u> se llama Sunna, es nuestra jefa del dormitorio, <u>ella</u> es un poco mayor que <u>yo</u> . (0204)
24.	... <u>ella</u> siempre prepara bien los aguas, o las comidas, es una chica simpática, ella no es una estudiante de nuestra universidad. <u>Ella</u> está preparando sus estudios para ingresar en <u>ella</u> ... (0204)
25.	Cuando estábamos en el primer curso, <u>él</u> nos enseñó la lectura básica. Para divertirnos, al principio <u>él</u> nos contaba los chistes y los refranes interesantes. (0205)
26.	... <u>yo</u> siempre me levanto tarde y llego a la escuela tarde... (0106)
27.	Nos gusta <u>ella</u> mucho y queremos que <u>ella</u> siga enseñándonos el próximo semestre. (0106)

Según Gili Gaya (1985; 23), en español sólo hay dos casos en los que pueden figurar en la oración los pronombres personales como sujeto: uno, aplicado a los pronombres de primera y segunda persona, para presentar un contraste entre la actitud del sujeto con la de otras personas; y otro, a las terceras personas, con el fin de determinar una de las muchas terceras personas que hay, evitando con ello la ambigüedad. Por lo tanto, los usos de *yo* y *nosotros* en las oraciones 20, 21 y 26 resultan redundantes, porque no se percibe ningún matiz de contraste entre personas, ni menos aún encontramos pista de mención de otras personas en el contexto; y *él* y *ella* en las otras oraciones (22, 23, 24, 25 y 27) también lo son, porque no ofrecen posibilidad de anfibología, si se está hablando de una sola

persona que le impresionó al autor.

Vale la pena mencionar también la forma plural *nosotros* en la oración 21, que tampoco es admisible. Al respecto, Matte Bon (2005: 251) sostiene que:

no se repite nunca el sujeto con pronombres plurales cuando ya hay un sujeto expresado compuesto por un sintagma nominal o un nombre coordinados a un yo, a un tú/usted o a un él/ella, a diferencia de lo que ocurre en otros idiomas.

Efectivamente, mientras que en chino podemos decir “wǒ de tóngxué hé wǒ wǒ men cān jiā le yí

ge gē chàng bǐ sài *Mis compañeros y yo participamos en un concurso de canto*”, en

español no hace falta la repetición, porque, además de la coordinación del nombre y pronombre, la idea conjunta de *nosotros* ya está repetida una vez más en la desinencia verbal *-mos*.

En comparación con el pleonasma del pronombre sujeto de *yo* o *nosotros*, la absoluta mayoría de la redundancia se produce con los pronombres de tercera persona, que suma 35 de los 39 casos de esta sección. Más que usarse como un medio para disolver la ambigüedad de las terceras personas verbales, creemos que la adición del sujeto pronominal por parte de los aprendices se debe a la influencia de la lengua materna, que suele llevar sujeto explícito porque sus verbos no conocen cambios morfológicos que lo implican. Además, las cifras estadísticas también nos revelan que los aprendices de los primeros dos cursos son responsables de dos tercios (27) de todos los errores al respecto. Este hecho puede darnos la confianza de que se trata de un error superable y no susceptible de la fosilización. Por lo tanto, al enseñar a los aprendices las distintas formas personales de los verbos españoles, convendría también recalcarles su función y el hecho de que, como el sujeto de una oración en español suele estar contenido en la desinencia verbal, será innecesario expresarlo de otra manera, si no queremos dar algún matiz particular al sujeto.

7.2.2 Repetición de palabras o expresiones

Paralela al empleo pleonástico de los pronombres sujetos es la repetición de las mismas palabras o expresiones en una extensión no muy amplia del texto, que supone otro fenómeno mal visto por los hablantes nativos. Veamos los siguientes ejemplos que ilustran lo que estamos señalando:

28.	Pensé que era una nueva forma de <u>vida</u> . Y empezaba a una colorosa <u>vida</u> . Estoy acostumbrando a esta <u>vida</u> poco a poco. (0408)
29.	En torno a Elena, no debería faltar las <u>empanadas</u> . Le gustan muchísimo las <u>empanadas</u> . Para comer las <u>empanadas</u> sabrosas del comedor, ella tiene que levantarse muy temprano, a las 6:30, aproximadamente. (0412)
30.	Pero si yo estoy <u>con ella</u> , puedo reirme <u>con ella</u> junta porque le entiendo y creo me entiende también. (0314)
31.	Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es <u>el entrenamiento de ejército</u> . <u>El entrenamiento</u> duró dos semanas. (0210)
32.	En mi vida universitaria lo que más me impresionó es <u>las ropas</u> . <u>Las ropas</u> que llevan por las chicas. (0107)
33.	Podemos jugar <u>juntos</u> y estudiar <u>juntos</u> . (0113)

Vemos que, aunque el idioma chino no rechaza la repetición de palabras dentro de un espacio limitado, la traducción al pie de la letra de algunas oraciones arriba mencionadas ocasionaría incomodidad al lector sinohablante, como, por ejemplo,

vemos en: “wǒ xiǎng nà huì shì quán xīn de shēng huó , yí gè duō cǎi de shēng huó kāi shǐ le , wǒ zhú jiàn shì yīng le zhè zhǒng shēng huó

Creo que será una vida completamente nueva, empieza una vida divertida, poco a poco me estoy acostumbrado a este tipo de vida”, “tā zhōu wéi bù néng quē bāo zi , tā tè bié xǐ huān

chī bāo zi , wèi le chī dào bāo zi , tā měi tiān dōu zǎo qǐ *A ella no le pueden faltar los baozi*⁶⁹, *le encantan los baozi, todos los días tiene que levantarse muy temprano para comerlos*”. Para evitar tales reproducciones, que resultan pesadas, la lengua, ya

⁶⁹ Un tipo de bollo.

sea el chino o el español, cuenta con una diversidad de métodos, tales como la sustitución por medio de pronombres, o palabras sinónimas, homófonas o hiperónimas, la aplicación de oraciones relativas, la elipsis de la idea repetida que puede deducirse perfectamente por el contexto, etc. Es el principio de la economía lingüística que impera en todas las lenguas el que requiera tal sencillez, para llevar a cabo una comunicación más fluida, porque, como dice Matte Bon (2005; 308):

En español, como en todos los idiomas, los interlocutores mantienen constantemente una contabilidad precisa de los elementos que ya han aparecido en la comunicación y los que aparecen por primera vez. Esto les permite entender en cada momento de qué están hablando, sin la necesidad de repetir todos los elementos necesarios para la comprensión del mensaje y ahorrar una cantidad considerable de palabras y energía.

Las causas principales de este error son, por una parte, la ignorancia del hábito de evitar la repetición innecesaria en la expresión española, y por otra, el desconocimiento de recursos de que pueden servirse para evitarla. Aunque la cifra al respecto no supera 18, la distribución a partes iguales en los cuatro cursos nos advierte de la importancia de tomar este problema en cuenta en las actividades didácticas, con el fin de que los aprendices sepan aligerar su expresión.

7.3 Errores en la concordancia

Por ser lengua flexiva, cuando queremos expresarnos en español, este sistema no sólo se complica por los diversificados cambios morfológicos de sus palabras, sino que también se facilita cuando escuchamos o leemos lo que dicen o escriben los demás, por las relaciones gramaticales proyectadas en la morfología. Estas conexiones formales que guardan entre sí las palabras que forman parte de una oración, o sea la igualdad de género y número entre sustantivo y adjetivo, y la concordancia de número y persona entre un verbo y el sujeto, son lo que llamamos “concordancia” (Gili Gaya, 1985: 27). Según afirma este autor, la concordancia es un recurso gramatical relacionado con las formas, lo cual no

tiene que ver con una lengua aislante, en donde la relación de sus elementos oracionales se entiende por la combinación semántica. Por consiguiente, los alumnos chinos, que suelen tener su atención enfocada en la transmisión de ideas, siempre incurren en uno u otro error de este género.

7.3.1 Discordancia entre sustantivos y sus adjuntos

Como se ha dicho anteriormente, los artículos y los adjetivos son dos clases de palabras cuya función es acompañar y actualizar a los sustantivos, complementando o precisando su significado. La cualidad de acompañante supone que las formas que tienen que adoptar están determinadas por los sustantivos que acompañan. Por regla, esta concordancia no parece tan difícil, ya que un sustantivo masculino en singular implica inmediata e indudablemente la presencia de un artículo o adjetivo en género masculino y en número singular. Pero, en la práctica, la complicación de la gramática y la perplejidad consecuente que sienten los aprendices ante el género de los sustantivos no dejan de ser fuente de muchos errores.

7.3.1.1 Discordancia de género

Todos los que aprendemos español sabremos que, generalmente, los sustantivos masculinos terminan en *-o* mientras que los femeninos, en *-a*. Pero, igualmente sabemos que todas las reglas gramaticales tienen excepciones por razones históricas o etimológicas. Son precisamente esas excepciones las que causan problemas a los nativos que acaban de empezar a aprender la lengua y, como es natural, también a los aprendices de esta lengua. Así pues, de entre los 47 errores de discordancia de género que descubrimos en el corpus, 8 se deben a la equivocación de género de palabras masculinas terminadas en *-a*, como *sistema* (0304), *drama* (0201), *diploma* (0206), *tema* (0216), etc. De este modo, uno se debe a palabras femeninas terminadas en *-o*: *mano* (0410), y el otro está en *club* (0303), que, por ser vocablo tomado del inglés, no cuenta con una terminación característica de uno u otro género. Además, aunque los sustantivos terminados en *-or*, como *comedor* (0312) y *sudor* (0112) suelen ser masculinos, los

aprendices se muestran bastante desconcertados ante esas palabras no prototípicas.

Por lo que atañe a las palabras femeninas que empiezan con la vocal *a* tónica, se exige que el artículo en singular que le precede tome la forma masculina *el* para evitar la cacofonía. Pero, cuando el sustantivo va en plural y el artículo también, y toma por ello la forma en plural con la terminación *-s*, el efecto fonético desaparece naturalmente, sin la necesidad de recurrir a medios gramaticales para su eliminación. En eso consiste el error “...los aguas” en la redacción 0204.

El tercer caso refleja el conflicto del sujeto colectivo en forma singular y el significado plural, ocurrido en la oración “*Hemos pagado un motón de dinero, aunque la mayoría no es necesario*” (0304). Puede que, al pronunciar la oración subordinada, el alumno todavía estuviera pensando en el dinero que había pagado, por eso dijo *no es necesario*, pero, el sujeto que se había elegido para la oración subordinada, a saber, *mayoría*, es un sustantivo femenino que requiere modificadores del mismo género, sin importar cuál es la referencia real. La indecisión al elegir sólo surge cuando se presenta el conjunto que origina esa parte, como a la hora de decir *la mayoría del dinero es innecesario/a*, en donde predomina la preferencia por la de la concordancia gramatical, a consecuencia del sentido de homogeneidad implicada en la unidad extraída del conjunto (Gili Gaya, 1985; 30). En el último caso, el error se produce en el género del adjetivo que modifica a los sustantivos coordinados, como ocurre en las siguientes dos oraciones:

34.	... y yo como guía para explicar <u>la cultura y la historia chino a ellos</u> . (0309)
35.	Me da <u>muchos ayudas y amos</u> . (0111)

En estos casos la anteposición o posposición del adjetivo al nombre es la que decide su género. En la primera oración, como los dos sustantivos coordinados son de género femenino, es imposible que el adjetivo se presente en masculino. Al presentarse en singular, se puede pensar que sólo modifica al segundo nombre, lo cual es improbable según el contexto. En la segunda oración, a pesar de que el

adjetivo cuantitativo *muchos* puede referirse a los dos sustantivos que le siguen, como está antepuesto a ellos, “concierta generalmente con el más próximo”, como señala Gili Gaya (1985; 37). Esta regla de concordancia no es puramente gramatical, sino también psicológica, porque concuerda también con el hilo de pensamiento con el que procesamos las ideas. Efectivamente, en un habla real, cuando pronunciamos las palabras de forma lineal, resultaría afectado el decir *muchos ayudas*, a pesar de la inmediata presencia de un sustantivo masculino.

En el corpus, estos casos particulares no destacan en número, pero ocasionan problemas una vez presentados en la lengua, por lo que valdría la pena presentarles a los alumnos todas las posibilidades combinatorias y el motivo gramatical y lógico de la elección de una u otra forma adecuada.

Además de los casos mencionados, la distancia entre los sustantivos y los adjetivos que los acompañan es otro factor importante de la discordancia, como vemos en “*Por fin, creo que mi vida universitaria es interesante y significativo*”, (0311), “*...para mí, la cocina del comedor era misterioso*” (0313).

Para concluir este apartado, podemos afirmar que, entre los cuarenta y siete errores al respecto, casi el sesenta por ciento de ellos empleó el género masculino de los artículos y adjetivos en lugar del femenino, cifra que demuestra que las formas masculinas de los adjetivos son las más comúnmente reconocidas y recurrentes por los alumnos, mientras que las femeninas son las que requerirán un especial esfuerzo para su adquisición y aplicación.

7.3.1.2 Discordancia de número

Consideramos que la mayor parte de los escasos fallos en la concordancia de número (trece en total) es consecuencia de negligencia o descuido, como vemos en los ejemplos *la cultura y la historia chino a ellos* (0309), *los partido* (0214) y *todos los días* (0107). Pero también hay otros factores que llevan a la infracción de las reglas. Efectivamente, la falta de marcador formal de pluralización en los numerales, por ejemplo, induce a errores, como se observa en *cinco coche...* (0303), *cinco tienda al día* (0204), igual que también la falta de concordancia de género y la distancia entre el modificado y el modificador constituyen otro origen

de errores, como se aprecia en *La universidad los emplean, por eso, deben ser responsable* (0304), *las clases que no son tan importante como Español* (0105).

En resumen, hemos visto que la indecisión de los aprendices ante palabras que carecen de marcadores prototípicos de género y número, así como las excepciones de las reglas gramaticales, son la mayor fuente de errores en la concordancia de género. Fuera de ello, el alejamiento también produce en el que habla olvido o debilitamiento de la claridad de la forma gramatical empleada en el primer elemento. Además, la rapidez en el habla o en la escritura también puede contribuir a la discordancia. Para que los aprendices conozcan bien el género de los sustantivos españoles, parece que no hay mejor forma que la memorización y ejercitación de refuerzo, porque como señala Benito Mozas (2001: 87):

el género en el sustantivo español no responde a razones biológicas o sexuales, aunque a veces coincida, sino a razones lingüísticas heredadas en muchos casos de la lengua latina, y, en otros usos, de difícil sistematización.

7.3.2 Discordancia entre sujeto y predicado

La concordancia entre sujeto y predicado es otra regla que hay que observar, porque el sujeto, núcleo nominal de una oración, no sólo determina las formas de sus acompañantes: el artículo y el adjetivo, sino que también decide la forma del verbo, núcleo verbal de la oración, para que pueda materializarse en conjugaciones de persona y número. Igual que la concordancia entre sustantivos y sus acompañantes, este tema ha sido siempre el que parece más simple, pero, en algunas circunstancias, se tornará a ser el más susceptible de dudas y errores.

7.3.2.1 Discordancia de número

Sin negar que la negligencia es uno de los culpables de los errores de esta sección, existen también otros factores que contribuyen a la producción de las formas agramaticales.

Ejemplos de la negligencia son, entre otros: *Cuando estaba en la escuela secundaria, muchas personas me decía que...* (0211) y *sólo estudian cuando los*

exámenes se les acerca (0110).

La causa más destacada que provoca casi la mitad de los diecisiete errores al respecto es el uso de aquellos verbos llamados “psicológicos”, como en las siguientes oraciones: *porque las comidas estaban muy sabrosas y me gusta más.* (0408); *...puedo hacer las cosas que me interesa mucho* (0306); *Me interesa mucho las obras de teatro...* (0201); *... pero me resulta muy desesperadas las cosas* (0103). Aunque parece que los alumnos se han familiarizado con el uso de que el agente que experimenta la sensación expresada por este tipo de verbos tiene que usarse como complemento indirecto en la oración, y que son los causantes de la acción los que funcionan como sujeto gramatical, la concordancia entre sujeto y verbo todavía está lejos de formar parte del conocimiento interiorizado.

Junto al uso particular de este grupo de verbos, el orden invertido del sujeto y predicado, así como la distancia que los separa, multiplican la posibilidad de errores en estas estructuras y en otras más ordinarias, como vemos en: *había sucedido muchas cosas que me impresionan mucho...* (0402) y en *Ellos dos querían regresar a su universidad pero no sabía cómo* (0309). Aparte de estos casos, otro origen de errores representativo corresponde a la particularidad del propio sujeto, que toma la forma singular, pero que contiene ideas de pluralidad, lo mismo que pasaba en la concordancia de género entre sustantivo y adjetivo, como vimos anteriormente. Ejemplos de ello son, entre otros: *... todo esto forman una parte como factor de mi vida universitaria* (0408) y *Todo el mundo me dijeron que la vida universitaria es el periodo más precioso durante toda la vida* (0206). En estos casos, la gramática establece que la concordancia en singular, o sea, la concordancia gramatical, siempre se impone sobre la concordancia de significado (Gili Gaya, 1985; 30), por la homogeneidad que prevalece en estos vocablos, como acabamos de señalar en el apartado 7.3.1.1.

7.3.2.2 Discordancia de persona

Si los errores que hemos citado hasta el momento aún son perdonables, porque hay factores lógicamente comprensibles que disturbaban el juicio de los aprendices,

los errores que vamos a mencionar en esta sección tal vez sean los menos excusables. En efecto, la falta de congruencia de persona entre sujeto y predicado o entre varios verbos regidos por un mismo sujeto no sólo enturbia la comprensión de la oración, sino que pone en evidencia el dominio defectuoso del valor gramatical de las conjugaciones verbales. A continuación, ponemos como ejemplo algunas oraciones en donde se puede apreciar este tipo de errores:

36.	Finalmente, <u>nosotros</u> <u>logró</u> el primero entre todos los competitivos. (0410)
37.	Aunque <u>pidieron</u> tiempo para estudiar, <u>logré</u> otras cosas. (0401)
38.	Antes, <u>soy</u> una chica íntima y no me atreví a hablar el español con los extranjeros porque siempre <u>teme</u> los falsos. (0302)
39.	Aunque al final no <u>recibió</u> premio en la competencia, el proceso de participar en esta drama <u>me</u> trae muchas alegría. (0201)
40.	...cuando yo <u>estudio</u> aquí, sobre todo en el instituto de lengua extranjero, <u>vio</u> muchas guapas por la universidad. (0107)

En cada caso, parece que el alumno esté recogiendo cualquier forma que se le ocurre para rellenar el vacío del significado, sin detenerse en pensar lo que puede significar esa forma gramatical escogida, aunque quizá la que utilizan sea la forma más conocida y usual que tenga en su memoria.

Además, los verbos reflexivos, que siempre conllevan la presencia del pronombre, se constituyen como fuente de errores, ya que en el uso que los alumnos hacen de la partícula pronominal *se* permanece invariable en todas las personas, como se aprecia en los tres ejemplos siguientes: *Bajé las escaleras para averse* (0413); *Por eso, se marché alegremente* (0308) y *Creo que seramos amigas cuando graduarse* (0216).

7.3.3 A modo de síntesis

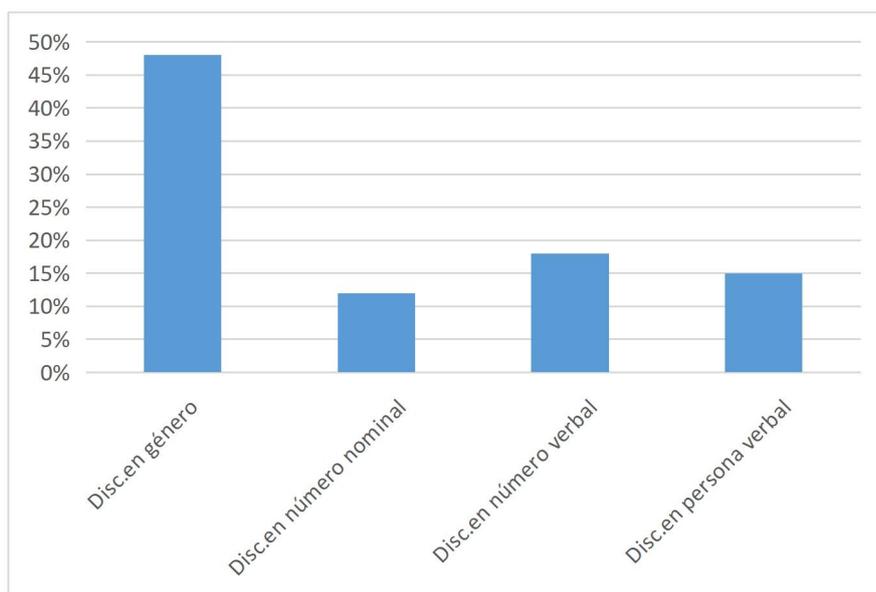


Gráfico 10. Tipos de discordancia en cada sección.

Con este gráfico, podemos observar que, de entre todos los errores sobre la concordancia entre sustantivo-acompañante y sujeto-predicado, la discordancia de género entre el sujeto y sus acompañantes ocupa el mayor porcentaje. Además de la alta frecuencia de uso de los nombres en la lengua⁷⁰, el hecho de que la distinción entre uno y otro género de esta categoría de palabras no obedezca a razones biológicas o sexuales, sino lingüísticas, será causa importante de la gran cantidad de esos errores. Los otros se reducen considerablemente, por la relativa sencillez de las reglas gramaticales al respecto.

Resumiendo todo lo comentado, sabemos que varios factores, como la negligencia, las excepciones de las reglas gramaticales, la distancia entre los elementos correlacionados y el orden invertido de los mismos pueden activar conjuntamente para provocar errores de este tipo, y creemos que el eje que dirige todos estos factores es la inconsciencia de lo que es una lengua flexiva. Es decir,

⁷⁰ Según Sánchez Pérez y Sarmiento González (2005; 68), los nombres son las palabras más usadas en el español actual, a las que le siguen los verbos, adjetivos, etc.

los aprendices todavía no son conscientes de que, al elegir una forma determinada para una palabra de una lengua flexiva, como es el español, no pueden pensar sólo en la idea que abarca, como hacemos con las palabras de nuestra lengua materna, el chino, sino según las palabras determinantes como los núcleos nominales. Solamente, de esta manera, las partes variables de la lengua pueden obtener una cualidad Normativa en la oración. La labor de concienciación de tal ideología y la eliminación de la influencia de la lengua materna requerirán mucha dedicación de los aprendices y paciencia de los docentes. Hay que tener en cuenta que los errores se fosilizan si los estudiantes no reciben una buena explicación y práctica desde el principio del aprendizaje. Prueba de ello es la leve evolución que registra el corpus desde el primer curso hasta el cuarto.

7.4 Errores en el tiempo verbal

Generalmente, se cree que el verbo es una de las categorías más complicadas del español, no sólo porque tienen variaciones de persona y número, sino también porque posee variaciones de tiempo, las cuales utiliza para situar la acción indicada en el ámbito temporal. El tiempo verbal es, tal vez, uno de los temas más importantes y difíciles de aprender y manejar para los que aprenden el español como lengua extranjera, sobre todo para los alumnos chinos. Efectivamente, en la lengua china el concepto temporal no se refleja en los cambios morfológicos de los verbos, sino por medio de complementos adverbiales o palabras auxiliares. Además, aunque en todas las lenguas la acción verbal se reduce esencialmente a tres -el pasado, el presente y el futuro⁷¹-, parece que el lenguaje necesita concretar algo más en este sentido, por lo que requiere diversos matices de localización del tiempo para enmarcar una acción. Por lo tanto, cada lengua dispone de un sistema específico para señalar sus tiempos⁷² gramaticales, distinto del tiempo cronológico en común. El español conoce, por ejemplo, un tiempo para

⁷¹ Véase 贾秀英, 《汉法语言对比研究与应用》(2003; 89).

⁷² La mayoría de los gramáticos chinos sostiene que los tiempos verbales del chino equivalen más bien al concepto de aspecto de las lenguas indoeuropeas. 徐通锵 (2005; 78) no cree correcta y significativa esa distinción artificial del tiempo y el aspecto en los verbos del chino, considerando una fusión de los dos conceptos las palabras auxiliares chinas “着, 了, 过” (Véase 东北师范大学出版社 1997; 499). Por eso, nos parece conveniente usar el término “tiempo” para referirnos tanto al tiempo del español como al aspecto del chino.

expresar lo presente, cinco para expresar lo pasado y cuatro para expresar lo venidero (Seco Raymundo, 1995: 174), todos proyectados en las terminaciones verbales, mientras que, en los verbos del chino, se distinguen seis u ocho aspectos señalados por determinadas palabras⁷³.

Estos dos sistemas distintos, llenos de discordancias conceptuales y formales, constituyen una fuente muy importante de errores de esta sección, como veremos a continuación.

7.4.1 Empleo problemático de la forma CANTO⁷⁴

En comparación con otros tiempos verbales, el presente es, sin duda, la forma verbal más conocida con la que los aprendices han tenido más contacto desde el principio del aprendizaje. Por ese motivo, ha llegado a ser la forma que surge primero en su memoria, reemplazando cualquier otro tiempo verbal. Los cuarenta y tres errores (es decir, el 42 % de la totalidad) constituyen una prueba de la alta frecuencia de este tiempo en las composiciones de los aprendices.

41.	<u>Antes</u> , <u>soy</u> una chica íntima y no me atreví a hablar el español con los extranjeros porque siempre <u>teme</u> los falsos. (0302)
42.	<u>En ese momento</u> , me <u>parece</u> que la lengua <u>es</u> muy buena e importante para la comunicación y el tramite de la cultura. (0309)
43.	<u>En el pasado</u> , <u>es</u> poco difícil para mí, pero ahora no, esto es lo que más me impresionó en mi vida universitaria. (0202)
44.	<u>El semestre pasado</u> , <u>me siento de que</u> todos los días se pasan como uno mismo. Apenas <u>hay</u> diferencia. (0103)
45.	Y <u>al principio</u> nos <u>cuesta</u> ceder y compartir. (0207)
46.	...nos <u>dice</u> que le <u>gusta</u> la enseñanza mucho... (0204)
47.	En mi vida universitaria, <u>había sucedido</u> muchas cosas que me <u>impresionan</u> mucho... (0402)
48.	Cuando <u>teníamos</u> tiempo libre, siempre <u>veíamos</u> una película

⁷³ Véase 贾秀英 (2003; 84-85).

⁷⁴ Como hacen muchos libros que tratan el tiempo verbal, vamos a usar también el verbo *cantar* en sus diversas formas para representar el tiempo verbal en cuestión.

	o <u>vamos</u> a la calle de comida, porque las comidas <u>estaban</u> muy sabrosas y me <u>gusta</u> más. (0408)
49.	Los españoles <u>son</u> muy amables, siempre nos <u>ayudaron</u> con mucho entusiasmo. Nunca nos <u>dijeron</u> "no o no lo sé". Y el estilo de las construcciones <u>son</u> distintas a las de China. Su metro <u>está</u> muy bien construido, <u>es</u> muy conveniente tomarlo. Adonde quieras. (0301)

Se podrá observar que la forma del presente se ha arraigado tanto en la mente de los alumnos que se le da un uso privilegiado, a pesar de que haya un complemento circunstancial de tiempo que encabeza la oración e indica obviamente un tiempo pasado (41-45), o bien cuando el verbo está rodeado a sus dos lados de otros verbos relacionados en tiempos pasados (47-48), o incluso cuando el verbo está refiriéndose evidentemente a una acción momentánea acabada en el pasado (46). Si nos detenemos a examinar los verbos mal usados en lo que se refiere al tiempo, también será fácil notar que muchos de los verbos que se emplean en presente pertenecen a aquellos que son llamados "verbos de estado", como *ser*, *estar* o *parecer*, o "de sentimiento", como *sentir* o *temer*, que en el concepto de los alumnos deben ser de aspecto duradero e imperfectivo, cuyo efecto puede persistir más allá del habla. Pero en gramática, fuera del llamado "presente histórico", que ya tiene que ver con el estilo de la redacción, en una narración ordinaria, la presencia de una palabra como indicador de un tiempo pasado es razón suficiente para que el verbo también esté en pasado, señalando al mismo tiempo que, en el momento del habla, la cosa ha dejado de serlo.

Por ejemplo, en la oración 47, el presente del verbo *impresionar* resulta imposible, porque, por un lado, se trata de una acción momentánea, aunque el efecto puede subsistir hasta el infinito; por el otro, la combinación del pluscuamperfecto y el presente es poco frecuente, porque, por definición, el primero tiene que ser un tiempo pasado anterior a otro pasado.

En la oración 49, los verbos en presente están correctamente usados, porque todos corresponden a verbos copulativos que introducen adjetivos calificativos o descriptivos para el sujeto. Sin embargo, una ampliación en la lectura de la redacción nos hará pensar que, a lo mejor, es más adecuado usar el pretérito imperfecto. El motivo es que el autor está narrando las impresiones que tenía

cuando estaba en España, en vez de hacer una descripción en general, como sería una presentación turística.

Será de gran importancia considerar que, de entre los cuarenta y tres usos erróneos del presente, catorce se producen con el verbo copulativo *ser*, y los otros veinticinco con los verbos de estado, sentimiento, de opinión, o sea, de aspecto durativo. Este hecho demuestra que, primero, el uso temporal de esta clase de verbos constituye una dificultad latente para los aprendices chinos, y, segundo, que, a la hora de decidir uno u otro tiempo verbal, lo que prevalece en la mente de los aprendices es la idea, o el lexema contenido en el verbo, por lo que la forma y la concordancia retroceden al segundo plano e, incluso, se quedan fuera de consideración. Por eso, explicar el uso de los tiempos sólo es cuestión de trabajo, en donde, para un mejor entendimiento, será más eficaz considerar el concepto temporal en las distintas clases de verbos. Y, más importante aún, será la tarea asidua de concienciar a los aprendices de que las desinencias verbales de tiempo, número y persona son tan importantes para un verbo español como el género y número para el sustantivo y adjetivo.

7.4.2 Contraposición entre las formas CANTÉ⁷⁵ y CANTABA

El pretérito perfecto simple no parece tan simple como se le denomina, porque ocupa el segundo puesto en cuanto al número de errores que hay respecto del tiempo verbal en el corpus⁷⁶. Por su parte, el imperfecto le sigue inmediatamente en tercer lugar. El número de confusiones de estos dos tiempos alcanza 36, más de un tercio de la totalidad de errores (103) contabilizados en este apartado. La distinción entre estos dos tiempos parece un tema permanente para los que aprenden la lengua española. Los aprendices no sólo no distinguen bien su función en los casos dudosos, sino tampoco en los casos de mayor claridad, como vemos en el siguiente cuadro:

⁷⁵ En este trabajo vamos a adoptar la nomenclatura adoptada en 1973 por la Real Academia Española, en donde se revisan y enmiendan algunos términos usados en 1931, sustituyendo *pretérito indefinido* por *pretérito perfecto simple*, *pretérito perfecto* por *pretérito perfecto compuesto*, *futuro imperfecto* por *futuro*, y los dos *potenciales* por *condicionales*.

⁷⁶ Véase el gráfico en la sección 7.4.7.

50.	Digo eso porque cuando <u>estuvimos</u> en el primer curso, nos resultó difícil expresarnos en español... (0203)
51.	Cuando yo era de primer curso, no me <u>interesó</u> el español. (0208)
52.	Una noche, <u>paseé</u> por la calle en la universidad, de lejos, vi una persona bailar y cantar en bicicleta. (0108)
53.	El primer día cuando entré en el comedor, me <u>notaba</u> un aliento oloroso. (0403)
54.	...nuestro tres <u>iban</u> juntos allí... (0309)

En el cuadro, vemos que los verbos de aspecto durativo *estar* e *interesar*, que en un tiempo pasado reclama normalmente el pretérito imperfecto para resaltar la idea de duración, están usados en pretérito simple; mientras que las acciones momentáneas *notar* e *ir* están empleadas en el imperfecto, sin fundamento. En la oración 52, el verbo *pasear* indica una acción que, al empezar, puede durar en el tiempo, por lo que, tanto el pretérito perfecto simple como el imperfecto, le son posibles, según la voluntad del hablante. No obstante, el contraste implicado en el contexto entre *pasear* y *ver*, que son dos acciones simultáneas, enfatiza más el sentido durativo del primero y el sentido momentáneo del segundo, por lo que el imperfecto resulta más oportuno para el verbo *pasear*.

La ausencia del concepto “imperfecto equivalente” y la oposición en la L1 entre el pretérito imperfecto y el simple serán el factor más importante de la dificultad que encuentran los aprendices en la elección de una u otra forma. Además, como señala Fernández López (1997; 123), para entender “un tiempo predominantemente relativo y enmarcador de la información central”, como el imperfecto, la descontextualización de los ejemplos alistados en las gramáticas para ilustrar lo que se expone, y la invalidez de las reglas cuando los alumnos intentan aplicarlas a la práctica, “desvirtúa en gran medida su verdadero valor” y constituyen otro origen importante de estos errores. Por lo tanto, en la explicación sobre la oposición entre los dos tiempos del pasado, una amplia contextualización será de gran utilidad para una mejor comprensión y adquisición.

7.4.3 Empleo problemático de la forma HE CANTADO

El problema que ocupa el cuarto lugar corresponde al uso del pretérito perfecto compuesto. Si nos acercamos al gráfico de la sección 7.4.7., podemos pensar que una traducción al chino de las oraciones en las que los alumnos emplean este tiempo verbal nos arrojará claridad sobre el origen de este tipo de errores. Veamos las oraciones utilizadas, en donde los aprendices utilizan el pretérito perfecto compuesto:

55.	Hasta hoy día, <u>me he acordado</u> de imagen que entré en la universidad por primera vez. (0408)
56.	Si <u>has estado</u> aquí, no ten nada que ver con la sistema de esta universidad. (0304)
57.	<u>He entrado</u> en la universidad como dos años. (0215)
58.	El <u>ha trabajado</u> en una empresa. (0111)

Si traducimos las últimas tres oraciones al chino, obtendremos lo siguiente: “如果

你已经在这儿了 *si ya estás aquí*”, “我已经来这个学校两年了 *he estado viniendo a*

esta escuela durante dos años”, “他已经在一家公司工作了 *él ya trabaja en una empresa*”, en donde podemos descubrir una palabra común en todas ellas, que

es “已经 *ya*”. Parece que, en la conciencia de los aprendices, el valor temporal del pretérito perfecto compuesto del español equivale a esta palabra china, ya que, en parte, sí concuerda con él en el significado, tal y como ocurre en oraciones como:

“Ya he visto esa película (我已经看过那部电影了)” o “Ya me he lavado las manos

(我已经洗过手了)”. Pero una diferencia muy importante es que, en estas oraciones,

las acciones son momentáneas, por lo que se han acabado en el momento en que se las pronuncia, mientras que, en las producciones de los alumnos, las acciones indicadas por *estar* y *trabajar* durarán después del habla. De ahí que no puedan combinarse con tiempos perfectos. Sin embargo, la palabra china “已经 *ya*” desconoce esta diferencia y puede usarse con los dos tipos de acciones. En

cuanto a la oración 57, también se falló en la incompatibilidad de la acción momentánea *entrar* y el lapso temporal de dos años señalado en el complemento circunstancial. El error en la primera oración del cuadro procede, quizá, de la instrucción repetida en el aula de que el perfecto se presenta con más frecuencia con marcadores temporales como *hasta hoy día, nunca*, etc., sin entrar en detalles sobre las cualidades de los verbos, los cuales pueden coexistir con este tiempo particular.

Por medio de estos errores, podemos observar que la semejanza aparente o parcial también puede funcionar como generadora de errores. En este caso, además de aprovechar la similitud para facilitar la comprensión y el dominio de este tiempo verbal, será igualmente importante reiterar la diferencia que existe con respecto a otras formas verbales, con el fin de prevenir los posibles errores.

7.4.4 Empleo problemático de la forma CANTAREMOS

El futuro es uno de los tiempos que menores dificultades suponen para los aprendices por su uso relativamente sencillo, pero aún descubrimos tres casos problemáticos, en donde los dos primeros son muy representativos.

1. *Cuando tendremos examen, estudiamos de noche a día.* (0105). La particularidad de la oración subordinada introducida por *cuando* reside en que, aunque marca una acción o una realidad futura, el marcador temporal se traspasa al verbo principal para que el verbo subordinado esté en subjuntivo.
2. El otro también ocurre en el mismo tipo de oración: *cuando_terminen los estudios en la clase, ella irá a charlar con nosotros* (0109). El futuro en la oración principal y el subjuntivo en la subordinada no son recomendables. Cuando leemos el texto, notamos que el alumno no estaba hablando de una condición o una conjetura hacia el futuro, implicadas en la combinación de las dos formas verbales, sino de un hecho de valor temporal que sucede con frecuencia. En estas circunstancias, bastaba utilizar el presente, cuyo valor es indicar algo presente y habitual.
3. El tercer error cometido también por un aprendiz del primer curso es el empleo del futuro en lugar del condicional (potencial simple) en una oración

subordinada: ... *me dijo mi profesora que la vida universitaria será muy feliz y excelente* (0103). Este error nos parece perfectamente comprensible y perdonable, porque el uso del condicional puede estar todavía fuera del alcance de un alumno que se encuentre en el primer periodo del aprendizaje.

7.4.5 Empleo problemático de la forma HABÍA CANTADO

De entre las seis apariciones del pluscuamperfecto en todas las redacciones, detectamos sólo un caso aislado de mal uso en la frase: *Y aquel día por la mañana había recibido muchos regalos* (0413). La acción de *recibir regalos* es nada más que un suceso ocurrido en aquella mañana, sin ninguna oposición frente a otra acción también pasada ni ningún otro marcador del tiempo pasado desde el que podamos medir la acción más hacia atrás. Por esa razón, el pretérito simple será suficiente para indicar una simple acción en el pasado.

La relatividad implicada en este tiempo verbal, la reiteración en el aula de su uso con referencia a otro tiempo pasado como punto de partida, así como el hecho de que su aplicación es relativamente escasa en la lengua, serán factores que habrá que considerar en el aula, con el fin de que este tiempo sea más fácil de entender por los estudiantes sinohablantes y menos susceptible de errores.

7.4.6 Empleo problemático de la forma CANTARÍA

El condicional simple es otro tiempo que ocasiona pocos errores en el corpus. Igual que en el tiempo HABÍA CANTADO encontramos nada más que un solo ejemplo en el que se utiliza de modo erróneo: *Y compré un tipo de chocolate que me gustaría mucho*. Hay dos posibles motivos en este error: primero, que el autor se equivocó en el uso del pronombre personal átono y quería decir, de hecho, *le gustaría mucho (a mi compañera)*, como una conjetura en el pasado, ya que compró el chocolate para ella; o, segundo, que simplemente el autor pudo equivocarse, debido a que, con frecuencia, escucha en las conversaciones la forma verbal *gustaría*, como una forma de cortesía para presentar un deseo o una petición, y que esto influyó tanto en la mentalidad del aprendiz que lo expresó así, de forma natural, sin pensar en su valor gramatical. En los otros once usos, este tiempo está bien utilizado, en el sentido de un pasado en el futuro o bien en frases

condicionales con la conjunción *si*. Debemos notar que son los alumnos de los últimos dos años los que lo emplean, y que la aplicación de este tiempo entre los de los primeros dos años es nula, aunque, en el segundo curso, ya empiezan a tener el primer contacto con este tema según el material generalizado⁷⁷, hecho que nos demostrará la dificultad o inseguridad que sienten, y la estrategia de evasión que aplican los aprendices en esta materia.

7.4.7 Estadística y síntesis

En total, la contabilidad incompleta registra en nuestro corpus 103 errores de los tiempos verbales. El siguiente gráfico nos demostrará la distribución de estos errores:

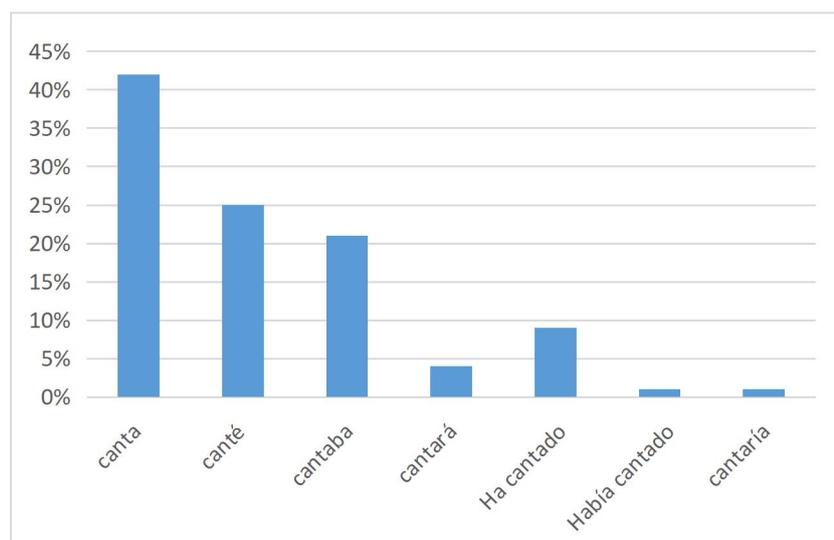


Gráfico 11. Distribución de errores en los distintos tiempos verbales.

Vemos que el mal uso del presente CANTA ocupa el mayor porcentaje de los errores, y el del pretérito perfecto simple CANTÓ, junto con el imperfecto

⁷⁷ La primera aparición en la gramática de este tiempo en el material redactado por los profesores dōng yàn shēng 董燕生 y liú jiàn 刘建 Liujian 《xī bān yá yǔ jù fǎ 西班牙语句法》 es en la lección 16 del segundo volumen (97). Se encuentra también en el tercer volumen (136). De modo que, generalmente, los alumnos ya conocen esta forma verbal a principios del primer semestre del segundo año e irá profundizándose poco a poco a lo largo del segundo semestre.

CANTABA, ocupa el mayor porcentaje de errores relacionados con los tiempos del pasado. Los alumnos se valen de la forma CANTA para referirse a cualquier acción, sea presente o pasada, o durativa o momentánea. El pretérito perfecto simple supera al imperfecto, porque es el tiempo absoluto que menos matices encierra, pero casi se iguala a la proporción del imperfecto, por la frecuente confusión entre ambos. Es el valor relativo del imperfecto en contraposición con el pretérito simple el que provoca usos más indecisos y tentativos. En el cuarto lugar, la equivalencia significativa del pretérito perfecto compuesto con la palabra china “^{yi} 已 ^{jing} 经 ya” genera casi un 10 % de los errores, seguidos por otros menos importantes.

Esta graduación de ocurrencia de errores concuerda de forma correspondiente con la aparición total de estos tiempos en las redacciones de los alumnos, la cual se refleja en el siguiente gráfico:

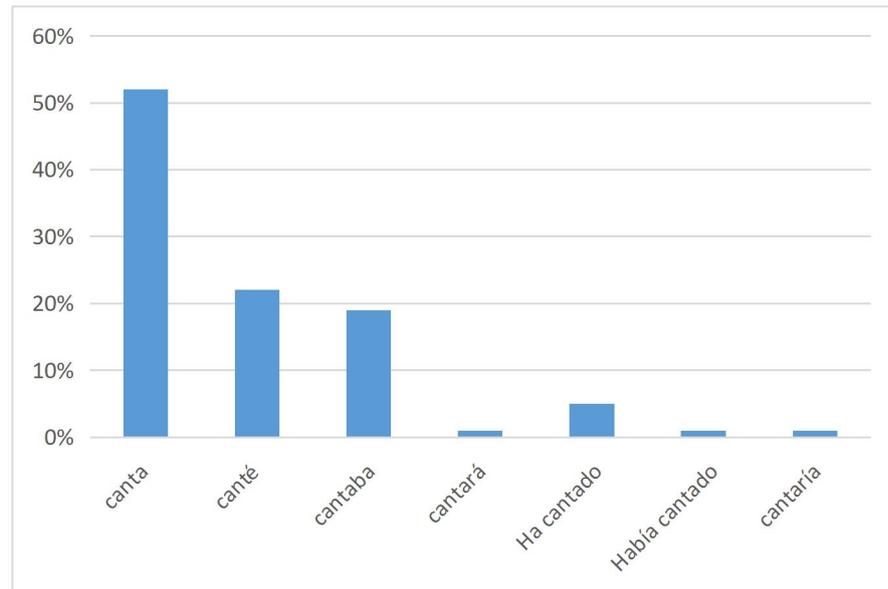


Gráfico 12. Aparición total de los distintos tiempos verbales en el corpus.

Las cifras nos señalan que los tiempos verbales que prefieren los alumnos son los siguientes, por orden de preferencia: presente, pretérito perfecto simple, imperfecto, pretérito perfecto compuesto, futuro, condicional y pluscuamperfecto.

Hemos notado la ausencia del condicional perfecto HABRÍA CANTADO y del futuro perfecto HABRÁ CANTADO⁷⁸, que, por sus valores específicos y el estilo narrativo de los trabajos, no han tenido ocasión de aparecer.

A la alta frecuencia del presente, contribuyen principalmente los alumnos de los primeros años, 25 %, 33 % y 28 % del primer al tercer curso, respectivamente. Sólo en el cuarto curso el número se reduce evidentemente, hasta el 13 %. La variación temporal aumenta visiblemente del primer curso al cuarto.

Sintetizando los análisis realizados a lo largo de este apartado, podemos hacernos una idea de que la alta presencia del presente es una muestra de la falta del concepto temporal de los verbos españoles por parte de los aprendices, sobre todo los de los primeros cursos. La confusión entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto ha llegado a ser un punto clave y difícil en la adquisición de los tiempos verbales españoles. Todo ello puede encontrar explicaciones en el desajuste conceptual entre la L1 y la L2, así como en la falsa equivalencia de unos conceptos temporales en los dos idiomas. Pero, afortunadamente, el gráfico de la evolución⁷⁹ de la cantidad de errores, como vemos *supra*, muestra una degradación regular del segundo curso al cuarto. La anomalía del primer curso se debe a la longitud corta de las redacciones, con unas setecientas palabras menos en comparación con los otros tres cursos.

⁷⁸ Aquí no contamos el pretérito anterior HUBE CANTADO, que ha quedado prácticamente en desuso en el español común, por lo que no es adecuado para que lo aprendan los alumnos novatos. Por eso, sólo hablaremos de los nueve tiempos usuales en el modo indicativo.

⁷⁹ El porcentaje de este gráfico se obtiene por la división del número de errores de cada curso entre la longitud total de cada curso.

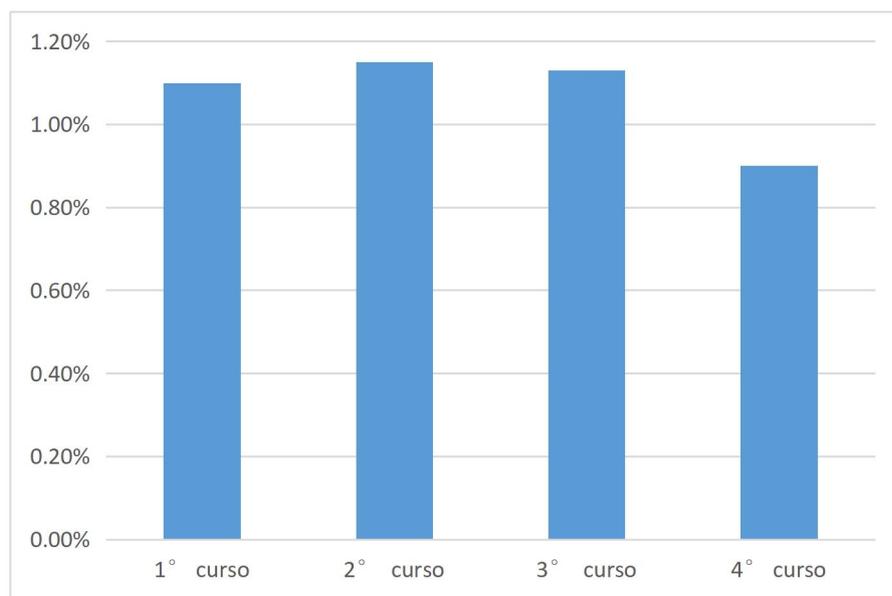


Gráfico 13. Evolución de errores en los cuatro cursos.

Así pues, para superar los problemas al respecto, la primera tarea, como se ha dicho anteriormente, consiste en concienciar a los aprendices de que las desinencias verbales de tiempo, número y persona son una de las cualidades intrínsecas de esta categoría de palabras, por lo que su presencia supone una elección voluntaria de entre las múltiples que puede tener y, por consiguiente, requiere un fundamento gramatical que la justifique. Además, las reglas gramaticales teóricas parecen lejos de ser suficientes para su adquisición y dominio. Serán los análisis en contextos más amplios con fondos lingüísticos y circunstanciales los que pueden ayudar a los aprendices a entender mejor los distintos matices de los tiempos verbales y adquirir este aspecto complicado del español.

7.4.8 Otras formas verbales

Los verbos españoles resultan difíciles para los aprendices no sólo por los múltiples criterios de tiempo que encierran en sí mismo, sino también por los modos y formas no personales que suelen presentar. Todo lo arriba mencionado se reduce al modo indicativo, por lo que nos queda hablar del modo subjuntivo y el imperativo, que también están presentes en las redacciones.

7.4.8.1 Problemas en el modo subjuntivo

En todas las redacciones, hemos descubierto 42 usos del modo subjuntivo, en donde sólo 5 de ellos están mal empleados. La aplicación se extiende desde el primer curso hasta el cuarto, mientras que los errores se producen nada más que en el primer y tercer curso. El porcentaje se muestra en el siguiente gráfico:

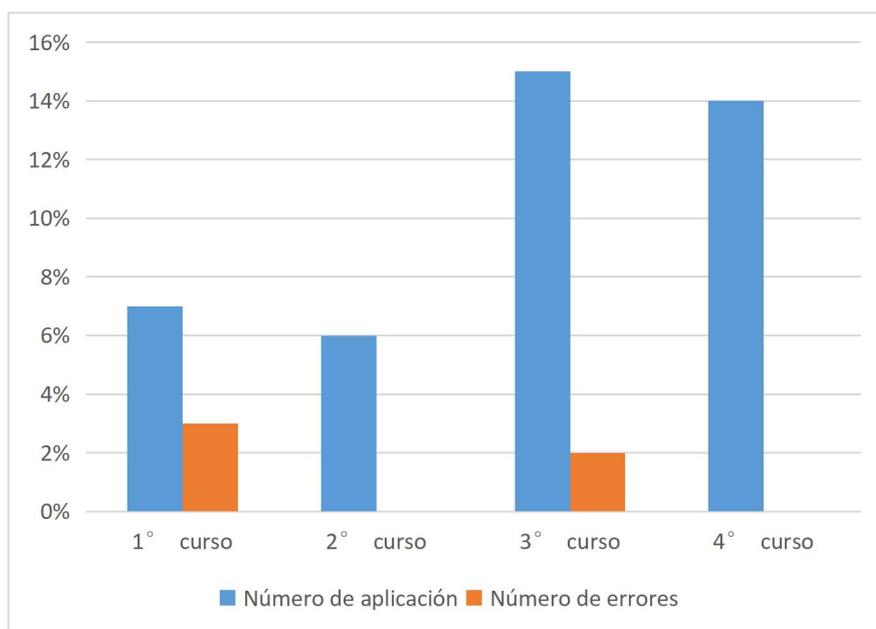


Gráfico 14. Contraposición entre aplicación y error del modo subjuntivo.

En este gráfico se aprecia que, en los cursos segundo y cuarto, la aplicación de los subjuntivos no genera problemas, lo cual puede comunicarnos que, a pesar de que siempre creemos que el subjuntivo es algo muy difícil para los aprendices por la ausencia del mismo concepto gramatical en el chino y su uso relativamente subjetivo, los usos regulares no suponen tal dificultad y sí pueden interiorizarse a medida que los aprendices tienen más contacto con la lengua.

Los problemas hallados son los siguientes:

59.	...ninguna persona que participaban esta actividad no <u>quisiera</u> a comer. (0312)
60.	Era el primer vez, parece que <u>sea</u> última vez a entrar en el comedor... (0312)
61.	Cuando <u>terminen</u> los estudios en la clase, ella irá a charlar con nosotros. (0109)
62.	Tenemos que estudiar bien para que <u>vivamos</u> bien después de entrar en sociedad. (0110)
63.	Pero dentro de ese año. Yo <u>sepa</u> que dos personas ya estuvieron muertos. (0113)

En la primera oración, parece que el alumno conoce la regla de que un antecedente negativo pide que el verbo subordinado esté en subjuntivo, pero falló en la confusión del verbo subordinado y el subordinante; en la segunda oración, el mismo alumno puso el verbo *ser* en subjuntivo, tal vez por su significado en chino “hǎo xiàng” *gustar, querer*, que concuerda con la idea de la indeterminación, que es característica del subjuntivo. La siguiente oración la hemos analizado en la sección 7.4.4 sobre el uso del futuro en las oraciones subordinadas de valor temporal. Este sí que es un error bastante representativo, aparece en una sola ocasión. Quizá se produce por el hincapié que suelen poner los docentes sobre la regla de que la conjunción *cuando* siempre introduce un verbo en subjuntivo en caso de que el verbo principal vaya en futuro, sin explicarles el valor significativo que implica esta combinación temporal. El uso del subjuntivo en la penúltima oración resulta redundante, ya que no hace falta la conjunción *que* cuando los dos verbos *estudiar* y *vivir* llevan el mismo sujeto. El último error será también consecuencia del entrecruce de expresiones como que *yo sepa*, que se usa más bien como un inciso sin poder llevar ningún complemento.

De hecho, no hemos visto oraciones en las que se pide el uso del subjuntivo y los alumnos no lo usan. Esto, junto con los errores que arriba hemos analizado y la relativa poca cantidad de errores en esta sección, demuestra que el subjuntivo no es algo tan difícil para los aprendices como habríamos esperado, si hubiéramos

partido de las conjeturas de los contrastivistas. Se podría decir que los aprendices conocen bien las reglas donde se exige el uso del subjuntivo, y sólo se comportan confusos ante algunos detalles que superarán a medida que progresan en el nivel de la lengua.

7.4.8.2 Problemas en el modo imperativo

Por el estilo narrativo de la mayoría de los trabajos, el modo imperativo es prácticamente algo raro en el corpus, pero no por esto se escapa a nuestra investigación. Hay dos trabajos (0304 y 0115) en los que se emplea el imperativo para presentar recomendaciones, en donde uno de ellos resulta erróneo por intercalar este modo en el interior de la oración diciendo: *Penso dos cosas: El primero es no buscar novio, El segundo es nunca preséntalo a tus padres si no es demasiado bueno* (0115). Por las experiencias en el aula, creemos que, por el uso sencillo y definido del modo imperativo, la aplicación correcta de este modo verbal en situaciones que se le pide al alumno no implica dificultad. Sin embargo, en un punto sí constituye problema para los aprendices: en la conjugación de los verbos usados en este modo, sobre todo de aquellos que son irregulares. Por lo tanto, será necesario que creamos situaciones específicas en el aula para que los alumnos se familiaricen con las formas usadas en este modo, que posteriormente suelen ser muy útiles en la vida real.

7.4.8.3 Formas no personales del verbo: infinitivo, gerundio y participio pasivo

En comparación con la aparición de las formas personales del verbo, las no personales sólo ocupan una pequeña parte en las redacciones, sumando aproximadamente 407 frente a 1130 de aquellas. La aplicación se reduce mayoritariamente a los usos más ordinarios y frecuentes, como, por ejemplo, el infinitivo después de preposiciones, o el complemento directo de otro verbo; el gerundio en las perífrasis verbales formadas por *estar*, *llevar*, *ir* y *seguir*, y el participio pasivo en tiempos compuestos, por lo cual los errores que hemos encontrado al respecto son muy pocos. Hay tres casos que se producen en los

usos regulares (perífrasis verbal, tiempo compuesto) de las formas impersonales:

- El fallo se encuentra en el desconocimiento de la perífrasis *seguir* + gerundio: “... *devuelvo a mi universidad para seguir estudiar*” (0104).
- Los otros dos fallos se producen porque el participio pasivo usado en los tiempos compuestos toma la forma femenina según el sexo del sujeto:
“... *núnca ha sida enfadada cuando teníamos errores*” (0208).
“*He vivida en mi universidad un año*” (0113).

Otros errores se cometen en las siguientes oraciones, deformando su estructura: “*la madre de la chica lloraba penaísimo durar dos días*” (0115), en la que el aprendiz, del primer año, escoge el verbo infinitivo como sustituto de la preposición correspondiente, tal vez por no conocer la preposición derivada del verbo. En estas otras: “*Desde el principio deseaba un resultado, pero con el tiempo recurriendo, descubrí que yo era tonto e ingenuo*” (0407), y “... *llegué a esta universidad llenando de esperanza*” (0103), el uso erróneo del gerundio es consecuencia de no distinguir el estado y la acción, ni tampoco el aspecto durativo encerrado en el gerundio ni el aspecto perfectivo en el participio pasivo, que son características propias de estas dos formas verbales impersonales.

7.4.8.4 Conclusión de los errores en las formas no personales del verbo

Al igual que en los resultados del estudio estadístico de Sánchez Pérez y Sarmiento González (2005: 154) sobre la frecuencia de aplicación de las formas no personales del verbo en el habla nativa, de entre las tres formas no personales de los verbos de nuestro corpus, el infinitivo también sobresale muy por encima del gerundio y del participio pasivo en cuanto a la frecuencia del empleo, como se muestra en el siguiente gráfico.

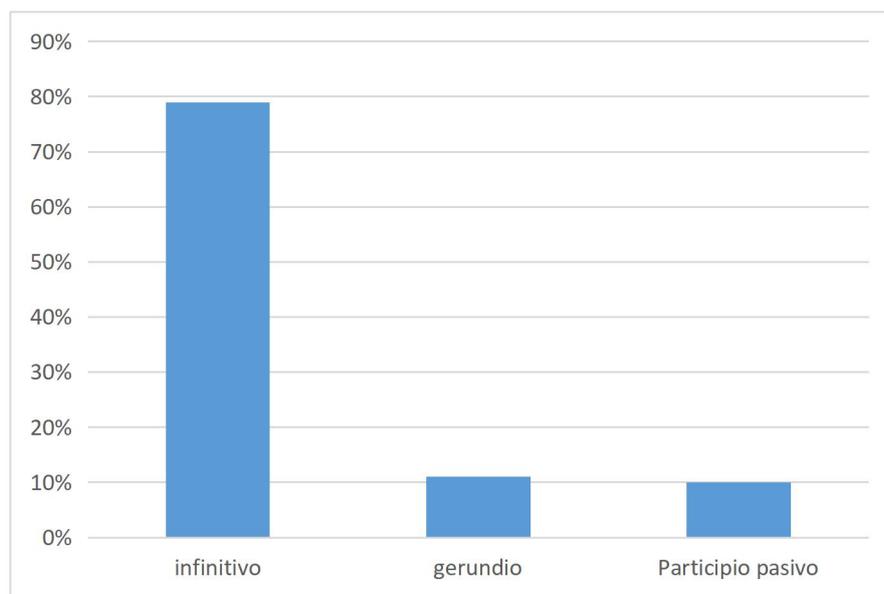


Gráfico 15. Porcentaje del empleo de cada una de las formas no personales del verbo en el corpus.

La cualidad de los infinitivos, semejante a los sustantivos, facilita mucho su empleo, por lo que el error al respecto también es poco frecuente. Según las cifras de nuestro corpus, parece que los alumnos se sienten más seguros con el gerundio, porque, además de los 25 casos de aplicación de este en las perífrasis verbales arriba mencionadas, también hay otros 24 que se emplean independientemente, desempeñando funciones propias en la oración, como son: causa, tiempo y acompañamiento del verbo principal⁸⁰. En comparación, los participios pasivos (en total, 42 presencias) no exceden usos regulares como en tiempos compuestos (37 presencias), o con el verbo copulativo *estar* o *ser* (5 presencias). Este fenómeno se debe, por una parte, a que los aprendices suelen sustituir el uso de los participios de otros valores por oraciones adverbiales con las que se sienten más seguros. Por eso, al mismo tiempo que debemos reforzar los usos que ya dominan los aprendices, también habrá que hacerles conocer los usos menos frecuentes, con el fin de que puedan variar las formas de expresión cuando haga falta.

⁸⁰ Véanse los trabajos 0416, 0308 y 0214, entre otros.

7.5 Errores en el orden de palabras

Aunque tanto el chino como el español son lenguas que siguen el patrón SVO, los dos idiomas comparten la misma posibilidad de alterar el orden genérico. Si este cambio en el chino obedece más bien a motivos retóricos, para resaltar algún elemento oracional, el intercambio de posición de los elementos oracionales del español es relativamente más libre que el chino, porque sus distintas partes de la oración no sólo se ven relacionadas semánticamente, sino también por las ricas flexiones de que disponen. Los errores que descubrimos en esta parte no tienen en general significaciones trascendentales, pero, por motivos sintácticos o fonéticos, resulta extraña la disposición del orden de las palabras en algunas oraciones. Muchas de las frases problemáticas se centran en la posición de los adverbios *también* y *mucho*, como veremos a continuación:

64.	A ella le gustan los deportes <u>muchísimo</u> , entre todos destacan el tenis y el baloncesto. (0412)
65.	Mientras estudias en el cole, fuera de clase, tienes que <u>también</u> tomar parte en algunas actividades sociales... (0316)
66.	... nos dice que le gusta la enseñanza <u>mucho</u> ... (0204)
67.	Además los que hacen cola para comprar platos son muchísimos <u>también</u> . (0209)
68.	Nos gusta ella <u>mucho</u> y queremos que ella siga enseñándonos el próximo semestre. (0106)
69.	Pero creo que cuando era niña sus padres tenían mucho dinero <u>también</u> . (0109)

Tanto en chino como en español, se suele colocar los elementos modificadores al lado de las palabras modificadas, sin alejarse demasiado de ellas. A pesar del orden relativamente libre del español, esta tendencia no se quiebra en este aspecto. En las oraciones que vemos *supra*, la posposición de los adverbios,

mucho y *también*, hasta incluso al final de la oración no sólo altera el orden psicológico en la organización de ideas, sino que también produce desequilibrio en la cadena fónica. Tomemos la oración 66 como ejemplo. Así pues, si la dividimos en varios grupos fónicos según unidades significativas y la pausa menor que solemos hacer, quedará como sigue: “...nos dice que / le gusta la enseñanza / mucho...”. El abandono al final de oración de una palabra de solo dos sílabas hace que la parte anterior de esa estructura tenga mayor peso que la parte posterior, lo cual no es aconsejable ni fonética ni estructuralmente, como no se puede decir tampoco: “*Ahora puedo ganar dinero con enseñar un alumno de Americo Chino*” (0105).

A veces, la posposición de los complementos temporales puede prestarse a ambigüedades, como en: “*Después de trasladarnos a una nueva casa grande, mi abuela, mis padres y yo recibimos a los visitantes que quieren ver a mi abuela y nuestra casa y llevamos regalos para darnos felicitación todos los días*” (0308). Por el contexto, podemos deducir que el término temporal tiene que referirse al verbo principal *recibir*, pero como está pospuesto y seguido a la frase preposicional con infinitivo “*para darnos felicitación*” también será posible entender que se refiere al verbo *dar*, cambiando, por consiguiente, el significado de toda la oración. Del mismo problema padece la oración siguiente: “*Su aspecto es tan joven que creí que la primera vez que le vi era una estudiante como nosotros*” (0203).

Además, también hemos encontrado un problema en: “*Pero mis compañeros dicen que él es un hombre monótono y muy interesante, porque él siempre lleva la ropa misma todos los días*” (0205), porque el adjetivo *mismo*, en tanto que adjetivo calificativo, sólo puede preceder a los núcleos nominales. Por otro lado, en: “... *esperaba el partido de baloncesto y las fiestas entre yo y mis nuevos compañeros...*” (0103), vemos un error, ya que, aunque en chino se puede decir igualmente “*我和我同学 yo y mis compañeros*” o “*我同学和我 mis compañeros y yo*”, en español la regla común es que los otros tienen que estar antes que yo.

El orden de palabras de una lengua suele ser reflejo del procesamiento de ideas de la gente que habla esa lengua, y el trastorno de ese orden suele implicar el

cambio de significado y la reorganización mental del mensaje. Por eso, en el aula, además de los temas frecuentes que pueden verse relacionados con la posición entre el núcleo nominal y el adjetivo, también es necesario presentarles el orden genérico las palabras de una oración, para que la lengua que aprenden no sólo esté exenta de ambigüedades, sino que también suene equilibrada fonéticamente.

7.6 Errores en el nivel textual

Con el término *textual*, queremos evaluar los errores desde una perspectiva más amplia, pensando en las relaciones de las oraciones de un texto. Se habrá notado que, a lo largo de este trabajo, hemos abordado por separado en distintas secciones algunos subtítulos de este tema, como son la omisión y repetición de los elementos oracionales en los apartados 7.1 y 7.2 o la cohesión entre oraciones a través de las conjunciones y la concordancia tratada en 6.3.6 y 7.3. Incluso el uso de los tiempos verbales, estudiado en el apartado 7.4, puede considerarse, en algún sentido, como una cuestión en el nivel textual, porque el tiempo de un verbo a veces no se decide sólo por unas palabras contiguas, sino por todas las oraciones del texto como un conjunto. En este apartado, nos centraremos en estudiar algunos otros problemas que no deben sino juzgarse meditando las relaciones entre las oraciones a su entorno, como, por ejemplo, el mal empleo de los demostrativos en lo que se refiere a su valor deíctico y la falta de relaciones internas de lo que se ha expresado, o sea, la coherencia.

7.6.1 Errores en el valor deíctico de los demostrativos

Evidentemente, en todas las lenguas existen elementos cuya función principal consiste en señalar objetos. En español, son los adjetivos demostrativos o pronombres demostrativos⁸¹ los que asumen esta función deíctica para señalar la

⁸¹ Nos limitaremos a hablar de estas dos formas del demostrativo, basándonos en lo que señala Álvarez Martínez (2004; 106), "Aunque los pronombres personales, el artículo, los posesivos y algunos adverbios permitan también expresar la deixis, la unidad lingüística deíctica por antonomasia es el demostrativo, pues es el que mejor señala". Además, el adverbio con carácter deíctico en el corpus (sólo *aquí* y *allí*) aparece en el corpus sólo en once ocasiones, y no presenta problema por la sencillez en justificar lo cercano y lo lejano en el espacio. Por todo ello, no vamos a estudiar los adverbios demostrativos en esta sección.

proximidad o lejanía de los nombres a los que acompañan, en relación con las personas que intervienen en la comunicación en el tiempo y en el espacio. La dificultad que encontramos, según el corpus, consiste en la división tripartita del español *este*, *ese* y *aquel* (con sus formas correspondientes en género femenino y en plural) frente al sistema bimembre de muchas otras lenguas como el inglés (*this*, *that*) y el chino (“^{zhè} 这 *este/a*”, “^{nà} 那 *ese/a*”) que, con el tiempo, se ha enraizado en el concepto de los alumnos chinos.

Aunque, según nos indica Fernández Ramírez (1987; 106), la gramática establece definitivamente, que:

el demostrativo español permite expresar la deixis desde tres perspectivas distintas, la de **este** para lo cercano a yo y aquí; la de **ese** para lo cercano a tú y ahí; y la de **aquel**, que se relaciona con él, ella, ello y allí, allá.

En la práctica no resulta fácil la distinción entre las tres formas, sobre todo cuando no se trata de una conversación de estilo directo en la que la proximidad o lejanía se puede medir simplemente por el contexto real, sino de una narración o ensayo de estilo indirecto, en que dicha distancia se tornarían más relativa y subjetiva.

Antes de proceder a analizar los errores, también sería de interés conocer que, aunque el valor deíctico abarca dos tipos de referencia, una anafórica y otra catafórica, el empleo de los demostrativos en nuestro corpus se reduce prácticamente a la anáfora para referirse a algo que se ha dicho antes. Nos valdremos del siguiente gráfico para ver cómo se comportan los demostrativos en las redacciones de los alumnos.

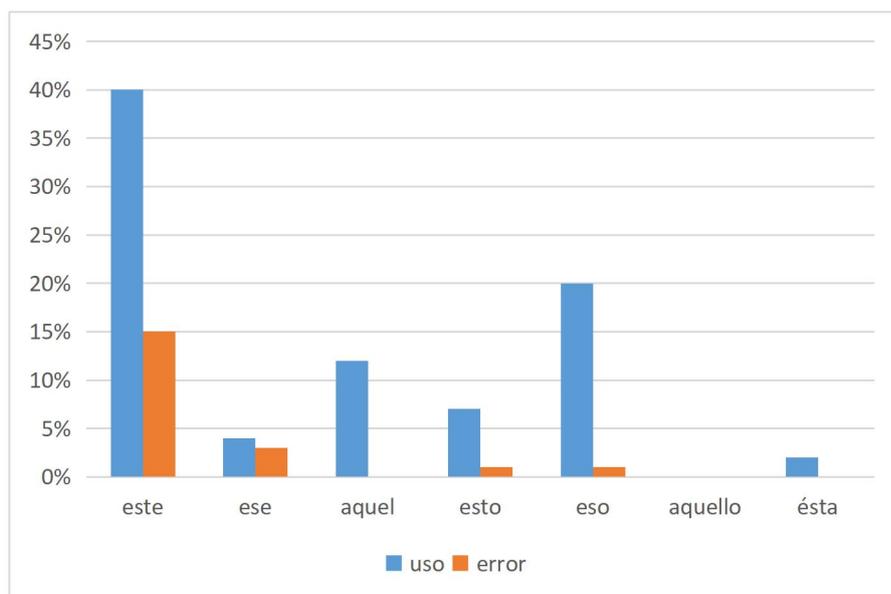


Gráfico 16. Aplicación y error de los demostrativos.

Podemos observar que la totalidad del empleo de los adjetivos demostrativos dobla el de los pronombres demostrativos, con un cincuenta y seis de aquel frente a veintiocho de este. Además, mientras que el uso del neutro *aquello* es cero, no sin razón, porque para los nativos “aquellos también es de uso menos frecuente en el español estándar”, según confirma Álvarez Martínez (1989; 118), el uso relativamente numeroso de *eso* se debe a la locución preposicional *por eso* (once de veinte casos en total). Para con los neutros *esto* y *eso* no pretendemos justificar si una u otra forma es correcta o no, porque según la citada autora:

ambas formas suelen emplearse para aludir anafóricamente a una frase, una idea o todo un argumento expuesto con anterioridad por el hablante.

Al respecto, recalcamos y reiteramos un error típico y bastante difundido entre los alumnos: la acentuación gráfica de los neutros *esto* y *eso* (y también *aquello*, aunque no presentado en nuestro corpus), de la cual hemos hablado en el capítulo sobre errores ortográficos.

En los cincuenta y seis usos de los adjetivos demostrativos del corpus, el uso de *este* destaca muy por encima de las otras dos formas, tendencia similar al habla nativa (Sánchez Pérez y Sarmiento González, 2005: 48), pero hay que tener en cuenta que esto no es normal si, como se ha dicho más arriba, la mayoría de los

trabajos que recogimos se centran en narrar una experiencia del pasado en estilo indirecto, por lo que el contexto general requiere más palabras deícticas dirigidas hacia la lejanía. Efectivamente, hemos encontrado muchos casos en los que quedaría mejor expresada la idea, si sustituyéramos *este* por *ese* o *aquel*, o por un artículo. Veamos seguidamente algunos ejemplos de estas posibles sustituciones:

***Este en lugar de ese o aquel*⁸²:**

70.	Fue una época terrible para todo el mundo, pero a mí me encantó muchísimo <u>esto</u> época porque pude quedarme en casa. (0401)
71.	Pienso que <u>esta</u> preciosa experiencia sería favorable para mi trabajo futuro. (0311)
72.	Le gusta mucha <u>esta</u> marca, recuerdo una vez que ella quería comprar su bolso de nuevo estilo de <u>esta</u> marca... (0204)
73.	En este tiempo, pensaba que todo que había pasado y estaba ocurriendo parecía un anuncio romántico de chocolate. (0308)
74.	<u>Esta</u> tarde, tratábamos más de 4 horas comprar y preparar las comidas. (0312)
75.	Durante <u>estas</u> horas, siempre reinábamos y charlamos entre las amigas y los profesores. (0312)

Este en lugar del artículo:

76.	En el entrenamiento, nos ayudamos; y tras <u>esta</u> ejercitación, nos hicimos muy buenas amigas. (0210)
77.	Aunque al final no recibió premio en la competencia, el proceso de partipar en <u>esta</u> drama me trae muchas alegría. (0201)

⁸² Sólo nos atrevemos a recoger algunos ejemplos erróneos relativos al empleo de *este*, que es la forma que les da mayor seguridad al aprendiz. Según Álvarez Martínez (2003; 114), existe cierta dificultad en el deslinde de los empleos españoles de *ese* y *aquel*.

Ese en lugar de este:

78.	Pero dentro de <u>ese</u> año. Yo sepa que dos personas ya estuvieron muertos. (0113)
-----	---

Estas oraciones nos dejan la impresión de que los alumnos se han ahorrado la labor de distinguir la diferencia entre las tres formas del demostrativo para usar la más frecuente en sustitución de otras más apropiadas⁸³, porque una traducción al chino nos bastaría para desvelar la incorrección del empleo de *este* en estos casos: (70) “nà duàn shí jiān duì hěn duō rén lái shuō shì kě pà de , dàn shì wǒ què hěn xǐ huān zhè duàn shí jiān lit. *ese periodo fue horrible para la mayor parte de la gente, pero a mí no, a mí me gustó ese periodo*”; (74) “zhè gè xià qù wǒ men huā le sì gè xiǎo shí de shí jiān mǎi dōng xī zuò fàn *después de eso, tardamos cuatro horas en comprar cosas y cocinar*”, y (76) “jūn xùn shí , wǒ men hù xiāng bāng zhù ; zhè cì jūn xùn hòu zhī hòu , wǒ men chéng wéi le hǎo péng yǒu *durante entrenamiento militar, nos ayudábamos mutuamente, y después de eso, nos hicimos buenos amigos*”.

Creemos que estos errores se deben, primero, a la desigualdad conceptual que existe entre la lengua meta y la materna, el trimembre frente al bímembre; segundo, y mayoritariamente, a la falta de atención prestada a esta categoría de palabras y su función en el aula por las dos partes involucradas en la actividad docente. Al respecto, Fernández López (1997: 102) sostiene en su obra que:

una revisión del material confirma la poca atención que se concede a esta problemática, atención que sería más necesaria en los momentos en que se ejercite el lenguaje escrito y la narración. Se trata de potenciar la cohesión discursiva, llamando la atención sobre marcas como los demostrativos, que cumplen una función correferencial importante en el discurso.

⁸³ Excepto el último caso muy particular, que se debería, con mayor posibilidad, a la negligencia.

Por eso, con este análisis elemental que aquí hemos realizado al respecto, también abrigamos el deseo de llamar la atención a los docentes sobre la función deíctica de los demostrativos y su uso correcto en la comunicación, no sólo desde la perspectiva del léxico, sino también de la del texto, para que los alumnos tengan recursos y medios adecuados para expresarse y escribir con la cohesión debida.

7.6.2 Errores en la coherencia

Se podría decir que, a grandes rasgos, la mayoría de los discentes han podido expresar lo que querían decir de una manera coherente y comprensible sobre el tema asignado. Algunos problemas que encontramos son los siguientes: la desviación del tema para hablar dispersamente sobre varios temas (0113); la falta de congruencia de las ideas expresadas (0105), y la finalización inacabada (0401, 0303, 0209, 0107, 0105). Más que por la insuficiencia del dominio de la L2, creemos que estos problemas se producen por la incompetencia de redacción de los aprendices en la L1. O sea, si les pedimos a aquellos alumnos redactar un trabajo en chino con el mismo título, en la mayoría de los casos, entregarán otro igual, con las ideas igual de confusas. Por eso, la corrección de errores de este tipo no depende sólo de la instrucción necesaria sobre las técnicas de composición en una segunda lengua, sino más bien de la formación de tal competencia de los aprendices en su primera lengua.

En todo caso, nos parece que un punto verdaderamente débil, que requerirá más explicación por parte de los docentes y más dedicación y práctica por parte de los aprendices, es la aplicación adecuada y oportuna de los diversos recursos de cohesión, como son las conjunciones, los relativos, las palabras sustitutivas, la omisión y las palabras de valor deíctico, los cuales surtirán efecto de manera sintética para producir un texto de estilo agradable, con ideas concisas y claras.

Conclusiones generales e implicaciones didácticas

En los capítulos IV, V, VI, y VII, hemos venido hablando de todo tipo de errores o problemas que encontramos en el corpus. También hemos tratado de analizar el origen de los errores y encontrar una solución eficaz desde la perspectiva didáctica, todo lo cual constituye el objetivo de nuestro trabajo. En este último capítulo, pretendemos hacer una retrospectiva del análisis antes efectuado y formular unas ideas que esperamos que sean útiles para todos los que se dedican a la enseñanza del idioma español.

En resumidas cuentas, los errores o problemas que hemos detectado en los tres corpus (dos magnéticos y uno por escrito) de que disponemos y que ocupan una mayor proporción en sus capítulos correspondientes son principalmente los siguientes:

En el ámbito fonético:

1. Mala pronunciación del fonema vocálico /e/ en agrupaciones /en/, /ei/ y /ie/.
2. Falta de sinalefa.
3. Confusión entre las oposiciones de los fonemas consonánticos sonoros y sordos /b/-/p/, /d/-/t/ y /g/-/k/.
4. Labiodentalización del fonema bilabial /b/.
5. Mala pronunciación del lateral /l/ al final de la sílaba.
6. Falta de agrupaciones fónicas.
7. Falta del tono ascendente u ondulación en la entonación.

En el ámbito ortográfico:

1. Aunque los problemas son muy variados, casi un 45 % de los errores ortográficos son causados por la mala pronunciación, como la confusión entre letras vocálicas, entre letras consonánticas de los fonemas sordos y sonoros, etc.
2. El 25 % de los errores son causados por las diversas conjugaciones verbales.
3. Un 10 % son causados por la interferencia del inglés.

En el ámbito léxico:

1. El verbo es la categoría que más errores provoca (27 %), y, dentro de esta categoría, los verbos que comparten los mismos semas, los verbos que pueden llevar o no la partícula *se*, y el uso de los verbos transitivos o intransitivos son los más susceptibles de errores. La tendencia general es usar los verbos transitivos como intransitivos y omitir el pronombre *se* donde es necesario.
2. Los sustantivos también constituyen una fuente importante de errores (17 %), en cuanto al uso de las palabras que comparten los mismos semas y la pluralización indebida de los sustantivos de materia y colectivo.
3. El artículo ocupa el tercer lugar (15 %) por la supresión indebida, la redundancia y la indecisión de elegir entre determinado e indeterminado. Cabe añadir que son los artículos determinados los que más errores provocan.
4. Los adjetivos se igualan en proporción con los artículos por ser también acompañantes del sustantivo con el que tiene que concordar tanto formal como semánticamente; el problema destacado es el desajuste semántico entre el adjetivo y el sustantivo, y el uso excesivo de los posesivos en lugar del artículo.
5. Las preposiciones les siguen inmediatamente después, por la falta de un significado referencial y la multiplicidad en la función; la mayoría de los problemas se producen con las preposiciones más usuales, pero sin significados sustanciales.
6. También son problemas llamativos la redundancia de la conjunción copulativa *y*, así como la falta del relativo *que*, imprescindible para relacionar gramaticalmente los elementos oracionales.

En el ámbito oracional y textual:

1. El problema que sobresale entre todos corresponde al uso de los tiempos verbales (31 %).
2. La concordancia entre los elementos oracionales correlacionados le sigue, con una proporción de un 28 %.
3. La redundancia del sujeto pronominal también es un fenómeno destacado entre todos (12 %).
4. También existe otro problema que, aunque es menos significativo en cuanto a la cantidad, no deja de ser representativo: el orden de las palabras.

5. En cuanto a los problemas en el nivel textual, son prominentes la abundancia de oraciones cortas, los errores en la deixis, la desviación del tema y la incongruencia de las ideas expuestas en la narración.

El porcentaje que acompaña a los tipos de errores podrá darnos una idea general sobre los posibles puntos débiles implicados en el aprendizaje de los aprendices, los cuales merecen más atención en las actividades didácticas. Por supuesto, reconocemos objetivamente que los errores que recogemos en esta investigación están lejos de ser comprensivos por la insuficiencia de la metodología que adoptamos y la inmensa variedad y posibilidad del comportamiento lingüístico de los aprendices. Pero tenemos la confianza de que con estos datos ya podemos trazar un mapa en que figuran la mayoría de los problemas principales y más frecuentes en diferentes niveles lingüísticos, con el que poder orientarnos en nuestra labor docente.

En cuanto a los orígenes de los errores, la inconsciencia de los aprendices de la enorme diferencia entre su primera lengua y la lengua que aprenden puede ser el origen principal de todos los errores, porque, como ya reiteramos en muchas ocasiones, en términos muy generales los errores o problemas se deben al hecho de que en la producción los aprendices tienden a centrarse en la transmisión de ideas, sin preocuparse mucho por las formas gramaticales. Por eso, aunque algunos criterios del AC adolecen de ser mecánicos y absolutos, el método de comparar la L1 y LE no deja de ser útil, ya que la comparación de los elementos lingüísticos en cuestión es un recurso que aplican inconscientemente los estudiantes en su aprendizaje y nos ayuda a descubrir el origen de no pocos errores. En las actividades didácticas, este método contrastivo también nos servirá para asentar en los aprendices el concepto de la diferencia entre las lenguas.

Además, no refutaremos que la negligencia pueda activarse durante el proceso de producción, convirtiéndose en el generador de muchas de las equivocaciones, por lo que son autocorregibles por una sola revisión o una advertencia. Sin embargo, no por eso estas formas, producto de un primer impulso lingüístico, dejan de ser significativas, porque no se producen de la nada, sino por un rápido razonamiento realizado por los aprendices, basándose en todos los conocimientos

previos anteriormente adquiridos. Este proceso se realiza tal vez de manera inconsciente incluso para los propios aprendices, pero proporcionan datos y pruebas muy importantes sobre el procesamiento de ideas que han llevado a cabo en la mente y, por consiguiente, también nos comunican el origen de los errores.

Aparte de todo lo mencionado arriba, como se habrá visto a lo largo de este trabajo, muchos otros factores pueden inducir a los alumnos a cometer errores. La lengua materna, por ejemplo, puede dejar sus huellas en la fonética y la gramática cuando el contexto lingüístico se lo permite. Además, hay que tener en cuenta que la interferencia no se produce sólo entre la lengua materna y la lengua en cuestión, sino también entre todas las lenguas disponibles en el momento del aprendizaje. En nuestro caso, es el inglés el idioma que la gran mayoría ya lleva años aprendiendo, desde la escuela secundaria.

Al margen de eso, las estrategias que aplican los alumnos en el aprendizaje para afrontar las dificultades, como la simplificación, sustitución, evitación, hipergeneralización, etc., también constituyen causas importantes de los errores. Otra fuente importante se relaciona con el hecho de que el aprendizaje que realizan los alumnos no es autóctono, es decir, que no tiene lugar en un ambiente natural de comunicación verdadera, sino que es un proceso en que intervienen agentes, como son, por supuesto, los profesores y los materiales.

Por ello, la falsa instrucción, la explicación incompleta, el énfasis parcial y excesivo sobre alguna regla gramatical por parte de los docentes, y la disposición no muy racional de los capítulos gramaticales en los materiales o el lenguaje poco estándar usado en los medios informáticos muy leídos, como Internet, con los que pueden tener mucho contacto, pueden orientar fácilmente a los aprendices hacia un camino desviado. Por último, la complejidad de unas categorías gramaticales y el uso indeterminado o discutible de otras, incluso entre los hablantes nativos, aumentan en gran medida la posibilidad de errores.

De hecho, la producción de un error a veces puede ser uno de los factores arriba mencionados, pero muchas otras veces son varios los factores que se activan de forma conjunta para que los aprendices incurran en errores. Por eso, habrá que recalcar una vez más que un error incluido bajo algún epígrafe no supone que sea consecuencia de aquella causa sola, sino que obedece a la necesidad de

clasificarlos según el aspecto más llamativo para facilitar nuestro análisis.

Ya que, como cualquier otra actividad cognitiva, la adquisición de una lengua extranjera también es un proceso lleno de conjeturas, con pruebas, verificaciones y reconstrucciones, que sin duda no están exentas de errores, lo más importante para nosotros no será hacer todo lo posible para evitarlos de manera absoluta y criticarlos tajantemente como hicieron los contrastivistas en los años sesenta del siglo pasado, sino aprender a tratarlos de una forma adecuada para que nos sirvan en las actividades didácticas.

Los últimos estudios de la enseñanza-aprendizaje han puesto en duda la actitud negativa que tradicionalmente se ha tenido del error, así como el tratamiento que se hacía del mismo. Antes aludíamos a que teníamos que aprender a tratar los errores, ya que no es una labor fácil que consista simplemente en corregir brutalmente los errores, interrumpir una conversación o tachar con trazos rojos los errores por escrito. Nada de eso. El acto de corrección de un error reviste tanta importancia e interés que vale la pena dedicarle un estudio específico. Efectivamente, la corrección no se restringe a ser un problema lingüístico sino también psicológico, porque los errores suelen resultar frustrantes y desalentadores para los aprendices si no los tratamos con discreción. En las actividades didácticas, nos parece inconveniente la actitud de los contrastivistas de prevenir los errores como si fueran una epidemia, sin pensar en el motivo que ha provocado dichos errores, así como también la de los cognitivistas de indulgenciarlos, como si nunca hubieran existido, por considerarlos producto intrínseco de cualquier proceso de cognición.

En efecto, la severidad aumentará el miedo que ya sienten los alumnos ante los errores, provocando que no se atrevan a expresarse; y la indulgencia reducirá y aplazará las posibilidades de corrección, alargando el proceso de la adquisición hasta el infinito. El fenómeno de la inutilidad de insistir en corregir detalladamente todos los errores en los trabajos de los alumnos, que fue mencionado en la introducción de este trabajo, despertó en la autora el interés por el estudio del análisis de errores. Este puede ser un ejemplo prototípico de la posible frustración que sienten los alumnos con el cuaderno lleno de trazos rojos y el abandono consiguiente de la corrección y reflexión.

Sin embargo, parece que tampoco hay un único criterio aplicable a todos los casos, porque la actitud que tenemos que adoptar los docentes puede verse relacionada con muchos factores, como la naturaleza del error en sí (autocorregible o no); el objetivo de la asignatura (gramática o comunicación), el carácter de los alumnos (introvertido o extrovertido), etc. Justificar si un error es autocorregible no será tan difícil, porque podemos hacerlo según el nivel del alumno y las explicaciones que les hemos dado. Pero si es autocorregible, podremos dejarlo y pedirles a los autores que sean ellos mismos quienes lo corrijan. Si se trata de una clase de gramática, la corrección de errores será necesaria para que los alumnos sepan que aquellas formas que usan son incorrectas. No obstante, si se trata de una clase de conversación, o cuando nuestro enfoque gire hacia la comunicación, los errores que no afectan la transmisión del mensaje dejarán de ser importantes. En cuanto al carácter de los individuos, es un factor importante que hay que tener en consideración, porque, para los alumnos que tienen un carácter más abierto y extrovertido, la corrección de errores no supondrá algo que les dé vergüenza, no les afectará e, incluso, puede ser estimulante para que estudie con más dedicación en el futuro; por el contrario, para los alumnos de carácter más introvertido, que se sienten avergonzados fácilmente por cualquier cosa, habrá que ser muy cautelosos en corregirles, debido a que les causará una constante sensación de frustración.

En una encuesta suplementaria que realizamos paralelamente a la recolección de los datos lingüísticos, ideamos dos preguntas para conocer lo que piensan los aprendices sobre los errores. Una es si temen cometer errores y si abandonarán el intento de comunicación a causa del miedo. La otra es cómo esperan que los profesores traten los errores que cometen en sus trabajos orales o por escrito. Para la primera pregunta, el 52 % de los encuestados consideran normales o comprensibles los errores en el aprendizaje, por lo que no sienten miedo; pero un 25 % dice que, en ciertas ocasiones, podrá abandonar la intención comunicativa por temor a cometer errores. Esta actitud nos refleja el tradicional conflicto mental de los alumnos chinos, que se mueve entre el deseo de expresarse y la preocupación de cometer un error. En la mayoría de las veces vence el segundo sentimiento, por lo que los alumnos chinos en general gozan la fama de ser callados y pasivos en clase o entre un grupo de extranjeros. Por eso, una de las

tareas importantes de los profesores en el aula será animar a nuestros alumnos a expresarse con tranquilidad, y a cambiar su actitud en relación con el tratamiento de los errores.

Para la segunda pregunta, sólo una persona de entre las sesenta y cuatro dijo que no quiere que el profesor le corrija ni en una conversación ni en los trabajos por escrito, porque cree que la función comunicativa de la lengua es más importante que su forma. Otro alumno declaró que no quiere que se le corrija en la conversación, porque, en muchas ocasiones, él mismo puede darse cuenta de los errores, mientras que la intervención del profesor le hará sentirse más nervioso que nunca. Excepto esos dos alumnos, el resto cree que es imprescindible que los profesores les corrijan los errores, sea oralmente o por escrito, considerándolo como un medio muy importante y eficiente para mejorar y así evitar errores semejantes en el futuro. Algunos, incluso, dicen que el perdonar los errores es un incumplimiento del deber de los profesores.

Asimismo, no pocos especifican que esperan que los profesores no les interrumpan cuando hablan, porque eso les hará sentirse más nerviosos y olvidar lo que querían decir. Para los errores en los trabajos por escrito, se comportan con mayor intransigencia, ya que muchos creen que hasta los errores más minuciosos tienen que ser corregidos, porque sólo de esta manera pueden inscribir el error en la memoria y evitarlo posteriormente. Con ello, hemos percibido el fuerte deseo de los estudiantes de aprender algo de los errores que cometen y verificar con los profesores sus conjeturas sobre la lengua. Por lo tanto, corregir los errores es necesario en el aprendizaje de una LE, pero saber cómo corregirlos, de una forma más rentable y eficaz, será más importante que la labor en sí.

Con todo, y pensando en todos los análisis anteriormente efectuados, nos gustaría proponer lo siguiente como resumen de todo este trabajo, esperando, sinceramente, que pueda servir para todos los que se han dedicado a la enseñanza de la lengua española, y que pueda ser inspirador para futuros estudios mucho más específicos y valiosos:

1. El origen de los errores nos muestra el pensamiento de los alumnos y el nivel en que se hallan y, por lo tanto, nos ofrecen fundamentos para tratarlos

correctamente.

2. Una actitud objetiva y científica ante los errores será trascendental para que los alumnos no les tengan miedo y se atrevan a expresarse.

3. Cubrir el vacío existente que hay en relación con los libros de texto y los diccionarios, lo cual constituirá una tarea muy importante para los docentes en el aula. Se les puede señalar a los aprendices, por ejemplo, los frecuentes problemas en la pronunciación de los alumnos anteriores, el matiz diferenciador entre las palabras que comparten el mismo sema, las construcciones gramaticalmente correctas, pero que no se usan en el habla práctica, etc.

4. Ofrecerles a los alumnos más oportunidades de práctica oral y por escrito, y, por lo tanto, más oportunidades de examinarse a sí mismos y autocorregirse.

5. Los errores tienen que verse como algo positivo, que son provechosos para que los docentes podamos observar la deficiencia de nuestro trabajo, conocer mejor a nuestros alumnos y el proceso de su aprendizaje de la lengua extranjera y ayudarles a progresar con las actividades didácticas más eficaces y orientadoras.

Bibliografía

- Alarcos Llorach, Emilio (1999). *Gramática de la lengua española*, Real Academia Española, colección Nebrija y Bello, Madrid: Espasa Calpe.
- Allen, J. P. y Corder, S. Pit. (1974). *Techniques in applied linguistics*. London and New York: Oxford University Press.
- Alonso-Cortés, Ángel (1993). *Lingüística general*, Madrid: Cátedra.
- Álvarez Martínez, María Ángeles (1989). *El pronombre I, personales, artículos, demostrativos, posesivos*, Madrid: Arco Libros.
- Baralo, Marta (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco Libros.
- Benito Mozas, Antonio (2001). *Gramática práctica*, Madrid: Edaf.
- Burt, Marina K. y Kiparsky, Carol (1975). *The Gooficon: A Repair Manual for English*, Newbury House Publ.
- Cai Longquan, Dai Weidong (2001). *The Classification of Errors. Foreign Languages*, Nº 4, pp. 54 -56.
- Corder, S. Pit (1967). "The significance of learner's errors". *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 61-170.
- Corder, S. Pit (1971). "Idioyncratic dialects and error analysis". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), pp. 147-160.
- Corder, S. Pit (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books.
- Corder, S. Pit (1983). "A role for the mother tongue", *Language Transfer in Language Learning*, ed. Susan M. Gass and Larry Selinker. Newbury House Publishers, Inc: pp. 85-97.
- Dulay, Heidi C. y Burt, Marina K. (1974). "Natural sequences in child second language acquisition"; *Language learning*, 24(1), pp.37-53.
- Dulay, Heidi C.; Burt, Marina K. y Krashen, Stephen (1980). *Language Two*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1985). *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Fernández Lagunilla, Marina y Anula Rebollo, Alberto (1995). *Sintaxis y cognición: introducción al conocimiento, el procesamiento y los déficits sintácticos*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernández López, Sonsoles (1995). "Errores e interlengua en el aprendizaje del

- español como lengua extranjera”, *Didáctica*, 7, pp. 203-216.
- Fernández López, Sonsoles (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como LE*, Madrid: Edelsa.
- Fernández López, Sonsoles (2012). “Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación. XI”. En *Actas del XI Encuentro Práctico de Profesores ELE*, Barcelona.
- Fernández Ramírez, Salvador y Bosque, Ignacio (1986). *Gramática española, 4, El verbo y la oración*, Madrid: Arco Libros.
- Fernández Ramírez, Salvador y Polo, José (1987). *Gramática española, 3.2 El pronombre*, Madrid: Arco Libros.
- Fries, Charles C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Gili Gaya, Samuel (1985). *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Biblograf.
- Gili Gaya, Samuel (1986). *Ortografía práctica española*, Barcelona: Biblograf.
- Gómez Torrego, Leonardo (2000). *Manual de español correcto I, acentuación, puntuación, ortografía, pronunciación, léxico, estilo*, Madrid: Arco Libros.
- Hyltenstam, Kenneth (1977). “Implicational patterns in interlanguage syntax variation”, *Language Learning*, 27(2), pp. 383-411.
- Jackson, Kenneth L. (1971). “The verification and comparison of contrastive analysis”, *Working Papers in Linguistics* (University of Hawaii) 3(4), pp.201-210.
- James, Carl (2003). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*, Foreign Language Teaching and Research Press.
- Kellerman, Eric (1977). “Toward a characterization of the strategy of transfer in second language learning”, *Interlanguage Studies Bulletin*, 2, pp. 58-145.
- Kellerman, Eric (1979). “Transfer or non-transfer: Where we are now?”, *Studies in Second Language Acquisition* 2(1), pp. 37-57.
- Kellerman, Eric (1983). “Now you see it, now you don’t”, S. Gass & L. Selinker (eds.), *Language transfer in language learning*, pp. 112-134. Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, Stephen (1976). “The role of formal and informal linguistic environments in adult second language learning”, *International Journal of Psycholinguistics*, 3, pp. 15-21.

- Krashen, Stephen (1983). "Newmark's 'Ignorance Hypothesis' and current second language acquisition theory", *Language Transfer in Language Learning*, Susan Gass and Larry Selinker (eds.), New York: Newbury House, pp. 135-153.
- Lado, Robert (1957). *Linguistics Across Cultures applied linguistics for language teachers*, pp. 85-87, University of Michigan Press Ann Arbor.
- Larsen-Freeman, Diane y Long, Michael H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- Lee, William R. (1968). "Thoughts on contrastive linguistics in the context of language teaching", J.E. Alatis (ed.), *Report of the 19th Annual Round Table Meeting on Ling. And Lang Studies, Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications*, pp. 85-94, Washington, D.C.: Georgetown University Press
- Lee, William R. (1972). "The linguistic context of language teaching", *English Language Teaching*, Vol. 11, April-June, Reprinted in Allen and Campbell.
- López, María Luisa (1972). *Problemas y métodos en el análisis de preposiciones*, Gredos, Madrid.
- Matte Bon, Francisco (2005). *Gramática comunicativa del español: de la lengua a la idea*, Tomos I y II, Madrid: Edelsa.
- McLaughlin, Barry (1978). "The monitor model: some methodological considerations", *Language Learning*, 28(2), pp. 309-332.
- Moliner, María (1981). *Diccionario de uso del español*, Madrid: Gredos.
- Muñoz Licerias, Juana (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor.
- Navarro Tomás, Tomás (1980). *Manual de pronunciación española*, Madrid: Raycar.
- Nemser, Willian (1971). "Approximative Systems of Foreign Language Learners". *IRAL*, 9/2, 115-124.
- Poch Olivé, Dolors. (2009). "Didáctica del español como lengua extranjera". *Monográficos marcoELE*, N.º 8, pp. 193-200.
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Universidad de París, VIII.
- Odlin, Terence (1989). *Language Transfer, cross-linguistic influence in language*

- learning*, Cambridge University Press.
- Odlin, Terence (1994). *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Quilis, Antonio (1999), *Fonología y fonética españolas*, Madrid: Gredos.
- Quilis, Antonio, Gutiérrez, María Luz; Esgueva, Manuel; Ruiz-Va, Pilar (2000). *Lengua española, curso de acceso*, Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Miranda Podadera, Luis (1984). *Análisis gramatical, curso superior de gramática española*. Madrid: Editorial Hernando.
- Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Español (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española; Asociación de Academias de la Lengua Español (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Richards, J. C. (ed.) (1974). *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London/New York: Longman.
- Ringbom, Hakan (1978). "The influence of the mother tongue on the translation of lexical items". *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, pp. 80-101.
- Ringbom, Hakan (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Sánchez Pérez, Aquilino y Sarmiento González, Ramón (2005). *Gramática práctica del español actual*, Madrid: Sociedad General Española de Librerías.
- Seco, Rafael (1978). *Manual de gramática española*, Madrid: Aguilar.
- Seco Reymundo, Manuel (1995). *Gramática esencial del español. Introducción al estudio de la lengua*, 3ª edición, Madrid: Espasa Calpe.
- Selinker, Larry (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistic in Language Teaching*, 10/3.
- Selinker, Larry (1979). "Contrastive analysis, errors analysis, Interlanguage: earliest experimental record". In D. Nehls, ed., *Studies in contrastive linguistics and error analysis*. Heidelberg: Groos.
- Selinker, Larry (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London and New York: Longman.
- Sueña 3. Libro del alumno* (2001). Madrid: Grupo Anaya.
- Wardhaugh, Ronald (1970). *The Contrastive Analysis Hypothesis*. Paper given

at the fourth annual TFSOL Convention, San Francisco, California.
 Whitman, Randal L. and Jackson, Kenneth L. (1972). "The unpredictability of contrastive analysis". *Language learning*. 22, pp. 29-41.
 Yansheng, Dong (2000-2005). *Español Moderno*, 5 vols., Foreign Language Teaching and Research Press, Beijing.

- ◇ ※ cài lóng quán 蔡龙权, dài wēi dòng 戴炜栋, 《cuò wù fēn lèi de zhěng hé 错误分类的整合》, 《wài guó jiè 外国界》, 2001 nián dì 4 qī 年第 4 期
- ◇ ※ cén yùn qiáng 岑运强, 《yǔ yán xué jī chǔ lǐ lùn 语言学基础理论》, běi jīng shī fàn dà xué chū bǎn shè 北京师范大学出版社, 1996
- ◇ ※ chén guó huá 陈国华, dài mǎn chún zhǔ biān 戴曼纯 主编, 《dāng dài yǔ yán xué tàn suǒ 当代语言学探索》, wài yǔ jiào xué yǔ yán jiū chū bǎn shè 外语教学与研究出版社, 2003
- ◇ ※ dài qīng xià 戴庆夏, zhǔ biān 主编, 《yǔ yán xué jī chǔ jiào chéng 语言学基础教程》, shāng wù yìn shū guǎn 商务印书馆, 2006
- ◇ ※ dài wēi dòng 戴炜栋, shù dìng fāng 束定芳, 《duì bǐ fēn xī 对比分析, cuò wù fēn xī hé zhōng jiè yǔ yán jiū zhōng de ruò gān wèn tí 错误分析和中介语研究中的若干问题——外语教学理论研究之二》, 《wài guó yǔ 外国语》(shàng hǎi wài guó yǔ dà xué xué bào 上海外国语大学学报), 1994 nián dì 5 qī 年第 5 期 (zǒng qī dì 93 qī 总期第 93 期)
- ◇ ※ dài wéi kè lǐ sī tè ěr 戴维 克里斯特尔 (英) 编, 《xián dài yǔ yán xué cí diǎn 现代语言学词典》, shāng wù yìn shū guǎn 商务印书馆, 2002
- ◇ ※ dǒng yàn shēng 董燕生, 《xī bān yá yǔ jù fǎ 西班牙语句法》, wài yǔ jiào xué yǔ yán jiū chū bǎn shè 外语教学与研究出版社, 1999
- ◇ ※ gāo míng kāi zé 高名凯 泽, 《pǔ tōng yǔ yán xué jiào chéng 普通语言学教程》, shāng wù yìn shū guǎn 商务印书馆, 2004
- ◇ ※ gāo yuǎn 高远, 《duì bǐ fēn xī yǔ cuò wù fēn xī 对比分析与错误分析》, běi jīng háng kōng háng tiān dà xué chū bǎn shè 北京航空航天大学出版社, 2002
- ◇ ※ hé shàn fēn 何善分, 《yīng hàn yǔ yán duì bǐ yán jiū 英汉语言对比研究》, shàng hǎi wài yǔ jiào yù chū bǎn shè 上海外语教育出版社, 2002
- ◇ ※ hú zhuàng lín 胡壮麟, 《yǔ piān de xián jiē yǔ lián guān 语篇的衔接与连贯》, shàng hǎi wài yǔ jiào yù chū bǎn shè 上海外语教育出版社, 1994
- ◇ ※ huáng guó wén 黄国文, 《yǔ piān fēn xī gài yào 语篇分析概要》, hú nán jiào yù chū bǎn shè 湖南教育出版社, 1988
- ◇ ※ jià xiù yīng 贾秀英, 《hàn fǎ yǔ yán duì bǐ yán jiū yǔ yīng yòng 汉法语言对比研究与应用》, zhōng guó shè huì kē xué chū bǎn shè 中国社会科学出版社, 2003
- ◇ ※ lán bīn hàn 兰宾汉, xíng xiàng dōng 邢向东, 《xián dài hàn yǔ 现代汉语》(shàng xià cè 上下册), zhōng huá shū jú 中华书局, 2006
- ◇ ※ lǐ tíng yù 李庭玉, 《xī bān yá yǔ qián zhì cí 西班牙语前置词》, wài yǔ jiào xué yǔ yán jiū chū bǎn shè 外语教学与研究出版社, 1996
- ◇ ※ lín dào 林焯, wáng lǐ jiā zhù 王理嘉 著, 《yǔ yīn xué jiào chéng 语音学教程》, běi jīng dà xué chū bǎn shè 北京大学出版社, 1992

- ◇ ※luó cháng péi 罗常培, wáng jūn 王均, 《pǔ tōng yǔ yīn xué gāng yào 普通语音学纲要》(xiū dīng běn 修订本), shāng wù yìn shū guǎn 商务印书馆, 2002
- ◇ ※pān wén guó 潘文国, 《hàn yīng yǔ duì bǐ gāng yào 汉英语对比纲要》, běi jīng yǔ yán wén huà dà xué chū bǎn shè 北京语言文化大学出版社, 1997
- ◇ ※qí hù yáng 齐沪杨, chén chāng lái 陈昌来 主编, 《yīng yòng yǔ yán xué gāng yào 应用语言学纲要》, fù dàn dà xué chū bǎn shè 复旦大学出版社, 2004
- ◇ ※sī lián hé 司联合, 《guò dù yǔ lǐ lùn yǔ yǔ yán jiào xué 过渡语理论与语言教学》, hǎi hé dà xué chū bǎn shè 海河大学出版社, 2004
- ◇ ※sūn rǔ jiàn 孙汝建, 《xiàn dài hàn yǔ 现代汉语》 nán jīng dà xué chū bǎn shè 南京大学出版社, 2003
- ◇ ※sūn yì zhēn 孙义楨, 《xī bān yá yǔ shí yòng yǔ fǎ xīn biān 西班牙语实用语法新编》, shàng hǎi wài yǔ jiào yù chū bǎn shè 上海外语教育出版社, 1986
- ◇ ※měi wèi zhēn dào 卫真道 著, xú qǐ qǐ 徐赳赳 译, 《piān zhāng yǔ yán xué 篇章语言学》, zhōng guó shè huì kē xué chū bǎn shè 中国社会科学出版社, 2002
- ◇ ※wú qǐ zhǔ 吴启主 主编, 《xiàn dài hàn yǔ jiào chéng 现代汉语教程》, hú nán shī fàn dà xué chū bǎn shè 湖南师范大学出版社, zhāng shā 长沙, 2006
- ◇ ※wú wéi shàn 吴为善, 《hàn yǔ yùn lǜ jù fǎ chū tàn 汉语韵律句法初探》, xué lín chū bǎn shè 学林出版社, 2005
- ◇ ※xiào dé fǎ 肖德法, 主编, 《èr yǔ xí dé yǔ wài yǔ jiào xué yán jiū 二语习得与外语教学研究》, shān dōng dà xué chū bǎn shè 山东大学出版社, 2006
- ◇ ※xíng fú yì 邢福义 著, 《hàn yǔ yǔ fǎ xué 汉语语法学》, jì shè lín zhǔ biān 季羨林主编, 《zhōng guó xiàn dài yǔ yán xué cóng shū 中国现代语言学丛书》 dōng běi shī fàn dà xué chū bǎn shè 东北师范大学出版社, zhāng chūn 长春, 1998
- ◇ ※xióng wén huá 熊文华, 《hàn yīng yīng yòng duì bǐ gài lùn 汉英应用对比概论》, běi jīng yǔ yán wén huà dà xué chū bǎn shè 北京语言文化大学出版社, 1997
- ◇ ※xú jié 徐杰, 《pǔ biān yǔ fǎ yuán zé yǔ hàn yǔ yǔ fǎ xiàn xiàng 普遍语法原则与汉语语法现象》, běi jīng dà xué chū bǎn shè 北京大学出版社, 2001
- ◇ ※xú yú lóng 许余龙, 《duì bǐ yǔ yán xué gài lùn 对比语言学概论》, shàng hǎi wài yǔ jiào yù chū bǎn shè 上海外语教育出版社, 2000
- ◇ ※xú tōng qiāng 徐通锵, 《jī chǔ yǔ yán xué jiào chéng 基础语言学教程》, běi jīng shī fàn dà xué chū bǎn shè 北京师范大学出版社, 2005
- ◇ ※yáng rùn lù 杨润陆, zhōu yī mǐn 周一民, 《xiàn dài hàn yǔ 现代汉语》, běi jīng shī fàn dà xué chū bǎn shè 北京师范大学出版社, 1998
- ◇ ※yáng xiào míng 杨孝明, 《chuàng zào xìng cuò wù - zhōng guó shì yīng yǔ cuò wù fēn xī “创造性错误”-中国式英语错误分析》, huá zhōng kē jì dà xué chū bǎn shè 华中科技大学出版社 2005
- ◇ ※yè fēi shēng 叶蜚声, 《yǔ yán xué gāng yào 语言学纲要》, běi jīng dà xué chū bǎn shè 北京大学出版社, 1997
- ◇ ※jié yī kè lā mǔ sī jī 【捷】伊·克拉姆斯基 著, lǐ zhèn lín 李振麟, xiè jiā yè 谢家叶, hú wéi mǐn 胡伟民 译, 《yīn wéi xué gài lùn 音位学概论》, shàng hǎi yī wén chū bǎn shè 上海译文出版社, 1993
- ◇ ※yú míng lǐ 俞明理, 《yǔ yán qiān yí yǔ èr yǔ xí dé - huí gù 语言迁移与二语习得——回顾》, fǎn sī hé yán jiū 反思和研究》, shàng hǎi wài yǔ jiào yù chū bǎn shè 上海外语教育出版社, 2004

- ◇ ※张斌，《现代汉语语法十讲》，复旦大学出版社，2005
- ◇ ※张斌主编，范开泰，张亚军著，《现代汉语语法分析》，华东师范大学出版社，2005
- ◇ ※张静主编，《现代汉语》，上海教育出版社，1980
- ◇ ※赵士钰，《汉语西班牙语双语比较》，外语教学与研究出版社，1999
- ◇ 朱永生，郑立信，苗兴伟，《英语语篇衔接手段对比研究》，上海外语教育出版社，2001

Apéndice 1:

Las cincuenta y cinco grabaciones seleccionadas de la exposición oral del Examen del Español como Especialidad nivel 4 (EEE4)

- 1) ¿Por qué has elegido el español como tu carrera y, ¿qué piensas ahora sobre tu elección?
- 2) Sobre tu tierra natal.
- 3) Sobre la maestra o el maestro que te enseñó las primeras letras.
- 4) ¿Qué opinas acerca de la publicidad? ¿Es Beneficioso o perjudicial?
- 5) ¿Qué quieres ser cuando termines la carrera de español?
- 6) Habla de un amigo tuyo o de una amiga tuya.
- 7) ¿Cuál es tu profesión favorita? ¿Por qué?
- 8) Su deporte favorito y si practica algún deporte.
- 9) ¿Cuál de las cuatro estaciones del año es la que más te gusta? ¿Por qué?
- 10) Un viaje o una excursión inolvidable
- 11) ¿Qué haces en tu tiempo de ocio?
- 12) Cuenta la experiencia de una fiesta organizada entre amigos.
- 13) ¿Qué opinas sobre Internet?
- 14) Si ha ido alguna vez al gimnasio y qué tipo de ejercicios practica allí
- 15) Si prefiere hacer deporte solo o en grupo y por qué.
- 16) Los deportes que ve por televisión y si ha estado en algún evento deportivo
- 17) Su deportista o su equipo favorito
- 18) Obesidad

- 19) Estilo de vida saludable
- 20) La mala alimentación
- 21) Los libros digitales y libros impreso
- 22) Desigualdad educativa
- 23) Homeschooling o educación en casa
- 24) Educación distancia
- 25) El uso de celulares en los niños
- 26) Se aprende en el grupo y educación
- 27) El videojuego como herramienta educativa
- 28) Salud mental de los niños
- 29) Inteligencia artificial
- 30) Tecnología y medicina
- 31) Nuestra confianza en ciencia
- 32) Teletrabajo
- 33) Trabajadores independientes
- 34) Desempleo juvenil
- 35) las redes sociales
- 36) El internet y los adolescentes
- 37) Ciberacoso/ Acosa cibernético
- 38) Economía colaborativa / Economía compartida
- 39) Movilidad eléctrica y los efectos a la ciudad
- 40) Bici compartida / movilidad compartida
- 41) Comprar por Internet

- 42) La Pandemia y el Medio ambiente
- 43) Reciclaje y cuidado del planeta
- 44) El cambio climático
- 45) Turismo y ecología
- 46) Moda rápida y la contaminación
- 47) Energías Renovables
- 48) Igualdad de género
- 49) Patinete eléctrico
- 50) Globalización económica
- 51) Exploración espacial
- 52) El envejecimiento de la población
- 53) La cirugía plástica
- 54) Selfies
- 55) Nómadas digitales

Apéndice II

Transcripción de la grabación del corpus 2°

A comienzos del siglo XV, China, que estaba bajo el dominio de la dinastía Ming, contaba con la tecnología naval más avanzada del mundo. Un día, el emperador Yong Le invitó a Zheng He al palacio para hablarle del plan de navegación que había pensado durante mucho tiempo. Aunque muchos posible no lograr nada, el emperador insistió en mandar a Zheng He preparar lo más pronto posible los barcos y los materiales necesarios para realizar esta expedición dentro de un año.

En el año 1405, Zheng He, encabezando una flota poderosa consitutuida por más de doscientos barcos y veinte mil soldados, empezó su primer viaje desde Nanjing. En los veintiocho años sucesivos Zheng He viajó siete veces entre el oeste del Océano Pacífico y el Océano Índico y llegó a más de treinta países asiáticos y africanos. Empezó su séptimo viaje en 1431. Dos años después cuando la flota se preparaba para volver al país, Zheng He, que ya tenía sesenta años de edad, cayó enfermo. En 1433, este gran navegante, el Colón de China, falleció en la India.

Apéndice III

Redacción bajo el título Lo que más me impresionó en mi vida universitaria

0401.

A decir verdad, en mi vida universitaria no hay nada que me impresionó mucho, ni persona, ni suceso. A lo mejor los periodos de la COVID-19 son tiempo más inolvidables en mi vida. Es una época terrible para todo el mundo. Pero a mí me encantó muchísimo esta época porque pude quedarme en casa y no necesité ir a la clase. En toda la ciudad llenó de silencio, en la calle había poco coche, la gente no atrevesó a salir a fuera. Todos temían mucho al enfermedad. Aunque perdieron tiempo para estudiar, logré otras cosas. En aquel entonces me quedaban en casa y escribía en mi propio blog.

0402.

En mi vida universitaria, había sucedido muchas cosas que me impresionan mucho, y entre ellas, lo más importante es el examen de EEE (nivel 4 de español). la primera vez que yo asistí, no he probado, en aquel momento, me siento muy triste, desde entonces, estudié con mucho esfuerzo e entusiasmo, pienso que si hubiera estudiado con mucho esfuerzo, podría probar el examen la primera vez. Estudié y estudié, con la ayuda de mis profesores, probé la segunda vez del examen. Mientrastanto, he aprobado el nivel seis de Inglés, que me pone más contenta. Después de probar el nivel cuatro de español, me parece que he conseguido mucho tanto en el estudio como en mi vida. En este año, también he probado el nivel ocho, creo que si uno tiene un corazón constante, podrá vencer cualquier desafío, uno tiene que creerse en sí mismo. Además, quiero decir a mis profesores, especialmente, a Elena, muchas gracias por la ayuda en mi estudio.

0403.

Lo que me impresionó más fue la comida del comedor, fue pura basura. El primer día cuando entré en el comedor, notaba un aliento oloroso, y vi que

muchos alumnos estaban peleando a comprar las cosas de aspecto muy muy feo, que no me daba ninguna gana. Estaba muy triste, pensando en mi pobre vida del futuro. Ahora , voy a graduarme, por fin, ¡voy a librarme del comedor más terrible!

0404.

El año pasado puedo comunicarme con las personas hispanohablantes. Un día me encontré con un mexicano llamado Octavio. El llegó a China en Septiembre para trabajar. No habla chino ni inglés. La vida en China era tan difícil para él. Sin embargo yo no quería ayudarlo. Pero en la Fiesta Primavera él me llamó para expresar sus felicitaciones, que me emocionó mucho.

Y luego después de las vacaciones de invierno yo me volví a la universidad para cumplir mi tesis. La vida de aquel entonces era tan aburrida y él me acompañó a visitar los parques, a patinar, a pesear, etc. Le agradezco mucho.

0405.

El tiempo pasa volando. Ya estoy en el cuarto curso por graduarme. Pero todavía no puedo olvidar la fiesta de bienvenida a los recién llegadas en el primer curso. Antes de entrar en la universidad a estudiar español, casi no sabía nada de eso, en aquella fiesta cuando una alumna de cuarto curso hablaba el nombre en español de nuestra universidad, me impresionó profundamente. Con el tiempo, vengo aprendiendo cada día más el español y su cultura, me siento que estoy loca por él, no sólo por la cultura de España sino también por la de América Latina.

0406.

Muchos amigos me dijeron que la vida universitaria era llenada de desesperanza y era aburrida. Al contrario, a mí es un época más libre que nunca. En la víspera de la primera Navidad, mis compañeras y yo nos reunimos en un dormitorio para celebrar la fiesta. Conversábamos y cantábamos muchas canciones durante toda la noche en la oscuridad. Esta vez, es la primera también la última vez que nos queremos con una amistad pura y delicada.

No hará tiempo para ser flanca y tan inocente, me impresionó tanto que nunca olvidaré.

0407.

Durante mi vida universitaria, hay muchas cosas que me impresionaron. Entre ellas, sólo una me influyó en el pasado e influirá en el futuro. Amé a una chica. Cuando tenía 19 años, me encontré con una chica especial, la amaba con mucha pasión y paciencia durante 3 años. Desde el principio deseaba un resultado, pero con el tiempo recurriendo, descubrí que yo era tonta e ingenua. La abandoné abrigando muchos buenos deseos. ¡Que seamos amigos y felices con la persona al lado!

0408.

En mi vida universitaria. Lo que más me impresionó fue la vida colorosa. Hasta hoy día, me he acordado de imagen que entré en la universidad por primera vez. Fue impresionante cuando paseaba por las calles y hablaba con mis nuevas compañeras y nos divertíamos. Pensé que era una nueva forma de vida. Y empezaba a una colorosa vida. Estoy acostumbrando a esta vida poco a poco. Las clases son pocas, los profesores están simpáticos y había muchas actividades de divertirnos. Cuando teníamos tiempo libre, siempre veíamos una película o vamos a la calle de comida, porque las comidas estaban muy sabrosas y me gusta más. El tiempo volante, ahora soy de cuarto curso, y voy a graduarme. Estoy muy triste y me duele el corazón frente a la despedida. Deseo que el tiempo pueda parar para siempre para que tenga más tiempo compartir con mis queridas compañeras. En la vida universitaria, hay alegre, lástima, sonrisa y lloro; todo esto forman una parte como factor de mi vida universitaria. Es un recuerdo más precioso en mi vida.

0409.

Creo que los cuatro años que he pasado en la universidad son muy inolvidables, aunque he experimentado muchas cosas, sean agradables o sean tristes. Lo que más me impresionó fue conocerme mejor, más claro que nunca, a través de una actividad literaria. Fue una competencia de redacción y entregué la mía como cumplir una obligación, sin embargo, gané

premio. ¡Qué sorpresa! Me puse contentísima y esto me estimuló la gana de seguir escribiendo. Desde aquel entonces, estaba cada día más interesada por la literatura y decidí dedicarme a este campo en el futuro.

0410.

Lo que más me impresionó en la vida universitaria fue, en aquel entonces, una compañera de la universidad y yo, nosotros, participamos en una competencia de cantar. Para hacer lo mejor nos esforzamos mucho en la práctica diaria y también nos ayudaban mucho las otras compañeras de dormitorio, nos daban sugerencias, y nos ofrecían indumentaria, con las cuales nos han favorecido mucho. Finalmente, nosotros logré el primero entre todos los competitivos. Era un momento muy impresionante. Y, después también tomamos parte en la competencia más grande en la universidad. Con el apoyo de todos los compañeros y un grupo de amigos, hacíamos con más esfuerzo y poníamos todo el corazón en esa competición, hicimos bien, y conseguimos varios tipos de premio.

Por mí, lo más agradecido era la animación y confianza de nuestros amigos, quienes nos daban las manos amistosas. Ya basta con este trozo de memoria cuando recuerdo de mi vida universitaria.

0411.

Recuerdo aquella primavera que los de nuestro grupo viajamos a las afueras de Pekín con los compañeros de la facultad de francés. Es la primera vez yo viajé con tantos amigos. Nos costó 3 horas en el camino. Había mucha gente en el tren, el aire no era fresco, pero cada uno estaba muy contento y apasionado. Llegamos al pueblo donde nos alojaríamos media noche. Después de una cena sabrosa, fuimos a la orilla del río. Allí mirábamos a las estrellas. Cantábamos y charábamos. Al día siguiente, todos nos levantamos muy tarde. La guía nos llevó a montar caballos. Luego almorzamos en la casa de un campesino. Volvemos a la ciudad por la tarde, llenos de alegrías.

0412.

Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es mi compañera, Elena. Es una chica muy divertida porque tiene mucho sentido de humor. En el

recreo entre clase y clase siempre nos cuenta chistes fríos. Aunque a veces no son interesantes los chistes, reimos en voz alta para que Elena esté contenta.

También es una chica activa. A ella le gustan los deportes muchísimo, entre todos destacan el tenis y el baloncesto. En los fines de semana, ella suele quedarse con algunos compañeros para jugar al baloncesto o al tenis en el campo de deportes. De vez en cuando ella participa en las competiciones deportivas. Aunque no obtiene algunos premios, ella todavía está muy contenta no porque le importen los éxitos sino la alegría en los juegos.

En su tiempo de ocio, ella aficiona a pintar. Creo que sus dibujos son muy bonitos e interesantes. La protagonista siempre es el Wennie. En torno a Elena, no debería faltar las empanadas. Le gustan muchísimo las empanadas. Para comer las empanadas sabrosas del comedor, ella tiene que levantarse muy temprano, a las 6:30, aproximadamente.

Espero que Elena pueda mantener sus propio carácter en el futuro.

0413.

Era una madrugada de invierno del primer curso. Me levanté a las seis y media como costumbre. Los demás de nuestro dormitorio estaban durmiendo. Bajé las escaleras para asearse. Cuando me limpiaba los dientes, miré por la ventana y vi que estaba nevando. ¡Qué bonito! Todavía me recordaba que el mismo día de hace unos años, el de mi cumpleaños, también era así. Y aquel día por la mañana había recibido muchos regalos; al mediodía, mis compañeros y yo nos divertíamos en el campo de deporte jugando a las nieves, y nos sentíamos muy felices. Fue el cumpleaños más inolvidable que me acordaba en la memoria.

Sin embargo, aquel día era el primer cumpleaños en mi vida universitaria. Como mis compañeros y yo aún no éramos familiares, pensé que pasaría el cumpleaños sola. Desesperadamente, no era así. Al volver al dormitorio, me di cuenta de que estaba vacío, mientras mi cama estaba llena de regalos: comidas favoritas, adornos y entre otros. Me quedé sorprendida y llena de alegría. Comprendí que la amistad como ésta no se encontraba fácilmente,

y yo no podría perderla.

0414.

La persona más impresionante para mí es la profesora Ana. Como elegí el español como la especialidad contra mi voluntad, cuando empecé a estudiarlo, me parecía muy aburrido y difícil. Sobre todo, la velocidad de hablar este idioma. En aquel entonces, creía que no había elegido una carrera adecuada. Cuando mi profesora Ana se enteró de mi situación, me animaba con mucha paciencia y me aconsejaba que no temiera a los errores en el estudio. Ella siempre ocupaba sus ratos libres en contestarme las preguntas y explicarme los conocimientos que no entendía. No sólo me ayudaba en el estudio sino también en la vida diaria. Poco a poco, me interesaba el español y me gustaba leerlo. Para corresponder la ayuda de mi profesora, estudiaba con muchos esfuerzos: escuchaba con mucha atención en la clase, y trataba de escuchar las noticias de la tele y leer muchas novelas en español.

De hecho, ahora me gustaba tanto el español, en algún sentido, debido a la profesora, quien me trataba como si fuera su hermana. Nunca podré olvidarme de todo lo que ha hecho mi profesora para mí.

0415.

Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es una profesora. Cuando apareció por primera vez, parecía un poco severa. En la clase no nos atrevesíamos a decir ni una palabra. Poco a poco íbamos conociendo su carácter. En la clase siempre nos contaba chistes fríos como los de Elena. Era una chica ingenua como nosotras. Siendo una profesora, tenía mucha paciencia y podía explicarnos las preguntas claramente. Trataba a todos igualmente. Nos gustaba muchísimo.

En mi opinión, era el sostén de la facultad además de decano. Cuando me enteré de que iría al extranjero a estudiar, me encontraba un poco triste.

En todo caso, le entiendo. Cada uno tiene que tener su propio sueño o su meta. Los días de que estábamos juntos despertarán en mí el interés por el español.

0416.

Al leer este título me quedé impresionada, porque la verdad en estos cuatro años de vida universitaria nada me impresionó realmente, o sea todo me impresionó. El tiempo pasa tan rápido como el condor, y muy pronto nos graduamos todos, y me pregunto qué es lo que me dejó este tiempo, pues, la respuesta será que he aprendido a crecer endureciéndome.

A un principio, digamos, el primer semestre, tenía muchos planes para mi vida universitaria, cosas que me interesaba aprender, gente que quería conocer, en fin, tenía mucha curiosidad por todo. Estaba como un bebé recién nacido en este mundo con los ojos medioabiertos y ansioso para ver todo. Sinceramente, ahora recuerdo que ese tiempo fue muy precioso, con fe y esperanzas por una vida nueva, con ganas de aprender cosas nuevas y tener la compañía de los amigos, pues viviendo en el dormitorio. Pero luego no sé desde cuando, empecé a volver a casa todos los días, la verdad, así pude descansar mucho mejor y tener más tiempo para estudiar, hice un sacrificio de no salir junta con mis compañeras a karaoke por la noche. Pero bueno, cada cosa tiene su recompensa, elegir el español como mi carrera fue una de las decisiones más correctas que he tomado, y aprenderlo lo mejor que pueda es lo que tengo que hacer siendo estudiante. Hubiera podido hacer muchas otras cosas, pero no me siento arrepentida por haber dedicado todo mi tiempo al estudio de español.

0301.

Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es cuando estaba en España durante las vacaciones de verano. Para mí es una oportunidad fantástica, como es sabido, no nos resulta muy fácil viajar al extranjero.

Y esta viaje me dio una impresión maravillosa. Allí la gente, el paisaje, y el medio ambiente todos me impresionaron mucho. Antes pensaba que nos resultó muy difícil comunicar con los españoles; en realidad, no. Generalmente no teníamos problemas de esto. Pero para acostumbrarnos al clima y la comida allí sí que nos tardó un poco tiempo.

Los españoles son muy amables, siempre nos ayudaron con mucho entusiasmo. Nunca nos dijeron "no o no lo sé". Y el estilo de las construcciones son distintas a las de China. Su metro está muy bien

construido, es muy conveniente tomarlo. Adonde quieras.

En total, esta viaje no sólo mejora mi lengua española sino que también es una experiencia maravillosa y preciosa para mi.

0302.

Cuando era el estudiante del segundo curso, una vez, fui a comer juntos con mi profesora extranjera, me impresionó mucho.

Pedimos muchos platos típicos chinos. Durante el almuerzo, hablamos mucho. Antes, soy una chica íntima y no me atreví a hablar el español con los extranjeros porque siempre teme los falsos. Pero después del almuerzo, cambié mi idea. Igual que otros compañeros míos, yo también puedo hablar bien y expresar bien las palabras españoles y tengo mucha confianza.

Hasta ahora, tengo mucha gana de hablar con los extranjeros y también tengo que estudiar mucho para mejorar mi nivel de la lengua española.

0303.

Tenis es lo que más me impresionó en mi vida universitaria. En el año pasado participé en la club de tenis universitaria. Conocé muchos amigos del mismo gusto. Todas las tardes de martes y jueves jugamos en la pista universitaria. Después cenamos en el restaurante o comedor. En verano había mucho calor normalmente acumulamos dinero a comprar dos melónes.

Después del deporte, reunimos en la plaza universitaria a terminarlos. Frecuentemente participamos en los torneos celebrados entre las universidades. Recuerdo que en mayo, esto torneo más interesante, porque fuimos en cinco coche, solo nosotros en coche privado, otros deportistas en bicicleta o autobús. Y esta vez ganamos mucho.

0304.

Lo que más me impresionó en mi vida universitaria, es los servicios malos de la universidad. Si alguien se encuentra con unos problemas que tienen que ver con la sistema universitaria, es muy difícil resolverlos. Porque los trabajadores o los funcionarios, no quieren ayudarte. Siempre están de mal humor. Cuando les preguntas sobre unas cositas, o les pides favor, apenas

puedes conseguir respuestas necesarias. Ellos comportan como tú quieres matar sus hijos. Pero estas cosas no deben existir. Ellos no trabajan sin salarios, y porque no cumplen sus responsabilidades? La universidad los emplean, por eso, deben ser responsable. Además, la universidad siempre es ávida, menos nuestra facultad. Hemos pagado un montón de dinero, aunque la mayoría no es necesario, y no recibimos nada, sino muchísimas molestias desde la universidad. En fin, es mejor que no entre en esta universidad. Si has estado aquí, no ten nada que ver con la sistema de esta universidad.

0305.

Me parece que el viaje que acaba de viajar a la provincia Zhejiang y Jiansu es lo que más me impresiona en mi vida universitaria. El gasto de este viaje gané por mi mismo. No tenía guías porque no participé ningún grupo de viajar. Utilizando un mapa paseaba por toda la ciudad Hangzhou y Suzhou. Creo que es una experiencia muy importante para mi. Antes de este viaje, como nunca he salido a Beijing, no estaba independiente, siempre buscaba el apoyo a mis padres e amigos cuando encontró una dificultad. Pero en un lugar desconocido, no tenía las personas las que yo podía apoyar, sólo podía pedir ayuda a mi propia. Entonces aunque no dura mucho tiempo mi viaje, las experiencias que he conseguido fue mucho más que lo que obtenía cuando vivía al lado de mis padres.

0306.

En la universidad, tengo mucho tiempo libre. Por eso, puedo hacer las cosas que me interesa mucho. Ya he aprendido make-up, he conocido bien la moda. Sobre todo, conozco unas mejores amigas en la universidad. Pienso que es un destino. Es muy maravillosa. Aprendo mucho en como vivir con otras siete personas. Veo a los diferentes tipos de la gente. Unos alegres, unos amables, unos inteligentes, unos desagradables. Cada día más, aprendo las maneras a comunicar con diferente gente. La inmensa mayoría es muy amable. Antes de entrar en la universidad, me pareció que la vida era muy sencillo, pero ahora no. Cada día más, me parece que es muy complicado.

0307.

Nuestro clase es un grupo muy unido. Aunque en los últimos días, todos se ocupan en sus propios asuntos y es difícil reunir a todos a divertirse, mantenemos relaciones muy íntimas. A diferencia de los estudiantes de otras facultades mis compañeros nunca se engañan, tampoco reservan secretos los unos a los otros. Todos comparten oportunidades y experiencias. Se ayudan voluntariamente y sin mala intención. Hemos experimentado momentos difíciles y clases aburridos, pero lo que más me impresionó es "los momentos compartidos con mis compañeros están llenos de alegría y felicidad". Ahora estamos en el tercer curso, sin embargo, tengo cada día más ganas de tener más clases y más tiempos en compañía de mis compañeros.

0308.

Después de trasladarnos a una nueva casa grande, mi abuela, mis padres y yo recibimos a los visitantes que quieren ver a mi abuela y nuestra casa y llevarnos regalos para darnos felicitación todos los días. Todos los tiempos, los domingos especialmente, los ruidos son sin cesar. Y yo no puedo más. Un sábado, una íntima amiga mía me llamó. Entonces le lo conté. Nos ponemos a salir a afuera a pasear por las calles para salvarme. Y nos veríamos a la puerta del Gran Almacén SOGO. Por eso, se marché alegremente. Y llegué muy pronto. Pero en aquel entonces, ella estaba llegando allí todavía. Me dió un mensaje por telefono móvil. Se leía que cariño, quería un chocolate. ¿Podías comprarmelo? Al recibirlo, me dedidí a buscar un supermercado para comprarlo. Y compré un tipo de chocolate que me gustaría mucho. Y seguí esperando a ella con el chocolate contentamente. En este tiempo, pensaba que todo lo que había pasado y estaba ocurriendo parecía un anuncia romántico de chocolate. Y mi amiga estaba como una novia que estaba llegando para una cita dulce con su novia. Y yo esperaba un día fantástico con su mujer llevando un chocolate. Al final, nos vemos abrazandonos.

0309.

Tres años después de estudiar español, una tarde, en la calle encontré dos estudiantes extranjeros que estaban dudando de algo. Yo estaba

esperando el semáforo tráfico, los dos me acercaron, y me preguntó uno de ellos en inglés de pronunciación mal. Ellos dos querían regresar a su universidad pero no sabía cómo. Vi que uno de ellos como un latinoamericano. Por eso, le pregunté si habla español. Al oír eso, él comenzó a bailar como un niño con muchísimo alegría, y me dijo rápidamente en español que él sólo venía aquí dos semanas, los dos son estudiantes de América Latina, para estudiar chino, y sabían poco de la ciudad y la lengua. Como su universidad es tan cerca, iba con ellos allí, en el camino, los dos charlaban muy contentos conmigo, y les invité a visitar al Templo del Cielo. Y en los fines de semana, nuestro tres iban juntos allí, y yo como guía para explicar la cultura y la historia chino a ellos. En ese momento, me parece que la lengua es muy buena e importante para la comunicación y el tramite de la cultura.

0310.

En general, para mí, la vida universitaria no es tan interesante y llena de color. Es muy distante de lo que antes imaginaba durante mi secundaria. Nuestra vida es un poco aburrida y todos los días desde la mañana hasta la noche repite mucho la historia: levantarme, ir a hacer clases, almorzar, hacer clases o echar una siesta, ducharme, ir a la clase para seguir estudiando y luego volver al dormitorio para dormir. Eso es mi vida universitaria. Aunque de esta manera, estoy alegre de tener la oportunidad de conocer a una amiga íntima durante este tiempo. Me parece que tengo mucha fortuna que conocer y hacerme buena amiga a una chica tan especial. He aprendido mucho sobre el criterio de la sociedad y las relaciones con los demás y a la vez las experiencias de vida. Desde esta amiga. E incluso, cambiaba mucho desde el estilo de llevar ropas hasta mi punto de vista a la vida. Sé cómo voy a reflexionar sobre mi futuro y planificar los proyectos de estudio o cosas por el estilo. Si puedo, quiero mantenerme en contacto con ella de siempre. Precisamente por ella, me parece que la vida universitaria es muy interesante y disfruto mucho la estancia en la universidad. Y además no quiero terminar la vida universitaria tan pronto.

0311.

Para mí, lo que más me impresionó en mi vida universitaria es que tengo acceso a la sociedad. Antes de ingresar en la universidad, me limitaba a estudiar y estudiar. Nunca salí a la sociedad y pasaba algo en personal. Pero ahora durante el tiempo libre, hago unos distintos trabajos cortos. Por ejemplo, sirvo de traductora comerciante, etc. A través de eso, empecé a conocer mejor la sociedad que antes. Cuando obtuvo la primera retribución, me sentía muy alegre. Con este dinero, compré a mis padres y abuelos unos regalos aunque la retribución no fue abundante. Y la experiencia que aprendí durante el trabajo también es muy precioso. Pienso que esta preciosa experiencia sería favorable para mi trabajo futuro. Por fin, creo que mi vida universitaria es interesante y significativo.

0312.

En mi memoria, lo más interesante es un asunto que ocurrió en el segundo semestre del segundo año a estudiar español, las varias actividades para memorar la producción de Don Quijote, especial preparar las comidas en nuestra comedor.

Esta tarde, tratábamos más de 4 horas comprar y preparar las comidas. Era el primer vez, parece que sea última vez a entrar en el comedor y ayudar las profesoras a cocinar. Era la única vez que participé directamente a una actividad de la facultad.

Esta actividad duró dos días aunque estaba muy cansada, estaba más interesante. Ya sabía cómo preparaba varias platos occidentales.

Durante estas horas, siempre reinábamos y charlamos entre las amigas y los profesores.

Por fin, ninguna persona que participaban esta actividad no quisiera a comer.

0313.

Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es el preprativo para la conferencia en nuestra universidad para el aniversario del cuarto centenario de la publicación del Quijote.

Para mí, la cocina del comedor era misterioso. Y para el preprativo, entramos en la cocina. Creo que era la primera vez y la última vez.

Preparamos la comida para los invitados de otras universidades y también de las embajadas de países hispanohablantes. Compramos tomates, patatas, huevos etc. Para prepararles la tortilla y la paella, porque la conferencia del siguiente día trataría de la gastronomía española.

0314.

Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es mi profesora española. En mi vida, he visto una persona que es tan igual que yo. El mundo es tan grande y hay tantas personas en el mundo. Es difícil encontrarse con una persona que tenga la misma idea con sí mismo. Suele reír como una tonta, por lo que yo haya dicho o por lo que hayan dicho los otros. A veces me reo de las cosas que para los demás no son divertidas. También cuento unas cosas que creo son divertidas pero para los demás no me entienden y les parezco extraña. Pero yo no lo extraño porque diferentes personas tienen diferentes ideas. Es una sorpresa que me encuentre con una persona igual que yo, contando chiste frío y reyéndose alegremente y solamente después de decir algo que no son divertidas para los demás. Pero si yo estoy con ella, puedo reirme con ella junta porque le entiendo y creo me entiende también. Sea quien sea, como es la única persona que tiene las mismas ideas que las mías en mi vida universitaria, es la persona que más me impresionó.

0315.

Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es haber conocido a mi mejor amiga Hierba. Es una chica hermosa y de buen corazón. Nunca he visto una persona que tenga tanto sentido de humor. Sus palabras siempre infunden carcajadas. Es una chica hermosa y de buen corazón. Nunca he visto una persona que tenga tanto sentido de humor. Sus palabras siempre infunden carcajadas. Es demasiado delgada, aunque así, le gusta mostrar sus músculos, sí son muy desarrollados. Su forma de andar es como una gorila gritando y golpeando sus pechos. A ella le encantan los tallarines con tomate y huevo, entonces es una persona que se satisface con poco. También tienen pocos vicios, y en sus momentos de ocio, ella siempre escucha la radio. Lo que me sorprende es su carácter abierto y amable. Aunque nos encanta hacer bromas con ella, nunca se ha enfadado con nosotros. Cada vez que le pido ayuda, me contesta: "Estoy a su disposición".

Al oír esto, siento mucha alegría de que todavía tenga una amiga para que apoye yo. Gracias a su ayuda y compañía he pasado los momentos deprimidos. Conocer a Hierba es mi gran placer.

0316.

¿Cómo es posible que la gente en la universidad pueda seguir su vida? ¡Vaya! Lo más impresionante en mi vida universitaria, para mí, será el montón de trabajos. Sea quien sea, afrontarás muchas dificultades si quieres rendir mucho en esta etapa. Mientras estudias en el cole, fuera de clase, tienes que también tomar parte en algunas actividades sociales para acumular experiencias. Cuando estaba en la escuela secundaria, muchos de los estudiantes universitarios me decían que la vida en la uni era muy interesante, tendría yo más tiempo de ocio y podría disfrutar la vida de veras. Pero, qué han ocurrido. Después de ingresar en mi uni, todas las cosas parecían que habían cambiado. Tengo un mogollón de deberes, y eso casi me mata de dolor de cabeza. ¡Uf! Otras cosa. La presión. Gracias a ella, a veces no puedo ni respirar. A mí, no me mola la vida de ahora. ¿Sería mejor en el futuro? Pues, depende...

0201.

Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es participar hacer una drama. Me interesa mucho las obras de teatro, pero antes nunca he participado en ninguna obra. Por eso me alegré mucho cuando enteré que podíamos hacer una drama por nosotros mismo. La practica era muy cansada, pero también era muy interesnte. Porque cuando practicaba, siempre apareció muchas ideas interesantes y nuevas. Aunque al final no recibió premio en la competencia, el proceso de partipar en esta drama me trae muchas alegría.

0202.

Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es la amistad. Me parece muy alegre que conozco algunos amigos, especialmente mis compañeros. Siempre jugamos, comemos, estudiamos juntas. Todas memorias de la vida universitaria con ellas son muy buenas. Cuando me

encontraba algunas cosas no muy buenas, cuando me parecía muy pena con la vida y el futuro, ellas me ayudan mucho. Dejan mi vida universitaria alegre y clara. Los tiempos que estoy con ellas son preciados. Ser amigos con otros es la más importante que aprendo en la universidad. En el pasado, es poco difícil para mí, pero ahora no, esto es lo que más me impresionó en mi vida universitaria.

0203.

La profesora que nos enseña la primera letra de español me impresiona mucho. Su aspecto es tan joven que creí que la primera vez que le vi era una estudiante como nosotros. Ella es baja, delgada, de carácter muy simpática y amable, con ella, nos sentimos como estar con una amiga, aunque a veces pienso que sus clases son terribles. Digo eso porque cuando estuvimos en el primer curso, nos resultó difícil expresarnos en español, pero ahora pienso que, gracias a sus horribles preguntas, podemos hablar más fluido el español. En realidad la mayoría de sus clases son interesantes, no sólo nos explica los textos sino que también hacemos cosas más divertidos. Incluso nos da regalos en la navidad. Creo que es una profesora de mucha responsabilidad y ella me gusta mucho.

0204.

En mi vida universitaria, lo que más me impresionó es mi compañera del dormitorio, ella se llama Sunna, es nuestra jefa del dormitorio, ella es un poco mayor que yo. Tiene dos grandes ojos, y una mejilla como pipa, muy bonita. Siempre lleva un bolso de la marca Mikey. Le gusta mucha esta marca, recuerdo una vez que ella quería comprar un bolso de nuevo estilo de esta marca, ella arrastró su novio marchando cinco tienda al día. Ella nos trata muy bien como si fuéramos su propias hermanas. A veces llegamos tarde al dormitorio por la noche, ella siempre prepara bien los aguas, o las comidas, es una chica simpática, ella no es una estudiante de nuestra universidad. Ella está preparando sus estudios para ingresar en ella, estudia con afán y presta mucho esfuerzos, habla muy bien el inglés. Cuando encontramos las preguntas inextendidas ella nos explica con mucha paciencia, nos gusta mucho. Su deseo es llegar a ser una profesora, nos dice que le gusta la

enseñanza mucho, y está estudiándolo quizá en diciembre tenga un examen. Ojalá tenga suerte esta vez. En nuestro dormitorio ella es más inteligente, pero también tiene un poco descuidada. Ayer rompió el espejo del dormitorio, y hirieron sus manos los fragmentos. ¡Qué chica descuidada! Pero, no nos importa, porque ella es nuestra jefa querida del dormitorio, nos trae muchas alegrías. En mi vida he visto una persona tan buena.

0205.

Lo que me impresionó en mi vida universitaria es nuestro profesor. Él es un hombre joven, de veinticinco años. Él tiene un cuerpo de media estatua, ni bigote ni barba. Es muy amable y simpático, siempre sonríe cuando lo veo. Pero mis compañeros dicen que él es un hombre monótono y muy interesante, porque él siempre lleva la ropa misma todos los días. Sin embargo, pienso que lo que él lleva es muy adecuado para él. Cuando estábamos en el primer curso, él nos enseñó la lectura básica. Para divertirnos, al principio él nos contaba los chistes y los refranes interesantes. Después de reír, empezamos a estudiar. A él le gusta mucho reír y me encanta verlo. Ahora no nos enseña, pero siempre lo recuerdo. Cada vez que lo veo en la oficina o en la calle, él siempre me saluda sonriendo y me siento muy alegre. Además, él no sólo es un profesor sino también nuestro amigo. ¡Me gusta!

0206.

Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es que no puedo encontrar qué es la cosa que deseo. Frecuentemente me siento perdido.

Todo el mundo me dijeron que la vida universitaria es el periodo más precioso durante toda la vida. Pero no sé si estoy acuerdo con esta opinión. He elegido una profesión que no me interesa pero todavía tengo que estudiarla para pasar los exámenes, para ganar la diploma finalmente. No estoy haciendo lo que me gusta más y que puedo poner mi todo esfuerzo. No es correcto. No debo poner toda mi atención sobre una cosa que no me parece utilisa.

Creo que ya es demasiado tarde para decir eso. Ya soy una estudiante de segundo curso y muy pronto, seré una de tercer curso. No me da tiempo

para quejarme o arrepentirme. Ya es esto, no puedo hacer nada.

He elegido un camino equivocado, pero tengo que seguir hasta el fin.

0207.

Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es vivir juntas con mis compañeras de clase en el campus. Porque antes de ingresar en la universidad, ninguna de nosotros tenemos la experiencia de vivir juntos con los otros. Y como la mayoría de nosotros somos hijos únicos y al principio nos cuesta ceder y compartir. Muchas de nosotros nos sentimos incómodas cuando estamos en el primer semestre. Y poco a poco empezamos a acostumbrarnos. Solemos compartir nuestros secretos o charlar antes de dormir. Sabemos ayudarnos mutuamente y ceder en algunas ocasiones.

Ahora, ya somos estudiantes del segundo curso y ya estamos muy acostumbradas de la vida en el dormitorio que nos ofrece mucha alegría. Incluso nos echamos de menos una al otra y nos llamamos por teléfono para salir de compras juntas o comer en algún restaurante.

Creo que vivir juntas con mis compañeras es la mayor diferencia a la vida de la escuela secundaria o preuniversitaria. Y nos enseña mucha cosa y nos ofrece mucha alegría. Es lo que más me impresionó de mi vida universitaria.

0208.

Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es mi profesora del segundo curso. Ella es muy joven y simpática, más o menos de 30 años. A todos los alumnos de la facultad nos gusta mucho su clase. En mi vida he visto una persona tan inteligente y amable. Siempre tiene mucha paciencia con nosotros. Cuando yo era de primer curso, no me interesó el español. Y la profesora no es muy simpática en los ojos de algunas alumnas. Por eso no queríamos estudiar más. Pero la profesora del segundo curso nos ha cambiado la opinión sobre el español. Poco a poco, fuimos estudiando con más esfuerzo. Porque ella nunca ha sido enfadada cuando teníamos errores. Y siempre tiene una sonrisa.

Gracias a ella, me gusta el español cada día más y vuelvo a estudiar con mucha atención. Un buen profesor es muy importante para un estudiante

universitario. Aunque no hablaba mucho con ella por mi carácter, pienso que ella es lo que más me impresionó en mi vida universitaria.

0209.

Ya llevo casi dos años estudiando en la universidad. Hay muchas cosas que me han dado impresión. Pero lo más impresionante para mí es nuestro comedor. Diferente al comedor de la escuela secundaria, siempre hay muchísima gente en el de la universidad, sea los estudiantes o los desconocidos. Cada vez que acudimos allí tras terminar las clases, apenas podemos dar con un asiento. Además los que hacen cola para comprar platos son muchísimos también. Generalmente hace falta esperar un rato para logra un asiento. Pero me parece bueno que haya más de dos comedores o lugares para comer en el campus.

0210.

Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es el entrenamiento de ejército. El entrenamiento duró dos semanas. Aunque la ejercitación fue muy dura, pasé un tiempo feliz con mis compañeras. Como la comida fue muy mal, siempre compramos las golosinas para llenarnos. Cuando terminaba el entrenamiento, empezamos nuestro banquete, compartimos las comidas y hablamos del entrenamiento duro y los entrenadores. Durante el entrenamiento, cuando descansamos, nos gustaban cantar y contar las chistes. Además, para ganar el premio de "el mejor grupo", todas las compañeras nos solidarizamos y nos entrenamos más tiempo que otros grupos. Por fin, después de muchos esfuerzos, ganamos el primer premio y todas nosotras estábamos muy alegres y orgullosas. En el entrenamiento, nos ayudamos; y tras esta ejercitación, nos hicimos muy buenas amigas.

0211.

Cuando ingresé en la universidad, me encontré muchas nuevas cosas. Ya llevo casi dos años estudiando en la universidad. Por supuesto, hay cada día más nuevas cosas en mi vida universitaria. Pero la que más me impresionó es el trabajoso de mis compañeros.

Cuando estaba en la escuela secundaria, muchas personas me decía

que en la universidad no hacía falta estudiar con muchos esfuerzos y también había muchas actividades fuera de clase. Creía que la vida universitaria era como la del templo. Sin embargo, la verdad no es así, mis compañeros son trabajadores, y tengo que estudiar con más esfuerzo para aprender a ellos.

Para un futuro brillante, lo que tenemos que hacer es: estudiar, estudiar y estudiar.

0212.

Antes de entrar en la universidad pienso que la vida universitaria debe ser multicolor pero la realidad no es así. Todos los días estudiamos mucho como estábamos en la escuela secundaria. A mi juicio la vida universitaria es muy monótona. Sin embargo, en la vida monótona hay una compañera que me ha impresionado profundamente. Se llamaba Elena. Es muy simpática y divertida. Siempre nos cuenta chistes fríos. Tiene una costumbre de que todos los días va al comedor muy temprano sólo para comer empanadas. Además tiene muchas aficiones al deporte y arte. Casi todas las tardes juega al baloncesto con sus compañeros incluso en verano. Aunque ha untado muchas cremas solares, todavía el sol la ha quemado mucho y ha quedado negra durante todo el verano. Siempre lleva las camisetas en las que hay muchos dibujos que ha pintado ella misma. En mi opinión es una persona muy potencial y merece la pena conocerla para mí..

0213.

Cuando entré en la universidad, estaba muy contenta. Conocí muchos nuevos compañeros, las compañeras de nuestro dormitorio me trataban muy bien como si fuéramos viejas amigas. La persona que me impresionó mucho es una compañera de nuestro dormitorio. Es muy trabajadora, no es muy alta y tiene pelo largo. Es muy amable, siempre limpia el dormitorio cuando los demás no estamos. Aunque no es la mejor de nuestra clase, estudia con muchos esfuerzos. A veces nos cuenta algunos chistes para divertirnos.

Pero a ella no le gusta hacer deportes, siempre se acuesta temprano y se levanta tarde, en su momento de ocio le gusta quedarse en el dormitorio para dormirse.

En los fines de semana, va a la biblioteca a leer libros sobre la literatura.

Creo que en el futuro llegará a ser una persona muy exitosa.

0214.

Ya llevo 2 años estudiando el español en la universidad. Casi todos los días estudiaba con mucho esfuerzo. A decir verdad, la vida es un poco aburrido. Afortunadamente en un año hay dos partidos de baloncesto en la universidad. Durante aquellos momentos, todos los días fuimos a ver los partidos después de las clases. Desgraciadamente nuestro instituto no jugaba bien.

Me gusta mucho el baloncesto. Viendo que los jugadores jugaban o practicaban con mucho fuerza, estoy alegre también. En los partido, los jugadores competían y las audiencias también. Ellos gritaban y aplaudían para sus equipos excitamente. Creo que los jugadores podrían oír los gritos y después, jugaban con más fuerza.

En suma en la universidad los partidos me impresionaron mucho.

0215.

He entrado en la universidad como dos años. Tenemos muchísimas conferencias sobre temas interesantes y modernas: sobre las películas, la ropa moderna, la vida en España...

Lo que más me impresionó fue una conferencia sobre el psicología en el mes de psicología de nuestra universidad. Un profesor de EEUU nos enseñó las caracteres más típicas entre las personas y las diferencias en el comportamiento. El también nos dio muchos ejemplos desde sus familiares hasta los desconocidos. Y nos dijo cómo elegir un novio o una novia y cómo establecer una buena relación con él/ella.

Su tema y su explicación nos interesaban mucho. La sala llenaba de alegría durante toda la conferencia. También creíamos que era una conferencia útil. Podíamos conocer bien a nosotros mismos y también estar más cerca del mundo de los demás. La conferencia me enseñó cómo tratarme mejor con los otros.

Este es lo que más me impresionó en mi vida universitaria.

0216.

En mi vida universitaria hay una compañera me impresionó mucho. En la primera mira, ella era una chica muy guapa y bonita. Luego, nosotras fuimos repartido en un dormitorio. Por supuesto, eramos muy buena amigas. Ella tenía mucha pasión en cada cosa. Viajamos a Yunnan provincia en los vacaciones verano en el año 2005. es muy viaje increíble perfecta. Nos ayudamos, nos divertimos y nos vivimos como una familia pequeña. Ahora, nuestra amistad incluso mejor, porque siempre charamos en todas temas nos interesa. Creo que seramos amigas cuando graduarse.

0101.

Lo que más impresionó en mi vida universitaria es faltar tiempo. Tenemos tantas clases que siempre creemos que el tiempo no es suficiente. No tenemos tiempo para participar muchas actividades, para leer más novelas, para ver muchas películas, para hacer lo que queremos hacer como en la escuela secundaria.

Esperamos tener más tiempo para dormir. No sólo para divertirnos, sino también para lograr oportunidad para practicar nuestro español fuera de clase con unos extranjeros. Por ejemplo, sirvo como una guía para presentar nuestras antiguas historias, hermosos paisajes, y las tradicionales a todo el mundo. Mientras nuestro español puede lograr un gran progreso.

0102.

El tiempo de la universidad es más fantastico en mi vida. Me siento muy alegre de disfrutarlo estudiando y sintiendo.

Mis compañeros y profesores son simpáticos. Nos preocupamos mutuamente. Parece que somos de una misma familia, ¡Qué feliz!

Durante este año, iba aprendiendo mucho enfrentar la vida sonriendo, siempre paseé por la universidad mirando las estrellas por la noche. Siempre fui a la clase en bicicleta con el sol. Pasé cada día contentamente.

Esta es mi vida universitario, sencilla, densa y feliz.

0103.

Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es la vida aburrida. Cuando estaba en la escuela secundaria me dijo mi profesora que la vida

universitaria será muy feliz y excelente. Pero la verdad es contra a las palabras. Hace diez meses, llegué a esta universidad llenando de esperanza; esperaba el partido de baloncesto y las fiestas entre yo y mis nuevos compañeros, etc... pero me resulta muy desesperadas las cosas.

El semestre pasado, me siento de que todos los días se pasan como uno mismo. Apenas hay diferencia.

Todo lo que hacer es entonces estudiar, jugar al baloncesto solo, comer y dormir. ¡Qué rollo!

Pero creo que el semestre que viene va a ser mejor que el pasado.

0104.

Mi vida universitaria no es interesante, pero es diaria. Por la mañana, después de comer en comedor, voy a la cuatro a estudiar español. Y al terminar las clases, voy a comedor con mi amiga y duermo un rato en la sala de clase. Pues, empiezo a estudiar. Por la noche, sigo estudiando. Y duermo en dormitorio. Pero, los sábado y domingos, devuelvo a mi casa. A veces, voy a ver una película nueva o salgo a comprar con mi amiga. Cuando estoy en casa, charlo con mis padres. Hasta la noche de domingo, devuelvo a mi universidad para seguir estudiar. Eso es mi vida universitaria.

0105.

Como estudio en la universidad de 师范, hay muchas muchachas aquí, ellas son guapas. Los profesores de mi facultad son muy buenos. Tenemos mucho tiempo par hacer cada asunto. Las clases que no son tan importante como Español, no asistimos y nadie nos impide. Cuando tendremos examen, estudiamos de noche a día. Ahora podemos hacer muchas cosas que nos gustan especialmente comprar. Y los profesores de mi facultad son jovenes. ¡Qué bien! Ahora puedo ganar dinero con enseñar un alumno de Americano Chino.

0106.

Ana, nuestro profesora, es muy simpática. Todos los días, antes clases, ella llega a la escuela para darnos clase a tiempo. Siempre hacemos oyer

ejercicios. Pero, yo siempre me levanto tarde y llego a la escuela tarde, por eso me faltan los ejercicios frecuentemente. ¡Qué lástima!

Me parece ella no es nuestro profesor, sino es nuestra amiga. Nos gusta ella mucho y queremos que ella siga enseñándonos el próximo semestre.

0107.

En mi vida universitaria lo que más me impresionó es las ropas. Las ropas que llevan por las chicas. Ellas cambian sus chaquetas y pantalones cada día. Y algunas muchachas se interesan mucho por las Joyas.

Cuando yo estudiaba en la escuela o en el colegio o en el secundario. Todos los compañeros llevan la misma ropa todos los días.

Por eso, cuando yo estudio aquí, sobre todo en el instituto de lengua extranjero, vio muchas guapas por la universidad.

0108.

Lo que más me impresionó en mi vida universitario es una persona. Él es estudiante en la facultad de inglés en nuestra universidad. Se llama Yuan. Es un hombre muy raro. Frecuentemente le vimos bailar y cantar en bicicleta. Le gusta preguntar con la manera extraña. Cuando lo veo, parece que está enfermo.

Una noche, paseé por la calle en la universidad, de lejos, vi una persona bailar y cantar en bicicleta. De repente, se cayó al suelo, y sus vasos se rompieron. En eso, llamó a alguien, su madre o su novia, le dijo: "Estoy bien. ¡No te preocupes!"

¡Qué raro!

0109.

Mi profesora Ema me impresionó muchísimo en mi vida universitaria. Ella nos enseñó dos semestres. Creo que su familia tiene mucho dinero. Dicen que su esposo tiene un buen trabajo. Pero creo que cuando era niña sus padres tenían mucho dinero también.

Ella es una mujer elegante. Le gusta beber café y nunca come en la universidad. Ella viene a trabajo y sale a casa en su BMW todos los días. Se dice que es un regalo para su cumpleaños. ¡Qué suerte!

Cuando terminen los estudios en la clase, ella irá a charlar con nosotros. Ha viajado a muchos países.

De vez en cuando nos decían algo muy interesante.

Muchos compañeros quieren vivir como ella en el futuro. Yo pienso que el dinero no es tan importante, pero quiero ser tan elegante como ella.

0110.

Lo que más me impresionaron en la universidad son los exámenes. Cuando los exámenes se nos acerca. Todos los estudian con muchos esfuerzos. En la biblioteca y las salas de clase no hay más lugares para estudiar. Porque todos estudian en aquella hora. Pero otros días muchos estudiantes no estudian sólo estudian cuando los exámenes se les acerca. Creo que es muy mal. Para nosotros estudiantes universitarios, tenemos que estudiar bien para que vivamos bien después de entrar en sociedad.

Sea lo que sea, los exámenes son importantes aunque son un poco molestos al mismo tiempo.

0111.

Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es mi novio Pan. Es un chico excelente. Lo quiero mucho, muchísimo. Lo conocí hace muchos años pero comencé a ser su novia este año. El ha trabajado en una empresa. No tengo muchos amigos en la universidad. Por eso cuando estoy enferma, o triste, El viene a cuidarme. Me da muchas ayudas y ánimos. Aunque está muy ocupado en su trabajo.

Por eso no es sólo lo que más me impresiono en mi vida universitaria. Sino también en mi vida entera.

0112.

Lo que más me impresionó en mi vida universitario es un cambio. Antes, cuando dé un discurso, siempre sentía mucho sudores y no supe que hacer en el escenario. Pero cuando comencé a estudiar en la universidad, tenía muchas oportunidades de dar un discurso. Gradualmente, no sentía sudores nada y podía dar un discurso excelente. Me sentía alegre de cambiar mucho.

0113.

Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es el encontrar unos amigos buenos. Podemos jugar juntos y estudiar juntos.

Mis profesores me impresionaron mucho. Ellos son simpáticos.

He vivida en mi universidad un año. Pero dentro de ese año. Yo sepa que dos personas ya estuvieron muertos. Una mujer salió de una ventana que estaba en los cinco platos. Una muchacha se mató por su novio. ¡Qué terrible!

0114.

En mi vida universitario lo que más me impresionó es un chiste. Cuando se apaga la luz del dormitorio, los alumnos que van a acostarse rápidamente son los del primer curso. Cuando se apaga la luz, los alumnos que no desean acostarse de ninguna manera son los del segundo curso. Los alumnos que desean dormir en la clase son las del tercer curso. Los estudiantes que todavía siguen durmiendo en el dormitorio cuando se efectúa el examen son los del cuarto curso.

Parece que el chiste ha sido la verdad eterna en las universidades. Al entrar en la universidad creo que todo el mundo es frustráneo para mí. Estoy seguro de que el examen y la presión todavía serán una grande parte de mi vida. Quiero cambiar.

0115.

A mí lo que más me impresionó en mi vida universitaria es un suceso muy asustado:

Un día una muchacha peleó hggcon su novio porque los padres de la muchacha no gusta su novio. ¡Qué susto! ¿Cómo puede hacerlo? La madre de la chica lloraba penaísimo durar dos días.

Penso dos cosas: El primero es no buscar novio, El segundo es nunca preséntalo a tus padres si no es demasiado bueno.

Si tienes muchas ganas de buscar un novio, practica Gongfu chino primeramente.

0116.

Lo que más me impresionó en mi vida universitaria es mi dormitorio. Antes de ingresar en la universidad, nunca me había alojado en el dormitorio con mis compañeros, por eso, vivía con cuatro compañeras en un dormitorio me impresionó más. Llevaba dos años viviendo en el dormitorio con mis compañeras, no quería quejarme de la mala condición de nuestro dormitorio, porque ya solía de ésta. Nosotras cinco vivíamos con feliz y todas eran interesantes. Todos los días nos levantábamos temprano y íbamos a la facultad en bicicleta. Y después de las clases, íbamos a estudiar en las salas. Teníamos mucho cuidado para conservar la limpieza de nuestro dormitorio, y hacíamos una limpieza cada semana.

Apéndice VI:

Los cuadros y gráficos

Estudio	Porcentaje de la interferencia de la LM	Tipo de aprendices
Grauberg, 1971	36 %	Alemanes nativos, adultos, nivel avanzado
George, 1972	33 % (aprox.)	Diferentes lenguas nativas, adultos, graduados
Dulay y Burt, 1973	3 %	Espanoles nativos, niños, de diferentes niveles
Tran-Chi-Chau, 1974	51 %	Chinos nativos, adultos
Mu Kattash, 1977	23 %	Árabes nativos, adultos
Flick, 1980	31 %	Espanoles nativos, adultos, de diferentes niveles
Lott, 1983	50 % (aprox.)	Italianos nativos, adultos, universitarios
Wang Hong y Yu Mingli, 2002	70 %	Chinos nativos, universitarios

Cuadro 1. Porcentaje de la interferencia de la LM según diferentes estudios

Grupo	Nº de oraciones correctas	Nº de oraciones incorrectas	Total de apariciones	Porcentaje de error
Iraní	131	43	174	25 %
Árabe	123	31	154	20 %
Chino	67	9	76	12 %
Japonés	58	5	63	8 %

Cuadro 2. Comportamiento en la producción de oraciones de relativo en inglés por parte de hablantes de diferentes lenguas

	Fonema	Ejemplos	Análisis	Corpus 1	Corpus 2
1)	/a/	[a] [importánte]→*[importénte] [gránde]→* [grénde]	Insuficiencia de abertura de la cavidad bucal	√	√
		(1.2) /an/ [import_nte]→*[importante] [gr_nde]→*[grande]	Sustitución de [a] (central, del español) por [a] (posterior, del chino), como la sílaba en chino“昂”	√	
(2)	/e/	(2.1) /en/ [enkontrár]→*[Θnkontrár] [emprésa]→*[Θmprésa]	Confusión entre [e] (medio, del español) y [Θ] (medio alto, del chino) como“噁”	√	√
		(2.2) /en/	Confusión entre [e] y [i]	√	√

		[enkontrár]→*[inkontrár] [en]→*[in]			
		(2.3) /e/ [ke]→*[kei] (que)	Adición del sonido [i] al [e] al final de la palabra formando el diptongo [ei]	√	√
(3)	/o/	(3.1) /o/ al final de la sílaba [múcho]→*[múchu] [yo]→*[yu]	Insuficiencia de abertura y aproximación del sonido [o] final al [u]	√	√
		(3.2) /o/ [por]→*[puor]	Añadido del sonido [u] antes de [o]	√	√
(4)	/u/	/un/ [múndo]→*[móndo] [cumpleaños]→*[compleaños]	Insuficiencia de redondez de la boca y aproximación de [u] al sonido [o]	√	√
(5)	Secuencia de vocales	(5.1) ahora, latinoamericano, alcohol	Incoherencia y diéresis		
		(5.2) /ei/ [béintiúno]→*[béntiúno] [séisiéntos]→*[sésiéntos]	Pérdida del sonido [i] en el diptongo [ei]		

		(5.3) /ie/ [también]→*[tambín] [siémpre]→*[símpre]	Pérdida del sonido [e] en el diptongo [ie]		
--	--	--	---	--	--

Cuadro 3. Problemas en los fonemas vocálicos.

	Fenómenos	Casos concretos	Ejemplos	corpus	
				1	2
(6)	Ensondecimiento de algunos fonemas sonoros	(6.1) Ensondecimiento del fonema /b/	[peráno] (verano), [pez] (vez)	√	√
		(6.2) Ensondecimiento del fonema /d/	[itéa] (idea), [akuérto] (acuerdo)	√	√
		(6.3) Ensondecimiento del fonema /g/	[xukár] (jugar), [nabekánte] (navegante)	√	√
(7)	Sonorización de algunos fonemas sonoros	(7.1) sonorización del fonema /k/	[afrigános] (Africanos), [olímpigo](olímpicos)	√	√
		(7.2) sonorización del fonema /p/	[esbáña] (España), [baíses] (países)	√	√
		(7.3) sonorización del fonema /t/	[nadál] (natal), [denía] (tenía)	√	√
(8)	Articulación inapropiada de algunos fonemas	(8.1) /b/ bilabial del español sustituido por /v/ labiodental del	[sóver] (sobre), [véinte] (veinte)	√	√

	oclusivos	inglés		
		(8.2) alveolarización de los fonemas dentales /d/ y /t/	[de] (de), [tecnología] (tecnología)	√ √
(9)	Confusión entre alveolares // y /r/	(9.1) /r/ sustituido por //	[pólke] (porque), [aóla] (ahora)	√ √
		(9.2) // sustituido por /r/	[buérta] (vuelta) [curtúra] (cultura)	√ √
(10)	Confusión entre alveolares // y /n/	(10.1) /n/ sustituido por //	[mañána] (mañana)	√ ×
		(10.2) // sustituido por /n/	[ensanáda] (ensalada), [sígn] (siglo)	√ √
(11)	Problema con // final	(11.1) pérdida	[eapañó] (español), [de múndo] (del mundo)	√ √
		(11.2) enrollamiento de la lengua	[fakutá] (facultad), [españól] (español)	√ √
(12)	Problemas con	(12.1) agregación de /t/ antes de /r/	[catréra] (carrera), [trealizár] (realizar)	√ √
	/r/ inicial de sílaba	(12.1) esfuerzo exagerado para iniciar /r/ (múltiple)	[co´rér] (correr) [´realizár] (realizar)	√ √
(13)	Problema con	(13.1) pérdida	[calámos] (charlamos)	√ √

	/r/ final		[ablále] (hablarle)		
		(13.2) enrollamiento de la lengua	Entrar [entrar]	√	×
14)	Prolongación indebida de /s/ final	(14) Prolongación indebida de /s/ final	Todos los veranos tenemos que reunirnos con nuestros compañeros	√	×
15)	Secuencia consonántica	(15) Incoherencia entre el paso de las dos consonantes con añadidura de sonido	[siémpure] (siempre), [kθreyéndo] (creyendo)	√	√

Cuadro 4. Problemas en los fonemas consonánticos.

	Problemas	Muestra		
(16)	Falta de sinalefa	[éntrellos]→*[éntre llos] (entre ellos)		
(17)	Falta de enlace fónico entre consonante y vocal	[carlár conéya]→ *[carlár con éya] (charlar con ella) [eneláño] →*[en el año] (en el año)		
(18)	Acentuación indebida de los relativos	[keés unekípo mui famoso]→ *[keés un ekípo mui famoso]		

		(que es un ekípo mui famoso), [ke estába bajo el domínio]→ *[ké estába bájo el domínin] (que estaba bajo el dominio)		
(19)	Pausa indebida	Me gusta el verano porque simboliza mi carácter (sin pausa) el otro motivo es, en los veintiocho años sucesivos Zheng He (pausa) viajó siete veces entre		
(20)	Entonación, falta de tono ascendente	A comienzos del siglo quince, China, que estaba bajo el dominio de la dinastía Ming, contaba con la tecnología naval más avanzada del mundo		

Cuadro 5. Problemas en la prosodia.

Fonema en cuestión	Amplitud ⁸⁴	Porcentaje de amplitud ⁸⁵	Número del error	Porcentaje de cantidad ⁸⁶
(1) totalidad de problemas en /a/	15	27 %	29	5,5 %
(1.1) Insuficiencia de abertura	14	25 %	26	5 %

⁸⁴ Por amplitud, nos referimos al número de aprendices que han cometido este error.

⁸⁵ Como se ha dicho anteriormente, el corpus 1 cuenta con 55 sujetos.

⁸⁶ Registramos, en total 554, errores en los fonemas vocálicos.

Fonema en cuestión	Amplitud ⁸⁴	Porcentaje de amplitud ⁸⁵	Número del error	Porcentaje de cantidad ⁸⁶
de la cavidad bucal en /an/				
(1.2) Sustitución de [a] (central, del español) Por [ɑ] (posterior, del chino)	1	2 %	3	0,5 %
(2) totalidad de problemas de /e/	72	131 %	406	73 %
(2.1) Confusión entre [e] (medio, del español) Y [ɐ] (medio alto, del chino)	49	89 %	256	46 %
(2.2) Confusión entre [e] y [i]	21	38 %	141	25 %
(2.3) Adición del sonido [i] al [e] al final de la palabra formando el diptongo [ei]	2	4 %	9	2 %
(3) Totalidad de problemas de /o/	5	9 %	9	1,5 %
(3.1) Insuficiencia de abertura y aproximación del sonido [o] final al [u]	3	5 %	6	1 %
(3.2) Adición del sonido [u] antes de [o]	2	4 %	3	0,5 %

Fonema en cuestión	Amplitud ⁸⁴	Porcentaje de amplitud ⁸⁵	Número del error	Porcentaje de cantidad ⁸⁶
(4) Totalidad de problemas de /u/	13	24 %	28	5 %
(4) Insuficiencia de redondez de la boca y aproximación de [u] al sonido [o]	13	24 %	28	5 %
(5) Totalidad de problemas de secuencia de vocales	45	81 %	82	15 %
(5.1) Incoherencia y diéresis indebida	28	50 %	35	6 %
(5.2) Pérdida del sonido [i] en [ei]	4	7 %	5	0,9 %
(5.3) Pérdida del sonido [e] en [ie]	13	24 %	42	8 %

Cuadro 6. Estadística de los problemas en los fonemas vocálicos del corpus 1

Fonema en cuestión	Amplitud	Porcentaje de amplitud	Número del error	Porcentaje de cantidad ⁸⁷
(6) Totalidad	114	207 %	375	53 %
(6.1) Ensordecimiento de /b/	35	64 %	104	15 %

⁸⁷ Registramos en total 702 errores de los fonemas consonánticos en el corpus 1.

(6.2) Ensordecimiento de /d/	36	65 %	143	20 %
(6.3) Ensordecimiento de /g/	43	78 %	128	18 %
(7) Totalidad	23	42 %	38	4,7 %
(7.1) Sonorización de /k/	3	5 %	5	0,7 %
(7.2) Sonorización de /p/	14	25 %	23	3 %
(7.3) Sonorización de /t/	6	11 %	10	1 %
(8) Totalidad	22	40 %	53	8 %
(8.1) /b/ bilabial del español sustituido por /v/ labiodental del inglés	19	35 %	39	6 %
(8.2) Alveolarización de /d/ y /t/	3	5 %	14	2 %
(9) Totalidad	20	36 %	68	10 %
(9.1) /r/ sustituido por /l/	13	24 %	50	7 %
(9.2) /l/ sustituido por /r/	7	13 %	18	3 %
(10) Totalidad	3	5 %	13	2 %
(10) Confusión entre /l/ y /n/	3	5 %	13	2 %
(11) Totalidad	22	40 %	77	11 %
(11.1) Pérdida de /l/ final	15	27 %	59	8 %
(11.2) Enrollamiento de la lengua en /l/ final	7	13 %	19	3 %
(12) Totalidad	9	16 %	27	4 %
(12. 1) Agregación de /t/ antes de /r/	6	11 %	16	2 %

(12. 2) Esfuerzo exagerado para iniciar /r/ (múltiple)	3	5 %	11	2 %
(13) Totalidad	8	15 %	22	3 %
(13.1) Pérdida de /r/ final	7	13 %	19	3 %
(13.2) Enrollamiento de la lengua	1	2 %	3	0,4 %
(14) Totalidad	3	5 %	20	3 %
(14) Prolongación de /s/ final	3	5 %	20	3 %
(15) Totalidad	5	9 %	9	1 %
(15) Incoherencia en secuencias consonánticas	5	9 %	9	1 %

Cuadro 7. Estadística de los problemas en los fonemas consonánticos del corpus 1°

	Número de errores	Porcentaje⁸⁸
Problemas vocálicos	554	44 %
Problemas consonánticos	702	56 %

Cuadro 8. Comparación estadística entre los problemas vocálicos y consonánticos.

⁸⁸ La totalidad de errores en el corpus 1 es de 1256.

	Fonemas involucrados	Número del problema	Total de presencia	Errores en 1° curso	Porcentaje del error	Errores en 2° curso	Porcentaje del error	Errores en 3° curso	Porcentaje del error	Errores en 4° curso	Porcentaje del error
(1)	/a/	(1.1)	10	15	10 %	6	4 %	3	2 %	9	6 %
		(1.2)	10	0	0 %	2	1,3 %	1	0,7 %	0	0
(2)	/e/	(2.1)	17	69	27,1 %	42	16,5 %	59	23,1 %	51	20 %
		(2.2)	17	0	0 %	55	21,6 %	11	4,3 %	7	2,7 %
		(2.3)	5	14	18,7 %	12	16 %	15	20 %	10	13,3 %
(3)	/o/	(3.1)	33	9	1,82 %	4	0,8 %	2	0,4 %	2	0,4 %
		(3.2)	0	0		0		0		0	
(4)	/u/	(1.4)	4	5	8,3 %	4	6,7 %	4	6,7 %	3	5 %
(5)	v+v ⁸⁹	(5.1)	50	0		0		0		0	

⁸⁹ Por falta de espacio, utilizamos esta fórmula para referirnos al enlace fónico entre vocales dentro de una misma palabra.

(6)		(5.2)	29	3	0,69 %	0	0	2	0,5 %	0	0
(7)		(5.3)	6	0	0	0	0	0	0	0	0

Cuadro 9. Estadística del corpus 2: problemas en los fonemas vocálicos.

	Fenómenos	Número del error	Total de presencia	errores en 1° curso	Porcentaje del error	Errores en 2° curso	Porcentaje del error	Errores en 3° curso	Porcentaje del error	Errores en 4° curso	Porcentaje del error
(8)	/b/→ ⁹⁰ /p/	(6.1)	26	50	12,8 %	45	11,5 %	43	11,0 %	27	6,9 %
	/d/→/t/	(6.2)	43	82	12,7 %	98	15,2 %	54	8,4 %	48	7,4 %
	/g/→/k/	(6.3)	6	30	33,3 %	24	26,7 %	16	17,8 %	18	20 %
(9)	/p/→/b/	(7.1)	27	17	4,2 %	7	1,7 %	10	2,5 %	23	5,7 %
	/t/→/d/	(7.2)	45	2	0,3 %	0	0	1	0,1 %	11	1,6 %

⁹⁰ Por falta de espacio, utilizamos esta flecha para referirnos a la sustitución de /b/ por /p/.

	/k/→/g/	(7.3)	29	4	0,9 %	2	0,5 %	10	2,3 %	11	2,5 %
(10)	/b/	(8.1)	26	2	0,5 %	2	0,5 %	0	0	9	2,3 %
	/d//t/	(8.2)	88	1	0,08 %	7	0,5 %	6	0,5 %	6	0,5 %
(11)	/l/→ ⁹¹ /r/	(9.1)	43	0	0	1	0,2 %	3	0,5 %	2	0,3 %
		(9.2)	20	1	0,3 %	3	1,0 %	0	0	1	0,3 %
(12)	/l/→/n/	(10.1)	16	0	0	0	0	0	0	0	0
		(10.2)	23	2	0,6 %	0	0	0	0	0	0
(13)	/l/ final	(11.1)	20	0	0	7	2,3 %	23	7,7 %	5	1,7 %
		(11.2)	20	0	0	2	0,7 %	1	0,3 %	0	0
(14)	/r/ inicial	(12.1)	1	2	13,3 %	1	6,7 %	0	0	0	0
		(12.2)	1	0	0	0	0	2	13,3 %	0	0
(15)	/r/ final	(13.1)	15	0	0	3	1,3 %	7	3,1 %	5	2,2 %

⁹¹ Por falta de espacio, utilizamos este tipo de flecha para referirnos a la confusión entre los dos fonemas.

		(13.2)	15	0	0	0	0	0	0	0	0
(16)	/s/ final	(14)	28	0		0		0		0	
(17)	br. bl, pl.	(15)	25	15	4 %	7	1,9 %	5	1,3 %	9	2,4 %

Cuadro 10. Estadística del corpus 2: problemas en los fonemas consonánticos.

	Fonemas	Total de presencia	Errores en 1° curso	Porcentaje del error	Errores en 2° curso	Porcentaje del error	Errores en 3° curso	Porcentaje del error	Errores en 4° curso	Porcentaje del error
(1)	/a/	10	15	10 %	8	5,3 %	4	2,7 %	9	6 %
(2)	/e/	57	83	9,7 %	109	12,7 %	85	9,9 %	68	8 %
(3)	/o/	33	9	1,8 %	4	0,8 %	2	0,4 %	2	0,4 %
(4)	/u/	4	5	8,3 %	4	6,7 %	4	6,7 %	3	5 %

(5)	v+v	50	3	0,3 %			2	2,3 %		
-----	-----	----	---	-------	--	--	---	-------	--	--

Cuadro 11. Estadística genérica del corpus 2: problemas en los fonemas vocálicos.

	Fenómenos	Total de presencia	Errores en 1° curso	Porcentaje del error	Errores en 2° curso	Porcentaje del error	Errores en 3° curso	Porcentaje del error	Errores en 4° curso	Porcentaje del error
(6)	<i>/b/→/p/</i> <i>/d/→/t/</i> <i>/g/→/k/</i>	75	162	14,4 %	167	14,8 %	113	10 %	93	8,3 %
(7)	<i>/p/→/b/</i> <i>/t/→/d/</i> <i>/k/→/g/</i>	101	23	1,5 %	9	0,6 %	21	1,4 %	31	2 %

(8)	/b/ /d//t/	114	3	0,2 %	9	0,5 %	6	0,4 %	15	0,9 %
(9)	//→/r/	63	1	0,1 %	4	0,4 %	3	0,3 %	3	0,3 %
(10)	//→/n/	39	2	0,3 %	0	0	0	0	0	0
(11)	// final	20	0	0	9	3 %	24	8 %	5	1,6 %
(12)	/r/ inicial	1	2	13,3 %	1	6,7 %	2	13,3 %	0	0
(13)	/r/ final	15	0	0	3	1,3 %	7	3,1 %	5	2,2 %
(14)	/s/ final	28								
(15)	br. bl. pl..	25	15	4 %	7	1,9 %	5	1,3 %	9	2,4 %

Cuadro 12. Estadística genérica del corpus 2: problemas en los fonemas consonánticos.

	Total de posibilidad	1°	2°	3°	4°
V+V ⁹²	21	90 (29 %)	65 (21 %)	42 (13 %)	47 (15 %)
C+V ⁹³	15	109 (48 %)	99 (44 %)	83 (37 %)	84 (37 %)

Cuadro 13. Estudio estadístico del corpus 2: problema en la prosodi

⁹² Con V+V nos referimos a la sinalefa.

⁹³ Con C+V nos referimos al enlace fónico entre consonante y vocal.

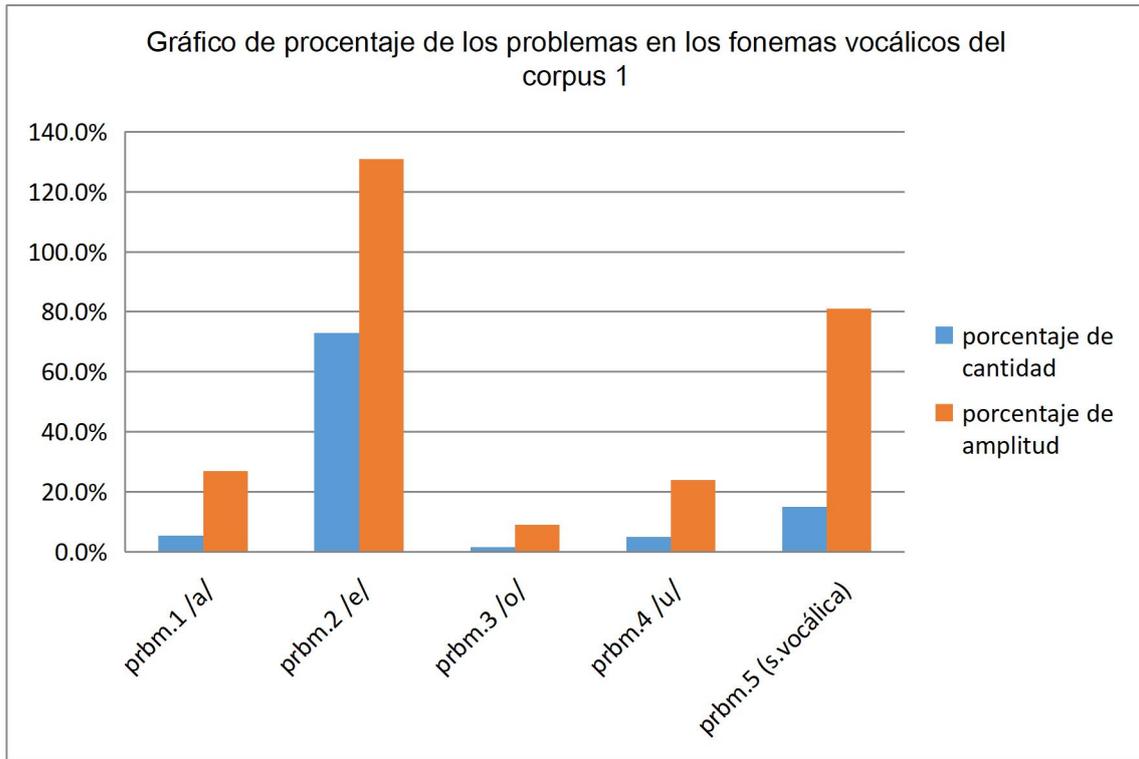


Gráfico 1. Porcentaje de los problemas en los fonemas vocálicos del corpus 1

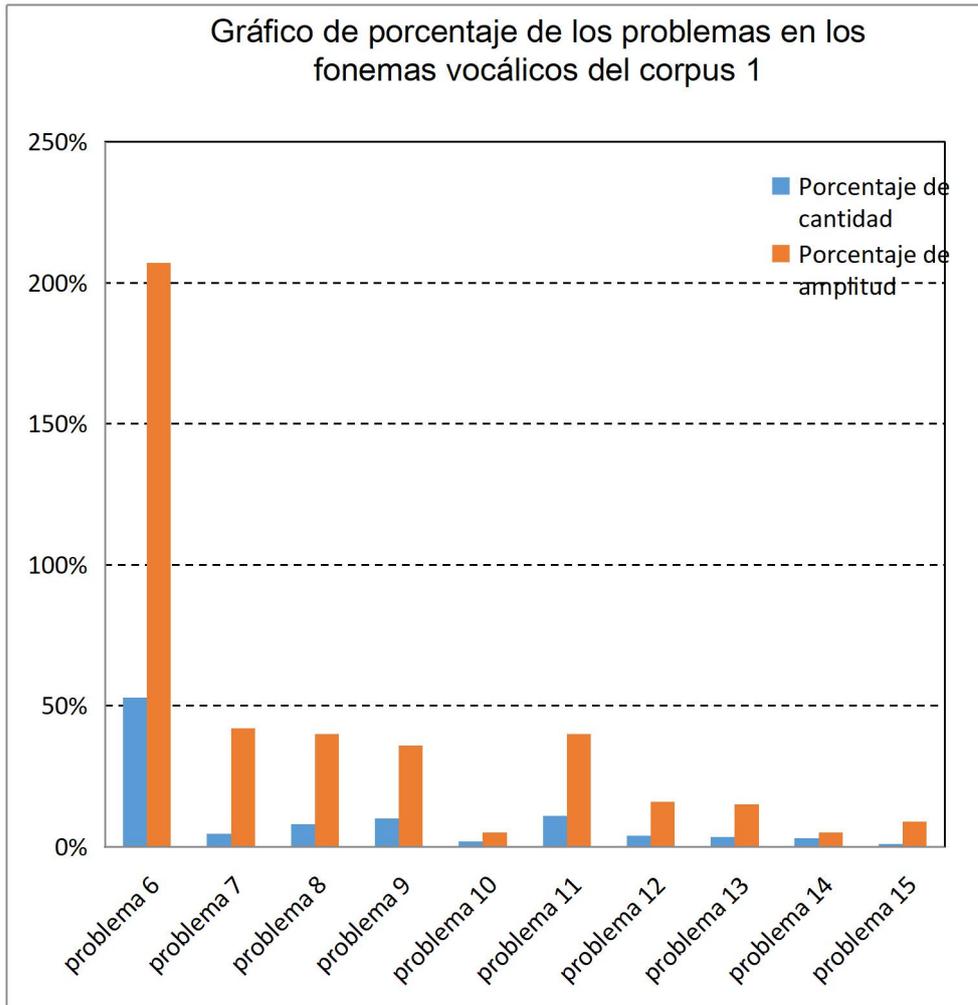


Gráfico 2. Porcentaje de los problemas en los fonemas vocálicos del corpus 1

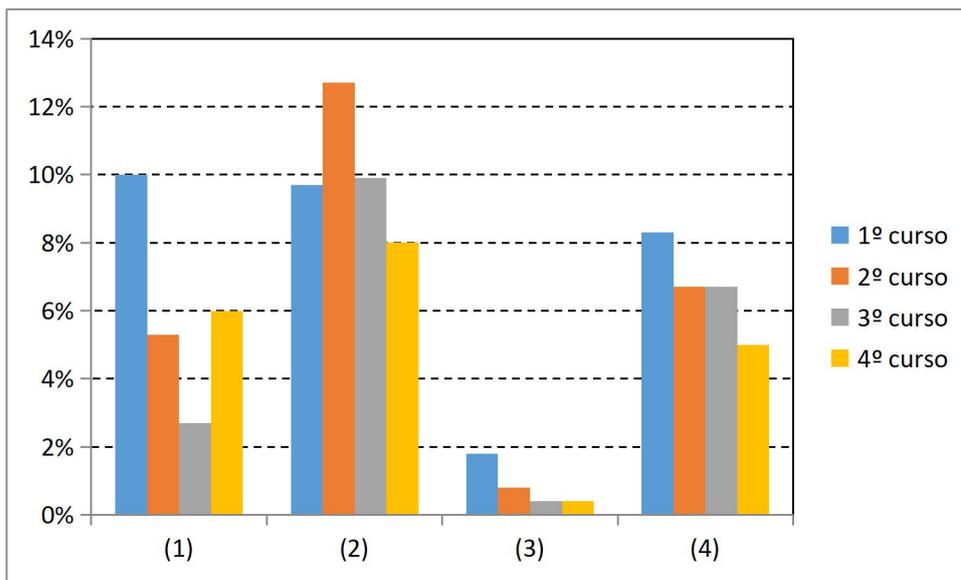


Gráfico 3. Evolución de los problemas vocálicos.

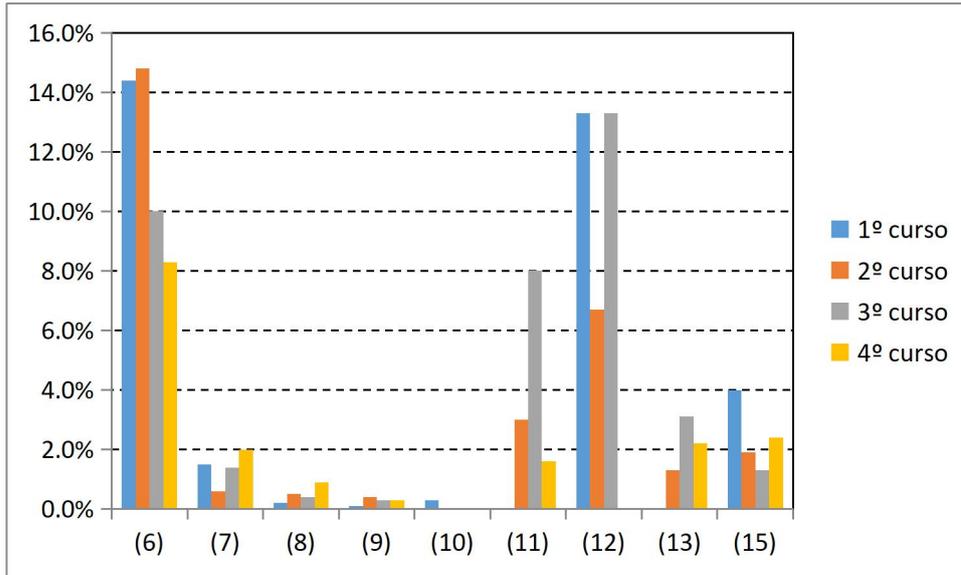


Gráfico 4. Evolución de los problemas consonánticos.

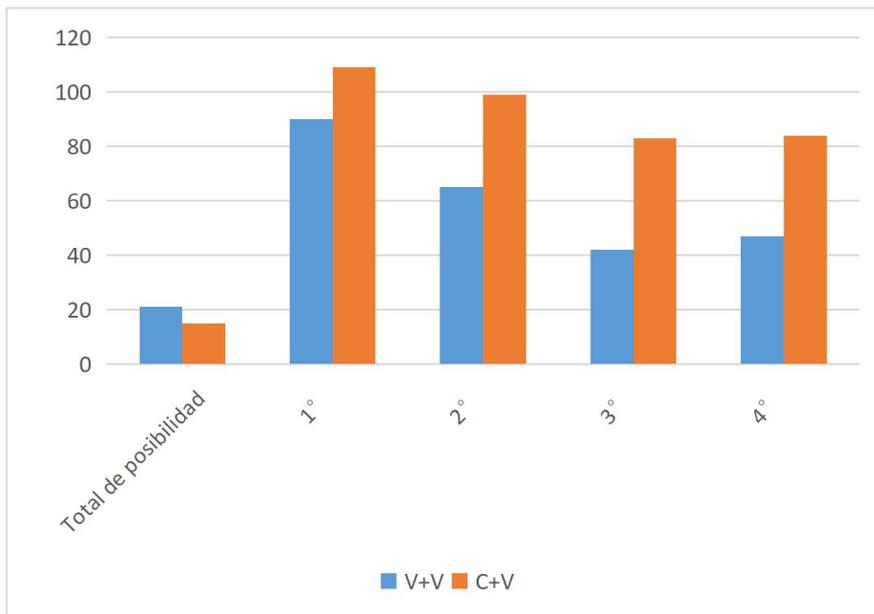


Gráfico 5. Evolución de los problemas prosódicos.



Gráfico 6. Motivos de los errores.

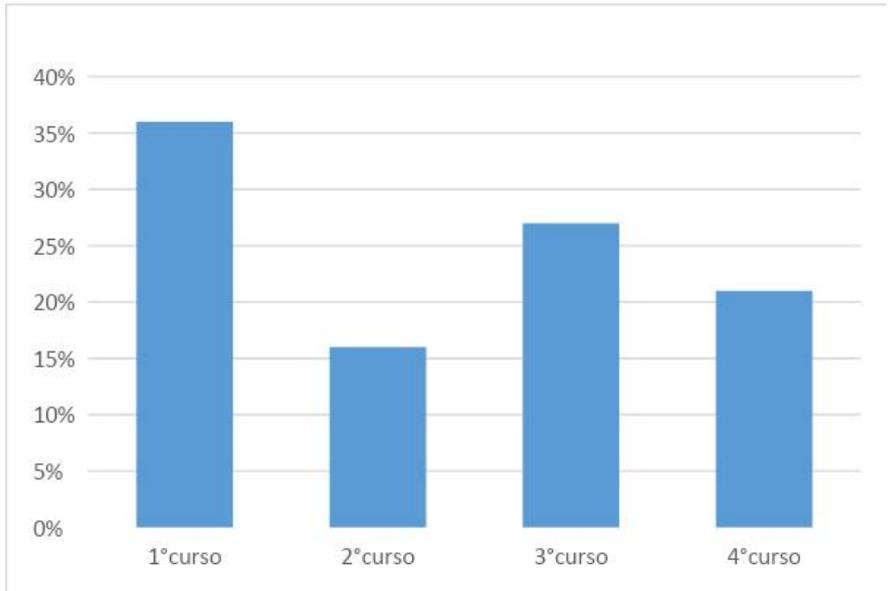


Gráfico 7. Errores de cada curso.



Gráfico 8: Errores en el uso de las preposiciones.

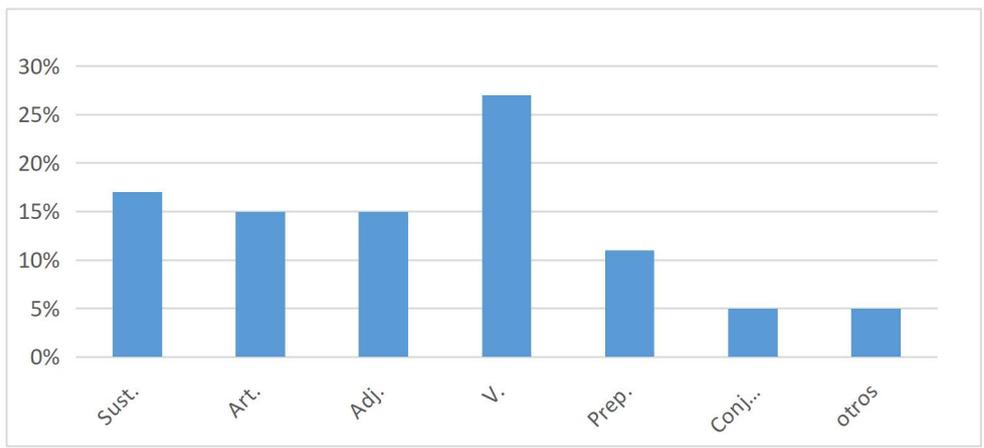


Gráfico 9: Distribución de los errores en las distintas categorías.

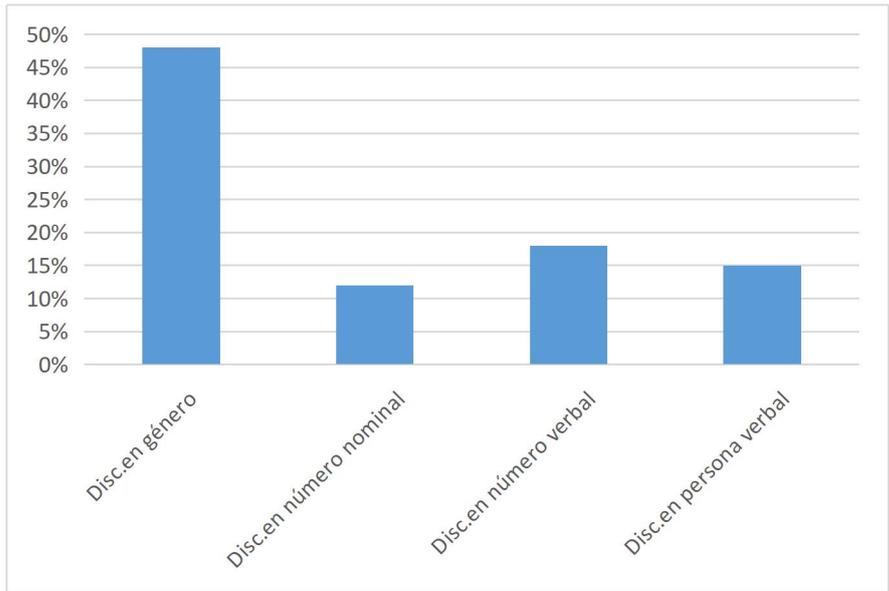


Gráfico 10. Tipos de discordancia en cada sección.

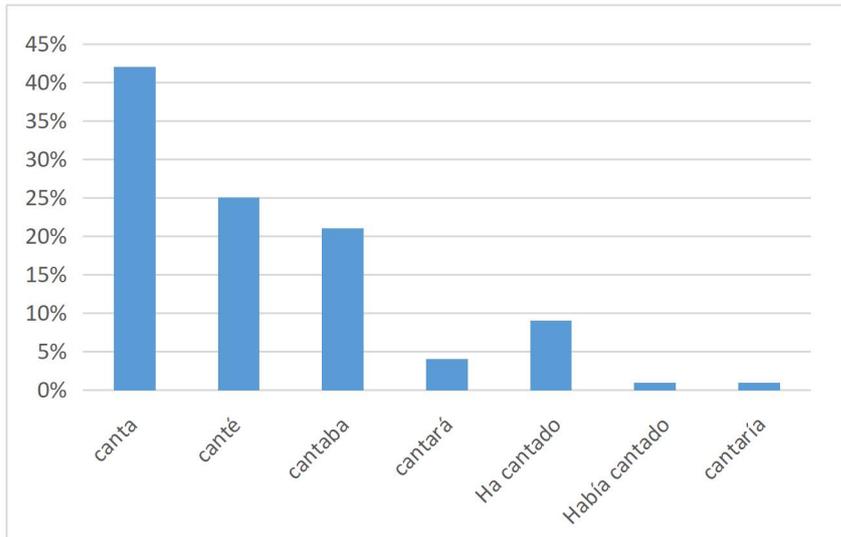


Gráfico 11. Distribución de errores en los distintos tiempos verbales.

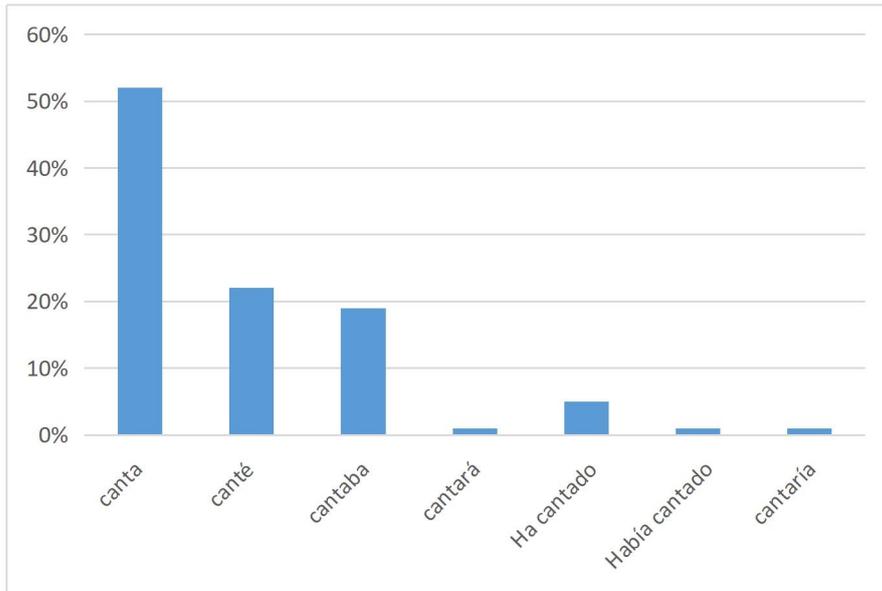


Gráfico 12. Aparición total de los distintos tiempos verbales en el corpus.

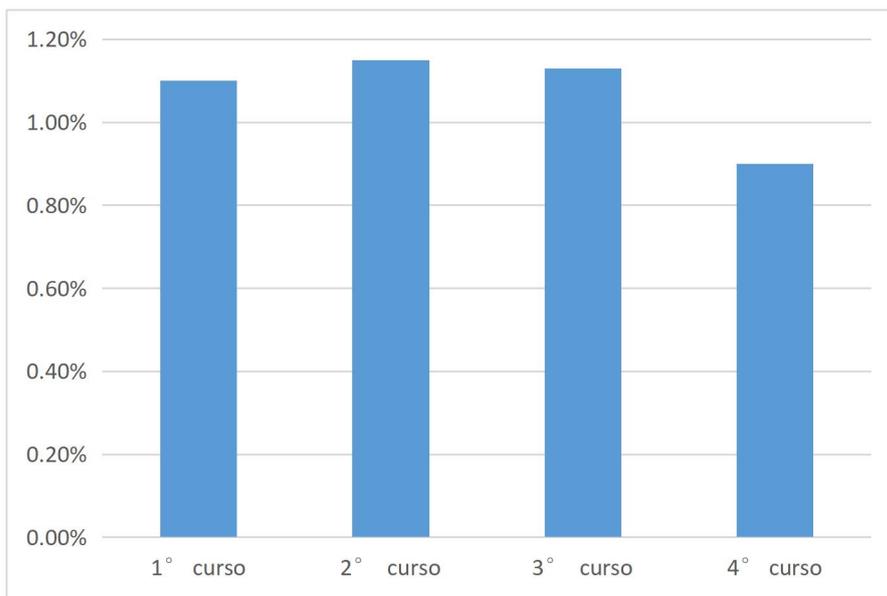


Gráfico 13. Evolución de errores en los cuatro cursos.

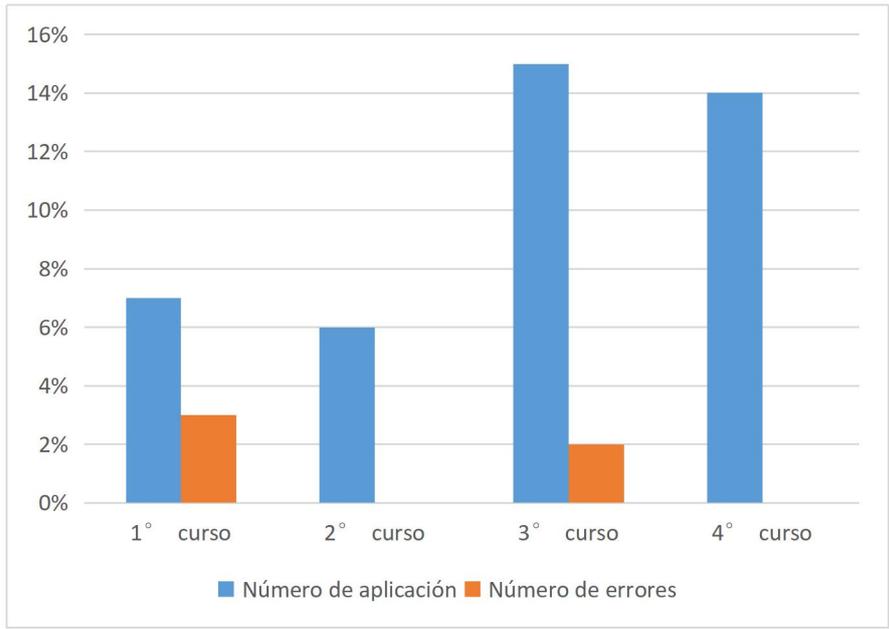


Gráfico 14. Contraposición entre aplicación y error del modo subjuntivo.

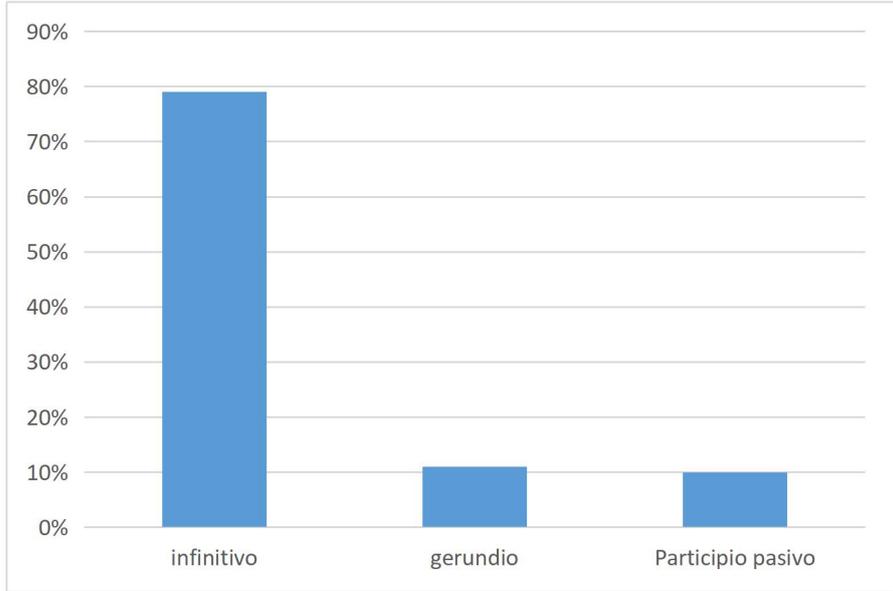


Gráfico 15. Porcentaje del empleo de cada una de las formas no personales del verbo en el corpus.

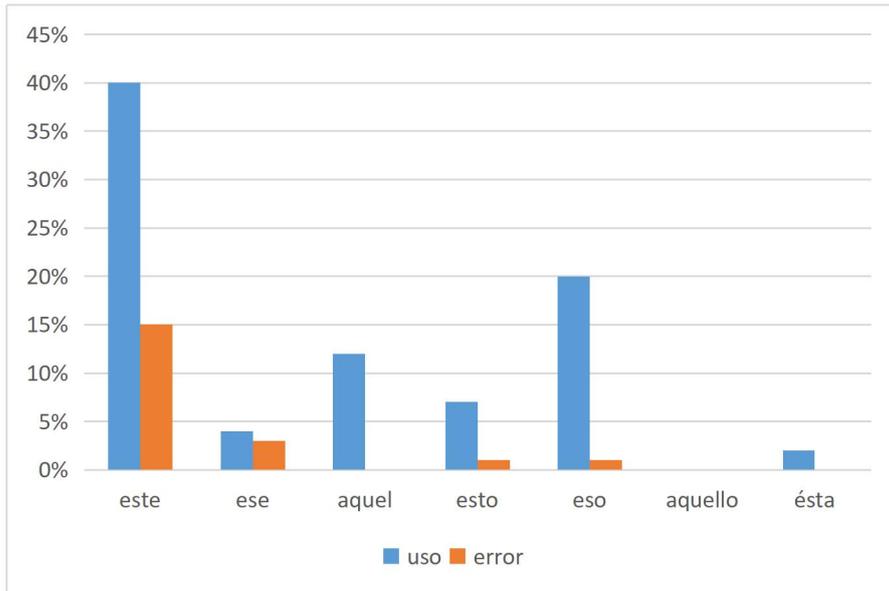


Gráfico 16. Aplicación y error de los demostrativos.